

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK X (XLII) MARZEC – KWIECIEŃ 1968

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	137
-----------------------	-----

ARTYKUŁY

BOLESŁAW NIEMIERKO: O dotychczasowych formach kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej	138
JOZEF KOZŁOWSKI: Próba określenia zadań szkoły pedagogicznej	148
WŁADYSŁAW OZGA: Trudności kadrowe szkolnictwa	162
WACŁAW WOJTYŃSKI: Jaki nauczyciel — taka szkoła	174

DYSKUSJE I POLEMIKI

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Dotychczasowy przebieg prac nad reformą systemu kształcenia nauczycieli	188
MARIAN JAKUBOWSKI: Kilka uwag na temat uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli	197
MICHAŁ GODLEWSKI: Z rozważań nad kształceniem i doskonaleniem kadr szkolnictwa zawodowego	204
ROMAN POLNY: Kształcenie nauczycieli zajęć technicznych w świetle zadań kształcenia politechnicznego	213
TADEUSZ WRÓBEL: Kształcenie nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego	220
BOLESŁAW WYTRĄZEK: Nauczanie początkowe a reforma systemu kształcenia nauczycieli	228
ZOFIA TOPIŃSKA: Aktualne problemy kształcenia wychowawczyń przedszkoli	233

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

MIROŚLAW SZYMAŃSKI: N. W. Kuźmina — Oczerki psychologii truda uczyteliej	244
L. B.: La pénurie de personnel enseignement secondaire	247
L. B.: Untersuchungen zur Wirksamkeit des Lehrers	249

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Od Redakcji

Numer niniejszy poświęcamy w całości aktualnej problematyce kształcenia nauczycieli w Polsce. W porozumieniu z Sekcją Kształcenia Nauczycieli Związku Nauczycielstwa Polskiego publikujemy w nim niektóre opracowania, dyskutowane na kursie letnim Sekcji w roku 1967 w Gdańsku.

W związku z tym musieliśmy zrezygnować ze znanej Czytelnikom struktury działowej naszego czasopisma, zamieszczamy w nim bowiem wyłącznie artykuły oraz wypowiedzi na temat kształcenia różnych grup zawodowych nauczycielskich, zdając sobie sprawę, iż mają one w zasadzie nadal charakter dyskusyjny. Dorobek dotychczasowych dyskusji i polemik przedstawiamy w osobnym opracowaniu. Numer uzupełniamy sprawozdaniami z książek i czasopism zagranicznych poświęconych również problematyce nauczycielskiej.

Nie zdołaliśmy podnieść w numerze spraw kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa specjalnego, nie rozwinęliśmy zagadnień wychowawców placówek opieki nad dzieckiem i zakładów wychowawczych, nie podjęliśmy ważnych aspektów metodycznego przygotowania nauczycieli w obrębie poszczególnych specjalności, nie rozważyliśmy także szczegółowej problematyki przygotowania pedagogicznego nauczycieli w uczelniach wyższych. Do spraw tych nawiązemy w miarę możliwości w następnych numerach roku.

Będziemy wdzięczni naszym Czytelnikom za uzupełnienie i pogłębienie zarysowanych w niniejszym numerze problemów. Dyskusje nad nauczycielem, jego rolą w szkole współczesnej, przeżywającej głębokie reformy organizacyjne i programowe, toczą się w całym świecie. Wszędzie poszukuje się rozwiązań tego problemu w skali możliwości danego kraju. Nie można się spodziewać rychłego wygaśnięcia dyskusji nad nimi także u nas.

BOLESŁAW NIEMIERKO

O DOTYCHCZASOWYCH FORMACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE LUDOWEJ

Studium niniejsze ma charakter porównawczy, ale nie ma w nim mowy o jakichkolwiek zakładach spoza kraju. System kształcenia nauczycieli w Polsce jest dość bogaty na to, by wewnątrz niego prowadzić porównania. Działają jeszcze średnie szkoły nauczycielskie — licea pedagogiczne, rozrosły się nieakademickie szkoły pomaturalne — studia nauczycielskie, mamy wyższe zakłady wyodrębnione — wyższe szkoły pedagogiczne, a uniwersytety traktują kształcenie nauczycieli jako jedno ze swych zadań. Do tych czterech typów uczelni ograniczę swoje rozważania. Wydaje się, że kształcenie kursowe, zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne nie może być brane pod uwagę jako zasadnicze źródło nowych kadr pedagogicznych dla naszego szkolnictwa.

Dysponujemy pewną liczbą opracowań na temat organizacji, działalności oraz losów absolwentów każdego z wymienionych powyżej zakładów, brak nam jednak dotychczas porównawczych, empirycznych badań ich szeroko pojętej efektywności pedagogicznej, to jest osiągnięć wyrażonych przydatnością zawodową wykształconych w tych zakładach nauczycieli. Ponieważ efektywność szkolnictwa pedagogicznego jest właśnie głównym przedmiotem mojego zainteresowania, pozostaje mi jej analiza racjonalna, która z badawczego punktu widzenia powinna być nazwana zespołem hipotez. Hipotezy te wsparte są na danych liczbowych, bądź ogólnie dostępnych, bądź użyczonych mi przez odpowiednie komórki Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

1. Podział zadań między zakłady różnych typów

Licea pedagogiczne i studia nauczycielskie kształcą nauczycieli do szkół podstawowych, wyższe szkoły pedagogiczne — do klas V—XII, a uniwersytety — w zasadzie tylko do szkół średnich. Biorąc pod uwagę to, że absolwenci liceum pedagogicznego są najlepiej przygotowani do pracy w klasach I—IV, a kończący studium nauczycielskie (z wyjątkiem wydziałów nauczania początkowego) — do pracy na szczeblu wstępnej systematyki, musimy uznać, że zasada nierówności poziomu wykształcenia nauczycieli trzech szczebli szkoły ogólnokształcącej jest jeszcze u nas w pełni utrzymana. Najogólniej biorąc, jest to nasz spadek po ustroju nierówności

społecznej i jako taki będzie w miarę rozwoju sił i środków systematycznie rugowany. Istotnym krokiem w kierunku wyrównania wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych w stosunku do wykształcenia nauczycieli szkół średnich jest rozpoczęta przed trzema laty likwidacja liceów pedagogicznych.

2. Organizacja szkół pedagogicznych

Pięcioletnie licea pedagogiczne pozostawały typową szkołą średnią, były w nich „klasy”, „nauczyciele” i „uczniowie”. Organizacja wyższych szkół pedagogicznych nie różni się wiele od uniwersyteckiej, studia na niektórych wydziałach są jednak o rok krótsze, czteroletnie. Studia nauczycielskie mają charakter mieszany, a pod pewnymi względami upodabniają się do kursów. Są w nich wydziały, ale nie ma dziekanów i rektora, są studenci zwani też niekiedy „słuchaczami”, ale nie ma profesorów i asystentów, a wszystkie zajęcia prowadzą „wykładowcy”. Nauka trwa dwa lata, w tym właściwe studia teoretyczne — ok. 60 tygodni.

Duże znaczenie praktyczne miało ścisłe, organiczne i lokalowe powiązanie liceum pedagogicznego ze szkołą ćwiczeń. Związek taki w studiach nauczycielskich i wyższych szkołach pedagogicznych jest o wiele luźniejszy, a uniwersytety nie mają wyodrębnionych szkół ćwiczeń.

Licea pedagogiczne rzadko przekraczały 350, a studia nauczycielskie — 500 uczących się na studium dziennym. Tradycyjnie sądzi się, że małe i średniej wielkości zakłady kształcenia nauczycieli mają przewagę nad wielokierunkowymi „kombinatami” ze względu na łatwość wytwarzania swojskiej nauczycielskiej atmosfery. Wzrost wymagań co do naukowych kwalifikacji absolwenta każe nam się jednak opowiedzieć po stronie dużych szkół, mających większe szanse stać się ogniskiem badań naukowych, jak wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety liczące z reguły powyżej 1,5 tysiąca studentów. To samo kryterium (poszukiwanie rzetelnej naukowości) decyduje o wyborze organizacji zakładu na wzór pełnej wyższej uczelni. Pewne dodatkowe znaczenie ma tu fakt, że małe rozproszone zakłady (w tym studia nauczycielskie) podlegają władzom wojewódzkim, a właściwe wyższe uczelnie — centralnym.

3. Koszty kształcenia

Jeżeli pominąć wydatki na inwestycje, koszt wykształcenia jednego absolwenta w liceum pedagogicznym i studium nauczycielskim (z wliczeniem kosztu nauki w liceum ogólnokształcącym) jest podobny i wyniósł w 1961 roku około 40 tysięcy złotych. O wiele droższe są studia w uczelniach wyższych. Odpowiedni koszt (także z wliczeniem nauki w liceum ogólnokształcącym) obliczono w tymże roku na około 105 tysięcy złotych w wyższej szkole pedagogicznej i około 120 tysięcy złotych na uniwersytecie.

4. Sieć zakładów

Różnice kosztów kształcenia studenta, w połączeniu z różnicami średniej wielkości zakładu, miały niewątpliwie znaczny wpływ na rozwój sieci omawianych typów zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce. Sieć ta podlegała w ubiegłym dwudziestoleciu ustawicznym zmianom. Cechuje ją przy tym unifikacja typów. Brak w niej trzyletniego studium nauczycielskiego, nauczycielskiej filii uniwersyteckiej lub innych zakładów eksperymentalnych, których dorobek ułatwiłby wnioskowanie o drogach urzeczywistnienia reformy systemu.

Cztery z pięciu naszych wyższych szkół pedagogicznych oraz jeden uniwersytet ulokowano wzdłuż południowej granicy kraju, w sąsiadujących ze sobą województwach. Środkowy równoleżnikowy pas Polski jest bogaty w uniwersytety, mieści się tu ich aż sześć. Za to północ, od Szczecina do Białegostoku, rzoporzadza jedną tylko humanistyczną uczelnią akademicką — wyższą szkołą pedagogiczną w Gdańsku. Jak widać, sieć zakładów na poziomie wyższym posiada dużą lukę, którą trzeba będzie, dla dobra regionu północnego, jak najszybciej załatać.

Bardzo regularne jest rozmieszczenie studiów nauczycielskich i liceów pedagogicznych. Każde ze 105 liceów (w latach pięćdziesiątych było ich półtora raza tyle) służy mniej więcej trzem powiatom. Średniej wielkości i duże miasta mają swoje studia nauczycielskie. Wypada ich nie mniej niż dwa na województwo, a ogólna liczba wynosi 57.

Spora część studiów nauczycielskich to zakłady rozbudowane i dobrze wyposażone. Ich urządzenie nie ustępuje zasobom niektórych wyższych szkół pedagogicznych. Pod tym względem powiązanie z władzami terenowymi okazało się korzystne. Wojewódzkie i miejskie rady narodowe niejednokrotnie sięgały po głębokie rezerwy finansowe, by zapewnić rozwój jedynym swoim pomaturalnym uczelniom humanistycznym.

5. Kandydaci na nauczycieli

W wielu krajach zbyt mało wartościowych kandydatów zgłasza się do szkół nauczycielskich. Zdwojony w stosunku do innych uczelni zapas internatów i stypendiów przyciąga młodzież z uboższej inteligencji i warstwy pracowników fizycznych tak długo, póki w ramach ogólnej demokratyzacji i rozwoju systemu oświaty nie stworzy się jej możliwości kształcenia się w kierunkach prowadzących do lepiej opłacanych zawodów. Drugim, obok materialnego, ważnym czynnikiem wyboru szkoły jest poziom i pełnia osiąganego przez jej ukończenie wykształcenia. Mają one duży wpływ na pozycję społeczną, jaką zajmuje absolwent szkoły.

Do liceów pedagogicznych nie brakło w ostatnich latach kandydatów. Oddziaływał tu pomyślnie nie tylko wyż demograficzny. Liceum pedagogiczne było szkołą średnią, która dorobiła się niezłego poziomu. Trafiali do niej często najlepsi uczniowie ze szkół wiejskich. Młodzież z miasta była

na ogół słabsza, pomimo tego, że ze względu na wszechstronniejsze przygotowanie lepiej zdawała egzamin wstępny.

Na egzamin wstępny do studiów nauczycielskich stawilo się w 1966 roku przeciętnie o połowę więcej kandydatów, niż mogły one przyjąć. Była to jednak młodzież nierównie gorzej przygotowana niż ta, która znalazła miejsce w technicznych i humanistycznych pełnych wyższych uczelniach.

Na uniwersytet zgłaszają się na ogół lepsi maturzyści niż do wyższej szkoły pedagogicznej, niewielu z nich jednak pragnie zostać nauczycielami.

Proporcja kobiet wśród przyjętych na studia maleje, gdy poziom uczelni pedagogicznej wzrasta. Jest ich 80% w liceach pedagogicznych, 72% w studiach nauczycielskich, 68% w wyższych szkołach pedagogicznych i 63% — średnio na wszystkich wydziałach — w uniwersytetach. Podobnie, niestety, maleje proporcja dzieci robotników i chłopów. Stanowią one 70% uczniów liceum pedagogicznego i kolejno 57%, 56% i 38% studentów studiów nauczycielskich, wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów. Zapewne odgrywa tu rolę rozmieszczenie uczelni. Większe miasta są skupiskiem inteligencji. Czy wszakże upowszechnienie wyższego wykształcenia wśród nauczycieli nie zmniejszy przejściowo dostępności tego zawodu dla młodzieży robotniczo-chłopskiej?

Odkładamy na później szukanie środków na zażegnanie wspomnianego powyżej niebezpieczeństwa. Z przedstawionych danych wynika, że szkoły o wyższej i bardziej ugruntowanej pozycji wśród ogółu szkół danego poziomu kształcenia mają większą szansę przyciągnięcia wartościowych kandydatów niż szkoły słabsze. Warto jednak pamiętać, że zjawiska z zakresu wyboru typu studiów przez młodzież należą do faktów społecznych niełatwo dających się przewidywać.

6. Treść kształcenia

Zagadnienia programowe szkolnictwa pedagogicznego należą do najtrudniejszych i najbardziej spornych. Można powiedzieć, że postęp pedagogiczny zaostrza kryzys w tej dziedzinie. Stale zwiększa się zapotrzebowanie na rzetelną wiedzę naukową u nauczycieli szkół podstawowych i rosną wymagania ogólnodydaktyczne, metodyczne i wychowawcze, stawiane zgłaszającym się do pracy w szkołach średnich. By temu podołać, nie wystarczy po prostu wydłużyć okres przedmiotowo-metodycznych studiów kandydata na nauczyciela. Liczyć się trzeba z trzema następującymi przeszkodami:

I. Na ogół nie udaje się harmonijne łączenie głębokich studiów teoretycznych z metodyczno-praktycznym przygotowaniem zawodowym. Inny jest stopień ogólności stawianych problemów i ich rozwiązań w obu działach wykształcenia, innego typu analiza rzeczywistości jest potrzebna.

Przy równoległym podziale godzin albo szwankuje poziom osiągniętej przez studenta kultury umysłowej i zwięża się jego horyzont teoretyczny, albo przedmioty zawodowe są lekceważone w uczelni, a osiągnięte poprzez ich nauczanie rezultaty — nieproporcjonalnie do przeznaczonego czasu niskie. Dodać warto, że ogólna wiedza pedagogiczna, wykładana jako system teoretyczny, często pod różnymi względami nie spełnia kryteriów naukowości, stawianych w przedmiocie kierunkowym.

II. W przygotowaniu rzeczowym kandydata na nauczyciela trzeba brać pod uwagę nie tylko względy specjalizacji naukowej, ale i program szkoły dwunastoletniej, wymagający od niego szerokich wiadomości i umiejętności. Nadto co trzeci z podejmujących pracę w szkołach podstawowych trafi do placówek o liczbie nauczycieli mniejszej od 7, co pociąga za sobą konieczność nauczania dwu lub więcej różnych przedmiotów.

III. Około trzeciej części godzin w szkole podstawowej przypada w klasach od I do IV. Mimo postulowanej przez współczesną dydaktykę intensyfikacji nauczania początkowego, zachowa ono jeszcze dość długo swoistość i wymagać będzie ukierunkowanej wiedzy pedagogicznej oraz zespołu dodatkowych umiejętności. Przyjmujemy, że program studiów na tzw. „nauczycielskich” kierunkach uniwersytetów zawiera to wszystko, co w zakresie przedmiotu ma do powiedzenia współczesna nauka polska. Tym niższą pozycję zajmuje tu przygotowanie pedagogiczne. Skomasowane „elementy” nauk pedagogicznych i metodykę nauczania przedmiotu kierunkowego (wykłady i ćwiczenia) ograniczono łącznie do średnio 230 godzin zajęć (liczba ta jest różna na różnych wydziałach), praktyka pedagogiczna w szkole średniej trwa 4 tygodnie. Przedmioty pedagogiczne stanowią tylko $\frac{1}{12}$ czasu studiów, obowiązują za to wszystkich studentów kierunków „nauczycielskich”, bez względu na to, czy zamierzają oni w przyszłości pracować w szkole, czy zdecydowanie — nie. Wydaje się przy tym, że jakakolwiek próba zwiększenia w ramach obecnej organizacji studiów przydziału godzin na kształcenie pedagogiczne choćby tylko dla oświadczających, że będą pracować w szkolnictwie, wywołałaby stanowczy sprzeciw zainteresowanych rad wydziałów, m. in. ze względów wspomnianych uprzednio.

Wyższe szkoły pedagogiczne tylko w części specjalizacyjnej mają program nauk kierunkowych uboższy od uniwersytetów, natomiast koncesja na rzecz przedmiotów pedagogicznych jest tu przeszło dwukrotnie większa. Praktyka w szkołach podstawowych i średnich trwa od 5 do 8 tygodni. Gdyby przedmioty i zajęcia pedagogiczne rozsiane w toku studiów zebrać, dałoby to bez mała pełny rok akademicki.

Zorganizowanie wydziałów nauczania początkowego w wyższych szkołach pedagogicznych wymagałoby znalezienia dla nich zupełnie nowej koncepcji programowej. Natomiast do celu ogólnego przygotowania kandydata do pracy na dwu wyższych szczeblach szkoły dwunastoletniej przydział go-

dzin na przedmioty kierunkowe i pedagogiczne obowiązujący obecnie w wyższych szkołach pedagogicznych jest odpowiedni. Nie mieści się w nim szczególne, konkretne wdrażanie w codzienne obowiązki nauczyciela, ale to może być zlecone opiekunom próbnego okresu pracy, przygotowującym adepta do egzaminu kwalifikującego. Przedłużeniem oddziaływania uczelni na próbny okres pracy absolwenta zajmę się w zakończeniu niniejszego studium.

W studium nauczycielskim liczba godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne przekracza nawet odpowiedni przydział w wyższych szkołach pedagogicznych (dochodzi tu metodyka nauczania początkowego). Gdy z ogólnej puli odejmiemy jeszcze pewną liczbę godzin wykorzystanych na zajęcia ogólnorozwojowe i ćwiczenie praktycznych umiejętności cyklu „artystycznego”, niewiele ich pozostaje na pogłębione studia kierunkowe. Ponadto wielu wykładowców studium część czasu będącego w ich dyspozycji poświęca na wyrównanie braków w wiadomościach studentów z zakresu programu szkoły średniej, co prawie nigdy nie zdarza się w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach.

Dwuletni okres kształcenia nie wystarcza także na przygotowanie specjalistów do klas początkowych szkoły podstawowej. Pod pewnym względem miały tu przewagę licea pedagogiczne. Śpiewać, grać na instrumentach, rysować i majsterkować młodzież uczyła się w nich przez 5 lat.

Licea pedagogiczne nie mogły mieć ambicji naukowych. Pełny program średniej szkoły ogólnokształcącej (bez drugiego języka obcego, ale z rozbudowanym cyklem „artystycznym”) był ich najwyższym i wcale nie łatwym osiągnięciem. Przedmioty pedagogiczne rozłożone na trzeci, czwarty i piąty rok nauczania po reformie programowej z 1964 roku były bardzo bogate w godziny lekcyjne, co pozwalało na stosunkowo wszechstronne wprowadzenie kilkunastoletniego kandydata na nauczyciela-wychowawcę w czynności zawodowe.

7. Wykładowcy

Licea pedagogiczne, w których niegdyś blisko połowa nauczycieli miała kwalifikacje zbyt niskie do nauczania w szkole średniej, dorobiły się w ciągu dwudziestolecia swego istnienia kadry wartościowej na tym poziomie nauczania. Jest zastanawiające, jak często ci sami pedagodzy zawodzą w studiach nauczycielskich, uczelniach „półwyższych”. Jeszcze mniej zadowolają osiągnięcia byłych pracowników administracji szkolnej, którzy bardzo schematycznie pojmują swą rolę wykładowców studium nauczycielskiego.

Wykładowcy studiów nauczycielskich zbyt opieszale sięgają po szlify naukowe. Ujemnie zaważyło tutaj podporządkowanie zakładów kurato-

riom okręgów szkolnych i brak powiązania z systemem szkolnictwa wyższego. Po 13 latach rozwoju studiów nauczycielskich doktoraty posiada 68 wykładowców (z tego blisko $\frac{2}{3}$ przypada na Kraków, Poznań, Warszawę i województwo katowickie), co stanowi mniej niż 5% ogółu. Dalsze 20% rozpoczęło studia doktorskie.

Przeciętny wiek wykładowcy studium nauczycielskiego wynosi około 45 lat. Na grupę wieku najkorzystniejszą do szkół pedagogicznych, to jest w granicach od 30 do 50 lat, składa się blisko połowa wykładowców. Niepełna 40% przekracza lat 50, spora część przekracza także 60 lat. Od tej grupy, jako całości, nie sposób wymagać dalej idącego rozwoju naukowego. Wreszcie 12% (dwunastu młodych nauczycieli) nie osiągnęło jeszcze 30 roku życia, co jest bardzo pomyślnie ze względu na możliwości rozwojowe, ale w uczelni pedagogicznej, w której nie ma podziału kadry nauczającej na profesorów i asystentów, musi budzić zastrzeżenia.

Nie możemy wyobrazić sobie nowoczesnego zakładu kształcenia nauczycieli bez dostatecznej liczby pracowników naukowych, pełniących w nim funkcje dydaktyczne. Nie zadowala nas jeszcze ich liczba w wyższych szkołach pedagogicznych. Pracuje w nich łącznie 40 profesorów, 74 docentów i 285 wykładowców i adiunktów. Największe trudności wywołuje uzyskanie samodzielnych pracowników nauki w dziedzinie metodyk przedmiotowych i metodyki nauczania początkowego. Odpowiednie katedry zatrudniają obecnie długoletnich praktyków, którzy zdobyli stopnie doktorskie. Może staże zagraniczne dla młodych absolwentów szkół wyższych ułatwiłyby przyszłe habilitacje?

Na uniwersytetach pracuje 525 profesorów i 559 docentów etatowych, z tego ponad połowa wykłada na kierunkach „nauczycielskich”. Są na nich także stosunkowo silne kadrowo wydziały pedagogiczne, co nie przeszkadza, że tzw. „pedagogizację” na innych wydziałach prowadzą starsi wykładowcy. Lepsze wykorzystanie samodzielnych pracowników naukowych będących w gestii Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego jest kluczem do rozwiązania problemu zapewnienia wszystkim nauczycielom wyższego wykształcenia.

8. Metody kształcenia i przebieg studiów

We wszystkich omawianych zakładach kształcenia nauczycieli obwarowany egzaminami proces przyswajania teorii góruje nad ćwiczeniami o charakterze zawodowym. Dotyczy to także teorii pedagogicznej, z wyjątkiem uniwersytetów, w których wykłady z „elementów nauk pedagogicznych” i metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego zajmują zdecydowanie niską pozycję w opinii studentów, i co gorsze, wykładowców innych nauk. Ta niewychowawcza sytuacja na nauczycielskich kierunkach studiów uniwersyteckich jest wynikiem obowiązkowości „pedagogizacji”

nawet dla tych, którzy są pewni innego typu kariery oraz wspomnianej już na innym miejscu niedoskonałości samej pedagogiki i jej reprezentantów poza wydziałami pedagogicznymi.

Nowoczesność metodyczna w kształceniu nauczycieli polega na wyposażeniu studentów w operatywny system wiedzy, inaczej mówiąc — na znalezieniu drogi od teorii naukowej do praktyki pedagogicznej. Na lekcjach w liceum pedagogicznym przychodziło to w sposób naturalny, przez omawianie własnych spostrzeżeń uczniów, pogadanki, zadania domowe. Było to możliwe dlatego, że wiedza, którą zdobywał uczeń, nie była rzeczywistą teorią naukową, lecz zbiorem potrzebnych mu wiadomości przygotowanych przez nauczyciela na podstawie podręczników. Wysiłek nauczyciela był głównie wysiłkiem metodycznym. Co trzecią godzinę zajęć z przedmiotów pedagogicznych przeznaczano na praktykę. Uczennice wędrowały z drugiego lub pierwszego piętra na parter budynku na hospitacje i lekcje próbne do szkoły ćwiczeń lub wychodziły z dziećmi na boisko szkolne. Praktyka taka miała cele przede wszystkim odwrotne, oparta była na wiedzy o małym stopniu uogólnienia.

W studiach nauczycielskich do praktycznych zajęć zawodowych przystępuje jednocześnie kilkuset studentów. Nie starcza czasu i możliwości organizacyjnych wykładowców na zrealizowanie zawartego w wytycznych Ministerstwa Oświaty programu-minimum, który brzmi: „Student powinien przeprowadzić w szkole ćwiczeń — pod opieką nauczycieli studium i nauczycieli szkoły ćwiczeń — 3—5 lekcji próbnych (...), przy czym stosunkowo więcej lekcji próbnych powinni przeprowadzić studenci wykazujący mniejsze uzdolnienia pedagogiczne”. (Cytujemy tylko tę część wytycznych, która dotyczy lekcji próbnych).

Żadne uczelnie pedagogiczne w Polsce nie rozwinęły jeszcze takiego systemu ćwiczeń, jakich wymagałoby wzorowe przygotowanie nauczyciela do pracy. Na uwagę zasługują jednak osiągnięcia niektórych katedr metodyk nauczania w wyższych szkołach pedagogicznych — zwłaszcza tych katedr, które są kierowane przez samodzielnych pracowników nauki — mimo że różnorodność i nasilenie ćwiczeń w porównaniu z przebiegiem studiów nauczycielskich w innych krajach nie zadowala. Brak zwłaszcza zajęć wdrażających studentów do organizowania oddziaływań wychowawczych na młodzież.

W kształceniu nauczycieli w Polsce nie docenia się ćwiczeń praktycznych. Wręcz pokutuje tu fałszywa teza o samoczynnej, choć niekoniecznie natychmiastowej, przemianie wiedzy w umiejętności zawodowe. Ilustracją tej tezy jest, bardzo przecież rozwinięte, pedagogiczne szkolnictwo korespondencyjne i zaoczne, które nawet wtedy, gdy obejmuje niekwalifikowanych nauczycieli, nie przewiduje żadnej kontrolowanej praktyki uczestników. Szkoły, w których studenci zakładów stacjonarnych odbywają praktyki ciągle, nie są do tych zadań w specjalny sposób przygotowywane. Egzaminacje dyplomowe w uczelniach pedagogicznych odbywają się

bez sprawdzenia umiejętności pedagogicznych abiturienta, a odnowienie egzaminu kwalifikacyjnego nie od razu znajduje dostateczne zrozumienie u zdających i działaczy nauczycielskich.

9. Absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli

Do pracy w szkole przystępuje bezpośrednio po ukończeniu nauki około 90% absolwentów liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich, niewiele mniej absolwentów wyższych szkół pedagogicznych i około 35% absolwentów nauczycielskich kierunków na uniwersytetach. Uczelnie mają znikomą wpływ na dobór placówek, w których przypada ich wychowankom stawiać pierwsze kroki. Z reguły są to placówki słabsze, gdyż silniejsze częściej mają grono pedagogiczne w komplecie. Nadzieje uczelni i wyższych władz szkolnych na naturalne ciepłe przyjęcie początkującego nauczyciela przez kolegów i systematyczny instruktaż ze strony kierownika niejednokrotnie zawodzą, zwłaszcza wtedy, gdy przybysz ma wyższe formalne wykształcenie niż koledzy-nauczyciele i kierownik szkoły.

Ogłędnie należy przyjmować powtarzające się w różnych wypowiedziach młodych nauczycieli pretensje do uczelni o to, że nie nauczyła ich dawania sobie rady w trudniejszych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych w szkole oraz nie uprzedziła o wielu wymaganiach, jakie przepisy, instrukcje i władze oświatowe im stawiają. O zbyt szczupłym programie ćwiczeń praktycznych już wspomniałem. Nawet najszerszy ich zakres nie zastąpi jednak zorganizowanej opieki nad startem zawodowym nauczyciela. Opiekunowie (mentorzy) powinni pomagać nowicjuszowi w rozwiązywaniu bardziej złożonych problemów związanych z jego nową rolą. Pod ich kierunkiem powinien on poznawać przepisy służbowe, by przygotować się do egzaminu kwalifikacyjnego. Nie sposób obarczać uczelni obowiązkiem parania się wiedzą o tak małej ogólności. Nie obyłoby się przy tym bez spłylenia głównych zagadnień odpowiednich gałęzi nauk.

Absolwenci liceów pedagogicznych stosunkowo łatwo przystosowują się do stwarzanych im przez szkołę i szersze otoczenie warunków pracy. Na ogół dobrze czują się w małych szkołach wiejskich. Ta plastyczność ma jednak także cechy wyraźnie ujemne. Niewielki zasób intelektualny i ogólnokulturalny, jaki może dać przyszłemu pionierowi oświaty szkoła średnia, szybko wyczerpuje się i o ile nie jest on zdolny do wytrwałej pracy nad sobą, „wpada w rutynę”, staje się konserwatystą, tworzą się u niego różnorakie „deformacje zawodowe”. Ambitniejsi zapisują się począwszy od drugiego roku pracy w szkole do zaocznego studium nauczycielskiego niejednokrotnie z myślą o tym, by, jeżeli pozwolą okoliczności i nie zabraknie sił, po jego ukończeniu studiować dalej zaocznie w wyższej szkole pedagogicznej.

Absolwent dziennego studium nauczycielskiego jest wybredny w wyborze szkoły, w której chciałby pracować. Jest przy tym podatny na roz-

czarowania w pracy. Pośpieszne przygotowanie naukowe i pedagogiczne, jakie odebrał, powoduje chwiejność postawy zawodowej. W pierwszych trzech latach pełnienia obowiązków nauczyciela wielu postanawia szukać innego zajęcia. Potem, gdy liczba popełnianych błędów maleje i zjawia się zadowolenie z rezultatów pracy, młody nauczyciel zżywa się ze swoją rolą społeczną. Często łączy się to z decyzją uzupełnienia wykształcenia przez zaoczne studia w wyższej szkole pedagogicznej.

Kierownicy i dyrektorzy szkół wołają na ogół zatrudniać wychowanka liceum pedagogicznego niż absolwenta studium nauczycielskiego i przedkładają dyplom ukończenia wyższej szkoły pedagogicznej nad dyplom uniwersytecki. I te oceny jednak, podobnie jak oceny przydatności uzyskanego wykształcenia dokonane przez młodych nauczycieli, są w pewnej mierze krótkowzroczne. Solidniejsze naukowe podstawy wiedzy i wyższy poziom umysłowy owocują w pełni dopiero po kilku latach pracy. Pewne jest, że im głębsze wykształcenie teoretyczne otrzymuje student, tym potrzebniejsza jest mu pomoc w znajdowaniu drogi od teorii do praktyki i tym większą rolę odgrywa stwarzanie mu odpowiednich warunków pracy. Nauczyciele niewykwalifikowani są najmniej wymagający co do warunków zatrudnienia i to jest zresztą przyczyną sięgania wciąż jeszcze przez inspektoraty oświaty w niektórych okolicach kraju do ich usług.

Absolwenci uniwersytetu nie zadomowili się jeszcze w naszej szkole podstawowej. Wśród wielu przyczyn tego ujemnego zjawiska wyróżnić trzeba dysproporcję między ich merytorycznym i metodycznym przygotowaniem. Gdy podejmują pracę w szkole średniej, dyletantyzm pedagogiczny, zwłaszcza wychowawczy, mniej daje znać o sobie, a wiedza przedmiotowa jest wyżej ceniona przez zwierzchników.

*

Dobiegłem końca porównań. Jakkolwiek objęły one bardzo szeroki zakres zagadnień organizacyjnych, programowych i metodycznych, miały określoną myśl przewodnią. Była nią troska, by zakład nauczycielski kształtował podstawowe umiejętności pedagogiczne umożliwiające pomyślny start w zawodzie nauczycielskim.

Na przydatność zawodową dostatecznie głęboko rozumianą składa się poza umiejętnościami rzetelna przedmiotowa i pedagogiczna wiedza naukowa oraz odpowiednio ukształtowana osobowość nauczyciela, w szczególności jego motywacja pracy z dziećmi i młodzieżą. Przegląd dotychczasowych form kształcenia nauczycieli w Polsce pokazał, że w każdej z tych dziedzin obok osiągnięć mamy zaniedbania, a postęp, między innymi przez wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń, jest możliwy.

PRÓBA OKREŚLENIA ZADAŃ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ

W poszukiwaniu optymalnego rozwiązania kształcenia nauczycieli sięgamy do różnych źródeł, aby na podstawie uzyskanych faktów i informacji móc wnioskować o najwłaściwszym sposobie kształcenia nauczycieli. Wyróżnić możemy różnego rodzaju źródła, a mianowicie:

1) empiryczne dane wynikające z opisu i analizy istniejących form kształcenia nauczycieli oraz z badań nad ich efektywnością — wyniki badań nad osiągnięciami nauczycieli, opinie przełożonych i władz oświatowych o przydatności nauczycieli, wypowiedzi samych nauczycieli o ich przygotowaniu do pracy oraz wyniki badań i opinie opublikowane w literaturze;

2) studia porównawcze nad systemami kształcenia nauczycieli w różnych krajach — zestawienie różnych typów szkół pedagogicznych oraz ich funkcji, porównywanie ich efektywności, ustalenie problematyki kształcenia nauczycieli oraz sposoby rozwiązywania poszczególnych problemów w zależności od warunków historycznych, społecznych i ekonomicznych;

3) określenie zadań kształcenia nauczycieli odpowiednio do celów i zadań szkoły oraz wymagań stawianych nauczycielom na podstawie badań terenowych ustalających zapotrzebowanie na nauczycieli i wychowawców w zależności od liczby stanowisk pracy i wymaganych kwalifikacji oraz badań nad strukturą pracy nauczyciela: co robi, w jaki sposób i na jakiej podstawie.

Jednak tym wszystkim zabiegom poznawczym brak pewnej rzetelności metodologicznej. Często są to stwierdzenia fragmentaryczne i dość przypadkowe, które nie upoważniają do wyprowadzania odpowiednich wniosków. Brak nam pomostu, który by nas upoważnił do przechodzenia od opisu rzeczywistości do przepisu jej przekształcania, nie mamy odpowiedniego narzędzia do przetwarzania nagromadzonych informacji na odpowiednie propozycje i decyzje.

Funkcję takiego narzędzia mogłaby spełniać teoria kształcenia nauczycieli. Byłaby wtedy jakaś podstawa do systematycznego gromadzenia faktów oraz ich właściwej interpretacji w celu ustalenia prawidłowej diagnozy. Jednak do stawiania prognozy, jak najlepiej kształcić nauczycieli, te dane o rzeczywistości nie wystarczają. Potrzebne są jeszcze założenia, które wynikają z szerszych analiz społecznej funkcji szkoły i roli nauczyciela w danej sytuacji historycznej oraz warunków ekonomicznych, które określają możliwości realizacyjne wysuwanych projektów.

Ale takiej teorii jeszcze nie posiadamy, więc nie pozostaje nic innego, jak tylko zarejestrować najważniejsze zadania i problemy, jakie muszą

być uwzględniane przy reformowaniu kształcenia nauczycieli. Jedynie w ten sposób można na razie sensownie zestawiać i porównywać różne formy kształcenia nauczycieli i poddawać je analizie oraz oceniać ich przydatność. Wyniki takich badań mogą stanowić racjonalną podstawę do wprowadzenia pewnych ulepszeń w systemie kształcenia nauczycieli.

Układem odniesienia dla wszelkich propozycji reformatorskich musi być aktualny system edukacyjny z uwzględnieniem zmian wynikających z jego dynamiki rozwojowej. Dopiero na tym tle będzie można ustalić, jakie to kadry będą potrzebne dla jego należytego funkcjonowania. Okaze się wtedy, że pewne podziały (kategorie) nauczycieli są już nieaktualne. Tak na przykład z punktu widzenia kształcenia nauczycieli przestarzały jest podział na nauczycieli szkół podstawowych, średnich i zawodowych i raczej bardziej stosowny jest podział nauczycieli z punktu widzenia wykonywanej funkcji — nauczyciel przedmiotu (Fachlehrer). Kształtujący się u nas jednolity socjalistyczny system edukacyjny wymaga opracowania nowej nomenklatury zawodowej pracowników pedagogicznych, która by obejmowała nie tylko wykonawców, ale również organizatorów, planistów, kierowników, instruktorów, ekspertów oraz personel pomocniczy.

Nie można też odmawiać nauczycielowi prawa do pracy na dowolnym odcinku systemu edukacyjnego lub do zmiany miejsca i rodzaju pracy w tymże systemie, jeśli będzie mógł z pożytkiem pracować na nowym stanowisku.

Aby ustalić konkretne zadania, jakie ma spełniać szkoła pedagogiczna, należy je rozpatrywać na szerokim tle społecznym, zawodowym i ekonomicznym. Na razie jednak zacieśniamy swoje rozważania do spraw zawodowych. Z tego punktu widzenia trzeba wyróżnić dwa zespoły zagadnień:

1) kandydatów na nauczycieli, ich doboru i przygotowania do pracy oraz

2) nauczycieli, wdrożenia ich do pracy zawodowej i utrzymywania w pełnej przydatności do wykonywania obowiązków.

Obydwie te sprawy są ze sobą ściśle powiązane, ale zasadnicza jest sprawa kształcenia nauczycieli, od jej rozwiązania zależy bowiem doskonalenie nauczycieli.

Pierwszy zespół zagadnień związany jest ze szkołą pedagogiczną, jej organizacją i sposobem funkcjonowania. Zanim jednak wypowiemy się na temat formy kształcenia nauczycieli, jakiego rodzaju to ma być uczelnia i o jakim charakterze, zajmiemy się wpięrcz wyliczeniem i opisaniem tych zadań, jakie ciążyą na szkole pedagogicznej.

Jej podstawowa funkcja zawodowa polega na dostarczaniu odpowiednio przygotowanych kandydatów do obsługi systemu edukacyjnego. W tym celu organizuje ona szereg czynności, poprzez które spełnia swoje zadania:

— doboru i selekcji,

- kształcenia i samokształcenia,
- wychowania i samowychowania,
- przygotowania zawodowego.

Dobór i selekcja

Jednym z podstawowych zadań szkoły pedagogicznej jest zwerbowanie i doprowadzenie odpowiedniej liczby kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Zadanie to ma dwa aspekty: ilościowy i jakościowy.

Rozwiązywanie zadań ilościowych nie jest wcale łatwe, trzeba bowiem zachować pewną równowagę między zapotrzebowaniem na nowe kadry a dopływem kandydatów. Obydwie te wielkości są zmienne, podlegają różnym koniunkturalnym wpływom, co bardzo utrudnia racjonalne planowanie sieci szkół pedagogicznych i ustalanie limitów przyjęć.

Nie jest też rzeczą obojętną, kto zgłasza się i kogo przyjmuje się do szkoły pedagogicznej. Nie chodzi przecież tylko o wystarczającą liczbę kandydatów określoną corocznie przez limity przyjęć. Idzie również o to, aby do szkoły pedagogicznej zgłaszali się kandydaci, którzy najbardziej odpowiadają wymogom zawodu nauczycielskiego. Nie rozwiązuje tej sprawy żywiołowa rekrutacja, która nie gwarantuje właściwego wyboru kierunku studiów przez młodzież.

Szkoły przyciągają ściśle określone kręgi młodzieży, posiadają swoistą „klientelę”. Zupełnie inny skład studentów ma uniwersytet, a całkowicie odmienny — szkoła pedagogiczna. Skład tej młodzieży różni się pod względem płci, pochodzenia społecznego, a nawet inteligencji i poziomu wiedzy. U bram uczelni dokonuje się swoista selekcja społeczna i nie wiadomo, czy taka żywiołowa selekcja odpowiada interesom zawodu nauczycielskiego. Nasuwa się też i drugie pytanie, czy uczelnia jest w stanie naprawić te uchybienia w doborze kandydatów, czy może dowolnie kształtować studentów według wymagań zawodowych?

Rekrutacja powinna opierać się na świadomej decyzji zgłaszających się osób, a nadto powinna podlegać kontroli ze strony tych czynników, które są odpowiedzialne za politykę kadrową. Świadoma decyzja ze strony zgłaszających się osób wymaga nie tylko pewnej dojrzałości życiowej, co zwykle kwituje się świadectwem dojrzałości, ale również elementarnej znajomości zawodu i jego wymagań oraz znajomości własnych możliwości podołania tym wymaganiom. Kto i kiedy ma informować młodzież o tym, i w jaki sposób kandydat ma sprawdzić swoją przydatność w tym zawodzie? Czy funkcja ta spada na szkołę średnią, czy też na uczelnię pedagogiczną? Czy wybór uczelni musi oznaczać zarazem wybór zawodu? W jaki sposób korygować ewentualne pomyłki w sprawie wyboru zawodu?

Problem ten nadal nie jest podejmowany w sposób racjonalny. Zasadniczy wpływ na zgłoszenia kandydatów oraz ich przyjęcie wywierają

czynniki koniunkturalne, zmienne i mało uchwytne. Chodzi o to, aby dobór do zawodu nauczycielskiego odbywał się na zasadach bardziej racjonalnych i możliwych do skontrolowania.

Procesy selekcyjne towarzyszą kandydatowi w ciągu całej jego kariery studenckiej i zawodowej. Najpierw egzamin wstępny ma wykazać jego dojrzałość do studiów, a potem znowu w toku studiów wszelkiego rodzaju rygory (egzaminy i zaliczenia) służą dalszej selekcji. Egzamin dyplomowy stanowi potwierdzenie gotowości kandydata do podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim.

Zasadnicze rozstrzygnięcia padają dopiero w pracy zawodowej, zwłaszcza w pierwszych jej latach, kiedy dokonuje się proces adaptacji, związania się z zawodem i określenie w nim swego miejsca. Egzamin kwalifikacyjny spełnia funkcję pierwszego orzeczenia o przydatności nauczyciela do pracy.

Drugie, istotne ogniwo samookreślenia się nauczyciela występuje wtedy, gdy wybiera on ściśle określoną specjalność lub dziedzinę działalności, której zamierza się poświęcić, i w związku z tym zdobywa dodatkowe kwalifikacje.

Kształcenie i samokształcenie

Aby móc coś konkretnego powiedzieć w sprawie kształcenia nauczycieli, trzeba wpieryw określić rolę, jaką spełnia wykształcenie nauczyciela w jego pracy. W tym względzie nie ma zgodnych poglądów, wykształceniu przypisuje się różne funkcje.

Dla jednych wykształcenie nauczyciela stanowi istotny składnik jego kultury intelektualnej. Takie stanowisko reprezentują głównie ci, którzy głoszą, iż najważniejszym czynnikiem w pracy nauczyciela jest jego osobowość. Kultura intelektualna jest pojmowana przez nich jako czynnik osobotwórczy. Nauczyciel jest szafarzem dóbr duchowych, im więcej nagromadził tych dóbr, tym więcej może dać swoim uczniom (S. Szuman).

Inaczej pojmują funkcję wykształcenia ci, którzy widzą nauczyciela głównie w roli przewodnika młodzieży, który wprowadza młode pokolenie w świat ludzi dorosłych. W tej roli potrzebna mu jest szeroka orientacja w zakresie nauk społeczno-politycznych i ekonomicznych.

Na ogół jednak uważa się wykształcenie nauczyciela za najważniejszy składnik jego kwalifikacji zawodowych. W zasadzie funkcja nauczyciela polega na przekazywaniu wiedzy i stąd wyprowadza się wniosek, że nauczyciela trzeba wyposażyć w taką wiedzę, którą z kolei on ma przekazywać młodzieży w procesie nauczania. Wobec tego program kształcenia nauczyciela powinien być ściśle przystosowany do programu tej szkoły, w której będzie on w przyszłości pracował. U podstaw tej koncepcji kształcenia tkwi milcząco przyjmowane założenie, że nauczyciel może tylko tego uczyć, czego się sam wpieryw nauczył.

Koncepcja niby prosta, a jednak trudna do urzeczywistnienia. Bo jak tu wykroić taki program kształcenia, aby nauczyciel miał zapewniony swój etatowy wymiar godzin? Na poszczególne przedmioty wyznacza się różny wymiar godzin. Na domiar złego, przydział godzin na poszczególne przedmioty zmienia się często, nie mówiąc już o częstych zmianach w programach nauczania. A zatem już ze względów organizacyjnych nie da się takiego programu kształcenia spreparować bez reszty.

Zasadniczy zarzut dotyczy jednak samej koncepcji takiego kształcenia. Sprowadza się ono do reprodukcji treści, najpierw przez studenta (przyszłego nauczyciela), a potem przez uczniów. W takim procesie nauczania rozwija się głównie pamięć i nie ma mowy o wszechstronnym rozwoju osobowości ucznia. Przeciwnicy tej koncepcji kształcenia domagają się akcentowania formalnych walorów wiedzy i aby służyła ona rozwijaniu ogólnej sprawności intelektualnej.

Najgłębiej ujmuje istotę kształcenia B. Suchodolski, który w pismach swoich rozwija koncepcję wychowania przez naukę, technikę i sztukę. Z jego rozważań wynikają poważne konsekwencje dla kształcenia nauczycieli. Chcąc nauczycieli przygotować do wychowania w takim rozumieniu, należy nauczycieli kształcić w środowiskach twórczych, gdzie uprawia się naukę, technikę i sztukę. Jest to jedyna droga należytego przygotowania nauczycieli do realizacji tej koncepcji wychowania.

Oto jak wielorakie funkcje ma spełniać wykształcenie nauczyciela i jak trudno taki program ułożyć, który by odpowiadał tym wszystkim wymaganiom. Zwykle taki program buduje się w sposób uproszczony i eklektyczny, zakładając po prostu, że każda z wymienionych funkcji kształcenia powinna mieć swój odpowiednik w programie studiów. Rzecz sprowadza się wtedy do ustalenia, jakie to przedmioty mają składać się na taki program, i do przydziału godzin.

Program studiów można zbudować jeszcze na innej drodze. Nauka współczesna oraz poszczególne jej dyscypliny dążą do zbudowania systemu wiedzy na podstawie ustalonych zasad. Przystawanie systemu wiedzy odbywa się na zasadzie rozumienia jej struktury logicznej oraz sposobu jej funkcjonowania. Taki system wiedzy jest bardziej przejrzysty i łatwiej z niego korzystać w różnych sytuacjach poznawczych i praktycznych. Stąd wzrost zainteresowania metodologią nauk i algorytmami, kształtowaniem tzw. świadomości metodologicznej. Dopiero wiedza o nauce, tzw. naukoznawstwo i epistemologia poszczególnych nauk-dyscyplin, daje orientacyjną podstawę do swobodnego operowania posiadaną wiedzą bądź to w procesie przyswajania sobie nowej wiedzy, bądź też w procesie przyswajania sobie nowej wiedzy, bądź też w procesie jej stosowania w praktycznej działalności. Warto i to podkreślić, że nie można wiedzy traktować jako spetryfikowanej sumy wiadomości, ale że nauka jest procesem, jest ciągłym rozwojem i rekonstrukcją wiedzy.

Problematyka kształcenia nie ogranicza się wyłącznie do spraw progra-

mowych, doboru i układu treści, obejmuje ona znacznie szerszy zakres spraw, a mianowicie: metody, środki i formy organizacyjne. Sprawy te nie są wcale podrzędnej rangi wobec stwierdzonego faktu, że nauczyciel w zasadzie tak uczy, jak sam był kształcony. Nauczyciel, który uczył się werbalnie słuchając tylko wykładów, ma skłonność do takiego sposobu nauczania w szkole.

Jeśli chcemy zmienić szkołę, musimy jej dać nauczyciela, który będzie kształcony na zasadach nowej dydaktyki. Na nic zda się cała modernizacja nauczania i jego intensyfikacja, jeśli nadal będziemy szkolić nauczycieli w sposób tradycyjny i mało intensywny. Rację należy przyznać tym, którzy głoszą, że reformę szkoły należy zaczynać od reformy kształcenia nauczycieli.

Jakie propozycje można podsunąć w sprawie nowej organizacji procesu kształcenia w szkole pedagogicznej? Chodzi o taką organizację pracy studenta i jego nauki, aby wdrażano go do przyszłych obowiązków nauczycielskich. Trzeba więc wpięrow odpowiedzieć na pytanie, co nauczyciel będzie robił w przyszłości, i jak wobec tego należy ukształtować styl pracy i nauki w uczelni.

Nauczyciel ma być w nowej szkole organizatorem działalności poznawczej ucznia. Konkretnie mówiąc, ma organizować takie sytuacje wychowawcze (dydaktyczne), w których uczniowie będą wykonywali różne czynności. Prof. K. Lech sprowadza je do różnych procesów myślenia, które składają się na system nauczania. Prof. W. Okoń rozwija teorię wielostronnego uczenia się, proponuje więc taką organizację procesu nauczania, w którym występują wszystkie rodzaje uczenia się (przyswajanie, rozumienie, przeżywanie i działanie).

Wszystkie te postulaty dydaktyki należy sprowadzić do wspólnego mianownika, do podstawowych czynności nauczyciela, a które w uczelni będą podstawowymi czynnościami studenta. Są to:

- a) czynności gromadzenia informacji, dokonywania wyboru z określonego punktu widzenia, sprawdzanie ich naukowej wartości — proces przyswajania;
- b) czynności porządkowania i systematyzowania, odkrywania wewnętrznej logiki danej dyscypliny wiedzy — proces rozumienia;
- c) czynności przekazywania (komunikowania) wiedzy;
- d) czynności przetwarzania informacji, tworzenia nowej wiedzy lub nowych układów — programowanie, budowanie algorytmów;
- e) stosowanie posiadanej wiedzy w praktyce.

Główne zadanie polega na tym, aby studentów wdrożyć do takiego stylu pracy, który mają wprowadzić do szkoły. Jest rzeczą dość zastanawiającą, że studenci szkół pedagogicznych, mimo iż uczą się o podstawach psychologicznych uczenia się i zasadach nauczania, sami uczą się przeważnie w sposób niezorganizowany i dość przypadkowy — od egzaminu do egzaminu. Tak zdobywana wiedza nie ulega całkowitej asymilacji i nie

funkcjonuje należycie ani w czasie studiów, ani też później w pracy nauczycielskiej.

Nie dziwią nas zatem głosy tych absolwentów szkół pedagogicznych, którzy narzekają na program studiów, że uczono ich wielu zbędnych wiadomości i przedmiotów, nieprzydatnych w pracy szkolnej.

Dydaktyka szkoły pedagogicznej posiada swoisty charakter. Uwzględnia ona nie tylko wymagania współczesnej myśli teoretycznej, aby młodzi nauczyciele mogli stać się jej rzecznikami w szkole, ale domaga się zarazem, aby przyswajanie jej zasad odbywało się w sposób świadomy i aktywny. Jedynie wówczas, kiedy studenci będą uczestniczyli w tworzeniu nowej dydaktyki, będą mogli ją skutecznie wprowadzić do szkoły.

Charakterystyczne jej cechy:

1) naukowość — opanowanie współczesnej wiedzy w zakresie obranej dyscypliny studiów, jej struktury i podstawowych twierdzeń;

2) operacyjność — posługiwanie się zdobytą wiedzą w celach poznawczych (przyswajanie nowych wiadomości, rozpoznawanie konkretnych sytuacji) i w celach praktycznych;

3) efektywność — kontrola skuteczności kształcenia i działania.

Wynika stąd rola badań naukowych i twórczych poszukiwań w procesie kształcenia nauczycieli. Wpłyne to niewątpliwie na powstanie nowego stylu pracy uczelni. Tradycyjne formy przekazywania wiedzy (wykład, ćwiczenia, seminaria) zastąpione zostaną przez nowe formy studiowania (gromadzenie i porządkowanie informacji, programowanie i opracowywanie algorytmów, poszukiwanie nowych rozwiązań, eksperymentowanie, badanie efektywności kształcenia).

Pociągnie to za sobą zmianę warsztatu i stylu pracy profesora szkoły pedagogicznej. Jak dotąd profesor sam lub z udziałem swoich współpracowników zabiega głównie o nagromadzenie własnych materiałów celem przekazywania studentom określonych programem informacji. W przyszłości do warsztatu profesora zostaną włączeni studenci, którzy najpierw pod kierunkiem, a później już bardziej samodzielnie będą wykonywali różne prace w bibliotece, w laboratoriach uczelni lub w szkołach eksperymentalnych. Nowoczesne urządzenia techniczne przyczynią się bez wątpienia do powstania nowej dydaktyki, w której zamiast przekazywania wiedzy większy akcent zostanie położony na przetwarzanie wiedzy i na różne jej zastosowania. Wymagać to będzie większej koordynacji międzydyscyplinarnej i nawet międzyuczelnianej.

Wychowanie i samowychowanie

Wychowanie jest uważane dziś za jedną z podstawowych metod powodowania przemian społecznych. Zadaniem naszej szkoły jest przyczynienie się do powstania nowego, socjalistycznego społeczeństwa. Nie jest więc rzeczą obojętną, jak będzie nauczyciel przygotowany do realizacji tych zadań w szkole.

Uczelnia pedagogiczna rozwija własny program i system wychowawczy, a realizuje go przez organizację pracy i życia studentów. I znowu rzecz na tym polega, aby to robić w sposób świadomy i kontrolowany. A to oznacza, że uczelnia, jej kierownictwo i personel muszą posiadać jasną koncepcję (teorię) wychowania, wciągnąć młodzież studencką do jej realizacji, aby ona z kolei umiała kierować się posiadaną wiedzą z tej dziedziny przy organizowaniu pracy wychowawczej w szkole i środowisku.

Teoria wychowania zajmuje się ogólnymi prawidłowościami rozwoju osobowości człowieka. Najogólniejsza zasada mówi, że człowiek rozwija się organizując społeczną i materialną działalność oraz doświadczając jej skutków (B. Suchodolski). Osobowość człowieka rozwija się i kształtuje w procesie przeżyć doświadczanych w obcowaniu ze światem cywilizowanym, to znaczy z ludźmi i dziełami przez nich wytworzonymi, oraz w procesie własnej aktywności skierowanej na tworzenie odpowiednich rzeczy i kształtowanie określonych stosunków międzyludzkich.

Już z tych ogólnych założeń wynikają wyraźne dyrektywy dla opracowania odpowiedniego programu wychowania i jego realizacji w uczelni. Jak już powiedziano, urzeczywistnia się on poprzez organizację pracy i życia studentów. Najwyraźniej dochodzi on do skutku w kontaktach profesorów ze studentami, zarówno formalnych, jak i nieformalnych. Czasem ustala się specjalną funkcję opiekuna grupy studenckiej celem zapewnienia sobie systematycznej obserwacji życia studentów i możliwości oddziaływania na ich postawę i zachowanie się. Jednak taki program w szkole pedagogicznej musi wybiegać poza tradycyjną „dyscyplinę studiów” i uwzględniać znacznie szerszy zakres spraw związanych z rozwojem osobowości przyszłego nauczyciela, np.: jakie są dążenia i ideały studentów, jakie oni cenią wartości i jak je respektują w życiu codziennym, w jaki sposób kształtuje się ich „moralne nauczycielskie”, ich stosunek do dziecka, szkoły i społeczeństwa?

Na drugi plan wysuwa się rozwijanie własnej aktywności i samowychowanie studentów. Konkretnie przejawia się ono w tym, co zwykle określać się mianem samorządności młodzieży studenckiej. Idzie o to, w jakim kierunku się ona rozwija? Czy głównym motywem organizowania się młodzieży jest obrona własnych interesów i przywilejów (a czasem nawet wygodnictwa), czy też szerzej pojęta troska o własny rozwój i przygotowanie do przyszłej pracy. W jakim stopniu młodzież studencka sama zabiega o swój rozwój, to znaczy o dokładniejszą znajomość świata i siebie, o rozwój swoich zainteresowań i dążeń, oraz jakie kształtuje w sobie postawy i sposoby zachowania się w różnych sytuacjach, jak ona kontroluje siebie, jak przyjmuje niepowodzenia, które ją spotykają, jaka jest jej emocjonalna wrażliwość, zdolność wzruszania się i odczuwania, zdolność odnajdywania w rzeczywistości dnia codziennego swoistych uroków, dzięki którym człowiek staje się bogatszy o przeżycia różnego rodzaju (B. Suchodolski).

Dla pełnego jednak rozwoju osobowości istotny jest moment samowiedzy — umiejętność poznawania i oceniania siebie jako podstawa władania i kierowania sobą (Wł. Szewczuk). Studenci znajdują się w tej korzystnej sytuacji, że zdobywana w uczelni teoria wychowania ułatwia im znakomicie kształtowanie tej samowiedzy. Chodzi więc o to, aby kształtowanie tej świadomości przyczyniało się faktycznie do racjonalnej organizacji własnego życia młodzieży i samokontroli przemian dokonywanych przez nią w otoczeniu oraz tych przeobrażeń, jakie dokonują się w jej postawie.

Szkoła pedagogiczna ma jeszcze jedną wielką szansę wychowawczą, a mianowicie przygotowanie studentów do kierowania procesem wychowania innych — praktyka pedagogiczna w organizacjach młodzieżowych i w szkole. Jeżeli szkoła jest życiem samym, to musi odzwierciedlać przemiany, jakie my przeżywamy (J. Bruner). Mówiąc konkretnie, jeżeli studenci mają w przyszłości skutecznie wychowywać młodzież, to wpierv oni sami muszą być wychowani. Na nic zda się wszelka teoria ani wzniosłe hasła, jeśli nie znajdują one żywego oddźwięku w postawie nauczyciela, w jego zgodności wewnętrznej. Owo dorastanie kandydata do przyszłych zadań wychowawczych może stać się skutecznym czynnikiem samowychowania.

Rezultaty tak pojętej i organizowanej pracy wychowawczej uczelni mogą być ściśle wymierzone. Przejawiają się one w gotowości kandydata do podjęcia pracy w szkole, w odpowiednim jego nastawieniu do dziecka i społeczeństwa, w jego samodzielności, ale też i jego poczuciu odpowiedzialności oraz uspołecznieniu.

Przygotowanie zawodowe

Jedną z podstawowych funkcji szkoły pedagogicznej jest przygotowanie kandydatów do pracy dydaktycznej i wychowawczej. Co do tego nie ma wątpliwości, spór toczy się tylko o rolę i miejsce tego kształcenia w ogólnym planie studiów oraz o sposób kształcenia pedagogicznego.

Podstawą wykonywania zawodu nauczycielskiego jest znajomość szkoły i zasad jej funkcjonowania (Fawcett) oraz opanowanie niezbędnych umiejętności. W nowej sytuacji kształcenia idzie o zwiększenie efektywności nauczyciela i szkoły. Niepoślednią w tym rolę przypisuje się wiedzy pedagogicznej.

W zasadzie istnieją dwie tylko koncepcje takiego kształcenia: pierwsza — bardziej praktyczna, oparta głównie na wzorach dobrej roboty nauczyciela, oraz druga — bardziej teoretyczna, wykorzystująca walory wiedzy w praktycznym działaniu.

Pierwsza koncepcja znalazła swoje pełne urzeczywistnienie w szkołach pedagogicznych na średnim poziomie nauczania, a więc w seminariach nauczycielskich i w liceach pedagogicznych. Szkolenie pedagogiczne odbywało się w tych szkołach głównie na pokazywaniu dobrych wzorów i na

praktycznym wdrażaniu do pracy. Działanie oparte na obrazie (pokazie) ogranicza się do tych sytuacji, które są do siebie podobne. Zasada analogii, na której opiera się taka praktyka, nie pozwala na wychodzenie poza te warunki, dla których opracowany został dany wzór czynnościowy. Jest to zasada ograniczona i przydatna jedynie w sytuacjach podobnych, a więc w warunkach ustabilizowanych. Natomiast w warunkach nowych i bardziej zmiennych takie szkolenie jest mało skuteczne. Potwierdzają to liczne spostrzeżenia i badania, które wykazały, że absolwent takiej szkoły jest w początkach swej pracy bardzo „żywy” i pomysłowy, ale już po kilku latach wpada w rutynę, jego działanie staje się stereotypowe i mało przydatne przy rozwiązywaniu aktualnych sytuacji. Nauczyciel z takimi kwalifikacjami nie znajduje w sobie dość sił do przezwyciężenia ustalonych schematów oraz do wypracowania nowych, bardziej skutecznych sposobów działania.

Współczesna cywilizacja jest wytworem naukowego sposobu myślenia i sprawnego działania. Cechuje ją niezwykła złożoność stosunków i przyspieszone tempo przemian. Najbardziej skutecznym narzędziem działania w takich warunkach jest teoria naukowa.

Wiedza naukowa adekwatnie odzwierciedla rzeczywistość i dzięki temu staje się sprawnym narzędziem poznawania i działania. Należy więc przyszłego nauczyciela wyposażać w taką wiedzę i wyćwiczyć w umiejętnościach korzystania z niej w praktycznej działalności.

Kształcenie pedagogiczne sprowadza się do korzystania z wiedzy dla celów poznawczych i praktycznych. Wiedza naukowa pozwala nam lepiej rozumieć rzeczywistość poprzez jej poznawanie, wyjaśnianie przyczyn (sił) działających, ocenę sytuacji oraz przewidywanie zmian, jakie mogą nastąpić. A przez to lepiej możemy przystosować nasze działanie do wytworzonej sytuacji i uczynić je bardziej skutecznym. Teoria wyprzedza niejako rzeczywistość i budzi pragnienie osiągnięcia lepszego stanu, staje się siłą pobudzającą do działania. Ukazując poprawnie wszystkie związki i zależności zachodzące w rzeczywistości, dyktuje niejako czynności, które należy wykonać dla osiągnięcia pożądanego przeobrażenia. Bez odpowiedniej teorii nie można dziś w poprawny sposób organizować działania. Teoria stanowi idealny schemat działania i tym samym pozwala śledzić tok pracy i orzekać, czy przebiega ona prawidłowo i w pożądanym kierunku. Wiedza jest podstawą kontroli przebiegu pracy i oceny jej wyników.

Kształcenie pedagogiczne na poziomie wyższym oznacza prawidłowe łączenie teorii z praktyką, świadome kierowanie i regulowanie działalności nauczyciela. A to wymaga wyraźnego określenia roli i miejsca praktyki w systemie kształcenia oraz jej powiązania z pracą badawczą uczelni.

Praktyka pedagogiczna powinna w planach dydaktycznych uczelni zajmować centralne miejsce. W niej bowiem skupiają się wysiłki wszystkich jej pracowników nad przygotowaniem studentów do pracy w szkole. W ra-

mach praktyki pedagogicznej odbywa się nie tylko wdrażanie studentów do pracy, ale również przejmowanie przez nich najlepszych doświadczeń szkoły oraz poszukiwanie nowych, skuteczniejszych sposobów pracy, wprowadzanie do szkół najnowszych osiągnięć myśli teoretycznej.

Na treść praktyki pedagogicznej składają się następujące zagadnienia:

1) zaznajomienie studentów z organizacją pracy i życia uczniów w szkole i w domu lub w internacie na tle ogólnych warunków środowiskowych;

2) analiza i ocena sytuacji wychowawczej szkoły (klasy) na tle zadań i warunków pracy oraz planowanie pracy pedagogicznej;

3) programowanie zajęć (treści lekcji, zajęć pozalekcyjnych, zbiorów harcerskich i różnych kursów szkoleniowych);

4) projektowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych i wychowawczych w szkole i poza szkołą;

5) badanie efektywności (skuteczności) pracy nauczyciela i szkoły.

Cechą specyficzną zajęć praktycznych prowadzonych w uczelni jest ich ścisły związek z teorią. Konfrontacja obrazu idealnego (teoretycznego) z konkretnym stanem rzeczywistości szkolnej daje wiele okazji do rozwijania różnych procesów myślenia (wyjaśnianie, sprawdzanie, wnioskowanie i uzasadnianie).

Celem takiego sposobu kształcenia jest przygotowanie studentów do samodzielnego studiowania zagadnień i poszukiwania praktycznych rozwiązań oraz ich analizowanie i krytyczna ocena.

Tak pojęta praktyka pedagogiczna wymaga nowych form, odbiegających od tradycyjnych hospitacji i lekcji próbnych w szkole ćwiczeń. Bardzo musi być rozbudowana baza tej praktyki, a więc odpowiednia pracownia pedagogiczna, w której studenci znajdują potrzebne im informacje, laboratorium nowych technik nauczania, instrumentarium dydaktyczne. Pewne ułatwienia mogą stanowić filmy ilustrujące przykłady dobrej i złej roboty, teksty utrwalone na taśmie, telewizja, przezrocza, wykresy i tabele. Będzie można wtedy dowolnie analizować i oceniać różne sytuacje wychowawcze, wspierać swoje wywody odpowiednim przykładem lub zestawieniami statystycznymi.

Formy organizacyjne tej praktyki przyjmują zwykle postać pobytu studenta w szkole, począwszy od „dnia praktyki szkolnej” (jeden dzień w tygodniu przeznaczany na pobyt studenta w szkole) aż do miesięcznego lub nawet półrocznego (semestralnego) okresu praktykowania. Do obsługi tak rozbudowanej praktyki potrzebni są specjaliści opiekunowie praktykantów, tzw. mentorzy, którzy pozostają w ścisłym kontakcie z uczelnią i są dobrze poinformowani o teoretycznym przygotowaniu studentów. Pod koniec pobytu studenta w szkole odbywa się egzamin praktyczny, który stanowi warunek dopuszczenia do egzaminu dyplomowego.

Niezbędnym uzupełnieniem kształcenia pedagogicznego są badania naukowe. Na niższym szczeblu studiów mają one charakter badań stosowanych i wdrożeniowych: co z dorobku teoretycznego można przejąć i zastosować w praktycznej działalności. Dotyczą one praktycznych zagadnień, na przykład:

1) opracowywanie typowych sytuacji wychowawczych — stawianie wymagań, wspólne planowanie z uczniami, indywidualizowanie wymagań i sposobów pracy;

2) optymalizacja procesu nauczania — stosowanie różnych ułatwień, nowych form organizacyjnych;

3) rozwiązywanie nowych, nietypowych sytuacji, trudności wychowawczych;

4) zwiększenie sprawności wykonawczej (ćwiczenia na instrumentach, obsługa nowoczesnych maszyn do uczenia).

Na wyższym szczeblu studiowania, zwłaszcza na studiach zaocznych i dla pracujących (wieczorowych), prowadzi się badania podstawowe, odkrywcze, których celem jest wzbogacenie wiedzy pedagogicznej lub zweryfikowanie niektórych hipotez. Badania tego rodzaju przyczyniają się do kształtowania tzw. świadomości metodologicznej nauczyciela. Bez rozumienia współczesnej nauki, jej osiągnięć i metod pracy, jej struktury i organizacji coraz trudniej być nowoczesnym nauczycielem.

Organizacja szkoły pedagogicznej

Ogólna orientacja w zakresie zadań kształcenia nauczycieli daje pewną podstawę do orzekania, jaką powinna być szkoła pedagogiczna, jakie uczelnie mogą się podjąć tego zadania, czy uniwersytet jest również szkołą pedagogiczną, względnie jakie warunki musi spełniać, aby mógł kształcić nauczycieli.

Z dokonanej analizy zadań kształcenia wynika, że mniej istotna jest forma organizacyjna uczelni, gdyż na plan pierwszy wysuwa się program kształcenia i sposób jego realizacji. Istotne jest przy tym rozróżnienie czynności i funkcji. Te same czynności, na przykład przekazywane wiadomości lub czynności naukowo-badawcze, mogą spełniać różne funkcje. W szkole pedagogicznej ważne jest, aby czynności dydaktyczne i naukowe spełniały te wszystkie funkcje, o których była mowa.

Nakłada to na uczelnię obowiązek rozwijania teorii kształcenia nauczycieli. Uczelnia podejmująca się kształcenia nauczycieli staje się szkołą zawodową, która obsługuje pewną dziedzinę praktyki społecznej. Musi ona stosownie do tego zmienić swój charakter, skonkretyzować cele i zadania, prowadzić badania teleologiczne (struktura zawodu nauczycielskiego, charakterystyki zawodowe, wzory osobowe nauczycieli, typy wykształcenia) i do tych celów przystosować swój program i metody pracy.

Warto jeszcze raz podkreślić, że wszelkie czynności organizowane przez uczelnię powinny być prowadzone z wybitnym udziałem samych studen-

tów, aby ich w ten sposób wdrożyć do przyszłej pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Szkoła pedagogiczna wymaga dużego zespołu pracowników: pracowników naukowych (teoretyków i twórców) oraz pracowników dydaktycznych i sił pomocniczych. Kadry naukowe rozwijają się i kształcą w ramach przyjętych w szkołach akademickich zasad odnowy składu osobowego. Niezbędnym jednak uzupełnieniem będzie udział wybitnych praktyków i ekspertów szkolnictwa (J. Conant). Oprócz tego należy wciągnąć do współpracy przodujących nauczycieli i mistrzów w roli mentorów — opiekunów studentów w czasie praktyki.

Poszczególne jednostki organizacyjne uczelni (wydziały, kierunki, studia) działają na zasadzie specjalizacji i pewnej odrębności. Inna zupełnie rola spada na wydział pedagogiczny. Oprócz tego, że sam może stanowić jednostkę szkolenia specjalistów (wychowawców, pracowników nadzoru), współpracuje ze wszystkimi innymi wydziałami na zasadzie koordynacji i integracji. Zadaniem tego wydziału jest inspirowanie badań i postępu w zakresie dydaktyki (wykładowcy metodyki), praktyki pedagogicznej (opiekunowie praktykantów — mentorzy) i wychowania (opiekunowie grup studenckich). W ramach wydziału pedagogicznego mogą działać różne komisje problemowe i sekcje specjalistyczne.

Dla zapewnienia poszczególnym dziedzinom działalności szkoły pedagogicznej pewnej ciągłości i należytych warunków rozwoju przydziela się poszczególnym prorektorom określony zakres odpowiedzialności: organizacja studiów (plany i programy, koordynacja i warunki), rozwój badań naukowych ze szczególnym uwzględnieniem badań pedagogicznych (rozwój kadry naukowej, metodologii badań), organizowanie praktyki pedagogicznej studentów, działalność wychowawcza uczelni (kontakty profesorów z młodzieżą, domy akademickie, organizacje młodzieżowe i koła naukowe).

Jest też sprawą istotną dla szkoły pedagogicznej wypracowanie określonych procedur i form organizacyjnych. Szeroki zakres przyjęć na studia wpłynie niewątpliwie na wypracowanie określonych kryteriów doboru oraz zasad opieki nad studentami (informacje, konsultacje, planowanie). Również dydaktyka będzie wymagała opracowania odrębnych zasad, i to dla dwóch powodów: pierwszy — aby zapewnić wszystkim studentom powodzenie w studiach, oraz drugi — aby przybliżyć formy pracy studenta do form pracy nauczyciela. Szczególną uwagę należy zwrócić na różnorodność stosowanych metod pracy i na maksymalne wykorzystanie środków i urządzeń technicznych. Należy też uwzględnić tzw. uczenie się okolicznościowe — audycje, imprezy, wystawy, dyskusje.

Życie studentów, aczkolwiek organizowane przez nich samych, musi jednak uwzględniać wymagania szkoły pedagogicznej. Obcy powinien tu być duch liberalizmu i nieskrępowanej swobody, ale nie należy też hamować zapału młodzieży w kierunku rozwijania konstruktywnych inicjatyw

zmierzających do racjonalnego kształtowania rozkładu zajęć i organizacji życia.

W szkole pedagogicznej przywiązuje się wielką wagę do warunków bytowania i pracy oraz do ciągłego ich ulepszania. Pod tym względem szkoła musi reprezentować najwyższy poziom i wpływać na modernizację szkolnictwa poprzez swoich absolwentów. Uczelnia pedagogiczna musi być nastawiona na obsługiwanie szkoły i całego systemu edukacyjnego. Wprowadzanie do niego pożądaných zmian przez odpowiednio wykształconych nauczycieli — to jej zasadnicze zadanie społeczne.

TRUDNOŚCI KADROWE SZKOLNICTWA

I

Oświata i szkolnictwo uznane zostały w Polsce Ludowej za jedną z podstawowych dźwigni rozwoju kraju. Znalazło to wyraz w wielkiej rozbudowie szkolnictwa wszystkich typów i szczebli.

Oto przykłady:

— Osiągnęliśmy 99,5% powszechności nauczania siedmioletniego (przed wojną analogiczny wskaźnik niewiele przekraczał 80% — Marian Falski pisał o milionie dzieci poza szkołą).

— W roku 1965/66 — 95,1% ogółu uczniów uczęszczało do pełnej 7-klasowej szkoły podstawowej (przed wojną około 45%).

— Przy systemie szkoły 7-klasowej kl. VII kończyło w ostatnich latach 90—93% każdego rocznika młodzieży (przed wojną około 18%).

— W roku szkolnym 1965/66 objęliśmy kształceniem w różnych typach i stopniach szkół 73,2% młodzieży w wieku kształcenia powyżej szkoły podstawowej (14—17 lat). Analogiczny wskaźnik wynosił w roku 1937/38 (przed wojną) — 14%.

— W latach 1962—65 spośród absolwentów klasy VII kontynuowało naukę na poziomie powyżej szkoły podstawowej 77—83% młodzieży, co oznacza, że w zakresie powszechności kształcenia powyżej szkoły podstawowej osiągnęliśmy przedwojenny poziom powszechności szkoły podstawowej.

— Liczba uczniów kształcących się w liceach ogólnokształcących dla młodzieży nie pracującej wzrosła z 234 tysięcy w 1938 r. (przy niespełna 35 milionach ludności) do 427 tysięcy w roku 1965/66 (przy niespełna 32 milionach ludności). Niezależnie od tego do liceów ogólnokształcących dla pracujących uczęszcza w Polsce Ludowej 134 tysiące uczniów (1966 r.).

— Liczba uczniów w szkołach zawodowych wszystkich typów łącznie wzrosła z 228 tysięcy w roku 1938/39 do 1 671 tysięcy w roku 1965/66 (wzrost przeszło 7-krotny). Z tego liczba uczniów w pełnych średnich szkołach zawodowych (technika i licealne szkoły zawodowe) wzrosła z 10 tysięcy w roku 1937/38 do 647 tysięcy w roku 1966/67 (wzrost 65-krotny).

Realizacja powszechności szkoły 7-klasowej oraz wysoki stopień upowszechnienia kształcenia po szkole podstawowej wymagały wielkiej ilości nauczycieli. Pod tym względem szkolnictwo nasze napotykało największe trudności.

W pierwszym okresie po wyzwoleniu spod okupacji hitlerowskiej odbudowa i rozbudowa szkolnictwa odbywała się przy dotkliwym braku kwalifikowanych kadr pedagogicznych.

Dlatego też obok rozbudowy zakładów kształcenia nauczycieli tworzone wówczas formy zastępcze kształcenia kandydatów na nauczycieli w po-

staci kursów przygotowujących lub tylko wprowadzających do zawodu dla absolwentów i uczniów wyższych klas liceów ogólnokształcących, a nawet dla absolwentów klasy VII szkoły podstawowej.

Na różnego typu kursach, w większości jedynie wprowadzających do zawodu nauczycielskiego, przeszkolono 25 800 kandydatów do zawodu nauczycielskiego (w większości niekwalifikowanych).

Ponieważ zarówno zakłady kształcenia nauczycieli, jak i doraźne kursy nauczycielskie nie zaspokajały wszystkich potrzeb kadrowych, przeto angażowano do pracy również osoby nie posiadające żadnego przygotowania zawodowego poza niewielkim zasobem wiadomości ogólnych.

Np. w roku 1950 pracowało w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz w placówkach oświatowo-wychowawczych podległych Ministerstwu Oświaty ogółem 118 690 nauczycieli i wychowawców. W liczbie tej było 36 400 nauczycieli i wychowawców niekwalifikowanych, tj. 30,7%.

Ministerstwo Oświaty pragnąc podnieść poziom przygotowania do pracy zawodowej nauczycieli niewykwalifikowanych zatrudnionych w szkołach podstawowych organizowało dla nich w tym okresie zaoczne kształcenie w tzw. Komisjach Rejonowych Kształcenia Nauczycieli Niekwalifikowanych. W wyniku akcji dokształcania nauczycieli niekwalifikowanych ponad 22 000 tych nauczycieli zdobyło kwalifikacje w zakresie programu liceum pedagogicznego. Jednakże poziom przygotowania do zawodu nauczycielskiego w Komisjach Rejonowych był niski i poważną część nauczycieli zdobyła tą drogą jedynie formalne, a nie faktyczne kwalifikacje.

W latach 1950—1955 nastąpiła pewna poprawa w stosunku ilościowym nauczycieli kwalifikowanych do niekwalifikowanych. W 1955 r. zatrudnionych było jednak we wszystkich typach szkół i zakładów podległych Ministerstwu Oświaty 15 800 nauczycieli niekwalifikowanych. Stanowili oni wtedy jeszcze około 12% ogólnej liczby nauczycieli.

Nie pozostawało to oczywiście bez ujemnego wpływu na wyniki nauczania i wychowania. Sytuację łagodziło systematyczne obniżanie przeciętnej liczby uczniów, przypadającej na nauczyciela. Nauczycielowi słabiej przygotowanemu, czy zgoła niekwalifikowanemu, łatwiej było bowiem realizować program przy mniejszych kompletach (klasach) uczniów. Toteż do osiągnięć pierwszego okresu po wyzwoleniu zaliczyć trzeba stałą tendencję (trwającą zresztą do ostatnich lat) do zmniejszania przeciętnej liczby uczniów, przypadającej na jednego nauczyciela.

Proces wzrostu liczby nauczycieli, związany z upowszechnianiem szkoły 7-klasowej i zmniejszania się wyżej wymienionych przeciętnych (obciążenia nauczyciela), przedstawia zestawienie na str. 164.

W pierwszym okresie po wyzwoleniu trudności kadrowe przeżywały nie tylko szkoły podstawowe, ale także rozwijające się w szybkim tempie szkoły średnie ogólnokształcące.

Liczba nauczycieli szkół podstawowych

Rok	Liczba nauczycieli			Liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela		
	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś
1937	76 648	21 032	55 616	61,5	57,5	63,0
1945	58 567	19 600	38 967	51,3	43,0	55,5
1946	66 643	23 229	43 414	49,3	41,6	53,4
1947	74 740	26 239	48 501	45,6	39,6	48,8
1948	76 319	26 492	49 827	44,2	38,2	47,1
1949	78 819	24 426	54 393	42,5	42,0	42,8
1950	81 682	24 726	56 956	40,2	43,8	38,6
1951	85 828	26 193	59 635	37,0	41,9	34,9
1952	89 517	27 406	62 111	33,9	39,3	31,6
1953	93 271	28 652	64 619	33,1	39,6	30,2
1954	96 156	30 742	65 414	33,3	40,0	30,1
1955	102 501	33 907	68 594	33,0	40,0	29,6
1956	109 618	39 188	70 430	33,3	39,2	30,1
1957	119 791	45 680	74 111	32,8	36,9	30,2
1958	130 062	51 723	78 339	32,6	36,2	30,2
1959	140 324	57 240	83 084	33,0	35,7	30,4
1960	145 743	59 837	85 906	33,0	37,0	31,0
1961	151 412	62 621	88 791	33,0	37,0	30,0
1962	156 181	65 650	90 543	33,0	36,0	30,0
1963	159 710	67 860	91 850	32,8	36,0	30,0
1964	165 477	69 639	95 838	31,5	35,5	28,5
1965	171 745	72 171	99 574	30,1	34,3	27,1
1966	189 180	79 935	109 245	29,2	33,4	26,2

I tu mieliśmy do czynienia ze wzrostem liczby nauczycieli trwającym do ostatnich lat. Proces systematycznego zwiększania się liczby nauczycieli w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych w latach 1952—1966 (za okres pierwszych lat po wyzwoleniu brak jest dokładnych danych statystycznych) ilustruje poniższe zestawienie.

Liczba nauczycieli w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych w latach 1962—1966

Lata	Liczba nauczycieli	
	w liceach ogólnokształcących	w szkołach zawodowych
1952	9 517	28 300
1953	9 586	28 400
1954	9 977	29 200
1955	10 412	31 135
1956	11 006	31 814
1957	11 433	31 535
1958	11 483	31 406
1959	11 660	32 700
1960	12 062	33 898
1961	12 625	36 415
1962	13 561	40 252
1963	14 831	44 998
1964	15 411	49 737
1965	15 848	53 842
1966	15 261	57 570

W 1950 r. w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych pracowało 34% nauczycieli niekwalifikowanych (tzn. bez ukończonych studiów wyższych). W tak ważnym dziale szkolnictwa, jak zakłady kształcenia nauczycieli, nauczyciele niekwalifikowani stanowili w 1950 r. aż 40% ogólnej liczby pracowników pedagogicznych.

Dla pokrycia niedoboru kadrowego w szkołach średnich organizowano w latach pięćdziesiątych tzw. kursy przysposobienia zawodowego nauczycieli szkół średnich. Na kursy te powoływano wybitniejszych nauczycieli szkół podstawowych. Po półrocznym przeszkoleniu kierowano ich do pracy w szkołach średnich. Na kursach tego typu przeszkolono około 1500 nauczycieli. Większość spośród nich zdobyła pełne kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich dopiero drogą studiów zaocznych.

Pozwoliłem sobie przypomnieć czytelnikom trudności, z jakimi borykało się nasze szkolnictwo, w okresie pierwszego dziesięciolecia Polski Ludowej, wynikające z dotkliwego braku nauczycieli kwalifikowanych. Uczyniłem to w tym celu, abyśmy mogli ocenić należycie nasze obecne osiągnięcia w dziedzinie zapewnienia zreformowanej szkole nauczycieli o wyższym poziomie kwalifikacji.

W pierwszym okresie po wyzwoleniu mimo trudności kadrowych nie wahaliśmy się w szybkim tempie rozwijać szkolnictwa, wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym kraju budującego nowy, socjalistyczny ustrój. Dziś realizujemy reformę szkolną w znacznie korzystniejszych warunkach kadrowych, ale mimo to słusznie mówimy, piszemy i dyskutujemy na temat konieczności podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli, na temat reformy kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Nasze aktualne trudności kadrowe w szkolnictwie, o których będzie mowa w dalszej części artykułu, są innego wymiaru. Związane one są z potrzebą unowocześnienia procesu nauczania i wychowania, z zapewnieniem wysokiego, coraz wyższego, poziomu naszym szkołom i zakładom, lepszych wyników nauczania i wychowania, z potrzebą ścisłego powiązania nauczania z współczesną techniką, z produkcją, z życiem socjalistycznego społeczeństwa. Obecne kłopoty kadrowe szkolnictwa wynikają wreszcie z trudności, jakie mamy z wyrównywaniem dysproporcji w poziomie organizacyjnym i pedagogiczno-dydaktycznym szkół w mieście i na wsi, co związane jest z najbardziej ekonomicznym wykorzystaniem i równomiernym rozmieszczeniem kadr nauczycielskich z wyższymi kwalifikacjami na poszczególnych obszarach kraju.

II

Stan zatrudnienia w szkolnictwie w 1966/67 r.

W roku szkolnym 1966/67 w szkolnictwie ogólnokształcącym, zawodowym i wyższym oraz w zakładach i placówkach naukowych, oświatowych i wychowawczo-opiekuńczych, podległych Ministerstwu Oświaty

i Szkolnictwa Wyzszego i radom narodowym, zatrudnionych było łącznie ponad 462 tysiące pracowników pełnozatrudnionych (stan z dn. 31. XII. 1966 r.), z czego na nauczycieli, wychowawców i pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych przypadało 315 500 osób.

W szkołach ogólnokształcących, zawodowych i urzędzeniach opieki nad dzieckiem resortu oświaty i szkolnictwa wyższego pracowało 289 500 nauczycieli i wychowawców (stan z 1. X. 1966 r.). W stosunku do roku szkolnego 1965/66 stanowiło to wzrost o 23 tysiące osób. Dotyczył on głównie nauczycieli szkół podstawowych (przyrost 16 tysięcy) w związku z przejściem na 8-letnie nauczanie, szkół zawodowych (wzrost o prawie 2400) — w związku ze zwiększeniem liczby nauczycieli przedmiotów zawodowych, pomocniczych i praktycznej nauki zawodu oraz pełnozatrudnionych wychowawców w placówkach wychowania pozaszkolnego (wzrost o 830) i nauczycieli w szkołach przysposobienia rolniczego (wzrost o 255 osób). Najwyższy procentowo wzrost zatrudnienia nauczycieli i wychowawców miał miejsce w placówkach wychowania pozaszkolnego (18,6%), SPR (12,5%) i w szkołach podstawowych (9,3%).

Obok nauczycieli i wychowawców pełnozatrudnionych w roku szkolnym 1966/67 w szkołach ogólnokształcących, zawodowych i placówkach oświatowo-wychowawczych pracowało ponad 62 tysiące osób w niepełnym wymiarze zajęć. W stosunku do 1965/66 r. liczba ta jest wyższa o ponad 15 tysięcy (o 32%). Wzrost ten jest znacznie większy niż w poprzednich latach (w roku 1965/66 wynosił tylko 6,8%).

Nauczyciele i wychowawcy niepełnozatrudnieni stanowili 17,6% ogółu nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych b. Ministerstwa Oświaty (w 1965/66 r. — 15%). Wzrost w r. 1966/67 liczby i odsetka nauczycieli niepełnozatrudnionych (dochozących) jest zjawiskiem niekorzystnym.

Wiek nauczycieli i płęć

Kadra nauczycielska w szkolnictwie polskim jest w większości młoda. W roku szkolnym 1966/67 przeciętny wiek nauczycieli i wychowawców pełnozatrudnionych wynosił około 34 lat, 67% nauczycieli nie przekroczyło 35 lat życia, w wieku do lat 40 było 77,5% nauczycieli, do 50 lat — 87,7%, a tylko 3,1% nauczycieli przekroczyło 60 lat życia. Z danych tych wynika, że znaczna większość nauczycieli rozpoczęła pracę w Polsce Ludowej (co najmniej 80%). Najmłodsza kadra nauczycielska pracuje w woj. szczecińskim (80,5% nauczycieli nie przekroczyło 35 lat życia), zielonogórskim (analogicznie — 76,1%), olsztyńskim (analogicznie — 71,7%). Najstarsza wiekiem kadra nauczycielska pracuje w m. st. Warszawie, ale i tu większość nauczycieli (55,2%) nie osiągnęła 35 lat życia, zaś 5,2% przekroczyło wiek 60 lat.

Znany jest powszechnie fakt feminizacji zawodu nauczycielskiego. Kobiecy stanowiły w 1966/67 r. — 71,7% ogółu nauczycieli i wychowawców.

Największy odsetek kobiet pracuje w woj. krakowskim (77,3%), katowickim (77%) i opolskim (74,8%). Najniższy stopień feminizacji zawodu nauczycielskiego występuje w woj. zielonogórskim (65,7%), bydgoskim (67,6%) i poznańskim (67,8%). Ze względów wychowawczych i ogólnospołecznych wskazane jest, by na uczącą się młodzież oddziaływali zarówno mężczyźni, jak i kobiety, podobnie jak to ma miejsce w rodzinie. Nadmierna feminizacja zawodu nauczycielskiego wywiera także wpływ na absencję nauczycieli (urlopy macierzyńskie, opieka nad nieletnimi dziećmi). Dlatego też nie powinno się dopuszczać do dalszego jej pogłębiania, lecz odwrotnie — do pewnego ograniczenia udziału procentowego kobiet w zawodzie nauczycielskim. Sprawa jest oczywiście skomplikowana i niełatwa.

Kwalifikacje nauczycieli

W roku szkolnym 1966/67 podniósł się przeciętny poziom wykształcenia nauczycieli.

Najbardziej wzrosła liczba nauczycieli i wychowawców z ukończonym studium nauczycielskim (o 21 750 osób, czyli o 4,4%). Jest to podstawowa i największa ilościowo kadra nauczycieli w szkolnictwie ogólnokształcącym, zawodowym i w urządzeniach opieki nad dzieckiem (108 300 osób). W roku szkolnym 1966/67 stanowili oni 37,4% ogółu nauczycieli i wychowawców.

Druga z kolei co do wielkości grupa — to nauczyciele i wychowawcy z wykształceniem w zakresie liceum pedagogicznego lub równorzędnym (105 200 osób). Stanowili oni 36,3% ogólnej liczby nauczycieli i wychowawców. Liczba ich zmalała w 1966/67 r. o 5500 (spadek o 4%).

Trzecią co do wielkości grupę pracowników pedagogicznych w szkołach ogólnokształcących, zawodowych i placówkach oświatowo-wychowawczych stanowią nauczyciele z wyższym wykształceniem (studia I stopnia, egzamin uproszczony, magisterium, stopień doktora). W roku 1966/67 liczyła ona 45 470 osób. Wzrost wyniósł tu 2230 nauczycieli (5,2%). Grupa nauczycieli i wychowawców z wyższym wykształceniem stanowiła w 1966/67 r. — 15,6% ogólnej liczby nauczycieli. W grupie tej mieliśmy 31 400 osób z dyplomami magistra oraz 230 osób ze stopniem naukowym doktora.

Zmiany zachodzące w poziomie wykształcenia nauczycieli wskazują na systematyczny, choć powolny proces zwiększania się liczby pracowników pedagogicznych szkół i zakładów oświatowo-wychowawczych z ukończonym studium nauczycielskim i z wykształceniem wyższym oraz zmniejszania się liczby nauczycieli ze średnim wykształce-

niem pedagogicznym. Jest to proces korzystny dla szkolnictwa i dlatego też jego tempo powinno być przyspieszone.

Niekorzystnym zjawiskiem w szkolnictwie był wzrost o 2260 liczby nauczycieli ze średnim wykształceniem ogólnym lub zawodowym, ale bez średniego wykształcenia pedagogicznego (nauczyciele niekwalifikowani). Liczba tych nauczycieli jest stosunkowo wysoka, wynosiła bowiem w 1966/67 roku — 7680 osób (2,7%) ogólnej liczby nauczycieli.

Negatywnie trzeba ustosunkować się wreszcie do zatrudniania na stanowiskach nauczycieli osób bez średniego wykształcenia. Liczba tej kategorii nauczycieli wynosiła w 1966/67 r. — 5420 i tylko w minimalnym stopniu uległa zmniejszeniu (o 68 osób). Są to głównie nauczyciele zawodu w szkołach zawodowych.

Sytuacja kadrowa w szkolnictwie podstawowym

W szkołach podstawowych wciąż jeszcze najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele ze średnim wykształceniem pedagogicznym (84 130 osób). Tuż za nią idą nauczyciele z ukończonym studium nauczycielskim lub wykształceniem równorzędnym (83 930 osób). Jeśli jednak nauczycieli — absolwentów studiów nauczycielskich — połączymy z grupą nauczycieli mających ukończone studia wyższe (8790 osób), to w roku 1966/67 po raz pierwszy liczba nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami przekroczy połowę pracowników pedagogicznych zatrudnionych w szkolnictwie podstawowym, osiągając 51,7% ogólnej liczby nauczycieli. Był to więc przełomowy rok i trzeba fakt ten podkreślić, jako element pozytywny w sytuacji kadrowej szkół podstawowych.

Mimo tego niewątpliwego osiągnięcia sytuacja kadrowa szkolnictwa podstawowego, a zwłaszcza szkół 8-klasowych, jest bardzo trudna. Przy tworzeniu sieci szkół 8-letnich nie spełnione zostały warunki wytycznych Ministra Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r., dotyczące spraw kadrowych, które zakładały, że szkoła 8-klasowa powinna mieć co najmniej 4 nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami. Wytyczne te były minimalistyczne (choć na pewno realistyczne). Szkole 8-klasowej, realizującej program co najmniej połowy przedwojennego gimnazjum, potrzeba bowiem nie tylko 4 nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami — do nauczania języka polskiego, matematyki, zajęć praktycznych oraz języka rosyjskiego (o specjalistach do nauczania tych właśnie przedmiotów mówią wytyczne Ministerstwa Oświaty), ale także nauczycieli specjalistów przedmiotowych do nauczania w wyższych klasach szkoły 8-klasowej takich przedmiotów, jak biologia, historia, geografia, wychowanie fizyczne i wychowanie mu-

zyczne. Tymczasem po przeanalizowaniu sytuacji kadrowej w szkołach podstawowych stwierdzamy, że na około 19 000 pełnych szkół 8-klasowych mieliśmy w r. 1966/67 (stan z dn. 15. IX. 1966 r.) tylko 3400 szkół posiadających specjalistów do nauczania czterech wymienionych wyżej przedmiotów, 63% szkół nie miało nawet 3 specjalistów przedmiotowych z dodatkowymi kwalifikacjami, ponad 24% szkół ma tylko 1 specjalistę przedmiotowego, a 2683 szkoły 8-klasowe (ponad 14%) nie mają ani jednego nauczyciela z dodatkowymi kwalifikacjami. Zaskakujące jest, że 7200 szkół (39%) nie posiada nauczyciela z dodatkowymi kwalifikacjami do tak podstawowego przedmiotu, jak język polski.

Jak z tego widać, osiągnięcie w 1966/67 r. 51,7% nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami nie rozwiązuje trudności kadrowych szkół 8-klasowych. Będą one istnieć także po osiągnięciu 70% tej kategorii nauczycieli w 1970 r. z powodu występujących dysproporcji w zatrudnieniu nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami na poszczególnych obszarach kraju, a także w konkretnych szkołach. Poważne dysproporcje występują w tej dziedzinie między wielkimi miastami i mniejszymi, między miastami globalnie a terenami wiejskimi, między województwami i powiatami, a także między poszczególnymi szkołami.

Oto przykłady. Odsetek szkół 8-klasowych posiadających nauczycieli specjalistów z dodatkowymi kwalifikacjami do nauczania 4 przedmiotów w m. st. Warszawie wynosił w 1966/67 roku 92,3%, w Łodzi — 89,8%, w woj. katowickim już tylko — 40,5%, w woj. gdańskim — 24,2%, natomiast w województwach: białostockim — 8,6%, lubelskim — 9,1%, olsztyńskim — 10,8%, opolskim — 11,5%.

Szkół 8-klasowych, które nie miały w ubiegłym roku szkolnym ani jednego nauczyciela specjalisty przedmiotowego było w woj. wrocławskim 26,9%, olsztyńskim — 26,5%, w białostockim i koszalińskim — 22%. Znamienne jest, że np. niespełna 60% szkół 8-klasowych w woj. koszalińskim nie miało ani jednego nauczyciela do nauczania jęz. polskiego z dodatkowymi kwalifikacjami, w woj. białostockim było 52% takich szkół, w woj. olsztyńskim — 50,6%, w szczecińskim — 47%, w poznańskim — 46,4%, w bydgoskim — 46,3%.

Bardzo trudna jest sytuacja szkół 8-klasowych, gdy idzie o zaspokojenie zapotrzebowania na nauczycieli matematyki z dodatkowymi kwalifikacjami. Dysproporcje w tej dziedzinie są ogromne. Nawet w m. st. Warszawie w 1966/67 r. było 6,7% szkół 8-klasowych, nie mających nauczycieli do nauczania matematyki z dodatkowymi kwalifikacjami. Ale w woj. koszalińskim i szczecińskim ponad połowa szkół (koszalińskie — 54,6%, szczecińskie — 52,6%) nie miała nauczyciela specjalisty do nauczania

tego przedmiotu. W województwie katowickim było 16,3% takich szkół, w woj. kieleckim — 28,8%, w bydgoskim — 34%.

Okolo dwóch trzecich (64,5%) szkół 8-klasowych w kraju nie miało w ubiegłym roku szkolnym nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami do nauczania języka rosyjskiego. W niektórych województwach niedobór nauczycieli języka rosyjskiego przekraczał 75% (w lubelskim — 79%, w opolskim — 77%, w kieleckim — 76%).

Na prawidłowe funkcjonowanie szkół 8-klasowych ma poważny wpływ kierownik szkoły. Ważne znaczenie (również ze względu na prestiż naukowo-pedagogiczny kierownika) mają jego kwalifikacje. Tymczasem okolo 1/3 kierowników szkół 8-klasowych w 1966/67 r. miało tylko wykształcenie średnie pedagogiczne bez dodatkowych kwalifikacji. Przy czym nierównomierność i w tej dziedzinie jest duża: od 100% kierowników mających dyplomy studium nauczycielskiego lub szkoły wyższej w m. st. Warszawie, 89% w m. Łodzi, 83% w woj. rzeszowskim — do 64% w woj. koszalińskim i 61% w woj. wrocławskim.

W opisanej sytuacji kadrowej szkolnictwa podstawowego ważną rolę w podnoszeniu poziomu przygotowania nauczycieli do nauczania w klasach V—VIII spełniają ośrodki metodyczne, stosując różne formy (udzielanie porad i instruktażu nauczycielom, dopomaganie w pracach samokształceniowych, konferencje metodyczno-przedmiotowe itp.). Szczególne znaczenie mają organizowane przez Centralny Ośrodek Metodyczny i Ośrodki Okręgowe — kursy metodyczno-programowe wakacyjne i śródroczne.

W okresie wakacji 1966 r. COM i Okręgowe Ośrodki Metodyczne przeszkoliły okolo 12 tysięcy nauczycieli i kierowników szkół. Na kursach śródrocznych (bez oderwania od pracy) przeszkolono okolo 53 tysięcy nauczycieli i kierowników szkół. Łącznie od stycznia do końca sierpnia 1966 r. Ośrodki Metodyczne przeszkoliły na kursach śródrocznych i wakacyjnych 4300 kierowników szkół 8-klasowych i ponad 60 tysięcy nauczycieli szkół podstawowych. Niezależnie od tego Ośrodki Metodyczne prowadziły kursy dla nauczycieli liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych. W 1967 r. Okręgowe Ośrodki Metodyczne prowadziły okolo 115 kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół podstawowych i tyleż kursów dla nauczycieli liceów ogólnokształcących, techników i szkół zawodowych.

Sytuacja kadrowa w liceach ogólnokształcących

Stosunkowo niezła jest sytuacja kadrowa w liceach ogólnokształcących. W roku szkolnym 1966/67 pracowało w liceach 16 900 nauczycieli pełnozatrudnionych, przy czym okolo 1000 nauczycieli uzupełniało etat w szkołach podstawowych ze względu na zmniejszoną liczbę oddziałów (nie uruchomiono kl. I w związku z przejściem na kształcenie 8-letnie w szkołach podstawowych). Z tego powodu 218 nauczycieli przeniesiono do szkoły podstawowej (w tym 128 bez wymaganych kwalifikacji). Mimo ko-

rzystnego, globalnie biorąc, ilościowego stanu kadry nauczycielskiej potrzeby nie są i tu w pełni pokryte. Z początkiem roku szkolnego 1966/67 w liceach ogólnokształcących było nie obsadzonych ok. 320 stanowisk nauczycielskich z powodu braku nauczycieli specjalistów do nauczania jęz. rosyjskiego i języków zachodnioeuropejskich (łącznie brak 130 nauczycieli), chemii (30 nauczycieli), matematyki (ok. 20 nauczycieli), zajęć technicznych (ok. 20) i wychowania fizycznego (ok. 30 nauczycieli). Zastępować ich musieli nauczyciele nie mający uprawnień do nauczania wyżej wymienionych przedmiotów, częściowo w formie godzin nadliczbowych.

Kwalifikacje nauczycieli liceów ogólnokształcących są stosunkowo wysokie. W 1966/67 r. pracowało w liceach 85% nauczycieli z wyższym wykształceniem (z tego ok. 60% z dyplomem magistra i 0,5% ze stopniem naukowym doktora). Pozostali (15%) — to nauczyciele nie mający kwalifikacji do nauczania w szkołach średnich. Są to głównie nauczyciele wychowania technicznego, wychowania fizycznego i przysposobienia obronnego.

Spośród nauczycieli nie mających ukończonych studiów wyższych (niekwalifikowanych) przypadało na absolwentów studiów nauczycielskich — 11,2%, na absolwentów liceów pedagogicznych — 2,3%, posiadających tylko średnie wykształcenie ogólnokształcące lub zawodowe — 0,5%. W stosunku do roku szkolnego 1965/66 wzrosła o 212 liczba nauczycieli posiadających magisterium, zmniejszyła się natomiast liczba nauczycieli mających ukończone studia wyższe I stopnia (o 300 osób) oraz nauczycieli niekwalifikowanych (o prawie 200 osób). Dalsza poprawa poziomu wykształcenia nauczycieli będzie mogła następować przez zwiększenie dopływu do liceów ogólnokształcących absolwentów szkół wyższych oraz wymianę kadr przez przeniesienie nauczycieli niekwalifikowanych (z ukończonym SN lub liceum pedagogicznym) do szkół podstawowych.

Trudności kadrowe szkolnictwa zawodowego

W związku z reformą szkolnictwa i wprowadzeniem szkoły 8-klasowej władze szkolne wiele uwagi poświęcają trudnościom kadrowym szkół podstawowych. W mniejszym stopniu eksponuje się trudności występujące w szkolnictwie średnim, zwłaszcza zawodowym. Tymczasem zasadnicze szkoły zawodowe i technika borykają się z poważnymi brakami kadrowymi tak od strony ilościowej jak i jakościowej.

W roku szkolnym 1966/67 w szkołach zawodowych podległych Ministerstwu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego pracowało niespełna 35 tysięcy nauczycieli pełnozatrudnionych, spośród których tylko 45,3% miało ukończone wyższe wykształcenie. Pozostali — to nauczyciele z ukończonym studium nauczycielskim (21,2%), ze średnim wykształceniem

pedagogicznym (11,5%), ze średnim wykształceniem ogólnokształcącym lub zawodowym (11,3%) i bez średniego wykształcenia (10,7%). Nie jest lepsza sytuacja kadrowa także w szkołach zawodowych, prowadzonych przez zakłady pracy i resorty gospodarcze.

Wśród nauczycieli bez wyższego wykształcenia poważną większość stanowią nauczyciele zawodu. Nie byłoby realne żądanie wyższego wykształcenia od tej grupy pracowników (w r. 1966/67 pracowało 540 nauczycieli zawodu z wyższym wykształceniem), ale wymóg średniego wykształcenia zawodowego uzupełnionego kwalifikacjami pedagogicznymi jest w pełni uzasadniony. Sądzę, że dobrą szkołą, przygotowującą nauczycieli zawodu, są technika przemysłowo-pedagogiczne. Tymczasem największą grupę nauczycieli zawodu stanowią pracownicy bez średniego wykształcenia (34%). Pozostali nauczyciele ze średnim wykształceniem ogólnokształcącym lub zawodowym (25,8%), z wykształceniem z zakresu liceum pedagogicznego lub równorzędnym (23%) oraz z ukończonym studium nauczycielskim (12%).

Niski stosunkowo jest również poziom kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych, pomocniczych i ogólnokształcących. Od nauczyciela wymaga się tu ukończonych studiów wyższych. Tymczasem wśród nauczycieli przedmiotów teoretycznych w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach było w roku szkolnym 1966/67:

— z wyższym wykształceniem	— 64,8%,
(w tym z dyplomem magistra)	— 45,5%,
— z ukończonym studium nauczycielskim	— 24,2%
— z wykształceniem średnim w zakresie liceum pedagogicznego lub równorzędnym	— 7,6%
— ze średnim wykształceniem ogólnokształcącym lub zawodowym	— 3,7%,
— bez średniego wykształcenia	— 0,4%.

O trudnościach kadrowych szkolnictwa zawodowego świadczy fakt, że w 1966/67 r. zatrudniono w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach 538 osób (nowo zatrudnieni) bez wymaganego wykształcenia.

O trudnościach kadrowych i niskim poziomie kwalifikacji poważnej części nauczycieli szkół zawodowych świadczą także materiały dotyczące poszczególnych województw. Np. w szkołach zawodowych woj. rzeszowskiego nauczyciele przedmiotów teoretycznych (zawodowych, pomocniczych i ogólnokształcących) mający za sobą studia wyższe stanowili w 1966/67 r. 62%. W SPR nauczyciele przedmiotów zawodowych z wykształceniem wyższym stanowili w tym województwie tylko 38%. Szkolnictwo zawodowe woj. rzeszowskiego odczuwa dotkliwy brak 30 inżynierów (mechaników, elektryków, chemików, elektroników, inżynierów budownictwa, kierunku radiowego, samochodowego) oraz nauczycieli do

języków obcych. O trudnościach kadrowych świadczy także fakt, że w 1966/67 r. w woj. rzeszowskim na 65 dyrektorów szkół zawodowych 11 nie miało wyższego wykształcenia, a 2 miało tylko szkołę średnią zawodową. Poważną trudnością w pracy szkół zawodowych woj. rzeszowskiego był fakt, że odsetek nauczycieli niepełnozatrudnionych (dochodzących z zakładów przemysłowych) stanowił w 1966/67 r. 35—40%.

Przytoczony przykład szkolnictwa zawodowego w woj. rzeszowskim potwierdza fakt istnienia trudności, z jakimi w polityce kadrowej boryka się szkolnictwo zawodowe.

*

Z analizy sytuacji kadrowej w szkolnictwie wynika, że mamy w tej dziedzinie duże osiągnięcia, ale także poważne trudności. Występują one we wszystkich typach szkół i zakładów, a w najwyższym stopniu w szkołach podstawowych i zawodowych.

Trudności te stanowią czynnik hamujący (nauczyciel decyduje wszak o poziomie funkcjonowania systemu oświaty i wychowania) w realizacji reformy szkolnej, opóźniają poważnie proces wyrównywania istniejących obecnie dysproporcji w poziomie szkolnictwa między poszczególnymi regionami kraju, a w szczególności między miastem a wsią. W szkolnictwie zawodowym kształcącym kadry dla rozwijającej się gospodarki narodowej niskie kwalifikacje poważnej części nauczycieli wywierają ujemny wpływ na poziom przygotowania zawodowego absolwentów — przyszłych robotników i techników.

W związku z trudnościami kadrowymi szkół wysuwa się tu i ówdzie bardzo ponętną, lecz ryzykowną tezę o niezależności wyników nauczania od kwalifikacji nauczycieli (przypomina to dawno przebrzmiałe hasło: „nie matura, lecz chęć szczerą...”). Oczywiście, są wśród nauczycieli tacy, którzy nie mając formalnych dodatkowych kwalifikacji osiągają dobre lub nawet bardzo dobre rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie może to być jednak podniesione do godności reguły.

Wysiłki nasze zmierzać powinny do poprawy sytuacji kadrowej szkolnictwa przez dalsze ułatwianie nauczycielom zdobycia pełnych kwalifikacji oraz przez rozbudowę i udoskonalanie form dokształcania na kursach śródrocznych i wakacyjnych.

Aktualna sytuacja kadrowa szkół, a w szczególności potrzeba znacznego podwyższenia kwalifikacji nauczycieli w zreformowanym szkolnictwie, wymaga także przyspieszenia prac nad realizacją projektu przedłużenia okresu nauczania w studiach nauczycielskich oraz znacznego rozszerzenia kształcenia nauczycieli w pełnych szkołach wyższych.

JAKI NAUCZYCIEL — TAKA SZKOŁA

Problemy nauczania i wychowania, a w ich obrębie problem nauczyciela, zdają się nie schodzić z pola uwagi społeczeństwa. Czyż można się temu dziwić, skoro ponad 8 milionów obywateli uczy się w różnych rodzajach szkół i placówek, w związku z czym prawie w każdej rodzinie ktoś bardzo jej bliski korzysta z usług systemu edukacyjnego?

Rzecz przy tym charakterystyczna, że jeśli przed kilkunastu laty, w okresie wznoszenia zrębów szkolnictwa i jego organizacyjnej rozbudowy, zainteresowania ludzi skupiały się wokół tego, aby stworzyć w danych miejscowościach określone szkoły, to obecnie notujemy ogniskowanie się społecznych zainteresowań na wartości szkoły, na treści i metodach jej pracy. Obserwujemy widoczny wzrost zapotrzebowania społecznego na dobrą szkołę we właściwym sensie tego słowa. Problem pożytku, płynącego z dostępności i drożności systemu szkolnego, widziany jest dzisiaj głębiej, drożna bowiem jest przede wszystkim szkoła dobrze ucząca, osiągająca nieklamane jakościowo wyniki. Nikt przy tym nie ma wątpliwości, iż pojęcie dobrej szkoły i wysokich wyników dydaktycznych daje się koniec końców sprowadzić do dobrego nauczyciela. Unaoznia tę prawdę z całą wyrazistością przeprowadzana aktualnie reforma szkoły podstawowej i średniej. Potwierdzają ją coroczne fale egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie i do szkół średnich, w toku których ujawnia się, iż najpomyślniej pokonują trudności egzaminacyjne ci absolwenci, którzy mieli szczęście uczyć się u dobrych nauczycieli. Nierzadko „dośćateczni” tylko uczniowie pedagogów wybitnych przechodzą lepiej próby egzaminacyjne niż „bardzo dobrzy” wychowankowie nauczycieli słabych. Zatem tylko kompetentni, solidnie do zawodu swego przygotowani i sumienni nauczyciele mogą skutecznie łagodzić progi i przeszkody, jakie ustawicznie wyrastają między szkołą podstawową i średnią, średnią i wyższą oraz między szkołą a życiem. Mają więc też rację ci wszyscy, którzy sądzą, iż szkoła była, jest i chyba będzie taką, jakim był, jest i będzie jej nauczyciel.

*

Tymczasem systemy kształcenia nauczycieli w różnych krajach i u nas wcale nie są systemami idealnymi. Stanowią one przecież tylko wyraz kompromisu pomiędzy potrzebami szkolnictwa i płynącymi z nich dla zakładów kształcących nauczycieli zadaniami a możliwościami (także finansowymi), jakimi kraje te dysponują.

Zgoła inaczej rzecz się ma z postulatami w tej dziedzinie, gdyż te wybiegają z reguły daleko w przód, nie licząc się zbyt z realiami życia.

Historia wychowania naszego wieku dostarcza niemało przykładów tego

rodzaju rozbieżności. Przed pół wiekiem prawie na „Sejmie Nauczycielskim” podjęto uchwałę, aby w nowej Polsce nauczyciele 7-klasowych szkół powszechnych byli kształceni na poziomie wyższym, choć po dłuższych dyskusjach za poziom taki uznano tylko 2-letni cykl kształcenia pomaturalnego. W związku z tym miało dojść do rychłej likwidacji ówczesnych seminariów nauczycielskich. Jednak dopiero pod koniec lat trzydziestych pojawiły się 2-letnie pedagogia jako typ zakładu pomaturalnego. Po II wojnie światowej, w obliczu ogromnych kłopotów kadrowych, dopiero w 1954 r. powołano pierwsze 2-letnie studia nauczycielskie, przy czym rozwijano nadal usilnie 4-letnie jeszcze wówczas, a potem 5-letnie licea pedagogiczne. W rezultacie kształcenie nauczycieli szkół podstawowych na poziomie średnim ustąpi z naszego życia oświatowego dopiero w roku 1970.

Jeszcze większy dystans czasowy dzieli różne propozycje kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w szkołach wyższych. Projekt instytutu pedagogicznego, ogłoszony przez J. Wł. Dawida w roku 1913, nie doczekał się wcielenia w życie, pozostał jedynie szlachetnym głosem wybitnego pedagoga, rzecznika słusznej idei głębokiego, pedagogicznego i psychologicznego wykształcenia nauczycieli. Zgłaszane później przez H. Rowida (ostatni raz na Kongresie Pedagogicznym ZNP w Warszawie w r. 1939) projekty kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w 3-letnich akademiach pedagogicznych musiały w okresie sanacyjnego bezrobocia nauczycielskiego pozostać w sferze postulatów. Do koncepcji rowidowskich nawiązał zaraz po II wojnie E. Czernichowski, naczelnik wydziału kształcenia nauczycieli w Ministerstwie Oświaty, tworząc statutowe podstawy 3-letnich wyższych szkół pedagogicznych, które miały kształcić nowych nauczycieli dla szkół podstawowych w Polsce Ludowej. Ale i ta myśl została niebawem porzucona, gdyż wielki głód kadrowy w szkolnictwie średnim nakazał skierowanie wysiłku szkoleniowego powstałych uczelni na zaspokojenie potrzeb liceów ogólnokształcących i techników, nie szkół podstawowych.

Niemalych także zawodów doznały teorie kształcenia uniwersyteckiego tej najliczniejszej grupy nauczycielskiej. Głoszono je przed wojną i po wojnie. Dyskutuje się na te tematy dzisiaj, kiedy jesteśmy tej idei niepomierne bliżsi niż kiedykolwiek. Racje teoretyczne i społeczne przemawiały za tą ideą zawsze, a obecnie — w dobie zaawansowania budowy społeczeństwa socjalistycznego, szybkiego postępu naukowego, technicznego i kulturalnego społeczeństw — przemawiają coraz silniej. Jednakże nie może ona jeszcze być powszechnie realizowana nie tylko w warunkach naszego kraju, lecz także w warunkach krajów zasobniejszych i wyżej ekonomicznie rozwiniętych.

Pocieszające jest jednak, że liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem w polskim szkolnictwie podstawowym rośnie (mamy już ośrodki wielkomiejskie, w których zbliża się ona do 30%), ponieważ zarówno

część absolwentów studiów dziennych, jak również większość absolwentów studiów dla pracujących uniwersytetów i WSP podejmuje lub kontynuuje pracę w tym szkolnictwie.

Powszechne kształcenie wszystkich nauczycieli szkół podstawowych w uniwersytetach, w wyższych szkołach pedagogicznych i w innych uczelniach wyższych nie jest jeszcze dzisiaj możliwe, gdyż głównym zadaniem tych szkół pozostanie nadal kształcenie nauczycieli dla liceów ogólnokształcących, techników i liceów zawodowych oraz dla zasadniczych szkół zawodowych. Coraz szersze obejmowanie dalszą nauką rzesz absolwentów szkół podstawowych odpowiednio zwiększa zapotrzebowanie na nowych nauczycieli z wyższym wykształceniem. Powiemy o tym za chwilę nieco szczegółowiej.

*

W roku 1965 nauczyciele i wychowawcy z wyższym wykształceniem stanowili w całym szkolnictwie zaledwie 18,6% ogółu zatrudnionych. W szkołach podstawowych było ich tylko 4,8%, w placówkach opieki nad dzieckiem 3,8%, w zasadniczych szkołach zawodowych — 50% (przedmioty teoretyczne), w technicach — 85% (przedm. teoret.) i w liceach ogólnokształcących — 89%.

Natomiast odsetek nauczycieli z wykształceniem wyższym w roku 1975 wyniesie, jak wynika z założeń obecnie przyjmowanych, 29%, co oznacza, iż w szkołach średnich zbliży się on do swego optimum, czyli do 100%, w zasadniczych szkołach zawodowych do 70%, w szkołach przysposobienia rolniczego podniesie się do 30% (z 5,5%), w szkołach podstawowych do 15,5%, w placówkach opieki nad dzieckiem do 8,1% i w przedszkolach z 0,3% do 2%.

Jednak osiągnięcie tej perspektywy będzie możliwe pod zasadniczym warunkiem, iż pracę w szkolnictwie podejmie w następnych latach nie tylko odpowiednio wysoka, przewidziana repartycją Komisji Planowania przy RM, liczba absolwentów studiów wyższych dziennych, lecz że nasili się również proces studiów w szkołach wyższych trybem zaocznym i wieczorowym nauczycieli już pracujących.

Jak przedstawiają się zatem ilościowe potrzeby kadrowe różnych działów szkolnictwa do roku 1975? Jak będą one w szczególności wyglądać w następnej pięcioletce 1971—1975?

Na zapotrzebowanie to składają się w zasadzie trzy główne dziedziny: wychowanie przedszkolne, nauczanie przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych, zasadniczych zawodowych i średnich oraz nauczanie teoretycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych. Za podstawę obliczeń tego zapotrzebowania wzięto przewidywane rozmiary planu usług w każdym typie szkolnictwa, wskaźnik liczby uczniów na 1 oddział, wskaźnik rocznego ubytku nauczycieli, liczbę godzin nauczania

wynikającą z planów, zakres podziału oddziałów na grupy przy nauczaniu niektórych przedmiotów, obowiązkowy wymiar godzin pracy nauczycieli i wychowawców, zniżki godzin kierowników, dyrektorów i nauczycieli, liczbę godzin nadliczbowych przypadającą przeciętnie na nauczyciela itp.

O wielkości planu usług decydują głównie dwa elementy, tj. ogólna liczba dzieci i młodzieży poszczególnych roczników oraz liczba oddziałów lub grup, czyli tych jednostek, w ramach których organizowany jest proces dydaktyczno-wychowawczy. Liczba oddziałów i grup może ulegać wahaniom w zależności od tego, ilu uczniów przyjmie się za maksymalną i minimalną dla oddziału i grupy.

Jeśli chodzi o ogólną liczbę uczniów, to w roku 1975 jedynie w szkolnictwie podstawowym zarysuje się znaczny jej spadek, bo jeśli w r. 1965 mieliśmy w nich 5 176 tys., a w r. 1970 mamy mieć 5 364 tys., to w r. 1975 spodziewamy się zmniejszenia jej do 4 823 tys. Wazą na tym procesie niewątpliwie obserwowane w ostatnich latach spadki przyrostu naturalnego w wielu miastach i rejonach kraju i związane z tym obniżenie się liczebności roczników pierwszoklasistów.

Niższe liczby uczniów wystąpią również, choć z innych przyczyn, w szkołach podstawowych dla pracujących. Natomiast w pozostałych typach szkół i placówek wychowania wystąpi w roku 1975 bądź ilościowa równowaga, bądź pewien wzrost liczb dzieci i młodzieży. Znaczniejsze zwiększenie liczby dzieci wystąpi w przedszkolach (z 460 do 700 tys.) oraz liczby miejsc w świetlicach i półinternatach, w domach kultury dzieci i młodzieży, w internatach dla uczniów szkół zawodowych itp.

W omawianym wariantcie zapotrzebowania zdecydowano się na zachowanie w stanie nie zmienionym większości podanych wyżej założeń, a więc obowiązkowego wymiaru godzin nauczania nauczycieli i wychowawców, przeciętnej liczby godzin nadliczbowych przypadających na jednego nauczyciela, wskaźnika ubytku kadr, podziału oddziałów na grupy i in. Uwzględniono natomiast konieczne korekty wynikające ze zwiększenia się liczby pełnozatrudnionych nauczycieli na jeden oddział w związku ze zwiększeniem się liczby godzin ucznia w szkole 8-klasowej w porównaniu ze szkołą poprzednią, 7-klasową, z przewidywanego zwiększenia się liczby nauczycieli pełnozatrudnionych w szkołach przysposobienia rolniczego w związku z planowanym ich przekształceniem w zasadnicze szkoły rolnicze oraz ze zmniejszenia wskaźnika liczby dzieci w przedszkolach na jedną wychowawczynię z 20,6 do 18, co spowodować musi konieczność zwiększenia zatrudnienia o 4900 wychowawczyń.

Konkluzje takich założeń są następujące: ogólne zapotrzebowanie w 12 rozpatrywanych latach (1964—1975) wyraża się liczbą 236 140 nowych nauczycieli i wychowawców pełnozatrudnionych ze średnim i wyższym wykształceniem, w tym 88 150 z wykształceniem wyższym i 147 990 z wykształceniem średnim (i SN). Na lata 1971—1975 przypada z tego

68 600 (43 970 z wyższym i 24 630 ze średnim wykształceniem). Obserwujemy zatem proces niebywale charakterystyczny, gdy bowiem w obecnym siedmiolociu (1964—1970) zapotrzebowanie na nauczycieli i wychowawców z wykształceniem średnim przeważało ilościowo prawie trzykrotnie nad zapotrzebowaniem na nauczycieli z wykształceniem wyższym, to po roku 1970 po raz pierwszy zaznacza się przewaga drugiego nad pierwszym. Z czego to wynika? Z jednej strony z faktu kurczenia się planu usług szkolnictwa podstawowego, spowodowanego zmniejszającą się liczbą uczniów, oraz z założonego znacznego dopływu do tego szkolnictwa nauczycieli z wykształceniem wyższym, z drugiej — z niesłabnącego rozwoju różnych form kształcenia młodzieży na poziomie ponadpodstawowym, co rodzić musi zrozumiałe zainteresowanie kadrą nauczycielską z wykształceniem wyższym.

Ale z takiego stanu rzeczy płynie jeszcze inna konsekwencja. Oto zaspokajanie tak wyglądającego zapotrzebowania staje się stosunkowo proste na odcinku personelu nauczającego i wychowawczego z wykształceniem średnim, gdyż korzystamy tutaj z utworowanego, masowego dopływu do zawodu absolwentów liceów pedagogicznych, studiów nauczycielskich i techników przemysłowo-pedagogicznych. Natomiast poważne trudności powstają w grupie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych z wykształceniem wyższym. Zapotrzebowanie w tej grupie sięga, jak już wspomnieliśmy, 88 tys. osób, z czego na przedmioty ogólnokształcące przypada ok. 68 tys., a na zawodowe ok. 20 tys. W pięcioleciu po roku 1970 łączne zapotrzebowanie wyniesie prawie 44 tys., z czego w grupie przedmiotów ogólnokształcących ponad 33 tys., a w grupie przedmiotów zawodowych (technicznych, rolnych, służby zdrowia, ekonomicznych, prawnych) ponad 10 tys. Zaspokojenie tak dużego zapotrzebowania przez szkoły wyższe, głównie przez uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne, okaże się w praktyce bardzo trudne, ponieważ wymagać ono będzie dopływu do szkolnictwa od r. 1964 do 1970 przeciętnie po 3750, a w latach 1971—75 po 6750 absolwentów tych uczelni rocznie.

Tymczasem doświadczenie trzech minionych już lat wykazuje, iż wbrew założonej przez Komisję Planowania repartycji absolwentów, przeznaczającej teoretycznie dla szkolnictwa do r. 1970 po 3750 rocznie, faktycznie podejmowało pracę niespełna 2,5 tys. Skoro w latach 1971—75 dopływ nowych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących powinien być prawie dwukrotnie wyższy, to zdaje się z góry wykluczać możliwość pełnej realizacji planu.

Analogiczną sytuację dostrzegamy w grupie nauczycieli przedmiotów zawodowych z wyższym wykształceniem, gdzie na ok. 20 tys. potrzebnych w latach 1964—1975 szkolnictwu będzie można dostarczyć ze szkół wyższych tylko ok. 8 tys. absolwentów studiów technicznych, rolnych, ekonomicznych, medycznych i prawniczych, pozostałe zaś 12 tys. specjalistów, w czym gros stanowią przedmioty techniczne, zainteresowane nimi szkoły

będą musiały szukać poza uczelniami, tzn. w zakładach przemysłowych, rolnictwie, aparacie administracyjno-gospodarczym, usługach.

Niemożliwość całkowitego zaspokojenia tak dużego zapotrzebowania na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących z wyższym wykształceniem pogorszy praktycznie sytuację kadrową głównie w szkolnictwie podstawowym i w placówkach opieki nad dzieckiem, ponieważ można być pewnym, iż władze szkolne będą czyniły wysiłki, aby absolwentów uczelni wyższych zatrudnić przede wszystkim w szkolnictwie średnim i zawodowym, gdzie będą oni nieodzownie potrzebni.

Wyjście z sytuacji jest chyba tylko jedno. Mając z jednej strony wyjątkową szansę, jaką stanowi fakt wybitnego spadku po roku 1970 zapotrzebowania na nauczycieli w szkolnictwie podstawowym, z drugiej duże potrzeby na odcinku kadr z wyższym wykształceniem, istnieje nie tylko możliwość, ale i potrzeba zarazem stopniowego powoływania do życia w miejsce 2-letnich studiów nauczycielskich wyższych uczelni nauczycielskich typu zawodowego. Dzięki nim będziemy mogli wykształcić w latach 1968—75 około 11 tys. osób, które podjęłyby pracę głównie w szkolnictwie podstawowym i w placówkach opieki nad dzieckiem oraz w pewnej mierze także w zasadniczym szkolnictwie zawodowym.

Jak to zrobić? Oto problem, którym się z kolei zajmiemy.

*

Uzasadnianie potrzeby jak najrychlejszego przejścia z kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w średnich szkołach pedagogicznych i w studiach nauczycielskich na kształcenie w szkołach wyższych w świetle dyskusji, jaka się permanentnie nad tym problemem toczy, wydaje się niepotrzebne. Awans starej szkoły 7-klasowej do rangi szkoły 8-klasowej z jej wcale niełatwym i nowoczesnym programem na tle rozwijających się szybko stosunków społeczno-kulturalnych, postępu ekonomicznego i naukowego, coraz wszechstronnejszej ingerencji nauki w różne dziedziny życia stawia nauczyciela wobec konieczności wyposażania swego umysłu w gruntowną wiedzę merytoryczną, pedagogiczną, społeczno-polityczną, filozoficzną i inną na bardzo dobrym poziomie.

Przypomnijmy, iż całe zapotrzebowanie na nauczycieli dla szkół podstawowych w latach 1971—1975 wynosi tylko ok. 25 tys., w tym ok. 17 tys. z wykształceniem wyższym i ok. 8 tys. ze średnim. Wyniknie stąd zapewne konieczność znacznego ograniczenia aktualnej sieci 57 studiów nauczycielskich i stopniowego budowania na ich miejscu odpowiedniego systemu szkół wyższych.

Jaki to może być system? Spróbujmy naszkicować wstępnie niektóre jego założenia, ograniczając się do określenia: charakteru nowych szkół, zakresu kwalifikacji ich absolwentów, profilu studiów, drożności i jej współczynników programowych oraz uwarunkowań organizacyjno-materiałnych i kadrowych.

Proponowany typ uczelni to typ specyficzny, zawodowy. Stanie się on mimo to ze względu na swe funkcje ważnym członem systemu szkolnictwa wyższego. Charakter nauczycielski i 3-letni okres studiów wymagać będą niezwykle starannego przemyślenia zasad jego funkcjonowania. Głównym zadaniem tych szkół będzie niewątpliwie kształtowanie i wychowywanie pełnowartościowych osobowości nauczycielskich. Ale zapewnienie takiego charakteru szkole wyższej, jak uczy doświadczenie wyższych szkół pedagogicznych, nie należy wcale do rzeczy łatwych, ponieważ rzutować to musi na wszystkie dziedziny jej życia i działalności, na dobór młodzieży i kadry, na organizację pracy dydaktycznej i wychowawczej, na działalność organizacji młodzieżowych, na klimat ideowy i atmosferę wewnętrznych stosunków społecznych.

Drugie zagadnienie — to zagadnienie uzyskiwanych w tym zakładzie kwalifikacji. Zakres zdobywanej przez studentów wiedzy i osiągniętych umiejętności powinien być tego rodzaju, iżby mogli oni z powodzeniem podejmować i prowadzić pracę dydaktyczno-wychowawczą w całej 8-klasowej szkole podstawowej, na jej szczeblu początkowym i systematycznym, w szkołach przysposobienia rolniczego, a gdy zajdzie tego potrzeba, nawet w zasadniczych szkołach zawodowych.

Profil kwalifikacyjny absolwentów będzie więc odpowiednio szeroki, umożliwiającą względnie elastyczne warunki zatrudniania w szkole w mieście i na wsi.

Na profil ten złożą się podstawy wykształcenia filozoficznego, społeczno-politycznego i pedagogiczno-psychologicznego, przygotowanie do pracy na początkowym szczeblu szkolnym, wykształcenie w obrębie 1—2 przedmiotów pokrewnych, występujących w planie nauczania klas V—VIII z położeniem nacisku, co jest szczególnie istotne, na dyscyplinę kierunkową, ogniskującą wysiłek naukowy kandydata, dydaktyki szczegółowe tej grupy przedmiotów, wreszcie przedmioty uzupełniające (lektoraty, wychowanie fizyczne, studium wojskowe), system ćwiczeń i praktyk dydaktyczno-wychowawczych, zajęcia nadobowiązkowe w kołach naukowych, działalność społeczna, artystyczna studentów itp.

Należy przyjąć, iż ukończenie projektowanej szkoły wyższej będzie dla większości jej absolwentów kresem edukacji. Otworzy ono jednak im szerszą, niż to czynią SN-y, drogę do dalszego samokształcenia w toku pracy zawodowej. Dla najzdolniejszej i najpracowitszej części absolwentów powinna być stworzona możliwość podjęcia finalnych studiów magisterskich, a w następstwie także dalszych — naukowych. Drożność ze studiami magisterskimi może być zapewniona przez upodobnienia programowe w zakresie całej obudowy studiów kierunkowych, przygotowania pedagogicznego, studium wojskowego oraz częściowo w zakresie głównej dyscypliny kierunkowej. Dalsze studia absolwentów naszych uczelni obejmowałyby zatem główną dyscyplinę kierunkową bądź magisterskie studia pedagogiczne. Nie można wykluczyć także pewnych egzaminów, które stanowi-

łyby formę sprawdzenia lub pogłębienia wiedzy wyniesionej z wyższego studium nauczycielskiego.

Szkoły tego typu mogą w naszych warunkach powstać tylko na bazie najlepiej rozwiniętych i wyposażonych studiów nauczycielskich. Myśli się o ich organizacyjnym powiązaniu z uniwersytetami i wyższymi szkołami pedagogicznymi, jak również przyjmuje się, iż pewna ich część zlokalizowana poza siedzibami uniwersytetów i WSP będzie wiodła żywot samodzielny. Fuzja organizacyjna, opieka naukowa oraz pomoc dydaktyczna i kadrowa ze strony wyższych uczelni powinny zapewnić nowym szkołom pomyślny start, dopomóc im w skompletowaniu i przygotowaniu odpowiedniej kadry oraz w wyposażeniu pracowni, laboratoriów, gabinetów, audytoriów, bibliotek, odpowiadających nowym, wyższym potrzebom.

Problem kadrowy zdaje się być najistotniejszym. Trudno przecenić jego znaczenie. Trudność główna wynika z charakteru i roli uczelni, która z jednej strony powinna zagwarantować możliwie wysoki poziom naukowy studiów, z drugiej nie może stracić z oczu rozległej sfery umiejętności zawodowych, w jakie trzeba wyposażyc absolwentów o dość złożonym przeciętnym profilu kwalifikacyjnym. Uczynilibyśmy zapewne poważny błąd, gdybyśmy się zafascynowali nadmiernie czy wyłącznie kryteriami naukowymi, a zapomnieli o drugiej stronie zagadnienia. Obok więc konieczności pozyskiwania wybitnych i doświadczonych pracowników nauki wyższych uczelni i instytutów naukowych powinniśmy cenić sobie wysoko dobrych, wypróbowanych, twórczych dydaktycznie wykładowców, dobranych starannie spośród grona dotychczasowych nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza ze studiów nauczycielskich, oraz młodych, obiecujących doktorów i doktorantów, posiadających niezbędne doświadczenie pedagogiczne, zwłaszcza dobrą znajomość praktyczną dydaktycznych i wychowawczych problemów szkoły podstawowej.

Poza podniesionymi kwestiami ogólnymi istnieje wiele bardziej szczegółowych, o których jednak pisać obecnie jeszcze nie będziemy. Bliższych ustaleń wymaga przecież tryb powiązań organizacyjnych kreowanych szkół z uniwersytetami i z WSP. Trzeba określić władze szkoły i sposób ich powoływania, strukturę ogólną, jak również organizację poszczególnych jednostek (wydziałów, kierunków). Bardzo ramowa koncepcja programowa musi rozwinąć się niebawem w szczegółowe projekty planów studiów, te zaś z kolei muszą być poszerzone o odpowiednie wytyczne programowe i wstępne zarysy programów.

Odrębnym zagadnieniem jest sieć szkół oraz ich baza dydaktyczna, naukowa, mieszkalna. Aby wyjść poza prowizoryczne propozycje, trzeba przeprowadzić szereg szczegółowych konsultacji z czynnikami wojewódzkimi, bez udziału których całość zamierzenia mogłaby łatwo spalić na panewce.

Przechodzenie na nowe formy kształcenia nauczycieli nie może uwolnić nas od troski o dalsze prawidłowe funkcjonowanie systemu starego

tak długo, jak długo będzie on w różnych województwach potrzebny. Nie można przecież dopuścić do przerw w dopływie nowych nauczycieli, ponieważ nie dysponujemy ich nadwyżkami.

*

Duże zapotrzebowanie na nauczycieli z wyższym wykształceniem zobowiązuje wszystkie wyższe uczelnie do ich kształcenia. Czynią to szkoły wychowania fizycznego, uczelnie ekonomiczne, rolnicze, artystyczne, w pewnej mierze także akademie medyczne, podejmą to zadanie także politechniki i wyższe szkoły inżynierskie. Ale zobowiązanie to dotyczy przede wszystkim uniwersytetów, które od dziesiątków i setek lat tym się zajmowały, oraz wyższych szkół pedagogicznych, które po to zostały powołane.

Dlaczego jednak nie słyszymy w ostatnim czasie głosów aprobaty i uznania pod adresem uniwersytetów ze strony szkół z tego powodu? Wiąże się to z dwiema przyczynami: małą stosunkowo liczbą absolwentów podejmujących pracę w szkolnictwie oraz słabym ich przygotowaniem pedagogiczno-zawodowym. Między tymi przyczynami istnieje zapewne jakiś wewnętrzny związek, gdyż jeśli ktoś nie czuje się dobrze do pewnego typu pracy przygotowany, to po prostu go unika, w każdym razie nie zdradza ochoty jej podejmowania, niezależnie od tego, co innego może ona jeszcze nieść ze sobą.

Ostatnia reforma planów i programów studiów w uniwersytetach nie przyniosła w tej dziedzinie zmian na lepsze. Możliwości przygotowania pedagogicznego utrzymano w granicach tzw. „elementów” i 4-tygodniowej praktyki ciągłej w szkole średniej. Aby nie być gołosłownym, posłużymy się zestawieniem porównawczym wymiarów godzinowych na jednolitej kierunkach studiów w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. W całości przygotowania pedagogiczno-zawodowego, używanego przez studentów, wyodrębnić można z grubsza cztery dziedziny, tj. pedagogikę, psychologię i historię wychowania, objęte bądź ogólną nazwą „elementów nauk pedagogicznych”, bądź występujące odrębnie,

Kierunek studiów	Przygot. pedagog.		Metodyka naucz.		Higiena szk.		Praktyka	
	Uniwers.	WSP	Uniwers.	WSP	Uniwers.	WSP	Uniwers.	WSP
Filologia polska	120	285	150	285	—	15	4 tyg.	12 t.
Filologia rosyjska	120	285	150	240	—	15	6 tyg.	16 t.
Historia	120	285	90	300	—	15	4 tyg.	12 t.
Matematyka	90	240	120	210	—	—	4 tyg.	6 t.
Fizyka	60	240	75	105	—	—	4 tyg.	6 t.
Chemia		285		240	—	15	4 tyg.	10 t.
Geografia	90	285	120	285	—	15	4 tyg.	10 t.
Biologia	60	330	150	210	—		4 tyg.	10 t.

jak to ma miejsce w planach WSP, następnie metodykę nauczania, higienę szkolną i praktykę pedagogiczną. Z porównania tych grup zajęć w uniwersytetach i w WSP wyłania się powyższy obraz (p. tab. na str. 182). Jest to obraz wykazujący duże, wprost biegunowe różnice w traktowaniu tego zadania przez oba typy uczelni: w uniwersytetach przyjęto normy minimalne, w wyższych szkołach pedagogicznych — maksymalne. Mniejsze nieco różnice występują w wymiarze godzin ustalonym na metodyki nauczania, ale i tutaj jest on w uniwersytetach prawie dwukrotnie mniejszy niż w WSP. Zupełnie deprymująco wygląda fakt zignorowania przez uniwersytety higieny szkolnej. Praktyka pedagogiczna 4-tygodniowa uwzględnia jedynie teren szkoły średniej, nie bierze pod uwagę faktów coraz częstszego zatrudniania absolwentów uniwersytetów w szkolnictwie podstawowym. Wyjątek stanowi plan studiów filologii rosyjskiej, dopuszczający także praktykę (2 tyg.) w szkołach podstawowych. Niedomogi przygotowania pedagogicznego studentów uniwersytetów obniżają w konsekwencji wysoką wartość ich naukowego, specjalistycznego wykształcenia.

Ale właściwa istota zła nie tkwi w liczbach godzin, lecz w sposobie traktowania przedmiotu przez wykładowców, w koncepcji i organizacji kształcenia. Studenci nie studiują pedagogiki, psychologii, historii wychowania, lecz poznają tylko niektóre „elementy” tych nauk, przy czym zdają jeden egzamin wspólny przed swoim wykładowcą. Musi to być z konieczności egzamin bardzo ogólny. Tymczasem podniesienie poziomu studium pedagogicznego jest w uniwersytetach możliwe, ponieważ są podręczniki, nie brak też interesujących opracowań monograficznych, trzeba tylko oprzeć się na podniesionym odpowiednio zakresie wymagań, a do egzekwowania tych wymagań poprosić specjalistów.

Podjęta reforma studiów uniwersyteckich jest w trakcie wdrażania. Nie objęła ona jeszcze pełnego cyklu pięcioletniego, stąd za wcześnie na wyrokowanie o jej rezultatach końcowych także w interesującej nas dziedzinie, choć pewne trudności widoczne są na pierwszy rzut oka. Istotniejsze zmiany będzie można jednak wprowadzić dopiero po całym cyklu szkoleniowym, tzn. ok. roku 1969—70. Stwierdzić trzeba, iż połączenie resortów podziałało dobroczynnie na zainteresowanie tym zagadnieniem. Rady wydziałów uniwersyteckich coraz częściej stawiają pod dyskusję treść, metody i formy kształcenia pedagogiczno-zawodowego przyszłych nauczycieli. Rozwijają się też międzywydziałowe inicjatywy „pedagogizacyjne” wewnątrz uczelni w odniesieniu do kadr asystenckich i grup stażystów.

Z powyższych uwag zdaje się wynikać, że jakkolwiek wydziały nauczycielskie uniwersytetów i wyższe szkoły pedagogiczne robią to samo, gdyż widzą przed sobą wspólny problem kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dla szkół średnich i zawodowych, to jednak nie w sposób identyczny. Uniwersytety cenią sobie szczególnie naukowe

efekty studiów specjalistycznych, szkoły pedagogiczne mają w tym względzie zapewne loty nieco niższe, za to niepomierne większą przywiązują wagę do przygotowania pedagogiczno-zawodowego. WSP zdają sobie sprawę równocześnie z faktu coraz częstszego zatrudniania ich absolwentów w szkołach podstawowych, stąd czynią dla nich odpowiednie koncepcje programowe. Myślą również o rozszerzeniu problematyki metodycznej na klasy V—VIII szkoły podstawowej.

Wyższe szkoły pedagogiczne odchodzą też od wzorów uniwersyteckich na innej drodze. Obejmują one mianowicie stopniowo swymi zadaniami także przedmioty pozauniwersyteckie, jak wprowadzone do liceum ogólnokształcącego wychowanie techniczne oraz przedmioty ogólnozawodowe wykładane w szkołach zawodowych. Pragną one w ten sposób złagodzić ostry deficyt kadrowy naszego szkolnictwa w zakresie nauczycieli przedmiotów technicznych w liceum ogólnokształcącym oraz w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych.

*

Plany nauczania szkół zawodowych obejmują pięć grup przedmiotowych: humanistyczną, matematyczno-fizyczną, ogólnozawodową, specjalistyczno-zawodową oraz zajęcia praktyczne. Charakterystyczne dla tych planów jest rozciągnięcie nauki niektórych przedmiotów ogólnokształcących, jak języka polskiego i matematyki, na wszystkie lata nauczania oraz utrzymanie wychowania obywatelskiego i wychowania fizycznego we wszystkich typach i stopniach szkół, nadto poważne miejsce dano fizyce, a w niektórych rodzajach szkół także chemii, biologii i geografii gospodarczej. Przedmioty ogólnokształcące w technikach obejmują zakres pokrywający się w zasadzie z zakresem tych przedmiotów w liceum ogólnokształcącym.

Godna podkreślenia jest również rola przedmiotów ogólnozawodowych (ogólnotechnicznych, ogólnoekonomicznych, ogólnorolniczych). Mają one z reguły zasięg szerszy, niżby to wynikało z profilu poszczególnych zawodów. Przedmioty grupy mechanicznej obejmują np. maszynoznawstwo ogólne, mechanikę techniczną, części maszyn, rysunek techniczny, bezpieczeństwo i higienę pracy. Zatem profil wykształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnozawodowych musi być odpowiednio szeroki, gdyż w różnych typach techników i zasadniczych szkół zawodowych uczyć im wypadnie nie jednego, ale dwóch i więcej przedmiotów, jak np. w technikum mechanicznym rysunku technicznego, mechaniki technicznej, części maszyn i maszynoznawstwa, a w zasadniczej szkole mechanicznej — rysunku zawodowego i maszynoznawstwa.

Natomiast przedmiotów specjalistyczno-zawodowych, obejmujących wiedzę z zakresu profilowo węższego, powinni nauczać wąsko wyspecjalizowani fachowcy. Robią to z reguły pozyskiwani przez szkoły wysoko kwalifikowani specjaliści z zakładów przemysłowych, rolniczych i z in-

nych dziedzin życia gospodarczego. Ale fachowcy ci mogą podejmować pracę w szkołach tylko w określonych planem wymiarach godzin, nie wiążąc się z nią zatrudnieniem pełnoetatowym, gdyż albo nie wymaga tego wykładany przedmiot, albo nie mają na to po prostu czasu. Młodzież ceni sobie pracę tej kategorii specjalistów, gdyż wnoszą oni do szkół wysoką znajomość rzeczy, nowocześniejsze spojrzenie na zawód, do którego się przygotowuje. Na udziale takich nauczycieli w szkoleniu zawodowym musi nam bardzo zależeć.

Alé szkoła zawodowa jest szczególniejszą placówką socjalistycznego wychowania. Jej absolwenci zasilają rokrocznie szeregi klasy robotniczej, stają się członkami załóg pracowniczych wielkich i małych zakładów przemysłowych. Dorywczość i krótkotrwałość kontaktu nauczyciela z młodzieżą, choćby najcenniejszego dydaktycznie, nie sprzyja pracy wychowawczej. Szkoła zawodowa jest więc głęboko zainteresowana tym, aby nie tylko nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, lecz także przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych angażowali się w pracy wychowawczej, by ją inicjowali i organizowali tym bardziej, iż łączy się ona z nauczaniem i z wytwarzaniem.

Z tych wszystkich względów potrzebne jest szkole zawodowej pełnoetatowe zatrudnienie znacznej części nauczycieli przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych, a stąd płynie wnioski o potrzebie ich solidnego przygotowania, aby mogli pełnić z powodzeniem nader przecież złożone i trudne obowiązki nauczycieli i wychowawców w swych pracowniach, laboratoriach i warsztatach szkolnych.

Takich nauczycieli nam brakuje. Szkolnictwo wyższe nie kształci ich jeszcze w dostatecznej ilości. Największą aktywność przejawiały dotychczas wyższe szkoły rolnicze, zwłaszcza warszawska SGGW, gdzie prowadzone są różne formy studiów pedagogicznych (stacjonarne podyplomowe, zaoczne podyplomowe, zaoczne magisterskie dla inżynierów, elementy nauk pedagogicznych dla wszystkich studentów i in.).

W wyższych szkołach ekonomicznych kształcenie pedagogiczno-zawodowe przyszłych nauczycieli przedmiotów ekonomicznych odbywa się na międzywydziałowym, fakultatywnym studium pedagogicznym w formie stacjonarnej i eksternistycznej. Plan tego studium, obejmujący psychologię, pedagogikę, proseminarium pedagogiczne i metodykę nauczania przedmiotów ekonomicznych wraz z ćwiczeniami praktycznymi, zamyka się w 300 godzinach. System ten wymaga jednak dalszego doskonalenia programowo-metodycznego oraz umocnienia organizacyjnego i kadrowego we wszystkich uczelniach ekonomicznych kraju.

W znacznie gorszej natomiast sytuacji znajduje się w szkołach wyższych organizacja kształcenia nauczycieli technicznych przedmiotów zawodowych. Podjęto je od kilku lat tylko w wyższych szkołach pedagogicznych, które czynią to przy udziale i pomocy miejscowych uczelni technicznych, lecz nie gwarantują zaspokojenia dużego zapotrzebowania szkół. Aby

osiągnąć widoczniejsze rezultaty, zamierza się uruchamiać stopniowo w politechnikach i wyższych szkołach inżynierskich katedry lub zakłady pedagogiczne w sposób podobny, jak uczyniono to już w szkołach ekonomicznych i rolniczych, żeby i one rozpoczęły przygotowywanie swych studentów i absolwentów (studia podyplomowe), do pracy w szkołach. Posunięciu temu stoi na przeszkodzie głównie brak wysoko kwalifikowanej kadry naukowej w zakresie dyscyplin pedagogicznych, zorientowanej równocześnie należycie w problematyce kształcenia technicznego, z którą kształcenie pedagogiczne i psychologiczne powinno być merytorycznie powiązane.

Przedmioty grupy artystycznej występują w naszym szkolnictwie w podwójnej roli. W liceach zawodowych (muzycznych i plastycznych) pełnią one funkcję zawodową, natomiast w szkole ogólnokształcącej (podstawowej i średniej) rolę ogólnokształcąca. Ale w jednym i w drugim przypadku uczestniczą one w rozwijaniu ogólnej kultury uczniów, kształtują oblicze ich osobowości. Wyższe uczelnie artystyczne rozwiązują problem nauczycielski z dużym zaangażowaniem swych specjalnych wydziałów i sekcji. W związku z reformą szkolną stanęły przed tymi placówkami szczególniejsze zadania metodyczne. Oto tradycyjną naukę rysunku i śpiewu zreformowana szkoła ogólnokształcąca zastąpiła wychowaniem plastycznym i muzycznym. Rzecz jednak nie w nazwie. Nowe przedmioty mają przyczynić się do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów, rozwinąć ich zdolności twórcze i umiejętności, kulturę estetyczną, przygotować do roli świadomych i czynnych odbiorców sztuki.¹ Ta nowa koncepcja dydaktyczna przedmiotów nakłada na uczelnie artystyczne obowiązek szczególnego zwrócenia uwagi na nowe ujęcie metodyki nauczania tych przedmiotów przez odpowiedzialnych za tę dziedzinę przygotowania pedagogicznego wykładowców. W pracy szkolnej z uczniami wystąpią przecież formy i metody nowe, w tradycyjnych metodykach nie opracowane i nieznanne.

*

Ostatnią grupą nauczycielską, na której pragniemy zatrzymać krótko naszą uwagę, są nauczyciele zajęć praktycznych w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych, czyli tzw. nauczyciele zawodu, odpowiedzialni za opanowanie przez uczniów wymaganych dla danego poziomu kwalifikacji umiejętności.

Poziom wykształcenia tej grupy jest bardzo nierówny. Znaczna ich część nie posiada średniego wykształcenia. Ok. 15% legitymuje się wykształceniem na poziomie SN lub równorzędnym, a ok. 50% wykształceniem średnim pedagogicznym, ogólnym lub zawodowym. Czyż trzeba podkreślać, że w grupie tej nie tylko pragniemy widzieć doskonałych mi-

¹ Por. Program nauczania liceum ogólnokształcącego, kl. I—IV. PZWS 1966, s. 279 i 289.

strzów swego dzieła, lecz także mądrych, bliskich młodzieży wychowawców?

W systemie kształcenia nauczycieli nie ma na szczęście luki. I ten problem został nim objęty. Mamy zakłady, które kształcą kadre nauczycieli zawodu. Są to technika przemysłowo-pedagogiczne, których liczba podniosła się w kilku ostatnich latach z 4 do 22. Ich użyteczność jest niewątpliwa, sprawdzona dłuższym, ponad dziesięcioletnim doświadczeniem. Oparte na zasadniczej szkole zawodowej odpowiedniego kierunku w ciągu 4 lat podnoszą zdobyte tam kwalifikacje robotnicze do poziomu technika, nadto wyposażają swych uczniów w teoretyczną i praktyczną znajomość czekającej ich pracy nauczycielskiej. Wprawdzie jest to system kształcenia wybitnie nietypowy, gdyż do matury pedagogicznej i dyplomu technika prowadzi przez lat 6 lub 7, ale nietypowa też jest profesja nauczyciela zawodu, wymagająca doskonałego opanowania fachu, rzemiosła i zdobycia odpowiedniego poziomu ogólnej i pedagogicznej kultury. Absolwenci TPP stają się przecież nauczycielami prawie swoich rówieśników, pracują na poziomie ponadpodstawowym. Mimo tych okoliczności zdają oni dobrze egzamin ze swej przydatności zawodowej. Słusznie więc uważa się technikum przemysłowo-pedagogiczne za podstawowy typ zakładu kształcenia nauczycieli zawodu w zakresie specjalności masowych.

Natomiast studia nauczycielskie o kierunkach zawodowych stanowić będą formę pomocniczą, obliczoną głównie na kształcenie nauczycieli rolnictwa dla szkół przysposobienia rolniczego oraz technologów odzieży i żywienia zbiorowego.

Nauczycieli zawodów nietypowych, jak również nie objętych planami studiów szkół wyższych lub planami zakładów kształcenia nauczycieli, szkolić będziemy nadal w ośrodkach kształcenia kursowego w Warszawie i w Katowicach.

Nauczyciele i nauczycielki zawodu dla średnich szkół medycznych są kształceni przez resort zdrowia w 2-letnich studiach nauczycielskich.

*

Nie podjęliśmy świadomie w niniejszym artykule nader złożonego problemu studiów dla pracujących, gdyż zasługuje on na odrębne, obszerne omówienie. Podobnie rzecz się ma z kształceniem wychowawców placówek opieki nad dzieckiem, wychowawczyń przedszkoli oraz nauczycieli i wychowawców szkół i zakładów specjalnych.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

DOTYCHCZASOWY PRZEBIEG PRAC NAD REFORMĄ SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W całym powojennym okresie istniały dwa podstawowe problemy z zakresu kształcenia nauczycieli: problem ilościowego zaspokajania potrzeb kadrowych szkolnictwa oraz problem zapewnienia odpowiedniej jakości i poziomu przygotowania naukowego i pedagogicznego tych kadr.

Odpowiedzialni kierownicy władz szkolnych, działacze ZNP, pedagogowie zdawali sobie sprawę z roli, jaką ma do spełnienia w naszym społeczeństwie nauczyciel. Stąd też od pierwszych tygodni istnienia władzy ludowej podejmowane były próby zorganizowania takiego systemu kształcenia nauczycieli, który by odpowiadał zarówno postępowym tradycjom ruchu nauczycielskiego, jak również potrzebom współczesnego życia i współczesnej szkoły.

Jednakże na przeszkodzie w realizacji tych ambitnych planów istniał olbrzymi brak kadr nauczycielskich. Braki i trudności kadrowe towarzyszyły nam w zasadzie przez wszystkie lata okresu powojennego, dlatego też aktualne systemy kształcenia nauczycieli, a raczej różne organizacyjne formy kształcenia i doksztalcania kadr nauczycielskich, były i są po dzień dzisiejszy wypadkową tych dwóch, często sprzecznych ze sobą tendencji. Władze oświatowe musiały bardzo często rezygnować z wysokiego poziomu kształcenia na rzecz szybkiego i z konieczności powierzchownego organizowania doraźnych form przygotowywania kandydatów do pracy w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych.

Przypomnijmy tylko dla przykładu, jakie istniały w początkach lat 50-tych formy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych:

czteroletnie licea pedagogiczne,

czteroletnie licea pedagogiczne ze specjalnością w zakresie: wychowania fizycznego, j. rosyjskiego, pracy harcerskiej i opieki nad dzieckiem, kursy pedagogiczne organizowane w X i XI klasach liceów ogólnokształcących,

5-miesięczne, a potem 10-miesięczne państwowe kursy nauczycielskie (PKN) na podbudowie liceum ogólnokształcącego,

10-miesięczne kursy nauczycieli j. rosyjskiego dla absolwentów szkół ogólnokształcących,

5-miesięczne wstępne kursy pedagogiczne dla absolwentów klas VII, VIII, IX i X,

wyższe kursy nauczycielskie (WKN) dla nauczycieli mających średnie wykształcenie pedagogiczne.

W szkołach podstawowych pracowało w tym czasie ponad 30% nauczycieli niekwalifikowanych, którzy dokształcali się w tzw. rejonowych komisjach organizowanych przy liceach pedagogicznych.

Pierwsza próba ulepszenia i ujednoczenia systemu kształcenia nauczycieli podjęta została, po 2-letnich pracach przygotowawczych, w 1954 r.

Na podstawie uchwały Prezydium Rządu z dnia 18 maja 1954 r. miały być organizowane:

4-letnie licea pedagogiczne przygotowujące nauczycieli klas I—IV,

2-letnie studia nauczycielskie (SN) dla nauczycieli klas V—VII,

4-letnie wyższe szkoły pedagogiczne przygotowujące obok uniwersytetów nauczycieli szkół średnich.

Reforma ta była niewątpliwie pierwszym, poważnym krokiem naprzód.

W następnych latach zmieniono funkcje liceum pedagogicznego. Zakłady te podobnie jak i studia nauczycielskie miały przygotowywać nauczycieli do pracy we wszystkich klasach szkoły podstawowej. Poza tym w liceach pedagogicznych przedłużono naukę do lat 5, podobnie i w WSP zrównano czas nauki z okresem studiów w uniwersytetach, tj. do pięciu lat.

Najważniejszą jednak zdobyczą nowego systemu było zorganizowanie przy SN i WSP studiów zaocznych dla nauczycieli. Studia zaoczne rozwinęły się w sposób masowy, dzięki nim dziesiątki tysięcy nauczycieli nie przerywając swej pracy zawodowej podniosło poziom swego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych.

Jednakże niemal od pierwszych dni wprowadzenia w życie nowego systemu zgłaszano bardzo wiele krytycznych uwag, stwierdzających, że system ten nie odpowiada potrzebom współczesnej szkoły i dlatego też wymaga dalszych zmian.

Głównym obiektem krytyki stały się SN. Krytyka tych szkół dotyczyła:

- a) nieokreślonego miejsca SN w systemie oświatowym. SN nie były szkołami średnimi, nie były również szkołami wyższymi;
- b) problemu drożności. Absolwenci pragnęli mieć możliwość dalszego kształcenia nie tylko w WSP, ale także w uniwersytetach;
- c) czasu nauki w SN. Stwierdzano, że w okresie 2 lat nauki szkoły te nie są w stanie przygotować dobrych kandydatów do pracy nauczycielskiej, tym bardziej że do SN zgłaszali się kandydaci na ogół słabo uzdolnieni, a jeśli idzie o młodzież męską, to w przeważającym procencie pragnącą uniknąć służby wojskowej.

Przedmiotem bardzo ostrej krytyki stały się również WSP. Uzasadniano, że szkoły te nie mają racji bytu, gdyż istniejące w kraju uniwersytety są w stanie na znacznie wyższym poziomie kształcić nauczycieli szkół średnich. Spór na temat WSP zakończony został połowicznie: z 6 istniejących szkół dwie — w Warszawie i Łodzi — zostały włączone do miej-

scowych uniwersytetów, cztery pozostałe WSP (w Krakowie, Katowicach, Opolu i Gdańsku) pozostały w dalszym ciągu jako samodzielne uczelnie.

W tym też czasie dyskusja na problemy dotyczące kształcenia nauczycieli przeniosła się na teren ZNP.

W dniach od 2 do 5 maja 1957 r. odbył się w Warszawie Zjazd Oświatowy ZNP. Komisja Kształcenia Nauczycieli ogłosiła na kilka tygodni przed terminem Zjazdu materiały do dyskusji nad projektem reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli (*Głos Nauczycielski* nr 10 z 1957 r.). Na podstawie zebranych wyników bardzo szerokiej dyskusji Komisja opracowała tezy, które stały się przedmiotem obrad na Zjeździe.

Oto główna treść tych tez:

1. Wszyscy nauczyciele bez względu na to, w jakim typie szkoły czy zakładu oświatowo-wychowawczego pracują, powinni być kształceni w szkołach wyższych.

2. Nauczyciele szkół podstawowych, wychowawczynie przedszkoli, wychowawcy placówek oświatowo-wychowawczych powinni być kształceni w 3-letnich instytutach nauczycielskich opartych na szkole średniej. W przyszłości należy dążyć do tego, aby ci nauczyciele i wychowawcy byli kształceni w pełnych szkołach wyższych.

3. Nauczyciele szkół średnich powinni być kształceni w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach oraz innych szkołach wyższych. Przy każdej szkole wyższej kształcącej kandydatów na nauczycieli powinno być zorganizowane studium pedagogiczne. Student-kandydat do pracy nauczycielskiej powinien posiadać, poza dyplomem ukończenia dyscypliny kierunkowej, dyplom ukończenia studium pedagogicznego.

4. Program instytutów i WSP powinien być tak ułożony, ażeby absolwenci instytutów nauczycielskich mogli być przyjęci na IV rok studiów w WSP. Program WSP powinien być zatem dwustopniowy; w ciągu 3 pierwszych lat (I stopień) przerabia się program instytutu. Po ukończeniu I stopnia studiów w WSP absolwenci otrzymują kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych, najzdolniejsi zaś mogą studiować dalej na II stopniu studiów. Absolwent zatem WSP otrzymuje kwalifikacje zarówno do nauczania w szkołach podstawowych, jak i średnich.

5. Każdy nauczyciel (wychowawca) zatrudniony w szkolnictwie powinien złożyć egzamin praktyczny.

Nad powyższymi tezami toczyła się na Zjeździe w komisji kształcenia nauczycieli dwudniowa dyskusja. Główna treść przedłużonych tez została zaaprobowana, chociaż istniały różnice zdań na temat egzaminów praktycznych i dwustopniowego układu programowego w WSP.

Na dalszych pracach w zakresie zmian w systemie kształcenia nauczycieli zaważyły w sposób istotny uchwały VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego (styczeń 1961 r.).

Decyzja o przedłużeniu nauki w szkołach podstawowych do lat 8 postawiła przed Ministerstwem Oświaty dwa poważne zadania:

- a) wykształcenia zwiększonej liczby nauczycieli,
- b) zapewnienia odpowiedniego poziomu naukowego nauczycieli klas V—VIII. Z obliczeń Ministerstwa wynikało, że dla szkół podstawowych trzeba będzie w latach 1961—1970 wykształcić około 118 tys. nauczycieli (12 tys. rocznie).

Te olbrzymie potrzeby ilościowe znów zmusiły władze oświatowe do rezygnacji z jakichś zasadniczych zmian w systemie kształcenia nauczycieli.

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r. utrwaliła istniejący stan w zakresie kształcenia nauczycieli na szereg lat.

Odpowiednie artykuły dotyczące tego problemu brzmią:

- Art. 32 1. Kształcenie nauczycieli i wychowawców odbywa się w liceach pedagogicznych (liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli), w studiach nauczycielskich i szkołach wyższych.
2. Licea pedagogiczne (licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli) organizuje się dla absolwentów szkół podstawowych. Nauka w liceach pedagogicznych (liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli) trwa 5 lat.
 3. Studia nauczycielskie organizuje się dla absolwentów szkół średnich. Czas nauki w studiach nauczycielskich określa Minister Oświaty.

Art. 33 Ministrowie (kierownicy urzędów centralnych), którym podlegają szkoły wyższe, określą w porozumieniu z Ministrem Oświaty warunki, jakim powinno odpowiadać kształcenie nauczycieli i wychowawców w szkołach wyższych im podległych.

Jednakże w miarę wprowadzania w życie założeń reformy szkolnej coraz wyraźniej widać było, że bez jednoczesnej, poważnej reformy systemu kształcenia nauczycieli niewiele zmieni się w naszych szkołach. Działacze sekcji kształcenia nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZNP oraz zarządach okręgowych na szeregu kursów wakacyjnych, na zebraniach i w prasie związkowej stale wskazywali na konieczność zmian i ulepszeń w kształceniu nauczycieli.

Wybrany na VIII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP w kwietniu 1964 r. nowy Zarząd Główny uznał za jeden z najważniejszych problemów w swej kadencji podjęcie prac nad reformą systemu kształcenia nauczycieli. Prace te zapoczątkowane zostały wielką dyskusją na te tematy przeprowadzoną w I połowie 1965 r.

Dyskusja otwarta została referatem prezesa ZNP, Mariana Walczaka, opublikowanym w *Głosie Nauczycielskim* w dniu 21 lutego 1965 r. Po omówieniu dorobku w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej kolega Prezes przedstawił braki obecnego systemu, sformułował szereg

argumentów uzasadniających konieczność zmiany i ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli oraz poddał pod dyskusję trzy warianty organizacyjne nowego systemu:

1. Wszystkich nauczycieli i wychowawców należy kształcić w szkołach wyższych. Postulat ten powinien być realizowany w obecnych warunkach przez:

- a) pełne wykorzystanie „mocy produkcyjnej” WSP i uniwersytetów, tak aby po zaspokojeniu potrzeb szkół średnich część absolwentów uniwersytetów i WSP można było skierować do szkół podstawowych,
- b) zorganizować stopniowo na bazie najlepszych SN sieć wyższych, 3-letnich szkół zawodowych kształcących nauczycieli szkół podstawowych. Uznać, że wykształcenie w zakresie 3-letniej wyższej szkoły zawodowej jest wystarczające dla nauczycieli szkół podstawowych, z tym, że najlepsi absolwenci tych szkół powinni mieć możliwość zdobycia drogą studiów stacjonarnych lub zaocznych stopnia magisterskiego.

2. Wszyscy nauczyciele i wychowawcy pracujący zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich powinni być kształceni w uniwersytetach i WSP. Należy w związku z tym rozszerzać kierunki nauczycielskie w istniejących szkołach wyższych. Należy poza tym tworzyć nowe WSP. Do czasu pełnego zaspokojenia potrzeb szkolnictwa przez uniwersytety i WSP pozostawić 2-letnie SN dla pokrycia braków kadrowych w szkolnictwie podstawowym.

3. Ze względu na wielkie trudności w realizacji tak pierwszego, jak i drugiego wariantu przedłużyć okres nauki w SN do lat 3, nie przekształcając ich jednak w szkoły wyższe. Trzyletnie SN powinny w ciągu najbliższych kilku lat stanowić podstawową formę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Dyskusja nad problemami reformy systemu kształcenia nauczycieli trwała kilka miesięcy. Wzięli w niej udział liczni nauczyciele, pracownicy nauki, działacze oświatowi. Wnioski i postulaty wynikające z tej dyskusji rozpatrywane były przez instancje okręgowe ZNP.

W dniu 28 czerwca 1965 r. odbyło się plenarne posiedzenie Zarządu Głównego ZNP, na którym przedstawione zostało stanowisko ZNP w sprawie reformy kształcenia nauczycieli.

Przy ustalaniu stanowiska ZNP brano pod uwagę zarówno wyniki ogólnokrajowej dyskusji, jak również potrzeby ilościowe kadr nauczycielskich, możliwości kształcenia w różnych typach zakładów i szkół wyższych w zależności od bazy szkoleniowej, jak i obsady przez pracowników naukowych. Plenum Zarządu Głównego opowiedziało się za pierwszym wariantem koncepcji kształcenia nauczycieli. Wprowadzono do niej tylko pewne uzupełnienia. W referacie przedstawionym uczestnikom plenum czytamy m. in.: „Olbrzymie znaczenie miałyby również powiązanie wyższych szkół zawodowych z wyższym szkolnictwem akademickim, a zwłaszcza z uniwersytetami i wyższymi szkołami pedagogicznymi. Zdaniem

wielu działaczy oświatowych powiązanie to polegać powinno przede wszystkim na doskonaleniu kadry nauczającej, sprawowanie opieki nad rozwojem naukowym tej kadry, na umożliwieniu korzystania z bazy i wyposażenia naukowego. Również część kadry z wyższych szkół akademickich można by wykorzystać do pracy dydaktycznej w wyższych szkołach zawodowych, kształcących nauczycieli szkół podstawowych."

Postulaty Związku w sprawie reformy systemu kształcenia nauczycieli zostały zaaprobowane następnie przez Sejmową Komisję Oświaty na posiedzeniu w dniu 25 maja 1966 r. Ministerstwo Oświaty zostało zobowiązane przez komisję do przedstawienia w r. 1967 planu realizacji reformy systemu kształcenia nauczycieli.

Do dyskusji na temat reformy systemu kształcenia nauczycieli włączyły się również ośrodki naukowe.

W dniu 12 czerwca 1967 r. odbyła się sesja naukowa zorganizowana przez Instytut Nauk Pedagogicznych UW oraz Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN. Prof. Bogdan Suchodolski przedstawił na sesji szereg tez dotyczących problemów kształcenia nauczycieli.

Oto zasadnicza treść tych tez:

Jakość kształcenia nauczycieli zależeć będzie przede wszystkim od wartości kadry kształcącej nauczycieli. Zasadniczym zatem ogniwem reformy kształcenia nauczycieli jest jakość kadry „nauczycieli nauczycieli”. Najlepsza kadra znajduje się w szkolnictwie wyższym, dlatego też w ręce tej kadry należy oddać kształcenie nauczycieli.

„Wynika stąd, że przeciwstawiamy się propozycjom ustabilizowania — nawet na tzw. okres przejściowy — studiów nauczycielskich, jak również i propozycjom przekształcania tych studiów w 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie. Sądzymy, że te propozycje zachowujące kształcenie nauczycieli poza systemem szkolnictwa akademickiego nie zapewniają temu kształceniu ani należytej rangi społecznej, ani wartościowej kadry nauczającej, nie zapewniają też temu kształceniu możliwości dalszego dynamicznego rozwoju i wstępowania na coraz wyższe szczeble.

Opowiadamy się radykalnie i konsekwentnie za całkowitym skoncentrowaniem kształcenia nauczycieli — od przedszkola — do szkoły średniej — w szkolnictwie akademickim, tzn. w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych... Mówiąc o skoncentrowaniu kształcenia nauczycieli w szkolnictwie wyższym akademickim nie mamy na myśli skupienia go w tych miastach, w których znajdują się dziś szkoły wyższe tego typu. Ich sieć jest obecnie niedostatecznie gęsta i skupienie kształcenia nauczycieli w tych 10 miastach wymagałoby ogromnych nakładów finansowych na budownictwo domów akademickich; koncentracja taka byłaby zresztą niewłaściwa i z punktu widzenia potrzeb, i możliwości tzw. prowincji. Mówiąc o skoncentrowaniu kształcenia nauczycieli w szkolnictwie akademickim, przyjmujemy zasadę tworzenia przez to szkolnictwo rozgałęzionego systemu filii. Koncepcja tworzenia filii szkół akademickich nie jest

Główne założenia koncepcji przedstawionej przez prof. Suchodolskiego — kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach akademickich — były przedmiotem rozważań w czasie wielkiej dyskusji zorganizowanej przez ZNP w 1965 r. (choć nie rozważane były tak dokładnie wszystkie elementy, które występują w przedstawionej w dwa lata później koncepcji przez prof. Suchodolskiego).

W czasie kursu wakacyjnego, zorganizowanego w 1967 r. przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZNP, w którym wzięli między innymi udział rektorzy wszystkich WSP, przedyskutowana została powyższa koncepcja. W wyniku długich dyskusji uznano, że należy podtrzymać stanowisko przyjęte przez Zarząd Główny ZNP na plenarnym posiedzeniu w dniu 28 czerwca 1965 r.

Może zrodzić się pytanie, dlaczego Związek, jak i Ministerstwo nie przyjęły za podstawę swego stanowiska wersji kształcenia nauczycieli w szkołach akademickich?

Niewątpliwie idea kształcenia wszystkich nauczycieli od przedszkola po szkołę średnią — w szkołach wyższych typu akademickiego — jest ideą odpowiadającą postulatowi ZNP. Każdy postępowy nauczyciel, działacz oświatowy zgodzi się z tezą, że nauczyciel powinien mieć pełne wyższe wykształcenie, podobnie jak lekarz, inżynier, agronom. Należy wszystko zrobić, aby w jak najkrótszym czasie doprowadzić do zrealizowania postulatu: akademickie wykształcenie dla wszystkich nauczycieli.

Realizacja jednak nawet najszlachetniejszych postulatów uzależniona jest od wielu czynników, które wyznaczają granice i możliwości działania. Czas trwania studiów akademickich wynosi 5 lat. Są to w zasadzie studia jednokierunkowe, zakończone egzaminem magisterskim. Studia takie, po pewnych zmianach w zakresie większego ich uzawodowienia, mogą zapewnić dobre przygotowanie do pracy w szkołach średnich.

Przekazanie jednak uniwersytetom i WSP zadań kształcenia nauczycieli szkół podstawowych od kl. I do VIII wymagałoby organizacyjnego wyodrębnienia w strukturze uniwersytetów i WSP studiów nauczycielskich, gdyż trudno pomyśleć, aby miały to być nadal jednokierunkowe studia magisterskie.

Szkoła podstawowa potrzebuje nauczycieli o szerokim profilu zawodowym, przygotowanych do pracy zarówno w klasach początkowych, jak i do nauczania dwóch a może i więcej przedmiotów w klasach wyższych. Przy tak szerokim i innym niż dotychczas profilu w uniwersytetach i WSP nie można by było zapewnić absolwentom stopnia magisterskiego, co na pewno spotkałoby się z krytyką ze strony nauczycieli.

Zdajemy sobie sprawę, jak wiele będzie trudności z zorganizowaniem 3-letnich wyższych szkół zawodowych, kształcących nauczycieli szkół podstawowych. Decyzje o powołaniu do życia każdej nowej placówki muszą być uzależnione od zapewnienia jej właściwej bazy pracowniano-labo-

ratoryjnej, bibliotecznej i mieszkalnej, a przede wszystkim od posiadania kadry na odpowiednim poziomie naukowym, zgodnym z ustawowymi wymaganiami. O ile więcej trudności byłoby przy organizowaniu kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych akademickich. Trzeba przy tym jednocześnie stwierdzić, że nie mamy dotychczas najlepszych osiągnięć w zakresie kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, mimo że faktycznie pracuje tam kadra o najwyższych kwalifikacjach naukowych. Od szeregu lat nie nastąpiła w uniwersytetach i innych szkołach wyższych — pomijając jedynie WSP — żadna zmiana na lepsze w zakresie pedagogicznego przygotowania kandydatów na nauczycieli mimo stałe wysuwanych postulatów kierowników i dyrektorów szkół oraz pracowników nadzoru pedagogicznego.

Na niektórych kierunkach studiów nastąpiło nawet pogorszenie w stosunku do sytuacji sprzed kilku lat. Nic więc dziwnego, że niejednokrotnie większy jest pożytek w szkole z dobrego absolwenta liceum pedagogicznego aniżeli z absolwenta szkoły wyższej, który posiada wprawdzie tytuł magistra, ale nie posiada prawie żadnego przygotowania do trudnej pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole. Istnieją i inne względy nakazujące opowiedzieć się za koncepcją 3-letnich wyższych szkół zawodowych. Są to względy natury ilościowej. Każdy system kształcenia nauczycieli musi być tak zorganizowany, aby przede wszystkim zapewnić wykształcenie odpowiedniej ilości kwalifikowanych kadr. A potrzeby w tej dziedzinie są nadal ogromne.

W latach 1964—1970 zapotrzebowanie na nowe kadry sięga liczby 160 tysięcy, w latach 1970—1975 — 90 tysięcy. Aby tak wielką liczbę nauczycieli wykształcić w uczelniach typu akademickiego, należałoby w ciągu kilku najbliższych lat zwiększyć kilka razy liczbę studentów, liczbę nowych miejsc w domach akademickich, liczbę pracowników naukowych, co oczywiście jest niemożliwością. Dlatego też zmuszeni jesteśmy utrzymywać w dalszym ciągu licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkole i technika przemysłowo-pedagogiczne.

Chcemy mieć w szkolnictwie w najbliższych latach jak największą liczbę nauczycieli z wyższym wykształceniem. Nie można jednak przejść obojętnie wobec faktu, iż w ostatnich latach procent nauczycieli z wyższym wykształceniem zatrudnionych w szkołach podstawowych obniżył się. Podczas gdy w r. 1960 wynosił on 6,1%, to w r. 1967 tylko 4,9%.

Z wystąpień przedstawiciela Komisji Planowania przy Radzie Ministrów, dyr. H. Dankowskiego, na wspomnianej sesji w dniu 12 czerwca 1967 r. wynikało, że biorąc pod uwagę potrzeby szkolnictwa podstawowego oraz możliwości szkolenia w szkołach akademickich, realizacja postulatów kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach akademickich byłaby możliwa po 1985 r., gdybyśmy chcieli zapewnić akademickie wykształcenie wszystkim nauczycielom klas V—VIII, a po r. 2000, gdybyśmy chcieli objąć tym kształceniem również i nauczycieli klas I—IV.

Rzecz zrozumiała, że do tego czasu musiałyby istnieć i 2-letnie SN dla pokrywania potrzeb kadrowych szkół podstawowych.

W tej sytuacji na pewno słuszniejsza jest koncepcja zapewnienia w I etapie, w terminie jak najbliższym, nauczycielom szkół podstawowych wyższego wykształcenia zawodowego, nie rezygnując jednocześnie z rozszerzania liczby kształconych nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych, uniwersytetach i innych szkołach wyższych.

Do tego zmierza plan reformy systemu kształcenia nauczycieli, opracowany w r. 1967 przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

MARIAN JAKUBOWSKI

KILKA UWAG NA TEMAT UNIWERSYTECKIEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Centralne miejsce w dyskusji o reformie kształcenia nauczycieli-wychowawców zajął postulat akademickiego ich kształcenia i wykształcenia. Jako taki wywołał najwięcej optymizmu z jednej strony i zarazem kontrowersji z drugiej strony. Aczkolwiek postulat ten został podany w pewnej jednostkowej propozycji, to jednak wcale to nie wyklucza faktu, iż został on jakoś przyjęty w szerszej opinii społecznej. Dlatego m. in. warto i należy w kontekście tego postulatu przyjrzeć się nieco bliżej temu, jak kształcą się nauczycieli na uniwersytetach.

Jednym z tradycyjnych zadań uniwersytetów było zawsze kształcenie nauczycieli. W okresie międzywojennym kształcenie nauczycieli szkół średnich odbywało się wyłącznie w szkołach wyższych akademickich. Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju i organizacji szkolnictwa w Polsce¹ określała, że kształcenie nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, seminariów i liceów wychowawczych przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów oraz szkół zawodowych stopnia gimnazjalnego i licealnego — w zakresie obranej dziedziny wiedzy (umiejętności) — odbywa się w szkołach wyższych.

Również w okresie powojennym, a więc już w Polsce Ludowej wkład uniwersytetów w zakresie kształcenia nauczycieli szkolnictwa średniego, szczególnie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jest znaczny. Ustawa o szkołach wyższych z dnia 5 listopada 1958 r.² wyraźnie stwierdza m. in., że „...szkoły wyższe uczestniczą aktywnie w kształceniu i wycho-

¹ Zob. „Ustrój i organizacja szkolnictwa w Polsce”. Lwów 1934 r. PWKS, s. 8—9.

² Ustawa o szkołach wyższych. W-wa 1959 r. PWN, s. 3.

waniu kadr wysoko kwalifikowanej inteligencji zawodowej, przygotowanej do wykonywania zawodów wymagających naukowego opanowania określonej dziedziny wiedzy...”

O tym, że uniwersytety mają jako ważne zadanie kształcenie nauczycieli szkół średnich, świadczy m. in. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 18 maja 1966 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Szkolnictwa Wyższego w sprawie kwalifikacji pedagogicznych (specjalizacji pedagogicznej) nauczycieli szkół średnich³. W zarządzeniu tym ustala się, że osoby posiadające dopłom ukończenia następujących kierunków studiów magisterskich w uniwersytetach: filologii (polska, rosyjska, białoruska, ukraińska, angielska, germańska, romańska i klasyczna), historii, chemii, geografii, astronomii, biologii — sekcja: botaniki, zoologii, antropologii, matematyki — sekcja ogólna, fizyki — sekcja ogólna — posiadają obok kwalifikacji naukowych także kwalifikacje pedagogiczne (specjalizację pedagogiczną⁴).

Nie wnikając w całokształt złożonej i zawiłej problematyki kształcenia uniwersyteckiego⁵, w którym wyróżnia się m. in. trzy pionory lub inaczej — trzy tory, tj. „kształcenie ogólne”, „kształcenie specjalistyczne” i „kształcenie pedagogiczne”, zatrzymajmy się celowo przy tym ostatnim. Już samo zestawienie powyższych określeń (odpowiada im określona siatka pojęciowa) używanych w planach i programach studiów uniwersyteckich wzbudza pewne wątpliwości. Wystarczy np. zwrócić uwagę na to, że kształcenie pedagogiczne może być tak ogólne, jak i specjalistyczne. Można dalej zapytać, jak się ma ono jako takie właśnie do tzw. „kształcenia specjalistycznego”? Nie bardzo wiadomo poza przypuszczeniem, iż najwidoczniej zakłada się z góry, że „kształcenie pedagogiczne” na uniwersytetach nie ma charakteru ani ogólnego, ani też charakteru specjalistycznego. Jaki więc ma charakter?

Powiedzmy, że ma charakter teoretyczny i praktyczny zarazem. Jeżeli tak jest w istocie, to obydwie te grupy elementów składają się na całokształt nadawanych absolwentom kwalifikacji nauczycielskich. Ponieważ jednak w obrębie nadawanych na uniwersytetach kwalifikacji nauczycielskich wyróżnia się oddzielnie dwie ich strony, tj. „kwalifikacje naukowe” i „kwalifikacje pedagogiczne” — zatem należałoby wnioskować z kolei, że kształcenie pedagogiczne (i towarzyszące mu kwalifikacje tego rodzaju) nie mają wartości naukowej (nie mieszczą się w pojęciu „kwalifikacji naukowych”). Jaką więc mają wartość? Można oczywiście mówić, że mają one wartość naukową i zarazem wartość zawodową. Skoro tak, to co odgrywa wiodącą rolę w zawodowym przygotowaniu nauczycieli kształconych na uniwersytetach?

³ Zob. Dz. Urz. Min. Oświaty nr 7 z dnia 5 lipca 1966 r., poz. 78.

⁴ Zob. tamże.

⁵ Kształceniem nauczycieli szkół średnich zajmują się w Polsce wszystkie uniwersytety, w stopniu najszerszym Uniwersytet Warszawski (20 kier.), Uniwersytet Jagielloński (13 kier.), w stopniu najwęższym np. Uniwersytet im. M. Kopernika w Toruniu (9 kierunków).

Podstawową rolę w kształceniu zawodowym nauczycieli (ich tzw. „specjalizacji pedagogicznej”) na uniwersytetach odgrywa właśnie przedmiot nazwany: „Elementy nauk pedagogicznych”. Przedmiot ten w wymiarze maksymalnym 120 godz. (60 godz. wykł. i 60 godz. ćw.) i wymiarze minimalnym 60 godz. (tylko wykładów)⁶ obowiązuje studentów kierunków nauczycielskich z reguły na III i IV roku studiów uniwersyteckich. Zajęcia z tego przedmiotu kończą się egzaminem.

Założenia przedmiotu: „Elementy nauk pedagogicznych” — sformułowane w uwagach metodycznych do ich realizacji mówią, iż „... program wymagań realizuje się poprzez wykłady, ćwiczenia i samodzielną pracę studentów (studiowanie literatury).

Wymienione formy kształcenia powinny:

1) przygotować przyszłych nauczycieli do świadomej realizacji celów i zadań dydaktycznych i wychowawczych w zakładach, dać im niezbędną wiedzę pedagogiczną i kształtować ich kulturę pedagogiczną,

2) przygotować studentów do zajęć z zakresu metodyk szczegółowych i wstępnych praktyk szkolnych, przewidzianych w planach studiów uniwersyteckich,

3) wdrożyć studentów do czytania i studiowania książek pedagogicznych,

4) budzić potrzebę i przygotować do stałego samokształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej”⁷.

Zobaczymy z kolei, jakie treści zawarte zostały w programie i jak one korespondują z powyższymi założeniami.

Program interesującego nas przedmiotu zawiera następujący wykaz węzłowej problematyki:

- Wprowadzenie do pedagogiki, podstawowe pojęcia pedagogiczne.
- Cele wychowania.
- Elementy psychologii rozwojowej.
- Elementy psychologii wychowawczej.
- Podstawy socjologiczne wychowania.
- Wychowanie umysłowe.
- Wychowanie moralno-społeczne.
- Wychowanie estetyczne.
- Wychowanie fizyczne i zasady higieny.
- Główne instytucje wychowawcze.
- Osobowość nauczyciela wychowawcy⁸.

Nie wnikając głębiej w dalsze szczegóły powyższego programu można zauważyć, iż jego autorzy włożyli duży wysiłek, by zgromadzić w nim maksimum treści mieszczących się w ramach przewidzianego w planach studiów uniwersyteckich limitu czasu na tzw. „Elementy nauk pedago-

⁶ W takim wymiarze przedmiot ten występuje na wydziałach matematyki i fizyki (sekcje ogólne) oraz na wydziale astronomii i biologii.

⁷ Cyt. z aktualnego opracowania pt. Ramowy program wymagań z „Elementów nauk pedagogicznych” dla nauczycieli kierunków studiów uniwersyt.

⁸ Zob. tamże.

gicznych". Stąd też zaprezentowany ogólnie program cechuje się m. in. tym, że jest on w gruncie rzeczy zestawem — „zlepkiem” — różnych zagadnień z rozmaitych dyscyplin na pograniczu pedagogiki (m. in. teorii wychowania i teorii nauczania), psychologii (rozwojowej i wychowawczej), dalej — socjologii wychowania i nawet zasad higieny. Jako taki, program ten pozostaje w dużej niezgodzie zarówno z założeniami, z których wyrasta i które mu towarzyszą, jak też z aktualnym stanem wiedzy o tym, jak należy i można współcześnie kształcić kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Jest to jeden z lepszych przykładów właśnie tego, jak nie należy kształcić nauczycieli. Wystarczy w tym celu zrobić prosty rachunek. Otóż 120 godz. przewidzianych na „Elementy nauk pedagogicznych” znaczy mniej więcej tyle samo (w znaczeniu programowo-organizacyjno-dydaktycznym) co 15- lub 20-dniowy kurs. Kursy takie nie są dobre, jako wyraźnie uproszczone formy kwalifikowania. Organizowano je z uzasadnionych powodów w Polsce w okresie tuż po wojnie dla nauczycieli w ogóle niekwalifikowanych (np. tzw. „Komisje Rejonowe”) lub dla „świeżo upieczonych” maturzystów (kandydatów na nauczycieli-wychowawców) — o nazwie PKN (Państwowe Kursy Nauczycielskie).

Taka ocena (na tle podanego przykładu) jest wystarczająco uzasadniona, choć może być odczytana także jako zbyt kategorycznie krytyczna. Wszak „Elementy nauk pedagogicznych”, może ktoś zauważyć, nie stanowią jedyne elementu w kształceniu pedagogicznym na nauczycielskich kierunkach studiów magisterskich. Występuje tu również drugi przedmiot w postaci „Metodyki nauczania” — tzw. „dydaktyki szczegółowe” (np. metodyka nauczania języka polskiego, historii, fizyki itd.). Ramy czasu przewidziane na realizację metodyk nauczania (wykład + ćwiczenia) wahają się na poszczególnych kierunkach od 150 godz. rocznie (np. na filologii polskiej, rosyjskiej itp.) do 90 godz. rocznie (np. na historii).

Na ogół nie znane są powody, dla których występują dość zasadnicze różnice (w przydziale godzin i formach zajęć) w traktowaniu metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów na różnych kierunkach studiów uniwersyteckich. Natomiast należy zasygnalizować pocieszający objaw większego zainteresowania w metodycznym przygotowaniu studentów np. na filologii rosyjskiej i germańskiej. Na tych kierunkach wprowadzono seminarium z nowego przedmiotu: „Przygotowanie do wykorzystania metod audiowizualnych w nauczaniu” (na V roku studiów 60 godz. ćwiczeń). Podobne seminarium (w wymiarze 30 godz. rocznie) prowadzone jest na filologii angielskiej i romańskiej.

Powyższe dwa przedmioty: „Elementy nauk pedagogicznych” i „Metodyki nauczania...”⁹ stanowią zaledwie pewną podbudowę, a nie racjonalną podstawę, w procesie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, składają się w zasadzie na ich tzw. „przygotowanie teoretyczno-pedago-

⁹ Pewien ciekawy wyjątek stanowi Sekcja Ogólna Wydziału Matematyki, gdzie prowadzi się dla studentów III roku studiów seminarium z elementów psychologii w wymiarze 30 godz. ćwiczeń rocznie.

giczne". A co z praktyką pedagogiczną? Pewna „odrobina praktyki” mieści się już w kursie metodyki nauczania przedmiotu, pewna zaś jej „częśćka elementarna” występuje oddzielnie, pod osobną nazwą: „Praktyka pedagogiczna w szkole średniej”. Praktyka tego rodzaju na wszystkich nauczycielskich kierunkach studiów uniwersyteckich jest tylko 4-tygodniowa, z wyjątkiem filologii rosyjskiej, gdzie przeznaczona na nią 6 tygodni zajęć w ciągu całego 5-letniego toku studiów.

Po tym ogólnym przeglądzie różnych elementów wchodzących w skład kształcenia pedagogicznego nauczycieli na uniwersytetach (tym bardziej w kontekście katerycznego postulatu akademickiego kształcenia ogółu kadr pedagogicznych) budzi się cały szereg pytań i wątpliwości. Weźmy tu pod uwagę tylko niektóre z nich w ujęciu porównawczym, z wyraźnym zastrzeżeniem celowości wyboru i ograniczonego wykorzystania materiału faktograficznego.

— Jaką rangę przyznaje się kształceniu pedagogicznemu (obok ogólnego i specjalistycznego) na polskich uniwersytetach?

— Czy równie krytycznie (źle) przedstawia się kształcenie pedagogiczne nauczycieli w innych naszych uczelniach akademickich?

— Jak wygląda przygotowanie pedagogiczne nauczycieli kształconych na rodzimych i zagranicznych uniwersytetach?

— Czy zaszły jakieś zmiany w kształceniu nauczycieli na uniwersytetach w Polsce okresu międzywojennego i okresu powojennego?

Odpowiedź na pierwsze pytanie wypada interesująco i zarazem „nieciekawie”. Dlaczego? Dlatego m. in., że na kształcenie pedagogiczne przeznaczona się w chwili obecnej¹⁰ na uniwersytetach (w ujęciu procentowym) najwięcej czasu na filologii rosyjskiej (8,4), filologii germańskiej (8,1), astronomii (7,5) oraz na sekcji ogólnej matematyki (7,2). Najmniej czasu na to kształcenie przeznaczona się na takich kierunkach, jak: biologia (4,3), geografia (5,3), muzykologia (6,1) i sekcja ogólnej fizyki (6,2). Pozostałe pensum czasu, licząc do 100%, przeznaczona się na kształcenie ogólne i specjalistyczne rozmaicie potraktowane w proporcjach godzin i obciążeń na różnych kierunkach studiów uniwersyteckich.

Krótką odpowiedź na drugie pytanie wypada raczej optymistycznie, ponieważ w innych uczelniach akademickich kształcą się nauczyciele daleko racjonalniej niż na uniwersytetach. Stosunkowo najkorzystniej proces ten (ze względu na treść, formy i sposoby) przebiega w wyższych szkołach pedagogicznych, także w wyższych szkołach wychowania fizycznego (na czele z warszawską AWF) i nawet w wyższych szkołach rolniczych (chyba szczególnie SGGW). Oddzielnie i być może, że w nieco innej płaszczyźnie — można by rozpatrywać to samo zagadnienie, tj. kształcenie nauczycieli — w wyższych szkołach ekonomicznych i technicznych. W tych ostatnich problem kształcenia nauczycieli zaczyna coraz mocniej dojrzewać

¹⁰ Podstawowe informacje i dane pochodzą z planów studiów obowiązujących w roku 1966/67 na wszystkich naucz. kier. studiów uniwersytet.

i kto wie, czy pośrednio nie przyczyni się do szerszej humanizacji kształcenia w ogóle w akademiach technicznych. Równie optymistycznie należy spoglądać na to zagadnienie w pionie szkolnictwa medycznego i innych szkołach wyższych, które bądź to już kształcą lub mogą zacząć kształcić nauczycieli do różnych typów szkolnictwa średniego.

Odpowiedź na trzecie pytanie spróbujemy rozczłonować, porównując celowo oddzielnie przygotowanie praktyczne i teoretyczne nauczycieli kształconych na uniwersytetach w trzech krajach: Polska, Związek Radziecki i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Biorąc pod uwagę wzrastające znaczenie praktyki w ogóle i praktyki pedagogicznej w kształceniu nauczycieli w szczególności — można np. stwierdzić, że w Polsce (w 5-letnim toku studiów uniwersyteckich) przeznaczają się na praktykę pedagogiczną około 4 tygodni, natomiast w ZSRR — przeciętnie 20 i nawet 24 tygodnie¹¹. Porównując z kolei przygotowanie teoretyczno-pedagogiczne nauczycieli kształconych na naszych uniwersytetach i tychże w USA da się zauważyć, że np. liczba godzin przeznaczonych na to kształcenie (w skali procentowej) wynosi w Polsce maksymalnie 8,4, zaś w USA 17¹².

Z kolei odpowiedź na czwarte pytanie wypada, niestety, negatywnie. Na przestrzeni dwóch dwudziestolecia zachodziły w Polsce różne, nie zawsze korzystne, ewolucje w kształceniu nauczycieli na uniwersytetach. W wyniku tego, porównując globalnie obecny stan ze stanem wyjściowym, można zauważyć pokaźny, i to dość zasadniczy regres w uniwersyteckim kształceniu kadr pedagogicznych. Wystarczy w tym celu np. porównać obecny stan z zakresem treści kształcenia, metodami, formami i organizacją tegoż w Instytucie Pedagogicznym powołanym z inicjatywy Wydziału Filozoficznego przy Uniwersytecie Warszawskim już w 1918 roku. Można też śledzić i dalsze konsekwencje oraz zmiany w interesującym nas zakresie¹³, co ujawnia pewną „dewaluację” uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli.

Potwierdzenie takiej oceny można znaleźć w licznych wypowiedziach ekspertów w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli. Przytoczmy przykładowo tu tylko dwie z nich.

Oto np. L. Bandura (rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku) pisze na interesujący nas temat m. in.:

„Padają jednak i zarzuty pod adresem uniwersytetów. Są one przede wszystkim zainteresowane prowadzeniem badań naukowych, zarzuca się więc ich profesorom, że mało ich obchodzi kształcenie nauczycieli. Organizacja zajęć dydaktycznych w uniwersytetach mało też sprzyja kształ-

¹¹ Cyt. za T. Malinowskim: *Szkolnictwo pedagogiczne w ZSRR. Nauczyciel i Wy-chowanie* nr 5 z 1967 r., s. 26.

¹² Cyt. za L. Bandurą: *Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów* — zob. tamże — s. 99.

¹³ Bliższe informacje podaje na ten temat St. Wołoszyn — zob.: *Z prac Zespołu Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3 z 1966 roku.

cenii umiejętności praktycznych tak bardzo potrzebnych w zawodzie nauczycielskim. Wyrażane są też obawy, czy masowe dziś kształcenie nauczycieli dałoby się pomieścić w organizacji uniwersyteckiej”¹⁴.

Na innym miejscu ten sam autor stwierdza: „Niewystarczające jest przygotowanie do zawodu nauczycielskiego, jakie otrzymują studenci uniwersyteccy w postaci tzw. elementów nauk pedagogicznych, występujących w zależności od kierunku studiów w ciągu jednego lub dwu semestrów. Pod tym względem wyposażenie do zawodu jest skromniejsze, aniżeli było u nas przed wojną i aniżeli jest dziś w innych państwach. Działająca szkoła średnia staje się szkołą masową, nie jest więc do pomysłenia, jak to było w dawnym elitarnym gimnazjum, by niedostatki w wykształceniu pedagogicznym nauczyciela wyrównywał opłacany przez rodziców korepetytor. Upowszechniająca się szkoła średnia stawia nauczycielom wyższe niż dawniej wymogi pedagogiczne, a tych nie jest w stanie zaspokoić zaliczenie tylko kursu elementów nauk pedagogicznych. Sprawa przygotowania do zawodu musi więc znaleźć inne rozwiązanie”¹⁵.

A oto inna wypowiedź rektora Stefana Wołoszyna (Przewodniczącego Zespołu Rzecznawców Pedagogiki i Psychologii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego): „Kształcenie pedagogiczne do zawodu nauczycielskiego na odpowiednich kierunkach studiów uniwersyteckich w obecnej postaci (elementy nauk pedagogicznych, dydaktyka szczegółowa odnośnego przedmiotu, praktyka szkolna) jest niewystarczające.

Po pierwsze, wymiar czasu przeznaczony w planach studiów na to kształcenie na różnych kierunkach studiów jest bardzo różny, nie ma więc mowy o jakimkolwiek mniej więcej jednolitym przygotowaniu pedagogicznym absolwentów uniwersytetów.

Po drugie, tzw. »elementy nauk pedagogicznych«, będące zestawem wybranych zagadnień z rozmaitych dyscyplin pedagogicznych i psychologicznych, nie mogą dać głębszej, a potrzebnej nauczycielowi, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, tym bardziej że są one realizowane w sposób bardzo różnorodny i na rozmaitym poziomie w poszczególnych uniwersytetach. To samo dotyczy dydaktyk szczegółowych. Hospitacje i praktyki szkolne ciągle natrafiają na duże trudności w realizacji.

Atmosfera dla kształcenia pedagogicznego studentów na poszczególnych wydziałach merytorycznych jest bardzo często nieprzychylna”¹⁶.

Czy tego rodzaju oceny, oparte na realnych faktach, analizowane rzetelnie w świetle aktualnego stanu i nowych tendencji, są tylko jednostkowymi opiniami zatroskanych obecną sytuacją kształcenia nauczycieli wielu polskich pedagogów, czy też wprost korespondują one z szerszą opinią społeczną?

¹⁴ Zob. L. Bandura: Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów. Op. cit. — s. 98.

¹⁵ Zob. tamże — s. 104.

¹⁶ Zob. St. Wołoszyn: Z prac Zespołu Rzecznawców Pedagogiki i Psychologii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3 z 1966 roku, s. 192.

Niedwuznacznie mamy do czynienia z tym drugim aspektem zagadnienia, tj. z krytyczną wielopłaszczyznowo styczłą społecznie oceną wartości kształcenia i wykształcenia pedagogiczno-zawodowego na uniwersytetach. Zatem zagadnienie kształcenia nauczycieli wymaga poważnych reform wewnątrz samych uniwersytetów.

MICHAŁ GODLEWSKI

Z ROZWAŻAŃ NAD KSZTAŁCENIEM I DOSKONALENIEM KADR SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

W rozważaniach nad kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem kadr oświatowych dla szkolnictwa zawodowego warto poszukiwać najlepszych rozwiązań nie tylko dla przygotowania nauczycieli przedmiotów teoretycznych i praktycznej nauki zawodu, ale i podjąć próbę sformułowania propozycji dotyczących kadr kierowniczych, pracowników administracji oświatowej, personelu administracyjno-technicznego szkół zawodowych, warsztatów i internatów.

I. KSZTAŁCENIE I DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Nauczyciele przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych zatrudnieni w szkołach zawodowych wszystkich szczebli powinni mieć wykształcenie wyższe, zdobywane w uczelniach akademickich — uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Jest to postulat dla wszystkich oczywisty, choć bynajmniej nie taki łatwy do zrealizowania w całości szkolnictwa zawodowego. I tak np. w szkołach przysposobienia rolniczego trzeba jeszcze wiele wysiłku administracji szkolnej i samych nauczycieli, aby przedmioty ogólnokształcące nauczane były chociażby przez absolwentów studiów nauczycielskich. Dla tej grupy szkół, a także i dla wielu terenowych zasadniczych szkół zawodowych koncepcji reformy SN na trzyletnie wyższe szkoły zawodowe będą pożyteczne i celowe, ponieważ przez wiele jeszcze lat znalezienie dla tych szkół nauczycieli po studiach akademickich niewątpliwie będzie trudne.

Dzięki dużemu ujednoczeniu programów przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w liceach ogólnokształcących i zreformowanych szkołach zawodowych absolwenci uniwersytetów mogą pracować zarówno w jednym, jak i drugim typie szkolnictwa. Warto jednak w planach studiów uniwersyteckich przewidzieć możliwości zapoznawania studentów z dydaktyką i organizacją szkolnictwa zawodowego. Na wydzia-

łach matematyczno-przyrodniczych należałoby jeszcze szerzej niż dotąd uwzględnić praktyczne zastosowanie danego przedmiotu w technice, rolnictwie i ekonomice.

Natomiast zasadniczo nowych rozwiązań wymaga przygotowanie dla szkół zawodowych nauczycieli języków obcych. Ze względu na poważne trudności, jakie mają na ogół absolwenci wydziałów filologicznych z praktycznym zastosowaniem języka obcego do korespondencji handlowej i posługiwaniami się słownictwem technicznym — należałoby utworzyć wyspecjalizowane wydziały kształcenia nauczycieli języków obcych przygotowanych do praktycznego stosowania tych języków w gospodarce narodowej, nauce i oświacie. Kładąc nacisk na język współczesny, słownictwo zawodowe i technikę praktycznych zastosowań, wydziały takie przygotowałyby nauczycieli, którzy mogą zapewnić niezbędne związki nauczania języka obcego w szkole zawodowej z kierunkiem kształcenia uczniów. W planie studiów tych uczelni należy uwzględniać w dostatecznym stopniu nowoczesne, intensywne metody nauczania języków obcych przy zastosowaniu urządzeń technicznych. Mogłyby to być wydziały typu zawodowego — podobnie jak działające już od kilku lat przy Uniwersytecie Warszawskim Studium Języków Obcych, kształcące tłumaczy.

W tej dziedzinie należałoby wykorzystać wieloletnie doświadczenia radzieckich czteroletnich instytutów języków obcych, kształcących nauczycieli języków nowożytnych, tłumaczy-korespondentów i specjalistów przekładu maszynowego (przy pomocy elektronicznych maszyn cyfrowych).

Istotnych uzupełnień wymaga treść kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego dla szkolnictwa zawodowego. Kadry te powinny być lepiej przygotowane do praktycznej korelacji zajęć z kierunkiem kształcenia, wyrażającej się w doborze odpowiednich ćwiczeń z gimnastyki wyrównawczej, przeciwdziałającej szkodliwościom zawodowym, umacnianiu konstytucji fizycznej (m. in. poprzez ćwiczenia siłowe) i wyrabianiu potrzebnych dla danego zawodu cech psychomotorycznych (zmysłu równowagi, refleksu, odporności na zmęczenie i sprawności w warunkach pracy pod ziemią, pracy wysokościowej itp.). Ze względu na bezpieczeństwo i wydajność pracy przyszłych absolwentów właściwe przygotowanie nauczyciela wychowania fizycznego dla szkoły zawodowej ma zasadnicze znaczenie dla zapewnienia wszechstronnego rozwoju uczniów.

Czynni nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych, którzy nie mają wykształcenia wyższego, wymagają dokończenia. Zrozumienie konieczności ukończenia studiów wyższych jest u tej grupy nauczycieli prawie powszechne. Sprzyja temu także zróżnicowanie płac w zależności od posiadanego wykształcenia. Stworzenie dla tych nauczycieli możliwie najdogodniejszych warunków pracy i nauki mogłoby doprowadzić do masowego podejmowania przez nich studiów wieczorowych i korespondencyjnych.

Dla nauczycieli pracujących w pobliżu ośrodków uniwersyteckich do-

stępnosc takich studiów jest zupełnie realna, gorzej natomiast to się przedstawi dla nauczycieli pracujących w miejscowościach odległych od uczelni wyższych. Jedyne dostępną dla nich formą byłyby studia korespondencyjne, trudne jednak do zrealizowania dla kierunków wymagających dużego zakresu ćwiczeń laboratoryjnych (fizyka, chemia, biologia i in.). Sądzę, że Uniwersytet Telewizyjno-Korespondencyjny, z oddziałami filialnymi w istniejących uniwersytetach i WSP, w których raz w miesiącu w ciągu 2—3 dni odbywały się seminaria, ćwiczenia praktyczne i konsultacje, byłyby nowoczesną, powszechnie dostępną formą studiów dla czynnych nauczycieli w zakresie zarówno dyscyplin humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Sądzę, że studentom takiej uczelni, w ramach istniejącego systemu ulg dla nauczycieli podejmujących studia wyższe bez oderwania od pracy (zwolnień z pracy, płatnych urlopów itp.), można zapewnić zwrot kosztów dojazdu na zajęcia do punktów filialnych, tanie noclegi i wyżywienie, np. w internatach szkolnych, podręczniki uniwersyteckie zakupowane do bibliotek szkolnych, możliwości przerobienia niektórych przynajmniej ćwiczeń praktycznych w pracowniach i laboratoriach szkolnych.

II. PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI TEORETYCZNYCH PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Nauczyciele przedmiotów zawodowych potrzebni są w szkolnictwie zawodowym dla ponad 400 kierunków kształcenia (ok. 2,5 tys. programów przedmiotów zawodowych), z których wiele nie ma odpowiednika w szkolnictwie wyższym. Z tych względów system kształcenia tej kadry powinien zapewniać wykorzystanie wszelkich możliwości uczelni wyższych: technicznych, ekonomicznych, rolniczych, medycznych i in. oraz przewidywać organizowanie instytucji wyspecjalizowanych w kształceniu nauczycieli takich przedmiotów, dla których nie ma w Polsce odpowiednich studiów wyższych.

Prace nad koncepcją takiego systemu należałoby rozpocząć od opracowania nomenklatury kierunków kształcenia i charakterystyk zawodowych potrzebnych nauczycieli. Już pierwsze próby sformułowania założeń charakterystyki nauczyciela przedmiotów zawodowych wskazują na konieczność uwzględnienia w niej przygotowania specjalistycznego na poziomie nie niższym od uzyskiwanego przez innych analogicznych specjalistów (inżyniera, lekarza, ekonomisty itp.), przygotowania pedagogicznego w zakresie niezbędnym do pracy w szkole oraz dostatecznego doświadczenia produkcyjnego, koniecznego dla zapewnienia więzi nauczania z praktyką gospodarki narodowej, dla której charakterystyczny jest postępujący proces specjalizacji procesów wytwórczych i asortymentów (przemysł budowy maszyn — budowa obrabiarek, taboru kolejowego, okrętów, turbin, maszyn rolniczych, samochodów, ciągników itd.). Niełatwo jest dla tak wszechstronnych wymagań opracować jednolitą koncepcję kształcenia.

Poszukiwania najbardziej właściwych rozwiązań ustrojowych kształcenia nauczycieli przedmiotów technicznych, ekonomicznych i rolniczych trwają od dawna. We współczesnej problematyce oświatowej zagadnienie to należy do najtrudniejszych. W poszczególnych krajach stosowane są w tej dziedzinie różnorodne formy szkolne i kursowe. Do najbardziej znanych należą: 1) wyodrębnione uczelnie wyższe techniczno-pedagogiczne i in. przygotowujące inżynierów-pedagogów itp. dla poszczególnych działów szkolnictwa zawodowego, 2) wydziały techniczno-pedagogiczne, rolniczo-pedagogiczne, ekonomiczno-pedagogiczne w uczelniach wyższych odpowiednich kierunków, kształcące kadry nauczycielskie według zmodyfikowanych, w porównaniu do innych wydziałów, planów studiów, 3) zakłady i katedry pedagogiki kształcenia zawodowego (pedagogiki gospodarczej), prowadzące ze studentami zajęcia obligatoryjne lub nadobowiązkowe z pedagogiki, psychologii i metodyki¹, 4) pedagogiczne studia podyplomowe dla absolwentów uczelni technicznych i in., 5) pedagogiczne kursy kwalifikacyjne organizowane przez władze szkolne dla zatrudnionych nauczycieli szkół zawodowych, 6) samokształcenie w dziedzinie pedagogiki poparte udziałem w kursach, kursokonferencjach i in. krótkotrwałych formach szkolenia organizowanych przez instytucje do kształcenia zawodowego nauczycieli (ośrodki metodyczne).

Wyodrębnione uczelnie techniczno-pedagogiczne (ekonomiczno-pedagogiczne) ze względu na daleko posuniętą specjalizację zarówno studiów wyższych, jak i kierunków kształcenia zawodowego mogą być organizowane dla przygotowania specjalistów masowo występujących przedmiotów tzw. ogólnozawodowych (rysunek techniczny, mechanika techniczna, podstawy elektrotechniki itp.). Uczelnie przygotowujące nauczycieli o specjalizacji ogólnomechanicznej, ogólnoelektrycznej itp. dają na ogół absolwentom przygotowanie zawodowe wyraźnie niższe niż inżynierów kończących politechniki. Przy dzisiejszym rozwoju wyspecjalizowanych gałęzi przemysłu i zróżnicowaniu technologii nauczyciele tacy nie są w stanie opanować rozległych obszarów wiedzy technicznej w stopniu wystarczającym nawet dla średniej szkoły zawodowej. Jest to bardziej możliwe dla szkół zasadniczych, ale i tu proces specjalizacji branżowej w związku z przesuwaniami kształcenia robotników do szkół przyzakładowych ulega pogłębianiu. Ostatnio w niektórych uczelniach podejmuje się próby stworzenia wyodrębnionych kierunków ogólnotechnicznych i ogólnorolniczych w celu kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych w średniej szkole ogólnokształcącej². Możliwe, że dla tych zadań koncepcja taka będzie słuszna.

¹ Nie bierzemy tu pod uwagę katedr pedagogiki ogólnej lub szkolnictwa wyższego działających w uczelniach specjalistycznych, których działalność obejmuje doskonalenie dydaktyczne pracowników uczelni wyższej i upowszechnianie wiedzy pedagogicznej wśród studentów.

² O przygotowki uczyteli obszcztietniczeskich i proizwodstwiennych disciplin — praca zbior. AKP RSFSR, Moskwa 1962.

Wyodrębnione wydziały pedagogiczno-zawodowe, powszechnie istniejące w uczelniach artystycznych i wychowania fizycznego, nie rozpowszechniły się w szkolnictwie technicznych i ekonomicznym.

Formami rozwojowymi natomiast, sądząc z rozwoju ilościowego, są w wyższym szkolnictwie technicznym, ekonomicznym i rolniczym pedagogiczne studia podyplomowe dla inżynierów i innych specjalistów. Np. roczne studia podyplomowe dla nauczycieli szkół zawodowych oraz obieralne międzywydziałowe zajęcia z dyscyplin pedagogicznych prowadzone dla studentów starszych semestrów szkół wyższych. Te dwie formy kształcenia, jak również kursy umożliwiają różnym specjalistom, podejmującym pracę w szkole zawodowej, zdobywanie niezbędnej wiedzy pedagogicznej.

Są one szczególnie pożyteczne również z tego względu, że powstawanie zakładów i katedr pedagogicznych kształcenia zawodowego w uczelniach technicznych, rolniczych³ i ekonomicznych doprowadzić może w przyszłości do pedagogizacji studiów, poprzez zobowiązanie wszystkich studentów do obowiązkowego uczęszczania na wykłady i ćwiczenia pedagogiczne, podobnie jak stało się to z socjologią. Propozycje takie wywołują jeszcze często sprzeciw uczelni spowodowany aktualnie występującym przeciążeniem studentów nadmiarem zajęć obowiązkowych. Jednakże w działalności zawodowej każdego inżyniera przemysłowego, ekonomisty i inżyniera rolnika z reguły występuje wiele czynności wychowawczych i szkoleniowych polegających na instruowaniu i uzasadnianiu stosowanych metod i środków, technologii i konstrukcji, zasad eksploatacji i przepisów bhp. Większość specjalistów prowadzi również działalność oświatową (im lepszy specjalista, tym częściej się to zdarza) na kursach, w szkołach zawodowych, w placówkach doskonalenia i doksztalcenia zawodowego. W związku z postępem nauki i techniki działalność oświatowa w każdym zawodzie będzie się rozszerzać. Musi więc nadejść czas, kiedy elementy wiedzy pedagogicznej będą powszechnie uznane za niezbędne dla każdego absolwenta uczelni wyższej. Realizację tego przyspieszy praktyka organizowania placówek pedagogiki kształcenia zawodowego w uniwersytetach, szkołach rolniczych, technicznych i in. uczelniach specjalistycznych.

Dla kierunków kształcenia w szkołach zawodowych, mających odpowiedniki w uczelniach wyższych, katedry dydaktyki kształcenia zawodowego obejmować powinny swą działalnością studentów szkół akademickich i zawodowych. Przygotowanie nauczycieli w szkole inżynierskiej można uważać za bardziej właściwe do pracy w zasadniczych szkołach zawodowych oraz do nauczania przedmiotów technologicznych w technicach, a przygotowanie w szkołach akademickich za niezbędne dla nauczycieli podstaw nauk technicznych i przedmiotów konstrukcyjno-projektowych (ustroje budowlane, mechanika techniczna, metaloznawstwo, elektrotechnika w szkołach elektrycznych, chemia w szkołach chemicz-

³ Katedry pedagogiki w uczelniach rolniczych mają już długoletnie tradycje ze względu na bliskie związki oświaty rolniczej z agronomią społeczną.

nych itp.). Analogicznie można przyjąć potrzebny poziom wykształcenia dla nauczycieli przedmiotów zawodowych mających odpowiedniki w uczelniach ekonomicznych i rolniczych.

Dla kierunków kształcenia zawodowego, które nie mają odpowiednika w szkolnictwie wyższym, można by:

a) dla liczbowo rozwiniętych dziedzin kształcenia zawodowego (szkolnictwo gastronomiczne, odzieżowe i in.) utrzymać istniejące studia nauczycielskie, przekształcając je na 3-letnie wyższe szkoły zawodowo-pedagogiczne,

b) dla szkół tzw. unikalnych (poligraficznych, przemysłu skórzanego, niemasowych zawodów rzemieślniczych itp.) prowadzić dla absolwentów średnich szkół zawodowych odpowiednich kierunków roczne pedagogiczne studium podyplomowe,

c) dla zawodów nie mających odpowiednika nawet w średnim szkolnictwie zawodowym (zduństwo, zegarmistrzostwo, maszynopisanie itp.) organizować roczne kursy pedagogiczne nadające praktykom z długoletnim stażem w zawodzie uprawnienia nauczycielskie,

d) roczne kursy pedagogiczne organizować także jako drogę uzupełniającą, dla zdobywania kwalifikacji nauczycielskich przez osoby podejmujące pracę w szkolnictwie zawodowym, posiadające wymagane wykształcenie i kwalifikacje zawodowe, którym brakuje przygotowania pedagogicznego. Kursy te powinny mieć formę kształcenia bez odrywania od pracy.

III. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI ZAWODU

Ważnym problemem dla szkolnictwa zawodowego jest przygotowanie nauczycieli praktycznej nauki zawodu (nauczycieli zawodu) dla ponad 200 zawodów występujących w zasadniczych szkołach zawodowych (specjalizacja nauczycieli zawodu w technikach w zasadzie pokrywa się z kierunkami szkolnictwa zasadniczego).

Wysoki poziom kwalifikacji zawodowych i wykształcenia tej kadry ma decydujący wpływ na wyniki przygotowania praktycznego robotników, rzemieślników i techników. Wymagania stawiane nauczycielowi są szczególnie wszechstronne. Obok wykształcenia zawodowego na poziomie średnim (a w niektórych zawodach, jak radiotechnika i telewizja, remont maszyn liczących, aparatury elektromedycznej, urządzeń chłodniczych, automatyka przemysłowa i elektronika — przygotowania zawodowego na poziomie inżyniera) i odpowiedniego przygotowania pedagogicznego nauczyciel zawodu powinien umieć osobiście wykonywać prace zawodowe zaszeregowane w taryfikatorach do najwyższych kategorii trudności z zachowaniem wymaganych norm wydajności i kryteriów odbioru technicznego. Powinien on również posiadać wystarczające doświadczenie produkcyjne i wychowawcze szczególnie w zakresie wysokowydajnych metod pracy, jakości produkcji i kontroli technicznej.

Nauczycieli zawodu o takich kwalifikacjach uzyskać można z poszcze-

gólnych dziedzin gospodarki narodowej poprzez staranny dobór kandydatów spośród doświadczonych pracowników o pełnych kwalifikacjach zawodowych. Osoby te powinny się dokształcać na rocznym kursie pedagogicznym. Dla masowych zawodów drogą zastępczą, dającą stosunkowo niezłe wyniki, jest kształcenie nauczycieli zawodu w technikach przemysłowo-pedagogicznych. Jednakże mimo przyjmowania do tych szkół absolwentów zasadniczych szkół zawodowych forma ta często jeszcze nie zapewnia dostatecznej biegłości w wykonywaniu trudniejszych operacji technologicznych oraz dostatecznego doświadczenia produkcyjnego, które są niezbędne i warunkują w końcowym rachunku wyniki praktycznej nauki zawodu. Trudno przypuszczać, aby studia nauczycielskie dla nauczycieli zawodu nadbudowane na technikach przemysłowo-pedagogicznych poprawiały te najbardziej istotne braki w przygotowaniu absolwentów TPP. W praktyce analogicznych szkół radzieckich wymaga się od kandydatów wstępujących do TPP kilkuletniej praktyki w zawodzie i posiadania wysokiej kategorii zaszerogowania zawodowego (minimum V—VI kategorii w zawodach metalowych).

Wstępna kilkuletnia praca w zawodzie wyuczonym w zasadniczej szkole zawodowej, praktyczny egzamin wstępny na poziomie V—VI grupy osobistego zaszerogowania zawodowego oraz właściwie zorganizowany i zaprogramowany staż pracy absolwentów TPP, obejmujący pracę w przemyśle i w warsztacie szkolnym, a kończący się egzaminem praktycznym, pozwoliłyby uzyskać znacznie lepsze niż dotychczas wyniki praktycznego przygotowania nauczycieli zawodu.

Naturalną drogą dokształcania i podnoszenia kwalifikacji absolwentów TPP powinny być dla zawodów przemysłowych studia w szkole inżynierskiej, a nie w studiach nauczycielskich, otwierają one bowiem drogę na stanowiska kierownicze w warsztatach szkolnych i dają rzeczywiste kwalifikacje do nauczania także teoretycznych przedmiotów zawodowych.

Sądę, że badanie losów i poziomu kwalifikacji praktycznych absolwentów TPP i nadbudowanych na nich SN jest konieczne dla stwierdzenia, czy te ostatnio tak rozbudowywane drogi kształcenia nauczycieli zawodu rzeczywiście przygotowują nauczycieli zawodu, czy raczej teoretycznych przedmiotów zawodowych lub techników dla przemysłu i jaki jest w rzeczywistości poziom przygotowania praktycznego absolwentów pod względem umiejętności i wykonywania prac wyższych kategorii zaszerogowania, ich jakości oraz czasu wykonania. Na podstawie takich badań można byłoby opracować uzasadnione propozycje zmian w istniejącym systemie kształcenia nauczycieli zawodu.

IV. DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Dokształcanie nauczycieli szkolnictwa zawodowego powinno być zorganizowane w oparciu o istniejącą sieć wyższych uczelni technicznych, ekonomicznych i rolniczych i mieć na celu:

- a) umożliwienie czynnym nauczycielom zdobywania wykształcenia wyższego w zakresie wykonywanego zawodu (przedmiotu nauczania),
- b) nabywanie wiedzy pedagogicznej i umiejętności nauczania na dyplomowych studiach z zakresu pedagogiki kształcenia zawodowego, seminariach doktoranckich i innych kwalifikowanych, dłużej trwających formach dokształcania.

Budzi poważne wątpliwości celowość przyjmowania nauczycieli poszczególnych przedmiotów zawodowych nie posiadających ukończonych studiów wyższych z tego zakresu na wydziały pedagogiczne wyższych uczelni. W wyniku takiej praktyki rozszerza się grupa nauczycieli z wyższym wykształceniem, którzy mimo formalnego posiadania wykształcenia wyższego nie mają w rzeczywistości pełnych kwalifikacji merytorycznych do nauczania poszczególnych przedmiotów. W ostatnich latach tego rodzaju praktyka rozszerza się również w odniesieniu do nauczycieli zawodu. Doceniając wartość studiów pedagogicznych dla każdego nauczyciela, polityka oświatowa w dziedzinie dokształcania powinna sprzyjać uzyskiwaniu przez czynnych nauczycieli w pierwszym rzędzie pełnych kwalifikacji w zakresie nauczanych przedmiotów.

Poważne osiągnięcia i występujące jeszcze braki w pracy placówek doskonalenia nauczycieli — ośrodków metodycznych — są powszechnie znane. Rola tych instytucji w świecie bardzo szybkiego postępu nauki i techniki będzie niewątpliwie wzrastać. Potrzeba systematycznej, całościowej aktualizacji wiedzy nauczyciela, jej uzupełniania i modernizacji jest coraz bardziej paląca. Uchwałą RM nr 306 stwarza podstawy nie tylko dla dobrowolnego doskonalenia kadr kwalifikowanych, ale i do wprowadzenia w dziedzinach, gdzie to jest niezbędne, obowiązkowego doskonalenia zawodowego określonych grup pracowników służb technicznych i ekonomicznych.

Postanowienia tej uchwały powinny być wykorzystane dla stworzenia Instytutu Doskonalenia Kadr Oświatowych, którego sieć placówek terenowych objęłaby, oprócz funkcji dotychczasowych ośrodków metodycznych, planowe, systematyczne, obowiązkowe co kilka lat doskonalenie niektórych grup nauczycieli przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu zwłaszcza w stosowaniu nowych metod i środków nauczania umożliwiających uzyskiwanie coraz lepszych wyników nauczania i wychowania. Do współudziału w pracach IDKO powinny być zaproszone resortowe instytuty naukowo-badawcze i uczelnie wyższe.

Niezbędny jest także bardziej zorganizowany udział nauczycieli przedmiotów zawodowych w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego (kursach, kursokonferencjach, seminariach) prowadzonych w naukowo-technicznej Naczelnej Organizacji Technicznej oraz Polskim Towarzystwie Ekonomicznym. Działalność tych organizacji społecznych, ich ośrodki kursowe i biblioteki odegrać mogą już dziś ważną rolę w aktualizacji wiedzy przedmiotowej nauczycieli szkół zawodowych.

V. KSZTAŁCENIE KADR KIEROWNICZYCH

Kształcenie oświatowych kadr kierowniczych (dyrektorów, ich zastępców, kierowników warsztatów, wizytatorów i in.) to dziś niezbędny warunek doskonalenia pracy szkół i osiągania coraz lepszych wyników nauczania, wychowania i działalności produkcyjnej warsztatów szkolnych. Bowiem zadania szkoły zawodowej, obejmujące bardzo różnorodne funkcje i cele wychowawcze, naukowe i produkcyjne, można w różny sposób określić i rozmaicie przydzielić do wykonania poszczególnym pracownikom, można lepiej lub gorzej koordynować pracę poszczególnych działów organizacyjnych szkoły, likwidując mniej lub bardziej sprawnie powstające zakłócenia i trudności. Właściwe wykonywanie podstawowych tzw. organicznych funkcji kierowniczych: planowania, organizowania i kontroli działalności szkoły zawodowej to bynajmniej nie kwestia „talentów organizacyjnych”, ale rzetelnej wiedzy i umiejętności z zakresu zarządzania i kierownictwa oraz inicjatywy, pomysłowości i ambicji personelu kierowniczego. Umiejętności zarządzania można się nauczyć, podobnie jak uczymy się matematyki, historii lub dydaktyki. W zarządzaniu współczesną szkołą zawodową wiedza ta jest niezbędna i obejmować powinna nie tylko problemy pedagogiczne organizacji i kierowania placówką oświatową, ale i elementy ekonomii, socjologii, prakseologii i ergonomii, konieczne zwłaszcza w organizowaniu procesów szkoleniowo-produkcyjnych. Podstawy takiego wykształcenia powinni uzyskiwać wszyscy kandydaci na stanowiska kierownicze w szkolnictwie zawodowym na odpowiednich studiach podyplomowych, a czynna kadra kierownicza — na obowiązkowych kursach doskonalących. Dla realizacji tego ważnego zadania należałoby dla potrzeb szkół zawodowych zorganizować resortowy ośrodek doskonalenia kadr kierowniczych (RODKK) wzorowany na działającym już od szeregu lat Centralnym Ośrodku Kadr Kierowniczych przeznaczonym dla pracowników przemysłu.

Elementy wiedzy o zarządzaniu szkołą i organizacji administracji oświatowej byłyby pożyteczne także dla każdego nauczyciela, a są niezbędne dla osób kończących wydziały pedagogiczne uniwersytetów. Powołanie Katedry Administracji Oświatowej na jednym z uniwersytetów stwarzałoby możliwości odrobienia zaniedbań zarówno w dziedzinie kształcenia, jak i rozwoju badań w tym zakresie. Prace katedry pozwoliłyby może także sformułować koncepcje kształcenia i doskonalenia pracowników administracji oświatowej, personelu administracyjno-ekonomicznego szkół, warsztatów i internatów, a następnie rozwinąć działalność w dziedzinie dokształcania i doskonalenia tej kadry, która w każdej szkole odgrywa, obok nauczycieli, ważną rolę funkcjonalną i wychowawczą, a dla której jak dotąd nie mamy jeszcze propozycji systematycznego dokształcania i doskonalenia.

ROMAN POLNY

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI ZAJĘĆ TECHNICZNYCH W ŚWIETLE ZADAŃ KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

O ISTOCIE I ZADANIACH KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

Definiując kształcenie politechniczne, można powiedzieć, że jest ono obowiązkowym elementem współczesnego wykształcenia w ustroju socjalistycznym obok wykształcenia humanistycznego i przyrodniczego, które to dwa typy wykształcenia uważane są za wykształcenie ogólne. Wykształcenie politechniczne jest pomostem pomiędzy wykształceniem ogólnym a specjalistycznym.

Nie może ono być dziedziną wiedzy oderwaną od kształcenia przyrodniczego, lecz tkwi korzeniami w tym cyklu przedmiotów nauczania. Jest w ten sposób najlepszą formą konkretyzacji wiedzy ogólnokształcącej. Jednocześnie wykształcenie politechniczne nie może pozostać w sferze ogólnej wiedzy o produkcji i technice, lecz łączyć się musi z elementami szkolenia zawodowego, nie przeistacza się jednak w wykształcenie specjalistyczne ani monotekniczne.

Zadania kształcenia politechnicznego można sformułować w sposób następujący:

a. Kształcenie politechniczne dać powinno szeroką ogólnotechniczną podstawę dla szkolenia zawodowego.

b. Wprowadza ono młodzież w elementy kultury technicznej oraz przyczynia się do podniesienia ogólnej kultury młodego pokolenia przez to, iż wiedza uczniów z zakresu przedmiotów ogólnokształcących staje się bardziej konkretna i osiąga poziom współczesnej nauki.

c. Kształtuje odpowiednie cechy współorganizatora życia ekonomicznego przygotowanego do uczestniczenia w różnych formach społecznego zarządzania gospodarką narodową.

d. Ponadto kształcenie politechniczne znacznie rozszerza możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości przez to, że uczy łączenia pracy umysłowej z manualną, rozwija zainteresowania techniką, wpływa na kształtowanie się uczuć oraz woli.

Powyższe zadania realizujemy:

- a) przekazując uczniom wiadomości politechniczne,
- b) kształtując odpowiednie umiejętności politechniczne,
- c) kształcąc myślenie konstrukcyjno-techniczne i rozwijając rękę oraz kształtując odpowiednie właściwości zmysłów, które potrzebne są przy posługiwaniu się techniką,
- d) pogłębiając horyzont politechniczny.

Wymienione elementy składają się na treść kształcenia politechnicznego.

Wiadomości o podstawach produkcji obejmują wiedzę:

— o zasadach budowy i działania maszyny, o pełnej mechanizacji procesu produkcji i stopniowej automatyzacji;

— o przetwarzaniu, przesyłaniu, transformowaniu i konsumowaniu energii elektrycznej w produkcji, jak również wiedzę o innych formach energii, z których korzysta przemysł i rolnictwo;

— o elementarnych formach technologii mechanicznej (cięcie, prasowanie, kucie, szlifowanie, rozciąganie itd.) oraz obróbki chemicznej (analiza i synteza chemiczna w naturalnych warunkach oraz w warunkach zmienionego ciśnienia lub temperatury, a także w obecności katalizatora itd.).

Ponadto należy zapoznać uczniów z podstawowymi gałęziami produkcji, do których zaliczamy górnictwo, przemysł przetwórczy, rolnictwo i transport. Z jednej strony uczniowie powinni poznać rolę każdej z wymienionych gałęzi produkcji w gospodarce narodowej oraz ogólne cechy charakterystyczne dla danej gałęzi. Powinni opanować wiadomości o rozmieszczeniu przedsiębiorstw danej gałęzi produkcji, o surowcu, który odpowiednio przedsiębiorstwa przetwarzają. Powinni również w sposób ogólny scharakteryzować procesy technologiczne i produkty wytwarzane w danej gałęzi produkcji. Ponadto częściowo powinni zdobyć wiedzę o elementarnych formach naukowej organizacji i ekonomiki pracy (zasady organizacji roboczego miejsca, zasady oszczędzania, racjonalizacji, zasady planowania w produkcji itd.). Wiadomości o podstawowych gałęziach produkcji przyczynić się powinny do zrozumienia całokształtu produkcji, do wyrobienia ogólnej kultury ekonomicznej, do zrozumienia planów rozwoju gospodarki narodowej.

Umiejętności politechniczne dotyczą:

— wykonywania pomiaru przy pomocy urządzeń i mechanizmów mierzniczych (jak: amperomierz, woltomierz, aneroid itd.);

— wykonywania obliczeń w oparciu o odpowiednie tablice matematyczne oraz tablice norm technicznych;

— obróbki drewna, metalu, tworzywa sztucznego przy pomocy prostych ręcznych i mechanicznych narzędzi pracy, takich jak tokarka, wiertarka, frezarka;

— przedstawiania mechanizmów urządzeń technicznych lub ich elementów przy pomocy rysunku technicznego, a przede wszystkim umiejętności odczytywania rysunku technicznego;

— elementarnych umiejętności modelowania i montowania.

W toku przyswajania przez uczniów wiadomości politechnicznych, jak również podczas kształtowania umiejętności należy ćwiczyć umysł ucznia oraz doskonalić jego zmysły i rękę. Centralnym problemem w rozwoju zdolności poznawczych jest myślenie konstrukcyjno-techniczne, które jest innym typem działalności umysłowej niż myślenie indukcyjne oraz dedukcyjne.

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI ZAJĘĆ PRAKTYCZNO-TECHNICZNYCH

Od szeregu lat w Polsce Ludowej pracują odpowiednie wydziały w studiach nauczycielskich i wyższych szkołach pedagogicznych, które przygotowują nauczycieli przedmiotów technicznych wykładanych w szkole ogólnokształcącej.

Praktyka studiów nauczycielskich prowadzi nas do wniosku, że dotychczasowa koncepcja dwuletniej szkoły nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych nie przygotowuje dobrze do realizacji trudnego programu szkoły podstawowej. Trudności obiektywnych jest wiele: studia nauczycielskie nie mają dobrej bazy materialnej, co więcej, brak odpowiedniej kadry nauczycieli na poziomie szkoły pomaturalnej, duże natłoczenie przedmiotów, a co najważniejsze złe przygotowanie kandydatów, gdyż dotychczas w wielu liceach ogólnokształcących nie realizuje się programu wychowania technicznego. Te powody składają się na to, że kierunek wychowania technicznego na studiach nauczycielskich przeżywa jeszcze większy kryzys niż inne wydziały tych nauczycielskich szkół pomaturalnych.

Nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych kształcić więc należy w co najmniej trzyletnich szkołach wyższych, posiadających odpowiednią bazę materialną oraz dobrze wyszkoloną kadrę pedagogiczną. Treść nauczania na tym kierunku powinna być zreformowana, mając na względzie usunięcie tych braków, które tkwią w obecnej koncepcji studiów.

Obowiązujący plan studiów i programy zostały opracowane przez Ministerstwo Oświaty w 1962 roku. Stanowią one dokument pt. „Tymczasowe materiały programowe dla studiów nauczycielskich — Zajęcia praktyczno-techniczne z rysunkiem technicznym i organizacją pracy”. W tym okresie programy zajęć praktyczno-technicznych dla ośmioklasowej szkoły podstawowej nie były jeszcze opublikowane. Może dlatego istnieje duża rozbieżność pomiędzy tymi dwoma dokumentami. Taki stan rzeczy nie powinien się przeciągać. Naczelną bowiem zasadą budowy koncepcji programowej uczelni kształcącej nauczycieli jest użytkowa zgodność pomiędzy treścią nauczania studiów nauczycielskich i szkoły podstawowej, w której uczyć będą ich absolwenci. Nie chodzi, oczywiście, o powtórzenie koncepcji programowej szkoły podstawowej przez studium nauczycielskie.

Rażącym brakiem obecnego planu nauczania w SN jest pominięcie działu elektrotechniki. Istnieją również rozbieżności pomiędzy intencją programu szkoły podstawowej i studium nauczycielskiego. Ten ostatni akcentuje przede wszystkim ćwiczenia w obróbce surowca (drewna i metalu) i pomija prawie całkowicie ćwiczenia w montażu i modelowaniu, choć program szkoły podstawowej przyjmuje ten drugi typ ćwiczeń za centralne zadanie. Ulec powinny również rewizji proporcje czasowe pomiędzy poszczególnymi rozdziałami. Najmniejszą liczbę godzin planu przewiduje się na prace z metalem, a więc na dział, który łącznie z elementami maszynoznawstwa i obok elektrotechniki stanowi trzon programowy zajęć praktyczno-technicznych. Fakty powyższe przytaczam jedynie dla

ilustracji tezy, że obecny program w studium nauczycielskim nie spełnia podstawowej zasady o użytkowej zgodności pomiędzy koncepcją planu nauczania w studium i w szkole podstawowej.

W odniesieniu do głównego przedmiotu studiów przyszłego nauczyciela zajęć praktyczno-technicznych wysunąć należy trzy żądania:

1. Program tego przedmiotu powinien być użytkowo zgodny z programem zajęć praktyczno-technicznych w szkole podstawowej.

2. Należy zmienić proporcje pomiędzy różnymi działami programu, aby na czoło wysunęły się współczesne techniki i zajęcia najtrudniejsze dla słuchaczy.

3. Treść, a zwłaszcza metody realizacji programów powinny być zgodne z wymaganiami kształcenia politechnicznego.

Przejdźmy do drugiego problemu, który stanowi o koncepcji kształcenia nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych, a mianowicie do kryteriów doboru przedmiotów pomocniczych i dodatkowego przedmiotu nauczania.

Moim zdaniem nie ma obiektywnej potrzeby łączenia zajęć praktycznych z innymi przedmiotami, jak: fizyka, geografia, matematyka lub nauczanie w klasach I—IV. Liczba godzin zajęć praktyczno-technicznych w szkole podstawowej pozwala na zatrudnienie nauczyciela na pełnym etacie już wtedy, gdy są dwa ciągi klas.

Na kierunek zajęć praktyczno-technicznych w studiach nauczycielskich przychodzą kandydaci bez przygotowania w zakresie tego przedmiotu. Muszą więc praktycznie opanować chociażby program szkoły podstawowej, a raczej powinni opanować ten przedmiot na wyższym poziomie wraz z „obudową”, która pozwoli im na właściwą realizację zadań w szkole podstawowej. Połączenie studiów z innym przedmiotem, którego absolwenci będą mogli nauczać, powoduje nadmierne przeciążenie studentów i nie pogłębioną realizację programu nauczania, w rezultacie program SN jest powtórzeniem treści nauczania szkoły podstawowej. Ten stan rzeczy był koniecznością jeszcze kilka lat temu. Obecnie musi on ulec zmianie. Moim zdaniem należy uznać SN zajęć praktyczno-technicznych za studia uprawniające do nauczania tylko jedyne go przedmiotu. Trzeba jeszcze wziąć pod uwagę fakt, że treść programowa zajęć praktyczno-technicznych składa się z wielu przedmiotów technicznych bardzo odległych od siebie i w istocie rzeczy stanowi ona sumę kilku przedmiotów.

Wreszcie słów kilka o pomocniczych przedmiotach na tym kierunku, które obejmują wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury, język obcy, przysposobienie wojskowe i wych. fizyczne.

Wśród nich brak fizyki i matematyki, bez których nauczyciel zajęć praktyczno-technicznych nie może realizować w sposób świadomy i pogłębiony wymagań szkoły podstawowej. Rzecz jasna, że w SN-ie nie należy znów w całej rozciągłości powtarzać wszystkich działów fizyki i matematyki, a chodzi jedynie o pogłębienie tych działów, które mają znaczenie dla podstawowych technik nauczanych w ośmioklasowej szkole podstawowej.

Wreszcie o przygotowaniu pedagogicznym nauczyciela zajęć praktyczno-technicznych. Na ten dział szkolenia plan nauczania przeznaczają sporo czasu. Czy jest on dobrze wykorzystany? Na to pytanie odpowiem w sposób pośredni, formułując pewne zasady, które leżeć powinny u podstaw kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych.

Pierwszą z nich nazwałbym zasadą wyraźnego sprofilowania przedmiotów pedagogicznych z punktu widzenia potrzeb omawianego kierunku. Tak więc psychologia i pedagogika powinny być nauczane zgodnie z jednolitymi dla wszystkich kierunków wymaganiami programowymi. Należy jednak zmienić proporcje pomiędzy poszczególnymi rozdziałami tych dyscyplin. Program psychologii powinien w większym stopniu niż na innych kierunkach uwzględniać zagadnienia fizjologii i anatomii ręki, procesu kształtowania nawyków itp. Natomiast program pedagogiki, historii wychowania — zagadnienia kształcenia politechnicznego, zajęcia warsztatowe itd.

Po wtóre, wiedzę pedagogiczną należy przekazywać słuchaczom SN po uprzednim wyrobieniu u nich elementarnych umiejętności praktycznych. Zasada ta jest szczególnie ważna przy nauczaniu metodyki zajęć praktyczno-technicznych. Biorąc pod uwagę brak teoretycznych opracowań w tym zakresie oraz inne względy, dążyć trzeba do możliwie wczesnego zetknięcia słuchacza z praktyką pedagogiczną, nawet wtedy, gdy nie posiada on dostatecznej wiedzy teoretycznej z tego zakresu.

Trzecia zasada w kształceniu pedagogicznym wymaga, by przygotować studenta do pracy w różnych warunkach środowiskowych. Zasada ta szczególnie rzutuje na koncepcję organizacji praktyk pedagogicznych.

Na zakończenie — kilka warunków realizacji powyższych zamierzeń. Wymienię je tylko, gdyż analiza wymagałaby zbyt wiele miejsca.

1. Na czoło wysuwają się sprawy kadry wykładowców dla kierunku zajęć praktyczno-technicznych w SN. Wyczerpaliśmy już możliwości angażowania osób z ogromnym doświadczeniem osobistym. Obecnie przy znacznym ilościowym wzroście sieci studiów nauczycielskich pomyśleć trzeba o innych formach przygotowania kadry wykładowców.

2. Materiały i podręczniki dla słuchaczy. Jest to z wielu względów problem bardzo trudny. Programy wciąż są w stadium projektów wstępnych; teoria pedagogiczna w małym stopniu wyjaśniła istotne problemy dydaktyki zajęć praktyczno-technicznych; brak doświadczenia autorskiego osób, które mogłyby brać udział w opracowaniu tego rodzaju publikacji.

3. Jednym z ważnych warunków podniesienia studiów nauczycielskich na wyższy poziom jest prowadzenie przez nie pewnych prac naukowo-badawczych i powiązanie ich z odpowiednimi placówkami naukowo-badawczymi. W tym świetle należałoby przedyskutować koncepcję prac

dyplomowych i seminarium pedagogicznego, które obowiązywałoby słuchaczy.

4. Koncentracja środków materialnych i kadry w uczelniach, które są w stanie zabezpieczyć wysoki poziom kształcenia nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych. W tym wypadku liczyć się trzeba z wieloma stronami tego zagadnienia, między innymi z potrzebami kadrowymi poszczególnych województw.

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI WYCHOWANIA TECHNICZNEGO DLA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Od szeregu lat Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach organizuje studia przygotowujące nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu wychowania technicznego w liceum ogólnokształcącym. Doświadczenie tej uczelni jest wielce pouczające w aspekcie teoretycznym oraz praktycznym. Konfrontując je z literaturą na temat kształcenia nauczycieli odnośnych dyscyplin w Związku Radzieckim i NRD można sformułować następujące tezy w sprawie systemu kształcenia nauczycieli tego trudnego przedmiotu.

— Profil zawodowy nauczyciela wychowania technicznego określić można na podstawie analizy funkcji zreformowanego liceum ogólnokształcącego oraz na podstawie analizy miejsca i treści „wychowania technicznego” w planie nauczania liceum.

— Nauczyciel wychowania technicznego powinien być przygotowany do: a) realizacji zadań nakreślonych w programie „wychowania technicznego” stanowiącego centralny przedmiot nauczania w systemie kształcenia politechnicznego; b) pełnienia funkcji wychowawcy klasowego oraz c) organizacji zajęć pozalekcyjnych związanych z rozwojem kultury technicznej uczniów. Ponadto nauczyciel wychowania technicznego powinien być przysposobiony do roli pomocnika dyrektora szkoły w tworzeniu warunków do realizacji zadań kształcenia politechnicznego. Przede wszystkim chodzi o pomoc w zakresie doskonalenia politechnicznego nauczycieli.

— Z przeglądu funkcji, które powinien pełnić nauczyciel wychowania technicznego, wynika, że jego kształcenie pedagogiczne nie może być wydzielonym elementem studiów, lecz stanowić powinno oś metodyczno-ideową również w kształceniu merytorycznym.

— Kształcenie pedagogiczne nie może być podporządkowane tylko zadaniom wyposażenia w metody zaznajamiania uczniów liceum z teorią i praktyką ogólnotechnicznych dyscyplin. W nie mniejszym stopniu powinno ono w efekcie przygotować nauczyciela wychowania technicznego do organizacji różnorodnych form wychowania młodzieży licealnej.

— Z istoty kształcenia politechnicznego wynika, że nauczyciel wychowania technicznego powinien zdobyć rozległą wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne z fizyki, chemii, matematyki, dyscyplin ogólnotech-

nicznych. W nie mniejszym stopniu opanować powinien doskonale umiejętności „majsterkowania”, które ważne są w organizacji zajęć pozalekcyjnych oraz prac społecznie-użytecznych.

— Plan studiów nauczycieli wychowania technicznego objąć powinien następujące cykle przedmiotowe: a) przedmioty matematyczno-przyrodnicze, b) przedmioty ogólnotechniczne, c) wybraną dyscyplinę techniczną (dającą podstawę do nauczania w szkołach zawodowych lub związaną z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych oraz prac społecznie użytecznych. Dyscyplina ta ważna jest także dla rozwoju osobowości nauczyciela), d) przedmioty pedagogiczne oraz e) przedmioty związane z ogólnym rozwojem ideowym, umysłowym i fizycznym przyszłego nauczyciela.

— Do cyklu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych wchodzi: fizyka, chemia i matematyka.

— Na cykl przedmiotów ogólnotechnicznych składają się dyscypliny: maszynoznawstwo, ogólna technologia, materiałoznawstwo, elektrotechnika, silniki spalinowe, elementy teorii energii jądrowej, podstawy automatyki, rysunek techniczny, ekonomika i organizacja produkcji.

— Przedmioty pedagogiczne objąć powinny: psychologię z fizjologią, pedagogiką, metodykę wychowania technicznego oraz praktykę pedagogiczną.

— Ostatni cykl składa się z filozofii, ekonomii politycznej, podstaw socjalizmu, wychowania fizycznego, przysposobienia wojskowego.

— Ponadto studenci wydziału wychowania technicznego brać powinni udział w pracy pozalekcyjnej związanej z rozwojem ich zainteresowań oraz pogłębieniem zainteresowań i umiejętności pedagogicznych.

— System studiów na wydziale wychowania technicznego oprócz się powinien na metodach ułatwiających zdobycie umiejętności pedagogicznych związanych z aktywnymi formami nauczania.

— Praca magisterska powinna być sprawdzianem możliwości korzystania z wiedzy technicznej w pracy pedagogicznej. Tematyka prac magisterskich powinna więc być związana z treścią nauczania w średnich szkołach (ogólnokształcącej lub zawodowej). Pewna część prac powinna również dotyczyć zagadnień metodycznych. Te ostatnie muszą również być sprawdzianem wiedzy i umiejętności technicznych.

Obecnie toczy się spór, czy odnośne wydziały przygotowując nauczycieli wychowania technicznego powinny być organizowane w szkołach pedagogicznych, czy też politechnicznych. Spór ten trudno rozstrzygnąć. Szkoły pedagogiczne mają korzystniejsze warunki organizacyjno-pedagogiczne, przez co rozumiem możliwości kształcenia nauczyciela w odpowiedniej atmosferze studiów teoretycznych i pedagogicznych. Politechniki posiadają bazę materialną i samodzielną kadrę naukową do nauczania dyscyplin technicznych. W aktualnej sytuacji przede wszystkim trzeba dążyć do wzmocnienia doświadczenia wyższych szkół pedagogicznych przez dalszą racjonalizację ich koncepcji, przyspieszenie wzrostu własnej

kadry do nauczania przedmiotów technicznych oraz wzmocnienie bazy materialnej. Należy również podjąć próbę kształcenia nauczycieli wychowania technicznego w odpowiednich wydziałach politechniki. Z punktu widzenia organizacyjnego łatwiej jest rozstrzygnąć problemy kształcenia nauczycieli w politechnikach, ale pamiętać należy, że nie organizacyjne problemy decydują w rezultacie o wynikach procesu kształcenia nauczycieli. Nie wolno więc obecnie rozstrzygnąć problemu jednostronnie, zwłaszcza że i w ZSRR, jak również w NRD kształcenie nauczycieli wychowania technicznego organizują szkoły pedagogiczne, politechniki, a nawet uniwersytety.

TADEUSZ WRÓBEL

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SPECJALISTÓW W ZAKRESIE NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Zawód nauczycielski komplikuje się na przestrzeni ostatnich dziesiątków lat coraz bardziej w związku ze wzrastającą rolą i wzrastającym zakresem wykształcenia we współczesnym społeczeństwie. Z tych też powodów od wielu lat wysuwa się postulat kształcenia w s z y s t k i c h nauczycieli na poziomie wyższym. Teza ta jest oczywista dla tych, którzy w sposób odpowiedzialny traktują rolę szkoły.

Zewsząd słyszane deklaracje o charakterze ogólnym w tej sprawie są prawie jednomyślne. Ale w szczegółach występują już dość znaczne różnice. Już nikt dzisiaj nie kwestionuje potrzeby wyższego wykształcenia dla nauczycieli szkół średnich, coraz mniej jest takich, którzy by wysuwali zastrzeżenia do takiego przygotowania dla nauczycieli wyższych klas szkoły podstawowej, ale jeszcze wiele osób powątpiewa o potrzebie kształcenia nauczycieli dla klas niższych (I—IV) na poziomie wyższym.

Źródła tych wątpliwości są dwojakie. Jedni uważają, że nauczanie dzieci w klasach niższych nie jest zaawansowanym kształceniem w różnych przedmiotach nauczania, a zatem nauczycielom tego szczebla nie potrzeba specjalistycznego przedmiotowego przygotowania, gdyż wystarczy im wiedza ogólna wyniesiona ze szkoły średniej ogólnokształcącej; nauczycielom tym wystarczy odpowiednie wykształcenie filozoficzne, pedagogiczne i metodyczne, aby być dobrym nauczycielem klasowym, uczącym wszystkich przedmiotów w danej klasie. Taki nauczyciel spędzający z klasą cały dzień szkolny ma równocześnie najlepsze warunki, aby być dobrym wychowawcą, co jest jedną z mocnych stron tego systemu.

Drudzy uważają, że nauczyciel specjalista-przedmiotowiec przygotowa-

ny do pracy w klasach wyższych szkoły podstawowej będzie mógł uczyć także w klasach niższych. Dlatego też do specjalności przedmiotowej wystarczy dodać metodykę nauczania początkowego, by przygotować nauczyciela do pracy w całej szkole podstawowej.

U podstawy takich rozumowań spoczywają jeszcze różne tradycyjne nastawienia. Pierwsze stanowisko cechuje się przekonaniem, że nauczycielowi klas niższych jako nauczycielowi klasowemu, z reguły idącemu z klasą przez kilka lat, nie trzeba pogłębionego przygotowania przedmiotowego. Zakłada się, że im niższy szczebel szkoły, tj. im uczniowie są młodsi, tym niższe (pod względem rzeczowym) może mieć wykształcenie nauczyciel.

Drugie stanowisko przyjmuje, że praca w klasach niższych nie posiada takich szczególnych właściwości, które by nie mogły być „dołączane” do wykształcenia przedmiotowego nauczyciela szkoły podstawowej. Tak zwana „specyfika” nauczania początkowego nie jest aż tak wyrazista — twierdzi się — żeby trzeba było oddzielnie kształcić nauczycieli tego szczebla szkoły, i to na poziomie wyższym. Kształcąc specjalistów-przedmiotowców dla szkoły podstawowej kształcimy również nauczyciela klas niższych przez to, że wprowadzamy do planu w zakładzie kształcenia nauczycieli przedmiot pt. „metodyka nauczania początkowego”. Kłopot sprawia im tylko „specyfika” pracy w klasie I.

Stanowisko to zdaje się być coraz częściej potwierdzane przez doświadczenia niektórych krajów, a szczególnie Rumunii, gdzie w latach 1961—1964 na wielką skalę przeprowadzono eksperyment polegający na wprowadzeniu do pracy w klasach niższych nauczycieli specjalistów-przedmiotowców pracujących nie tylko w wyższych klasach szkoły podstawowej, lecz także nauczycieli ze szkolnictwa średniego. Wyniki tego eksperymentu, prowadzonego w 200 szkołach, okazały się pozytywne. Na skutek pracy specjalistów przedmiotowych we wszystkich przedmiotach nauczania osiągnięto po 4 latach nauki poziom uczniów o rok wyższy w porównaniu z klasami równoległymi, gdzie uczyli nauczyciele klasowi¹. Obok dodatnich momentów występowały tam oczywiście różne trudności dotyczące głównie pracy wychowawczej z dziećmi ze względu na zmieniających się w ciągu dnia szkolnego nauczycieli. Trzeba także dodać, że ci nauczyciele przedmiotowy byli specjalnie dobierani i dodatkowo przeszkoleni; szereg osób po wstępnym okresie musiało z pracy w klasach niższych zrezygnować, gdyż praca na tym poziomie im nie odpowiadała. Okazało się także, że w różnych dziedzinach i w różnych okresach nauczyciele klasowi osiągnęli wyższe wyniki.

Ważne jest również stwierdzenie eksperymentatorów, że w klasach eksperymentalnych, w których uczyli nauczyciele przedmiotowcy, w po-

¹ Informacje na ten temat przynoszą liczne artykuły zamieszczone przez teoretyczny miesięcznik poświęcony pedagogice pt. *Revista de pedagogie*, Badania, o których wspomniano, prowadziła Pracownia Szkoły Podstawowej I. P. w Bukareszcie pod kierunkiem P. Neveanu-Popescu.

równaniu z klasami kontrolnymi, w których uczyli nauczyciele klasowi (wszystkich albo kilku przedmiotów) w zakresie języka ojczystego i matematyki wyniki były w zasadzie takie same. Nauczyciele klasowi byli tradycyjnie nastawieni na rzetelną naukę w tych przedmiotach — interpretują fakt ten eksperymetatorzy. A zatem trudno powiedzieć, jakie wyniki osiągnęliby nauczyciele klasowi, gdyby byli jednako nastawieni i przygotowani do nauczania wszystkich przedmiotów.

Ponadto trzeba dodać to, co zwykle się przemilcza przy powoływaniu się na wyniki eksperymentu rumuńskiego, że pomiędzy nauczycielami przedmiotowcami a nauczycielami klasowymi według dawnej organizacji była różnica w faktycznym rzeczowym przygotowaniu. Nauczyciel bowiem jeśli nawet miał to samo formalne przygotowanie, co i nauczyciel klasowy, to na skutek samokształcenia w danym kierunku wiedzy (nauczał swego przedmiotu w klasach wyższych) miał faktyczne przygotowanie rzeczowe wyższe. A mimo to w języku ojczystym i matematyce nie uzyskiwali wyższych wyników, gdyż nauczyciel klasowy w samokształceniu kładł nacisk przede wszystkim na doksztalcenie się w tych dziedzinach wiedzy. W eksperymencie rumuńskim niektórzy nauczyciele specjaliści mieli formalne wyższe kwalifikacje aniżeli nauczyciele klasowi.

Problem specjalizacji nauczycieli w klasach niższych znajduje również częściowo potwierdzenie w praktyce innych krajów, gdzie do różnych zajęć w klasach niższych wprowadza się nauczycieli przygotowanych do zajęć określonego typu. Są to przede wszystkim nauczyciele specjaliści w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych i wychowania fizycznego, co jest sprawą nie budzącą wątpliwości.

W Czechosłowacji, kraju o bogatych tradycjach pedagogicznych, gdzie nauczycieli do pracy w klasach niższych przygotowuje się w zasadzie na poziomie wyższym (ale nie w uczelniach akademickich) i gdzie system nauczyciela klasowego jest głęboko zakorzeniony, od dwóch lat prowadzi się (wąskie na razie eksperymenty) na temat półspecjalistycznego nauczania w klasach III—V. Wprowadza się mianowicie w tych klasach do takich przedmiotów jak język ojczysty, język rosyjski (uczy się go tam w klasie IV), matematyka, przyrodznawstwo, najpierw dwóch, a potem trzech nauczycieli. Przygotowanie rzeczowe tych nauczycieli jest jednak takie samo pod względem formalnym, jak i nauczycieli klasowych.

U nas coraz częściej w ostatnich latach wprowadza się do pracy w jednym oddziale po 2—3 nauczycieli specjalistów po studium nauczycielskim, co z reguły występuje w klasach III—IV w szkołach o większej liczbie nauczycieli. Specjaliści schodzą również niżej — do klasy II, a nawet do I — szczególnie zaś w specjalnościach takich, jak wychowanie fizyczne, muzyczne czy plastyczne.

Ale praktyka zmierza także w innym jeszcze kierunku. W ośmioklasowych szkołach o 4, 5 czy nawet 6 nauczycielach występuje swoiste połączenie funkcji nauczyciela klasowego, który w klasach niższych prowadzi

całą klasę, a w wyższych jest „przedmiotowcem”. Nierzadko przedmiotowcem bywa także w klasach niższych.

Obserwuje się też fakt zacierania się granic między niektórymi klasami, uważanymi dawniej za granice szczebli. Tak jest z reguły ze szczeblem-progiem pomiędzy klasą IV a V. Różne przedmioty, wydzielone w określonych klasach, są kontynuowane w obecnym planie nauczania przez kilka lat, np. wiadomości o przyrodzie w klasach III—V. Podobnie rzecz się ma, a będzie się ona jeszcze coraz bardziej nasilać, z pierwszym progiem szkolnym. Chodzi tu o łączność najstarszego rocznika przedszkola z klasą I, o podobieństwo w niektórych metodach pracy w przedszkolu i w klasie I. Sprawa dojrzałości szkolnej staje się z jednej strony punktem dojścia (przedszkole), z drugiej zaś punktem wyjścia do pracy (klasa I).

Należy się spodziewać, że w miarę upowszechniania się opieki nad dziećmi 6-letnimi dotychczasowe zajęcia z tymi dziećmi ulegną zmianie w kierunku przejmowania funkcji obecnie klasy I z 7-latkami. W związku z zacieraniem się tego progu, jak zatem kształtować się będzie funkcja nauczyciela-wychowawcy? Czy w kierunku podziału zajęć w obrębie grupy-klasy, czy prowadzenie całej grupy-klasy?

Przyspieszony rozwój fizyczny i psychiczny współczesnych dzieci podaje rewizji wiele poglądów na możliwości rozwojowe i wydolność uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Společne warunki życia, rozwój nauki i techniki sprawiają, że dzieci tego wieku wcześniej otrzymują różne o świecie informacje, zaczynają w tym świecie coraz częściej działać. Pod wpływem nowych treści z m i e n i a się sylwetka psychologiczna dziecka. Dzieci nasze uczą się i więcej, i wcześniej. Są w stanie zdobywać wiedzę w sposób coraz bardziej usystematyzowany. Pochłania je nauka, nowa technika, sztuka. W związku ze wzrostem możliwości umysłowych dzieci rosną również ich wymagania w stosunku do szkoły. Uczniowie oczekują od nauczyciela spełnienia swoich wielostronnych potrzeb rozwojowych.

W świetle wspomnianych tu faktów w odniesieniu do kształcenia nauczycieli należałoby najpierw odpowiedzieć na pytanie — j a k ą specjalnością jest nauczanie początkowe, po drugie — j a k i e g o nauczyciela potrzebuje ono dzisiaj, i po trzecie — j a k i p r o f i l studiów byłby najodpowiedniejszy w kształceniu nauczycieli tej specjalności.

NAUCZANIE POCZĄTKOWE JAKO SPECJALNOŚĆ

Odpowiedź na to pytanie zorientuje nas, choćby ogólnie, w r o z l e g ło ś c i warsztatu pracy nauczyciela klas niższych i wskazaniu na kilka istotnych właściwości pracy dydaktyczno-wychowawczej w tych klasach.

Przez określenia klasy niższe, nauczanie początkowe lub pierwszy szczebel szkoły rozumiem pracę nauczyciela w klasach I—IV. Są to terminy umowne; wskazują na stosowaną u nas praktykę organizacyjną, np. po-

dział na szkoły niepełne z klasami I—IV i szkoły pełne — z klasami I—VIII.

Istota rzeczy leży w rozwiązywaniu pedagogicznych problemów wynikających ze współczesnych zadań stawianych szkole przez społeczeństwo. Najpierw należałoby odpowiedzieć na pytanie, jakie są „stare”, przekazane przez postępową tradycję problemy pedagogiczne na pierwszym szczeblu szkoły, a następnie na pytania, jakie są nowe zadania stawiane szkole teraz, i wreszcie, jakie będą stawiane pracy w klasach niższych w przyszłości.

Postępowa tradycja określiła zadania w pracy klas niższych jako położenie fundamentów pod wszechstronny rozwój dziecka z uwzględnieniem jego potrzeb; kładła nacisk na równoczesne opanowywanie w pracy poznawczej takich podstawowych umiejętności, jak czytanie, pisanie i liczenie. Podkreślano w zadaniach tego szczebla, że nauczanie i wychowanie łączy się tu najściślej, że się przenikają i warunkują. Ze względu na to przenikanie upatrywano ważną właściwość pracy nauczyciela — jej jednolitość. Dlatego też najlepiej spełnia zadanie tego szczebla jeden nauczyciel, o którym się mówi, że jest prawdziwym wychowawcą. Najlepiej też jest, jeśli taki wychowawca pracuje z klasą przez kilka lat, gdyż dobrze znając dzieci potrafi znaleźć właściwe środki zaradcze, potrafi w porę uruchomić właściwe bodźce rozwojowe. Taki wychowawca ogarnia całą osobowość dziecka, które też dobrze się czuje ze swoim nauczycielem. Jego „pani” też jest z reguły w tym wieku najwyższym autorytetem.

Różni nowatorzy propagowali „nauczanie całościowe”, które opierało się nie na „sztywnych przedmiotach”, lecz na skłaniających do działania i myślenia tematach wziętych z życia. Dlatego też nie klasy ze sztywnymi ławkami, lecz pracownie, nie tyle słowne, lecz praktyczne metody zapewniają dzieciom sukcesy.

Nie negując różnych wartościowych momentów przekazanych nam przez tradycję, przeciwnie, chcąc je pielęgnować, musimy równocześnie włączyć do pracy na pierwszym szczeblu szkoły nowe elementy, jakie pojawiają się współcześnie. Nie możemy na przykład za daleko posuwać hasła „zachowania dzieciństwa i oszczędzania mu wysiłku”, może czasem i przykrości. Obecnie kształtuje się inny pogląd na psychologiczną sylwetkę ucznia klas niższych. Jesteśmy świadkami „drugiego odkrywania dziecka”. Nowsze badania psychologów ukazują w nowym świetle zwiększone możliwości umysłowe dzieci, a szczególnie intensywnie rozwijające się procesy myślenia pod wpływem określonych treści. Nowe spojrzenie na procesy uczenia się wyróżnia w nich stronę orientacyjną i wykonawczą, przy czym strona orientacyjna spełnia rolę kierowniczą, a zatem kształcenie umysłowe, nasilane od początku pracy w szkole, wysuwa się na plan pierwszy, gdyż wiedza o rzeczach (i nie tylko o rzeczach) powstaje w ścisłym powiązaniu poznania z działaniem na nich opartym.

Stąd wynika ważny wniosek: do nauki początkowej trzeba wprowadzać

elementy nauczania systematycznego, które od początku uwzględnia odpowiednie dawki teorii. Ale ta systematyzacja nie jest systematyzacją typu logiczno-przedmiotowego na wyższym szczeblu nauki. Jest ona jakościowo czymś innym. W związku z tym w klasach niższych inaczej aniżeli dotychczas trzeba dobrać i ująć treści poznawcze — wielostronnie, strukturalnie i łączyć je z planowaniem w działaniu. Działaniu trzeba nie tylko otworzyć „zielone światło” (co zostało zasadniczo w deklaracjach zrobione), ale trzeba realnie znaleźć czas i miejsce w planie nauczania. Takie ważne umiejętności jak czytanie i pisanie nie tylko że nic nie tracą na znaczeniu, ale będą traktowane funkcjonalnie na tle szerokich zadań wszechstronnego rozwoju. Czytanie i rozumienie treści mówienia i pisanie (w sumie sprawny język) stają się techniką w dalszym kształceniu się, ale i sprawdzianem aktualnego rozwoju.

Liczenie przestaje być kopciuszkiem, a staje się częścią składową nowego poważnego kursu matematyki. Dlatego też poznawanie i działanie — dwa podstawowe elementy każdego uczenia się, w którym życie społeczne, nauka, technika, sztuka znajdują równomierne uwzględnienie w nowym planie, treściach i metodach nauczania — w klasach niższych muszą być szczególnie pielęgnowane.

Zachowując dla tego pierwszego szczebla szkoły nazwę kursu propedeutycznego mamy na myśli nie funkcje przysposabiające do późniejszej „prawdziwej nauki” na szczeblu wyższym, lecz taki kurs przygotowawczy, który jest od samego początku prawdziwą nauką i prawdziwym uczeniem się, gdzie w sposób intensywny wystąpią wszystkie procesy warunkujące wszechstronny rozwój dzieci.

Zadania tego szczebla trzeba widzieć w takich wymiarach, w jakich naszkicował go prof. dr W. Okoń w publikacji pt. „Podstawy wykształcenia ogólnego” w IX rozdziale poświęconym kursowi propedeutycznemu. W nowej koncepcji nauczania początkowego należy szeroko uwzględnić:

- zadania poznawcze przy zachowaniu równowagi między poznaniem a działaniem, między wiadomościami, umiejętnościami i nawykami,
- zadania sprawnościowe, wymagające długotrwałych ćwiczeń,
- zadania wytwórcze obejmujące wytwarzanie tego, co dzieciom już jest znane,
- zadanie twórcze, obejmujące różne własne pomysły.

Zadania te inaczej kształtują się w klasach I—II, a inaczej w klasach III—IV. Jeśli pierwsze można by określić jako szczebel elementarny — wprowadzający, to drugie byłyby już przygotowawczo-przedmiotowe.

Czy obecnie ukształtowane i w praktyce realizowane nauczanie początkowe (klasy I—IV) odpowiada wyżej naszkicowanemu (z konieczności w sposób hasłowy) ogólnemu profilowi? Zasadniczo nie. Taki profil dopiero się kształtuje w warsztatach szkół eksperymentalnych. Różne elementy nauczania początkowego „jutra” można dostrzec w szkołach wiodących, gdzie dotarł lub dociera postęp pedagogiczny.

Wszystko, co powyżej powiedziano, przytoczono nie po to, aby kogoś przekonywać, że nauczanie początkowe jest określoną specjalnością (to uważam za rzecz oczywistą), lecz po to, aby wskazać, jak *złóżoną*, jak *trudną* i co najważniejsze, jak *ważną* specjalnością jest nauczanie początkowe. Znane są dobrze fakty radzenia sobie w nauce od klasy IV—V przez te dzieci, które kilka lat były prowadzone ręką wytrawnego nauczyciela w klasach niższych. Rodzice oddając dziecko do klasy I życzą sobie dla niego „dobrego nauczyciela”. Na czym zaś polega taka kwalifikacja, nietrudno byłoby ustalić przeprowadzając wywiad np. z dziesięcioma osobami — rodzicami zainteresowanymi tą sprawą.

Jest publiczną tajemnicą, że dużo łatwiej być przedmiotowcem w klasach wyższych niż równocześnie być przedmiotowcem w klasach niższych, nie mówiąc już o pełnieniu funkcji nauczyciela klasowego. Praca w klasach niższych wymaga od nauczyciela, poza przygotowaniem zawodowym, jeszcze pewnego typu *osobowościowego*. To w pierwszym rzędzie serdeczny opiekun dzieci. A co do wykształcenia zawodowego?

Nauczyciel klas niższych w rozumieniu wyżej naszkicowanym to taki specjalista, który:

- 1) potrafi objąć *całość* kształt zadań, wielostronnych potrzeb i reakcji dzieci,
- 2) jest głęboko zainteresowany rozwojem uczniów,
- 3) potrafi bacznie obserwować reakcje dzieci i zdawać sobie z nich sprawę, aby równocześnie *odpowiednio* działać,
- 4) jest *wielokierunkowym* — „uniwersalnym” specjalistą w rozumieniu przygotowania rzeczowego,
- 5) posiada w dużym stopniu umiejętność *modyfikowania* swojego postępowania metodycznego pod względem dydaktycznym i wychowawczym.

Co się tyczy wymagania sformułowanego w p. 4 — „uniwersalny specjalista”, to tylko pozorna tkwi w tym sformułowaniu sprzeczność w odniesieniu do klas niższych, gdzie *pojęcie* specjalizacji jest inne aniżeli na wyższym szczeblu. Tu mówi się o jednokierunkowej specjalizacji w rozumieniu treści w układzie logiczno-przedmiotowym. Nasza specjalizacja jest specjalizacją w rozumieniu wiedzy propedeutycznej-wprowadzającej, gdzie rygorom naukowym musi odpowiadać używana terminologia, ale zakres i układ wiedzy w zasadzie nie jest logiczno-przedmiotowo-systematyczny. Inny jest on oczywiście w języku polskim, matematyce, przyrodznawstwie itd.

Nauczanie początkowe po nowemu dość daleko będzie odbiegać od obecnego profilu. Będzie on *nową* jakością i niewiele wspólnego mieć będzie z nauką globalną (łącną) w tradycyjnym rozumieniu, ale też nie będzie się pokrywać z jakimś systematycznym kursem od początku nauki.

Nasz specjalista musi zdawać sobie sprawę ze *struktury* wiedzy

opanowywanej przez uczniów w klasach niższych, gdyż inaczej mało będą dla niego zrozumiałe wszelkie rozważania metodyczne, dopóki nie będzie miał orientacji w naukowej problematyce języka polskiego, matematyki, przyrodznawstwa, dopóki nie będzie miał orientacji w strukturze treści dotyczących plastyki, muzyki czy wychowania zdrowotnego. To specjalistyczne przygotowanie warunkuje głębsze dostrzeganie, czego uczymy, i pozwala na szczeblu propedeutycznym uwzględnić te naukowe elementy wiedzy i umiejętności, jakie są niezbędne dla ucznia do czynienia dalszego kroku naprzód na szczeblu systematycznym w klasach wyższych.

Czy tak wygórowanym zadaniom może sprostać jedna osoba — uniwersalny specjalista? I teoria, i praktyka odpowiada na to pytanie twierdząco, jeśli nie w 100%, to w każdym razie w znacznej większości co do zakresu, jednak przy zachowaniu odpowiednich warunków — doboru osobowościowego i kształcenia na poziomie wyższym.

Powiedziałem wyżej, że nauczanie początkowe jest specjalnością złożoną, trudną, ale równocześnie ważną. Ta wybitna i wzrastająca rola dydaktyczno-wychowawcza pracy w klasach niższych musi być dostrzeżona, jeśli się chce szukać poważniejszych rezerw w polepszeniu pracy całej szkoły podstawowej. Wiele elementów tak dalece różnicuje pracę nauczyciela, że stanowią one o odmiennym typie pracy w klasach niższych w porównaniu z klasami wyższymi. Trudność i złożoność tej specjalności powinna tym bardziej zmobilizować odpowiednie czynniki do szukania właściwszych rozwiązań w kształceniu nauczycieli.

Nie należy jednak przypuszczać, że kształcąc nauczycieli specjalistów dla klas niższych w rozumieniu nauczycieli klasowych — uniwersalnych, potrafimy rozwiązać wszystkie trudności z tym związane. Do pracy w klasach niższych w pełni przydatni są również specjaliści — przedmiotowcy. Mam tu na myśli zarówno nauczycieli grupy artystyczno-technicznej i wychowania fizycznego, jak również nauczycieli przedmiotowców w zakresie określonej dyscypliny wiedzy — polonistów, matematyków, biologów, geografów.

Co się tyczy tej ostatniej grupy, to z powodzeniem mogliby oni pracować w klasach III—IV. Pamiętać jednak trzeba, że wtedy będą oni pełnowartościowymi nauczycielami na szczeblu propedeutycznym, jeśli będą odpowiadać poza przygotowaniem rzeczowym jeszcze czterem pozostałym warunkom, które wymieniłem wyżej; w klasach niższych bowiem problem polega nie tylko na tym, czego i jak uczyć w myśl postulatów współczesnej dydaktyki i metodyki, lecz również na tym, jak równocześnie wychowywać całego ucznia.

Czy potrafią to czynić wszyscy specjaliści — przedmiotowcy? Dobrze wiemy, że tylko niektórzy, do wyjątków zaś należą ci, którzy mogą dobrze uczyć w klasie I czy II.

Tak więc potencjalnie różni specjaliści-przedmiotowcy mogliby być

wykorzystani w pracy w klasach niższych, lecz dobrze uczyć i wychowywać mogą tylko niektórzy. I ci obok specjalistów w zakresie początkowego nauczania są z wielu względów bardzo pożądanymi. Jednak nauczycielom klasowym trzeba przyznać, zwłaszcza w klasach I—II, rolę wiodącą.

Kwestia profilu studiów w kształceniu nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego jest oddzielnym zagadnieniem. Podobnie oddzielnym zagadnieniem jest sprawa sieci (gęstości) wydziałów pedagogicznych ze specjalizacją w zakresie nauczania początkowego, co wiąże się z ustaleniem pożądanych proporcji różnych specjalistów w klasach niższych. Aby prawidłowo rozwiązać to zagadnienie, trzeba by również mieć orientację, ilu i jakich nauczycieli oraz w których klasach wprowadzać. Nieobejętne w tym względzie jest także rozeznanie, w jaki sposób uczniowie klas niższych reagują na zmieniających się nauczycieli w ciągu dnia i klas.

Jak wpływa na wydajność pracy obecność kilku nauczycieli, jakie efekty daje ich obecność w zakresie pracy wychowawczej, jakie są przeżycia uczniów w związku z tą zmianą? Aby uzyskać rzetelną odpowiedź na te pytania, trzeba podjąć odpowiednie badania.

BOLESŁAW WYTRĄZEK

NAUCZANIE POCZĄTKOWE A REFORMA SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W toczącej się dyskusji o reformie systemu kształcenia nauczycieli szkoły podstawowej nie może zabraknąć głosów dotyczących przygotowania nauczycieli nauczania początkowego. Z dotychczasowego jej przebiegu wynika bowiem, że przedmiotem ożywionych i interesujących debat jest przede wszystkim problem przygotowania nauczyciela-przedmiotowca. Natomiast problem nauczyciela nauczania początkowego jest w tej batalii o wyższą rangę naukową i społeczną potraktowany jakby po macoszemu, marginesowo, jako rzecz mniejszej wagi. Takie stanowisko jest chyba wysoce niesłuszne. Prowadzi bowiem do deprecjacji nauczyciela nauczania początkowego, co w konsekwencji nie pozostanie bez ujemnego wpływu na jego całą dydaktyczno-wychowawczą działalność szkolną.

Dlatego też, aby tę zachwianą pozycję nauczyciela nauczania początkowego choć w skromnej mierze podeprzeć, spróbuję uzasadnić konieczność wprowadzenia jednolitego systemu kształcenia wszystkich nauczycieli. Jest rzeczą zrozumiałą, że moje wywody dotkną tylko najbardziej kontrowersyjnych spraw.

*

1. W mojej wypowiedzi chciałbym udzielić odpowiedzi przede wszystkim na dwa pytania:

a. Czy mówiąc dziś o nowej strukturze szkoły ogólnokształcącej jest sens wyodrębnić szczebel nauczania początkowego?

I od tego jak najbardziej uzależnione drugie pytanie:

b. Czy dlatego warto dziś mówić o przygotowywaniu nauczycieli-specjalistów do nauczania w klasach początkowych?

Dlaczego rozpoczynam moje rozważania od tych pytań? Otóż na horyzoncie współczesnej pedagogiki rozbrzmiewają coraz donioślejsze głosy za likwidacją takiego szczebla. „Zaczyna się — zdaniem prof. Szaniawskiego¹ — znowu traktować nauczanie początkowe w sensie zarówno metodycznym, jak i treściowym jako integralną część nauczania szkoły średniej. Dlatego też oddziela się już tu, na szczeblu elementarnym, nauczanie języka od przyrodoznawstwa, a przyrodoznawstwo oddziela się od matematyki i języka oraz od innych zajęć. Tak więc już od klasy I obowiązują znowu założenia i postulaty liniowo-szufladkowej organizacji procesu dydaktycznego”. Za tak pojmowaną zmianą struktury szkoły ogólnokształcącej, w konsekwencji czego nastąpiłaby wręcz likwidacja swoście rozumianego koncentru nauczania początkowego i zastąpienia go programami systematycznej nauki (nauczania przedmiotowego), wypowiada się już dziś poważna grupa psychologów i pedagogów radzieckich.² Podobne głosy — choć jeszcze bardzo odosobnione — dają się słyszeć i wśród naszych polskich działaczy oświatowych.³

Należy jednak sądzić, że „nauczanie początkowe”, zgodnie z dotychczasowym trójdzielnym schematem szkoły ogólnokształcącej, zatrzyma w naszej rzeczywistości pedagogicznej swój specyficzny charakter pierwszego i podstawowego, wyraźnie wyodrębniającego się szczebla. Przemawia za tym przede wszystkim dobro dziecka, więcej nawet — mówiąc za Korczakiem⁴ — prawo dziecka do tego, by było tym, kim jest, tj. dzieckiem. Warunek ten nie wyklucza pogodzenia aktualnej działalności szkolnej na stopniu elementarnym ze współczesnymi osiągnięciami i wymaganiami psychologii, dydaktyki czy teorii wychowania. Stąd i problem „nauczania początkowego” ze wszystkimi swymi aspektami dotyczącymi celu, zadań, treści, organizacji i kryteriów psychologiczno-pedagogicznych jest jak najbardziej aktualny i godny bliższego i wszechstronniejszego zainteresowania działaczy oświatowo-wychowawczych.

¹ I. Szaniawski: Przekształcenia strukturalne radzieckiej szkoły ogólnokształcącej 1964—1966 roku a nauki pedagogiczne w ZSRR. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2, 1966, str. 84.

² W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Nasza Księgarnia 1967, str. 272 i nast.

³ W. Łubniewski: Problemy nauczania początkowego na łamach czasopisma „Sowietskaja Pedagogika”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, str. 251—260.

⁴ R. Mosur: Konieczna reorganizacja nauczania początkowego. *Głos Nauczycielski* nr 20, 1966.

⁵ J. Korczak: Wybór pism. T. III, str. 111.

2. Odrębne zagadnienie — to umiejscowienie górnego progu podstawowego szczebla szkoły podstawowej. Sądzę, że jeszcze dotąd powszechnie obowiązujący w naszym szkolnictwie tradycyjny układ: 4 + 4 + 4 nie da się na dłuższą metę utrzymać. Właśnie ze względu na rosnące z każdym rokiem możliwości intelektualne współczesnych dzieci trzeba się liczyć z ograniczeniem nauczania początkowego do klas I—III, względnie nawet do klas I—II. Osobiście jestem przekonany, że niebawem nauczanie początkowe będzie dotyczyć tylko ostatniego wariantu. A ze względu na jednoczesne stopniowe obniżenie się progu dojrzałości szkolnej, w konsekwencji czego obowiązkowi szkolnemu będą podlegać sześciolatki — pewne sugestie w tym kierunku wysuwa dziś już prof. Okoń¹ — nauczanie początkowe obejmie znowu trzy klasy, ale dzieci w wieku 6, 7 i 8 lat. Natomiast dzisiejsze klasy III i IV będzie można z powodzeniem włączyć do szczebla drugiego (pośredniego), powierzając przewidziane przedmioty nauczania odpowiednim specjalistom.

3. Skoro więc nauczanie początkowe — obojętnie w jakiej wersji (klasy I, II, czy też I, II, III, IV) — jako wyodrębniony szczebel szkoły podstawowej, jest dziś w naszym systemie szkolnym nadal faktem oczywistym, ponadto jeżeli od niego — mówiąc słowami Komisji Edukacji Narodowej — „dalszego wieku zawisł sposób myślenia i postępowania”², to trzeba się zgodzić z koniecznością specjalistycznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli wyłącznie dla tego szczebla. Sprawa pozornie prosta i logiczna. Tymczasem nasza dotychczasowa obserwacja życia szkolnego mówi wręcz co innego. Oto przykłady: W planach organizacyjnych SN-ów nie przewidziano dotąd specjalnego wydziału nauczania początkowego. Studenci SN-ów otrzymują dziś bardzo pobieżne przygotowanie do pracy w klasach niższych w ramach wydziału wybranej specjalności. Ich stosunek do metodyki nauczania początkowego jest dość osobliwy. O maozszym traktowaniu nauczania początkowego świadczy również i ten fakt, że nie wszystkie kuratoria stwarzają zainteresowanym nauczycielom kwalifikowanym warunki zdobycia drogą zaocznych czy wieczorowych studiów specjalizacji do nauczania w klasach niższych.

A jak będzie w przyszłości? Mówimy przecież o trzyletnich szkołach nauczycielskich. W dotychczasowej dyskusji mówi się o dwojakiej koncepcji: o włączeniu problematyki nauczania początkowego do planów nauczania poszczególnych wydziałów specjalistycznych (podobnie jak to jest w dzisiejszych SN-ach) albo też o utworzeniu oddzielnych wydziałów o dwuprzedmiotowej specjalizacji. Ostatnią koncepcję spotykamy w niektórych ZSN-ach, gdzie połączono nauczanie początkowe (jako przedmiot) np. z zajęciami praktyczno-technicznymi, wychowaniem muzycznym, fizycznym czy przedszkolnym. W przyszłości przewiduje się połączenie jeszcze z innymi przedmiotami. Uzasadnienie obu koncepcji prawie identyczne:

¹ W. Okoń: l. w. cyt., str. 274.

² St. Kot: Źródła do historii wychowania. Cz. II, str. 141.

a. Nie można — w imię pełnego rozwoju osobowości — skazywać nauczyciela na wyłączną i stałą pracę tylko z małymi dziećmi. Zakłada się bowiem, że do tej pracy, aczkolwiek najtrudniejszej i najodpowiedzialniejszej w całej działalności szkolnej (przynajmniej to wszyscy dyskutanci), wystarcza ogólna orientacja w zagadnieniach nauczania początkowego, bo nauczyciel i tak, niby w obawie przed kompletnym intelektualnym „wyjałowieniem” czy też zinfantylizowaniem, przy pierwszej nadarzającej się okazji umknie do pracy w klasach wyższych, bo tylko w ten sposób zapewni sobie wszechstronny rozwój swej osobowości.

b. Zadośćczynić wymaganiom pracy z najmłodszymi dziećmi mogą tylko nauczyciele w młodszym wieku.

c. Dla uzupełnienia etatu potrzebna jest znajomość choćby jednego przedmiotu w zakresie całej szkoły podstawowej.

Czy taka argumentacja jest słuszna? Mam wrażenie, że polega raczej na poważnym nieporozumieniu. Zważmy tylko:

Czy rzeczywiście dowodem „rozwoju” osobowości nauczyciela jest jego awans z jednego szczebla nauczania do drugiego, to znaczy wspinanie się jakoby po drabinie hierarchii społecznej? Albo czyż „rozwój” ten gwarantuje li tylko osiągnięta specjalizacja w którymś z tzw. przedmiotów ogólnokształcących? A czyż tak różnorodna problematyka pierwszych lat nauczania, potraktowana jako pewna całość czy też w poszczególnych jej elementach, nie stwarza okazji do twórczego wysiłku i pełnego praktycznego i teoretycznego wyżycia się? Czy w tej dziedzinie — tak ze stanowiska psychologicznego, metodycznego czy wychowawczego — już wszystko powiedziano czy zbadano? Czy w tym zakresie praktyka osiągnęła już swoją szczytową formę? Ostatnie wieści z tej dziedziny, docierające do nas z różnych stron świata, są tego najwymowniejszym zaprzeczeniem. Wobec takiego stanu rzeczy ciśnie się nam mimo woli na usta sokratesowskie stwierdzenie „wiem, że nic nie wiem”. Stąd nauczyciel, którego problematyka dydaktyczno-wychowawcza „maluchów” porywa, ma okazję do pełnego wyżycia się, co zapewnia mu nieograniczony rozwój intelektualny. Nauczanie początkowe jako ta przysłowiowa terra incognita jest przecież fundamentem i zaczynem wszelkiej edukacji. Skoro bowiem ona będzie w wystarczającym zakresie zbadana i nam udostępniona, to poznawanie i „uprawa” następnych „ziemi” (dalszych stopni) będzie znacznie sprawniejsza i skuteczniejsza. Dziś jeszcze jesteśmy nieraz podobni do niesprawnych budowniczych, których gmach załamuje się z powodu nieodpowiednio założonych fundamentów. Dlatego też współpraca teoretyków i praktyków nauczania początkowego jest tu jak najbardziej wskazana. Potencjalnych kandydatów na oddanych nauczycieli nauczania początkowego znajdziemy pod dostatkiem wśród naszej młodzieży. Widzimy ich dziś już wśród studentów SN-ów na poszczególnych wydziałach. Z przykrością stwierdzam, że na poszczególnych wydziałach znajdują się niejednokrotnie wspaniali kandydaci na nauczycieli właśnie uczniów klas

najniższych. Z żalem opuszczają mury SN-u, bo nie dali sobie rady z matematyką, fizyką czy też z innymi przedmiotami specjalizacji. Znacznie więcej kandydatów na nauczycieli klas początkowych jest wśród czynnych nauczycieli po liceach pedagogicznych, którzy z niecierpliwością czekają na odpowiednie warunki pogłębienia problematyki nauczania początkowego drogą zaocznych czy wieczorowych studiów. Nie lękają się jakichkolwiek ujemnych następstw, które by ich deprecjonowały w gronie nauczycielskim czy też w środowisku społecznym. Gdyby takie obawy były rzeczywiście uzasadnione, to jakże biedni byłiby nauczyciele szkół specjalnych, wychowawczynie przedszkoli czy pracownicy pedagogiczni jeszcze innych placówek oświatowo-wychowawczych.

Dalsze obiekcje wysuwane przez dyskutantów również nie są do przyjęcia. Cóż bowiem może dać z siebie nauczyciel, który po iluś tam latach pracy z „maluchami” — jak to sugerują zwolennicy dwuprzedmiotowego wydziału przyszłej wyższej szkoły nauczycielskiej — przejdzie do pracy ze starszymi uczniami? Czy w tym wypadku prawa pamięci czy wyższych czynności nerwowych nie obowiązują? Ponadto czy można opanować drugą, dodatkową specjalność w takim zakresie, w jakim ją opanowuje kandydat na wydziale jedнопrzedmiotowym? Zatem wartość tej drugiej specjalności byłaby bardzo, a bardzo problematyczna. Kształciłibyśmy znowu raczej dyletantów. A o zapewnieniu drożności dla tej grupy nauczycieli w ogóle nie można by myśleć. Zresztą nikt nauczyciela nie może zobowiązywać do stałej pracy w raz obranej specjalności. Każdy nauczyciel powinien mieć możliwość, według własnego uznania, chęci i zdolności, drogą zaocznych czy wieczorowych studiów, przekwalifikowywać się. Takie prawo winni posiadać również nauczyciele szkół specjalnych, wychowawczynie przedszkoli i pracownicy innych placówek wychowawczych.

Przy współczesnym tempie rozwoju nauki i techniki i w zakresie kształcenia nauczycieli winna obowiązywać starorzymska maksyma: mało, a dobrze. W myśl tej zasady problematyka nauczania początkowego nie tylko może, ale winna znaleźć się — tak w przyszłych wyższych szkołach nauczycielskich, jak i w dzisiejszych WSP — jako samoistna specjalizacja. Problematyka skoncentrowana dookoła dziecka i jego aktualnych i perspektywicznych potrzeb jest tak bogata i obszerna, że może całkowicie wypełnić przewidziany okres studiów. Ideę akademizacji kształcenia nauczycieli nauczania początkowego wprowadziły już władze radzieckie do instytutów pedagogicznych i uniwersytetów. Uznano specjalizację nauczania na stopniu propedeutycznym, obejmującym okres wczesnoszkolny, jako równorzędną specjalizację akademicką¹.

Po tak gruntownym i uniwersalnym przygotowaniu nauczyciela do pracy w zakresie nauczania początkowego, nie będzie specjalnych kłopotów z zatrudnieniem go — oczywiście w wypadkach „awaryjnych” —

¹ Dr B. Bromberek: Kształcenie nauczycieli, *Nowa Szkoła* nr 10—11, 1967, str. 55.

i w wyższych klasach szkoły podstawowej. Będziemy bowiem mieli do czynienia z nauczycielem wysokiej klasy, legitymującym się nie tylko świadectwem dojrzałości liceum ogólnokształcącego, ale i umiejętnością samodzielnego zdobywania wiedzy i sensownego rozwiązywania — w razie potrzeby — różnych trudności dydaktyczno-wychowawczych na szczeblu wstępnej systematyki. Prawo transferu ma chyba i tu swoje zastosowanie.

I ostatnia sprawa, która ściśle wiąże się z jednokierunkowym specjalistycznym kształceniem nauczycieli klas niższych — to wymiar obowiązkowych godzin zajęć nauczyciela klas niższych. Jestem zdania, że w normalnych warunkach liczba obowiązkowych godzin lekcyjnych nauczyciela klas początkowych powinna się pokrywać z wymiarem obowiązkowych zajęć dzieci danej klasy. Żywią nadzieję, że to w niedługim czasie musi nastąpić. Bowiem dobrze pomyślana i skuteczna praca z najmłodszymi dziećmi wymaga ze strony nauczyciela specjalnie czasochłonnych przygotowań, co zrekompensuje z nadmiarem różnicę pomiędzy etatową a jego faktyczną liczbą godzin zajęć lekcyjnych. Nie chodzi więc o specjalne uprzywilejowanie nauczyciela, a raczej o stworzenie mu warunków jak najsolidniejszego wypełnienia swych obowiązków.

ZOFIA TOPIŃSKA

AKTUALNE PROBLEMY KSZTAŁCENIA WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI

W środowisku pracowników przedszkoli wiele się mówi o niewystarczającym przygotowaniu do samodzielnej pracy pedagogicznej absolwentek zakładów kształcących wychowawczynie. Młode wychowawczynie spotykają się w przedszkolu z licznymi problemami, do rozwiązywania których nie były przygotowane, i nader często mają okazję przekonać się, że ich wiedza o dziecku czy to z zakresu pedagogiki, czy psychologii, jak również ich praktyczne umiejętności pracy z dziećmi nie są wystarczające.

Chcąc jednak czynić krytyczne uwagi pod adresem zakładów kształcenia wychowawczyń, trzeba brać pod uwagę, że na kierunek tego kształcenia rzutuje przede wszystkim system wychowania dzieci w przedszkolu.

Przyszłe wychowawczynie trzeba bowiem tak wychowywać, aby widziały swoje miejsce i rolę w zawodzie na tle społecznej funkcji przedszkola, umiały przyjąć, zrozumieć i emocjonalnie zaangażować się w realizację celów i zadań wychowania przedszkolnego, aby aktywnie poszukiwały skutecznych po temu metod i środków działania.

W Polsce od roku 1950 obowiązuje program, który te cele formułuje oraz określa treść pracy wychowawczej z dziećmi. Kolejne wersje tego programu, a było ich już cztery (1950, 1957, 1962, 1967), są wyrazem usiłowań autorów, aby osiągać coraz większą zgodność celów treści i metod zbiorowego wychowania małych dzieci.

Niestety, na początku tworzenia programów był popełniony błąd, który do dziś trzeba odrabiać. Program z roku 1950 nadał pracy przedszkola jednostronnie dydaktyczny kierunek. Nosił on nawet tytuł „Zajęcia w przedszkolu”¹, a więc dotyczył jednej tylko formy pracy z dziećmi, która w nomenklaturze przyjętej na terenie przedszkoli oznacza odcinek dnia poświęcony pracy dydaktycznej prowadzonej zbiorowo z grupą dzieci, w formie, która pod wieloma względami przypomina lekcję szkolną.

Uprzywilejowanie dydaktycznych zadań przedszkola bynajmniej nie było intencją ówczesnego zespołu autorów programu. Dyskusyjna natomiast była wówczas sama potrzeba programu pracy z małymi dziećmi. Większość zespołu reprezentowała pogląd, że dla tak złożonych sytuacji, w jakie obfituje życie dziecka w zbiorowości, jedynie zajęcia dydaktyczne mogą być ujęte przez program, dla takich zaś spraw, jak czuwanie nad zdrowiem i bezpieczeństwem dzieci, układanie ich społecznego współżycia, kierowanie ich zabawą, kształtowanie postawy wobec wymagań dorosłych, odpowiedniejsza byłaby forma nie programu, a poradnika jako bardziej opisowa.

Program został jednak opracowany z tym, że równolegle przygotowywano poradniki metodyczne² z różnych zakresów działalności przedszkola, publikowane przez Instytut Pedagogiki w cyklu wydawniczym pt. „Praca w przedszkolu”. Program zawierał dziewięć działów, z czego sześć dotyczyło zajęć podzielonych analogicznie do przedmiotów nauczania w programach szkolnych. Były tam zabawy i ćwiczenia ruchowe, mowa ojczyzna, poznawanie przyrody, zajęcia artystyczno-techniczne, umuzykalnienie. W pozostałych działach mieściło się kierowanie zabawą i zajęcia porządkowo-gospodarcze.

Życie zakwestionowało słuszność takiego rozwiązania. Nakłady poradników nie nadążały za zapotrzebowaniem, a nowym wydaniom programu nie towarzyszyły wznowienia opracowań metodycznych. Książki nie docierały więc do każdej wychowawczynie przedszkola, każdą jednak obowiązywał program, a ten eksponował przede wszystkim zajęcia. Program też, a nie wskazania zawarte w książkach, był podstawą dla kontroli pracy wychowawczyń z ramienia władz oświatowych.

¹ Program Tymczasowy. Zajęcia w przedszkolu. W-wa 1950. Wyd. III poprawione, 1957.

² Istniała u nas tradycja takich poradników, jakkolwiek dominowały w nich treści i formy służące głównie pracy dydaktycznej. Formę poradnika miał również wydany wcześniej niż u nas dokument radziecki pt. Rukawodstwo dla wosпитателя диетского сада.

Dobór treści programu obowiązującego wychowawczyni rzutował na treść i metody kształcenia wychowawczyń, ustawiając jednocześnie w praktyce hierarchię ważności poszczególnych form pracy z dziećmi. Zajęcia i sposoby ich prowadzenia stawały też w centrum zainteresowań kierownictwa liceów czy też studiów nauczycielskich o kierunku wychowania przedszkolnego. W przedszkolach ćwiczeń poziom zajęć był bowiem i jest niestety do chwili obecnej głównym przedmiotem troski personelu, ponieważ przede wszystkim zajęcia były i przeważnie są hospitowane przez uczennice i słuchaczki.

W programie dla przedszkoli z roku 1962 podjęto próbę przewyższenia tej jednostronności. Wyraziło się to w samym tytule dokumentu, który brzmiał: „Program wychowania w przedszkolu”. Program ten obejmował już całość działalności przedszkola. Jego praktyczną przydatność obniżał jednak brak szczegółowego ujęcia treści mających służyć realizacji stojących przed wychowawczynią zadań. Jest rzeczą charakterystyczną (pokazały to późniejsze sondaże opinii praktyków o tym programie), że wychowawczyni, generalnie przyjmując wytyczne nowego dokumentu, nie zarzuciły jednak poprzedniego programu, który przynajmniej w zakresie zajęć zawierał treści dostatecznie szczegółowe.

Program dla przedszkoli z 1962 r. niewątpliwie wniósł nową problematykę zarówno w pracę zakładów kształcenia, jak i doskonalenia kadr wychowawczyń przedszkoli. Pobudzał praktyków do czynienia starań, by ogarnąć planem wychowawczym całokształt działalności przedszkola, był próbą przewyższenia tendencji do jednostronności w pracy pedagogicznej. Program ten nie zawierał jednak dość konkretnego materiału, aby dać podstawy formułowania propozycji dotyczących treści kształcenia wychowawczyń.

Programy liceów dla wychowawczyń przedszkoli opracowywane w tym samym czasie również ulegały korzystnym zmianom. Wersja z roku 1963/1964, jeszcze obecnie obowiązująca (od klasy II), zawiera treści osiągające pod wieloma względami poziom współczesnej wiedzy o dziecku i program tak opracowany mógłby stanowić postęp, gdyby nie to, że liczba godzin przeznaczona łącznie na psychologię, pedagogikę i historię wychowania jest tak szczupła, że w żadnym wypadku nie zabezpiecza jego realizacji. Na te przedmioty przeznaczona się w IV klasie łącznie 6 godzin tygodniowo, a na metodykę w klasie V cztery godziny. Dlaczego zagadnienia, które przecież były chyba zainteresowaniami czternastoletniej dziewczynki obierającej zawód wychowawczyni przedszkola, zostały odsunięte na sam koniec jej pobytu w szkole — trudno zrozumieć. Może dalsze, będące w przygotowaniu, zmiany programu liceum to naprawią.

Ostatnia wersja programu dla przedszkoli z roku 1967 wchodząca obecnie w stadium próbnej realizacji jest następnym krokiem w kierunku ogarnięcia całokształtu treści odpowiadających wychowawczej, a zarazem dydaktycznej, opiekuńczej i profilaktycznej funkcji przedszkola. Treści

tego programu zostały sformułowane szczegółowo w odniesieniu do wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, umysłowego i estetycznego. Szczegółowość tej wersji programu jednocześnie bardziej ukonkretnia zamówienie na „model” wychowawczyni przedszkola, która ma być przygotowana do jego realizacji. Pozwala to na wysunięcie niektórych wniosków dotyczących kształcenia kadr.

Wychowawczyni potrzebne są: zasób wiedzy niezbędnej dla zrozumienia potrzeb dziecka wynikających z praw jego rozwoju fizycznego i psychicznego oraz znajomość warunków ich zaspokajania w przedszkolu i w rodzinie. Równocześnie przyszła wychowawczyni powinna mieć pełne średnie wykształcenie oraz jeśli tego zapragnie — szansę dalszego kształcenia się.

Przyszłą wychowawczynię trzeba wychowywać. Z małymi dziećmi powinna pracować osoba zrównoważona, pogodna, systematyczna, lubiąca dzieci i odpowiedzialna za nie, będąca dla nich wzorem do naśladowania przez swoją kulturę zachowania, stosunek do ludzi, do przyrody i piękna w otoczeniu.

Ogromne znaczenie ma społeczna postawa wychowawczyni. Jej gotowość uczestnictwa w tworzeniu ludziom coraz lepszych warunków bytu i rozwoju, rozwiązywania na swoim odcinku takich ogólnych społecznych problemów, jak przychodzenie rodzinie z pomocą w wychowaniu dzieci, jeżeli matka pracuje lub się uczy, zapobieganie niepowodzeniom szkolnym przyszłych uczniów w szkole przez stosowanie metod profilaktyki społecznej i zdrowotnej, podnoszenie szkolnego startu dzieci ze środowisk o niższej kulturze, a tym samym uczestniczenie w procesie demokratyzacji szkolnictwa.

Przyszła wychowawczyni powinna więc w swoim zakładzie kształcenia zdobywać wiedzę, uczyć się pracy z dziećmi na dobrych wzorach oraz powinna być wychowywana.

Właściwie istnieją po temu obiektywne warunki. Funkcjonują bowiem trzy instytucje uczestniczące w kształceniu i wychowaniu wychowawczyń przedszkola. Jest liceum lub studium nauczycielskie z programem nauczania — są przy nich przedszkola ćwiczeń i placówki będące terenem praktyk pedagogicznych — oraz przy większości zakładów są internaty. Rzecz w tym, aby każda z tych instytucji spełniała rzeczywiście swoją rolę w sposób prawidłowy i wzajemnie skoordynowany. W istniejącym stanie rzeczy ani dydaktyczna, ani wychowawcza funkcja zakładów kształcenia wychowawczyń przedszkoli nie jest spełniana prawidłowo.

NAUCZANIE W LICEACH I STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

Przyszła wychowawczyni powinna dochodzić do zrozumienia potrzeb dziecka na tle roli, jaką w jego rozwoju odgrywają czynniki biologiczne i społeczne. Potrzebne są jej do tego bardziej pogłębione wiadomości z biologii.

W systemie kształcenia wychowawczyń przedszkoli wyższa chyba niż dotychczas ranga należy się psychologii w zakresie, który jest nieodzowny, by nauczyć przyszłą wychowawczynię poznawania dzieci i obserwowania ich oraz rozumienia zależności ich zachowania się od procesów organicznych, a zwłaszcza zachodzących w układzie nerwowym pod wpływem warunków zdrowotnych i społecznych otoczenia.

Szczególnego podkreślenia wymaga potrzeba wiedzy o biologicznych i społecznych uwarunkowaniach prawidłowości rozwoju dziecka w okresie 0—3 lat oraz wpływu warunków i pielęgnacji z tamtego okresu na stan fizyczny i psychiczny dziecka starszego, jak również znajomość cech rozwojowych dziecka w okresie wczesnoszkolnym.

W wykształceniu wychowawczyni przedszkola potrzebne jest też wprowadzenie pewnych elementarnych wiadomości z socjologii w y c h o w a n i a, które pozwolą jej zrozumieć i kształtować osobiste doświadczenia dziecka, narastające na tle społecznych procesów zachodzących w zorganizowanej zbiorowości małych dzieci, doprowadzą do zrozumienia celów i funkcji przedszkola w procesie upowszechniania kultury, szeroko pojętej profilaktyki zdrowotnej i wychowawczej oraz miejsca wychowania przedszkolnego w systemie oświatowym i jego roli w przygotowaniu do szkoły, zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym.

Programy liceów dla wychowawczyń przedszkoli wchodzące w życie w klasach I roku szkolnego 1967/68 już uległy korzystnym zmianom. Zjawia się nieśmiała jeszcze tendencja rozpoczynania nauki przedmiotów zawodowych w młodszych klasach, a nie jak dotąd kumulowania ich w klasach starszych. Przybywa godzin na te przedmioty. Psychologia rozpoczyna się w klasie II, a liczba godzin aż do klasy IV pozwala na przerobienie niezbędnego materiału. Na pedagogikę, w której zmieścić się mają wiadomości z historii wychowania, czasu może być za mało, a będzie go jeszcze mniej, jeśli tu miałyby się zmieścić elementy socjologii wychowania (2 g. w kl. III, 3 — w IV, 3 — V). Sporo czasu przeznaczono na metodykę i praktyki pedagogiczne. Szkoda tylko, że zaczyna się ją dopiero w klasie III, że tak późno wprowadza się do przedszkola uczennice, które po to ten zawód wybrały, aby zetknąć się z dziećmi. Marnuje się w ten sposób ich gotowość poznawania przedmiotu, którego treść dostępna jest przecież w pewnym zakresie rozumieniu czternasto- i piętnastoletnich dziewczynek.

Niewielki natomiast postęp zaznacza się w przedmiotach dających biologiczną podbudowę wiedzy o dziecku. Na pierwszej klasie kończy się program biologii, będący przedłużeniem kursu ze szkoły podstawowej o anatomię i fizjologię dziecka. Jest to niewiele, zwłaszcza że po jednej godzinie higieny w klasach II, III, IV nie wystarcza na operatywne przyswojenie wiadomości tak ważnych dla wychowania małych dzieci. W tym tak szczupłym wymiarze godzin higieny nie można też zmieścić nabywania umiejętności przyjsia dziecka z pierwszą pomocą w nagłych wy-

padkach, zachowania się wobec skaleczeń i różnych wyraźnych objawów choroby, takich jak wymioty, drgawki, podwyższona temperatura itp. Przygotowanie wychowawczynie na takie ewentualności oraz praktyczne umiejętności z zakresu pielęgnacji dziecka są niezbędne, jeśli wychowawczynie ma być odpowiedzialna za bezpieczeństwo dzieci.

Aby kandydatka na wychowawczynię mogła posiadać potrzebne w pracy z dziećmi wiadomości, nie wystarczy i nie jest możliwe rozwiązywanie tego problemu poprzez samo rozszerzanie liczby godzin. Jest to także problem wzajemnego ustosunkowania przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących. Nie kwestionując zasady, że w liceach pedagogicznych powinny obowiązywać te same programy co w każdej szkole średniej, wydaje się możliwe i potrzebne pewne nachylenie zawodowe treści takich przedmiotów, jak biologia, historia, wychowanie obywatelskie, które powinny dawać podbudowę dla wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki.

Przy odpowiednim układzie treści w programie biologii, a w pewnej mierze także chemii i fizyki, można dawać podstawy wiedzy o potrzebach rozwijającego się organizmu, o roli świeżego powietrza, słońca i ruchu, o zasadach żywienia, o podstawach higieny układu nerwowego, o warunkach zwalczania infekcji itp.

Dobór materiału z zakresu historii kultury przy nauczaniu historii może odegrać istotną rolę w kształtowaniu postaw światopoglądowych wychowawczynie, jeśli zostaną w nim wyeksponowane treści dotyczące form życia rodzinnego w różnych fazach rozwoju społeczno-gospodarczego i w różnych warstwach społecznych, kultury higieniczno-sanitarnej w różnych epokach, rozwoju form opieki nad matką i dzieckiem itp. Byłoby też pożądane zapoznanie uczennic z tymi utworami literatury pięknej oraz dziełami malarstwa i rzeźby, których tematem jest dziecko.

W studiach nauczycielskich, do których przychodzą słuchaczki już po szkole ogólnokształcącej, byłoby może potrzebne pewne uzupełnienie ich wiedzy wyniesionej ze szkoły średniej w zakresie wymienionych przedmiotów.

NABYWANIE PRAKTYCZNEJ UMIEJĘTNOŚCI PRACY Z DZIEĆMI I ROLA PRZEDSZKOŁA ĆWICZEŃ

Wychowawczynie mająca realizować program na wszystkich odcinkach swojej działalności wychowawczej i organizacyjnej powinna być w zakładzie kształcenia przygotowana do praktycznego stosowania w pracy z dziećmi nabywanej wiedzy oraz do roli działacza w środowisku rodziców. Ogromną więc rolę w jej kształceniu odgrywają dobre wzory pracy z dziećmi i z rodzicami. Wynika stąd potrzeba zwiększenia zadań i obowiązków przedszkoli ćwiczeń, bowiem w nauczaniu takich przedmiotów, jak metodyka, higiena, administracja przedszkola, bardziej niż dotychczas powinna być eksponowana metoda oddziaływania przykładowej dobrej roboty na każdym odcinku działalności placówek.

Przedszkole ćwiczeń powinno zatem być tak prowadzone, aby uczennice czy słuchaczki mogły na jego terenie obserwować, a nawet uczestniczyć w zbiorowym wysiłku personelu nad kształtowaniem właściwego środowiska wychowawczego oraz nad rozwiązywaniem różnorodnych problemów wychowawczych, opiekuńczych i organizacyjnych. Przedszkole ćwiczeń byłoby powołane do pełnienia wiodącej roli wobec placówek, w których odbywają się praktyki pedagogiczne, czego konsekwencją byłoby porozumienie i współpraca tych przedszkoli z kierownictwem zakładu kształcenia.

Pod tym względem istniejący stan rzeczy wymaga radykalnej poprawy. Nie jest bowiem bynajmniej regułą, że przedszkola ćwiczeń są placówkami dającymi najlepsze wzory. Przeciwnie, dydaktyczna jednostronność prowadzi często do tego, że dla ułatwienia hospitacji zajęć burzy się dzieciom ustalony tryb życia, skraca czas zabawy i pobyt na powietrzu. W przedszkolach ćwiczeń nierzadko panuje atmosfera napięcia i pośpiechu, a interesy dzieci podporządkowuje się swoście pojętemu „dobru” i wygodzie liceum.

WYCHOWANIE PRZYSZŁYCH WYCHOWAWCZYŃ, ROLA INTERNATU

Nabywaniu przez wychowawczynie wiedzy i umiejętności pedagogicznych nie może nie towarzyszyć praca nad kształtowaniem i rozwijaniem w nich samych takich cech osobowości, sposobu życia, zainteresowań, potrzeb i przyzwyczajzeń, które możliwie najbardziej zbliża je do „modelu” dobrej wychowawczynie.

W związku z tym zakład kształcenia wychowawczyń, czy to liceum, czy studium nauczycielskie, powinien być ukształtowany jako środowisko wychowawcze, w którym uczennice czy słuchaczki będą się uczyć teorii i praktyki swego zawodu, a jednocześnie będą mogły i chciały znaleźć okazję, by na terenie zakładu rozwijać i wzbogacać swoje życie koleżeńskie, towarzyskie i kulturalne.

Integralną częścią systemu kształcenia wychowawczyń powinny być zatem różne formy wychowania pozaszkolnego. Czasem te formy trzeba dopiero tworzyć. Tam gdzie istnieją przy zakładach kształcenia internaty, bursy, domy studenta, one powinny stać się naturalnym terenem wychowawczego oddziaływania na swoje mieszkanki.

Zadania pozaszkolnej działalności wychowawczej są wielostronne. Przyszła wychowawczynie, mająca kiedyś pracować nad wyrabianiem nawyków kulturalnych i higienicznych u dzieci, musi sama mieć obudzone potrzeby kulturalnego życia, odczuwać potrzebę ładu wokół siebie, czystości, estetyki. Dobrze prowadzony internat może dać pod tym względem wiele bodźców choćby przy okazji urządzania własnych pokoi.

Przyszła wychowawczynie ma kiedyś troszczyć się o zdrowie dzieci. Sama wiedza nie zawsze wystarcza, by przeciwstawić się panującym w naszym społeczeństwie fałszywym i szkodliwym przesądom w sprawach

dotyczących zdrowia i pielęgnacji małych dzieci. Trzeba więc, aby uczennice w szkole czy jako mieszkanki internatu same nabywały przyzwyczajęń podnoszących ich własne zdrowie, samopoczucie, a odbijających się korzystnie na ich wyglądzie zewnętrznym. Trzeba, aby się rano gimnastykowały, brały chłodny prysznic, sypiały także zimą przy uchylonych oknach, jadały regularnie zdrowe potrawy. Dziewczęta nie mieszkające w internacie trzeba namawiać do przyjęcia takiego sposobu życia w domu.

Wychowawczyni, która jeszcze w szkole polubi ruch na świeżym powietrzu, nie będzie się bać zimna, niepogody, zasmakuje w sporcie, turystyce, pracy w ogrodzie czy hodowli zwierząt, daje duże gwarancje, że i w przedszkolu potrafi ze zrozumieniem dziecięcych potrzeb organizować im zdrowy tryb życia.

Wychowawczyni przedszkola ma dbać o higienę psychiczną swoich wychowanków. Powinna więc sama być spokojna, pogodna, równa i sprawiedliwa wobec dzieci. Skoro tak, to już jako kandydatka do zawodu powinna uczyć się panowania nad sobą i w stosunkach z własnymi kolegami rozwijać kulturę obcowania z ludźmi. Bogate i interesujące życie koleżeńskie, w szkole, w internacie, w szkolnym klubie, będące również terenem życia towarzyskiego uczennic, wzajemna pomoc w pracy, wspólna rozrywka, liczne okazje wymiany myśli, przeżyć i poglądów przyspieszą i pogłębią społeczne dojrzewanie młodej adeptki do zawodu pedagoga.

Na przyszłą wychowawczynię nakłada się duże obowiązki estetycznego wychowania dzieci, trzeba więc zrobić wszystko, aby ona sama nabywała smaku i kultury estetycznej. Trzeba na terenie szkoły i internatu tworzyć bodźce rozwijające ją w tym kierunku. Obudzone na lekcjach wychowania plastycznego i muzycznego (założmy, że na dobrych lekcjach) zainteresowania dla sztuki i muzyki powinny znaleźć pożywkę i środki ekspresji w wolnym czasie uczennic czy słuchaczek. Trzeba pielęgnować ich indywidualne zainteresowania i zdolności, dać poszczególnym osobom możliwość uczestniczenia w różnych zespołach dramatycznych, muzycznych, w kołach zainteresowań itp. Trzeba młodzieży udostępnić odbiór sztuki teatralnej, filmowej, udostępnić koncerty i muzea. Twórczość mieszkanek internatu, ich osobiste zainteresowania i hobby artystyczne, społeczne, sportowe, gospodarskie, techniczne, ogrodnicze powinny wywierać piętno, nadawać charakter i styl ich własnym pokojom i wspólnym pomieszczeniom. Trzeba otoczyć opieką ich własną inicjatywę, aby kiedyś umiały cenić i inspirować inicjatywę dzieci, dać wiele samodzielności i samorządności, aby zrozumiały, jak cenne jest rozwijanie samodzielności u dzieci.

PROBLEMATYKA STUDIÓW WYŻSZYCH PRACOWNIKÓW PRZEDSZKOLI

Dziedzina wychowania w okresie wczesnego dzieciństwa w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym potrzebuje specjalistów wśród psychologów, lekarzy, pedagogów i socjologów wychowania. Sytuacja małych dzieci jest zawsze konsekwencją sytuacji rodziców, przeważnie młodych, często

rozpoczynających dopiero swoje samodzielne życie, uzupełniających jeszcze swoje kwalifikacje, rodziców zależnych od sytuacji mieszkaniowej w danym środowisku, od struktury zatrudnienia itp.

System wychowania małych dzieci musi się też stale przekształcać, dostosowywać do zmieniających się potrzeb społecznych z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych dziecka. Kierowniczą rolę w tym procesie muszą odegrać ludzie zespoleni w koncepcyjnej pracy nad koordynacją i uzgadnianiem punktów widzenia i postulatów świata pedagogicznego i lekarskiego, nad zabezpieczeniem szeroko pojętych warunków prawidłowego rozwoju dzieci w rodzinie i w instytucjach zbiorowego wychowania w żłobku, w szkole, w szkolnej świetlicy, w domu dziecka. Zespół tych ludzi, działających czy to na terenie instytucji naukowo-badawczych, czy we władzach centralnych i centralnym aparacie doskonalenia i kształcenia kadr, powinien mieć szanse odnawiania się przez dobór zdolnych młodych ludzi kończących wyższe studia.

W istniejącym stanie rzeczy w Polsce przyszłość wychowania przedszkolnego i małego dziecka w ogóle rysuje się niepokojąco. Na wyższych uczelniach nie ma dotąd ani zakładów, ani katedr wychowania przedszkolnego. Wychowawczynie, które obecnie studiują dość licznie stacjonarnie i zaocznie pedagogikę, mają ogromne trudności ze znalezieniem kierownika swoich prac magisterskich. Profesorowie, którzy jednak podejmują się prowadzenia takich prac, sami nierzadko okazują skrępowanie z powodu nieznamości tematu. Ukończenie studiów wyższych w zakresie pedagogiki czy psychologii nie czyni absolwenta specjalistą od tych zagadnień, tak bardzo złożonych, zwłaszcza gdy chodzi o wychowanie zbiorowe małych dzieci. Również studia medyczne nie dają pediatrom dostatecznych kwalifikacji potrzebnych do współdziałania z rodziną i placówkami wychowawczymi.

W rezultacie nie ma komu uczyć w zakładach kształcenia wychowawczyń przedszkoli i w liceach dla opiekunek żłobków, jak również kierować pracą ośrodków metodycznych. Formalnie uprawnienia do nauczania w liceach i w studiach nauczycielskich posiadają właśnie osoby mające za sobą studia pedagogiczne na uniwersytetach i WSP, toteż pracują tam bardzo często osoby mające ogólne wykształcenie pedagogiczne, ale nie znające problematyki przedszkola ani teoretycznie, ani praktycznie. Indywidualnie wiele osób zdobyło własną pracą znajomość zagadnienia, tu i ówdzie w liceach pracują były wychowawczynie, które ukończyły wyższe studia, generalnie jednak sprawa nie jest załatwiona.

NIKTÓRE PROBLEMY STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH KSZTAŁCĄCYCH WYCHOWAWCZYNIĘ PRZEDSZKOLI

Perspektywiczny postulat, aby nauczyciel był człowiekiem posiadającym wyższe wykształcenie, obejmuje również wychowawczynię przedszkola, co nie zostaje podważone przez fakt przedłużonego istnienia 5-let-

nich liceów dla wychowawczyń przedszkoli. Realizacja tego postulatu stanie się jednak dopiero wtedy możliwa, gdy praca wychowawczyń będzie opłacana na równi z nauczycielami. Niemniej zapotrzebowanie na kadre z wyższym wykształceniem jest bardzo duże choćby do pracy w przedszkolach ćwiczeń i w placówkach eksperymentalnych. Wychowawczynie mająca wyższe wykształcenie jest też potencjalnym kandydatem do pracy w ośrodkach metodycznych, w aparacie nadzoru i jako nauczycielka w liceum. Poparcie dla osób chcących studiować na uniwersytecie czy w WSP leży więc na linii rozwoju wychowania przedszkolnego.

Drogą pozyskania lepiej przygotowanej kadry są również studia nauczycielskie o kierunku wychowania przedszkolnego.

W świetle doświadczeń istniejących studiów nauczycielskich, kształcących wychowawczynie przedszkoli, węzłowym wydaje się być problem łączenia tej specjalności z nauczaniem początkowym.

Rezultatem tego połączenia są ogólnie uznane walory nauczycielek, które rozumiejąc młodsze dziecko i jego potrzeby, umieją stosować zabawowe metody pracy, liczą się ze zdrowiem i siłami dziecka w większym stopniu niż ich koleżanki z innych kierunków studiów.

Równocześnie okazało się, że absolwentki studium, mając do wyboru pracę w przedszkolu lub szkołę, przeważnie wybierają szkołę ze względu na wyższe zarobki, dłuższe wakacje i znacznie mniejszą osobistą odpowiedzialność. Studia nauczycielskie dostarczają więc tylko bardzo nielicznej kadry wyżej kwalifikowanych wychowawczyń.

Jaki stąd wniosek? Przede wszystkim ten, że chcąc kształcić wychowawczynie na poziomie półwyższym, trzeba mieć uczelnie przeznaczone dla nich. W programie takich studiów potrzebna jest również wiedza z psychologii i pedagogiki wieku wczesnoszkolnego jako okresu, w który wstępują wychowankowie przedszkola, jednak nie w zakresie potrzebnym nauczycielowi klas młodszych. Łączenie obu specjalności ma jeszcze tę konsekwencję, że prowadzi do przeładowania programu, nie mieszcząca treści niezbędnych dla przygotowania do pracy w przedszkolu.

Skoro natomiast okazało się, że znajomość potrzeb małego dziecka i metod pracy w przedszkolu korzystnie rzutuje na pracę nauczyciela w młodszych klasach szkoły, oznacza to, że wykształcenie nauczycieli powinno obejmować wiedzę z psychologii i pedagogiki wczesnego dzieciństwa oraz wieku przedszkolnego, dającą klucz do zrozumienia problematyki rozwoju dzieci starszych i młodzieży.

ROZWAŻANIA NA DZIŚ

Tyle o perspektywach. Od zaraz można jednak zrobić wiele i niektóre sprawy zostały rozpoczęte. W toku jest praca nad ulepszeniem programu dla liceów wychowawczyń przedszkoli. Trudne, ale konieczne jest podniesienie poziomu przedszkoli ćwiczeń oraz wzięcie na warsztat pracy władz

administracyjnych i ośrodków metodycznych zagadnienia poziomu wychowawczego istniejących internatów.

Utworzenie katedry, a nawet zakładu wychowania przedszkolnego przynajmniej na jednej uczelni w kraju — to chyba minimalny postulat, bez którego reforma kształcenia wychowawczyń nie jest możliwa.

Równocześnie zachodzi potrzeba otoczenia opieką wszystkich osób, które w trakcie studiów obrały kierunek wychowania przedszkolnego, a w szczególności studiujących zaocznie czynnych wychowawczyń, aby otrzymały kierownictwo naukowe swoich prac.

Zagadnieniem dużej wagi jest umożliwienie osobom, aktualnie pracującym czy to w liceach, czy w studiach nauczycielskich, systematycznego podnoszenia swoich kwalifikacji, zaznajamiania ich z problemami teorii i praktyki wychowania przedszkolnego. Potrzebne jest zacieśnianie kontaktów między zespołami wykładowców w liceach czy SN-ach z pracownikami przedszkoli skupionymi wokół ośrodków metodycznych. Byłoby bardzo pożądane prowadzenie różnych form szkolenia dla czynnych nauczycieli liceów, a w miarę potrzeby dla wykładowców studiów nauczycielskich, by tworzyć platformę dyskusji nad teoretycznymi i praktycznymi zagadnieniami wychowania przedszkolnego. Potrzeby w tym zakresie nie są oczywiście nowe, ale sprawa ich zaspokojenia staje się szczególnie żywna w okresie zbliżającej się reformy kształcenia nauczycieli.

N. W. KUŹMINA: OCZIERKI PSYCHOLOGII TRUDA UCZYTELJA.
Leningrad 1967, Izdatielstwo Leningradskogo Uniwersitietia, ss. 182.

Pedagogowie radzieccy napisali wiele prac na temat osobowości nauczyciela. Większość z nich zmierza do ustalenia prawidłowości kształtowania takiej struktury osobowości, która decyduje o sukcesach w pracy pedagogicznej.

Ta tendencja występuje również w jednej z najnowszych radzieckich prac naukowych dotyczących zagadnienia osobowości nauczyciela, której autorką jest N. W. Kuźmina — pracownik naukowy Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. Żdanowa w Leningradzie.

W stosunku do wcześniejszych radzieckich publikacji z tego zakresu książka Kuźminy posiada nowe wartości metodologiczne i merytoryczne. W poprzednich pracach często brakowało ujęcia kompleksowego, były one zbyt normatywne wówczas, gdy autorzy pisali, jaki powinien być nauczyciel w świetle zadań szkoły w państwie socjalistycznym, bądź też zbyt praktycystyczne, kiedy autorzy prowadzili analizy działania kilku przodujących nauczycieli, które z reguły kończyli uogólnieniami o „cechach radzieckich nauczycieli”. Przykładem takiej pracy jest przetłumaczona na język polski książka Gonobolina¹.

W ostatnich latach w radzieckiej literaturze pedagogicznej uwidacznia się jednak szybkie doskonalenie metod badań naukowych i umiejętności opracowywania zebranych materiałów. Prace Zankowa, Elkonina, Dawydowa, a także najnowsza książka Gonobolina — „Kniga ob uczytelje” są tego najlepszym dowodem. Kuźmina nawiązuje do tych prac, a także do licznych zagranicznych publikacji naukowych. Autorka studiowała nie tylko prace psychologiczne. Zainteresowały ją m. in. polskie badania prestiżu zawodów przeprowadzone przez Sarapatę i Wesolowskiego. Zastosowane w tych badaniach metody wykorzystwała we własnej pracy.

Punktem wyjścia badań Kuźminy były wyniki wieloletniej pracy naukowej tej autorki. Kuźmina posiada poważny dorobek naukowy w zakresie problematyki pracy zawodowej nauczycieli. Jego wyrazem są wcześniejsze publikacje (niektóre ogłoszone pod panięńskim nazwiskiem — Gołowko); praca na temat powodzeń i niepowodzeń młodych nauczycieli w klasach początkowych (za którą przyznano autorce w roku 1950 stopień kandydata nauk), rozprawa o kształtowaniu zamiłowań pedagogicznych u studentów w procesie nauczania (1957 r.), książka na temat kształtowania zdolności pedagogicznych (1961 r.) i wiele artykułów ogłoszonych na łamach radzieckich czasopism pedagogicznych.

Zapewne jeszcze w czasie tych wcześniejszych badań zrodziły się pytania, na które autorka stara się odpowiedzieć w swej najnowszej książce. Dlaczego jest tak, że absolwenci tych samych zakładów kształcenia nauczycieli osiągają niejednakowe rezultaty w pracy pedagogicznej? Co powoduje, że po kilku lub kilkunastu latach jedni z nich zdobywają opinię wzorowych pedagogów, podczas gdy ich koledzy niczym się nie wyróżniają lub, co też się zdarza, okazują się bardzo miernymi nauczycielami? Dlaczego opanowywanie umiejętności dydaktycznych i wychowawczych nie zawsze przebiega równomiernie? Czym różni się działanie nauczycieli doświadczonych od pracy nauczycieli stawiających pierwsze kroki w zawodzie? Na czym polega specyfika pracy utalentowanych pedagogów i nauczycieli, którzy dzięki uporczywej pracy opanowali mistrzostwo w pracy zawodowej? Jakie różnice

¹ F. N. Gonobolin: *Osobowość nauczyciela radzieckiego*. Warszawa 1953, PZWS.

w strukturze osobowości nauczycieli powodują znaczną różnorodność sposobów działania pedagogicznego?

Są to bardzo istotne, ale też i bardzo trudne pytania. Działalność pedagogiczna ma złożony charakter i jest wielce różnicowana m. in. ze względu na różnorodność typów osobowości licznych rzesz nauczycieli, których w samym tylko Związku Radzieckim pracuje obecnie blisko dwa i pół miliona.

Podstawową trudność w badaniach podjętych przez Kuźminę stanowiło więc zebranie wystarczająco obszernych materiałów empirycznych. Sporządzenie potrzebnych charakterystyk nauczycieli wykracza poza możliwości niewielkich zespołów badawczych. W dodatku — pisze autorka książki — materiały zbierane na podstawie hospitowanych lekcji są mało przydatne, zdarzają się bowiem nauczyciele błyskotliwi, lubiący i umiejący się popisywać, którzy na co dzień, z powodu lenistwa lub braku zamiłowania do pracy pedagogicznej, nie wysilają się zbytnio i nie oddziałują głęboko na uczniów. Bywa też tak, że ludzie, którzy są naprawdę dobrymi pedagogami, słabo prowadzą lekcje hospitowane. Nie można również oceniać pracy nauczycieli na podstawie ocen ich uczniów, jako że często ci, którzy słabo uczą, wystawiają wysokie oceny.

Kuźmina postanowiła wykorzystać wyniki obserwacji prowadzonych przez kierowników i dyrektorów szkół, którzy — jak sądzi autorka — wiedzą dużo więcej o nauczycielach swoich szkół, niż to, co jest zawarte w oficjalnych adnotacjach. Zwróciła się więc do nich z prośbą o wypełnienie kartotek informacjami o stażu nauczyciela, jego wieku, specjalizacji i wykształceniu, a także o stosunku nauczyciela do pracy, stopniu opanowania mistrzostwa w pracy pedagogicznej, systemie pracy, stosunku do dzieci i poziomie zdolności. Oprócz kartotek kierownicy wypełnili wyskalowane charakterystyki osobowości i działania nauczyciela. Najczęstsze były skale trzy- i pięciopunktowe, konstruowane w ten sposób, że w środku znajdował się poziom średni, powyżej niego oceny lepsze, a poniżej gorsze od przeciętnych, np.: „wybitny dydaktyk. mistrz nauczania”, „dobry, ale nie wybitny dydaktyk”, „zły lub prawie zły dydaktyk”.

Ogółem autorka zebrała od kierowników 373 wypełnione kartoteki i 206 charakterystyk. Ponadto kierownicy i dyrektorzy szkół dostarczyli materiałów porównawczych na temat zdolności 648 nauczycieli. Zebrane materiały dotyczyły nauczycieli różnych klas (204 nauczycieli klas początkowych, 241 nauczycieli klas V—VIII i 203 nauczycieli klas IX—XI), posiadających różne wykształcenie i różny staż pracy w zawodzie nauczycielskim.

Oprócz materiałów zebranych od kierowników i dyrektorów szkół autorka zgromadziła wypowiedzi badanych nauczycieli na temat motywów pracy pedagogicznej i trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ponieważ nauczyciele odpowiadali na ankiety wyskalowane w podobny sposób jak kartoteki i charakterystyki, stanowiły one cenne uzupełnienie materiałów otrzymanych od kierowników szkół. Kuźmina otrzymała ankiety od wszystkich 373 nauczycieli, o których informowali kierownicy. Całość materiałów empirycznych stanowiła bogaty i wielostronny zbiór danych nadających się do analizy jakościowej i ilościowej.

Kuźmina wielokrotnie grupowała zebrany materiał starając się stwierdzić, jakie cechy osobowości i jakie metody działania są swoiste dla wybitnych pedagogów i nauczycieli przeciętnych, dla nauczycieli uzdolnionych i nie posiadających większych zdolności, dla pedagogów doświadczonych i początkujących, dla wybitnych wychowawców i nauczycieli nie odnoszących większych sukcesów w dziedzinie wychowania, dla doskonałych dydaktyków i tych, którzy nie opanowali sztuki nauczania. Opracowanie materiału polegało przede wszystkim na wyliczeniu średnich ocen osiągniętych przez nauczycieli poszczególnych grup. W dalszym etapie statystycznej analizy materiału stało się również możliwe wyliczenie korelacji między poziomem mistrzostwa pedagogicznego a poziomem zdolności, między stosunkiem

do dzieci a sukcesami dydaktycznymi, między doświadczeniem a poczuciem odpowiedzialności za wykonywane zadania itp.

Jakie wyniki przyniosły tego rodzaju badania?

Badania potwierdziły przede wszystkim hipotezę autorki, że młodzi nauczyciele, a szczególnie absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli, którzy dopiero rozpoczynają samodzielną pracę, mają mniejsze umiejętności działania pedagogicznego, a co za tym idzie, osiągają słabsze wyniki prawie we wszystkich dziedzinach pracy pedagogicznej. Ich niepowodzenia w działaniu wynikają nie tyle z niezajomości teorii pedagogicznej, co z braku umiejętności poznawania uczniów i nieporadności w doborze metod oddziaływania adekwatnych do istniejących sytuacji.

Kuźmina stwierdza, że w pokonywaniu trudności w pracy zawodowej następują wyodrębniające się etapy. Najpierw młodzi nauczyciele odczuwają przede wszystkim trudności w realizacji zadań wychowawczych, które często przystaniają im istnienie niepowodzeń dydaktycznych. Kierując swe siły i umiejętności na przezwyciężenie niepowodzeń w pracy wychowawczej, nauczyciele po krótszym lub dłuższym czasie z reguły opanowują sytuację i zdobywają autorytet u uczniów i rodziców. Dopiero wówczas mogą więcej czasu poświęcić na obserwację przebiegu swej pracy dydaktycznej i wykryć w niej wiele braków i niedoskonałości. W dalszych latach następuje stopniowe likwidowanie trudności dydaktycznych.

Z faktu, że doświadczenie w pracy pedagogicznej stanowi ważny czynnik w likwidacji niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych, nie wynika jednak, że wzrost doświadczenia zawsze oznacza zwiększanie się mistrzostwa w pracy pedagogicznej. Badania wykazały, że wzrost mistrzostwa postępuje na ogół szybciej niż powiększanie się stażu pracy zawodowej. Jest jednak rzeczą zmienną, że bardzo dobrzy nauczyciele i wychowawcy również odczuwają poważne trudności w swej pracy. Im większe są jednak umiejętności zawodowe nauczyciela, tym mniej odczuwa on trudności wynikających z jego działania, natomiast zwiększa się poczucie ograniczeń natury obiektywnej. „Dane otrzymane od mistrzów pracy pedagogicznej — píše Kuźmina — jakby mówiły nam: zmniejszcie nauczycielowi obciążenie pracą, zmniejszcie liczbę uczniów w klasach, to — jeśli rodzice będą więcej uwagi poświęcać swoim dzieciom — my poradzimy sobie ze wszystkimi najtrudniejszymi zadaniami nauczania i wychowania” (s. 76).

Badania Kuźminy wykazały, że oprócz stażu pracy istnieje wiele czynników warunkujących opanowanie mistrzostwa pedagogicznego. Dużą rolę odgrywa stosunek nauczyciela do wybranego zawodu, zainteresowanie pracą pedagogiczną, ambicja, poczucie obowiązku, umiejętność stawiania wymagań i wiele innych czynników. Wszystkie te cechy występują częściej u tych nauczycieli, którzy posiadali ukształtowane zamiłowania pedagogiczne już w chwili rozpoczęcia nauki w zakładach kształcenia nauczycieli. Dlatego też z dużym niepokojem autorka przytacza dane ze swoich badań, z których wynika, że wśród młodzieży studiującej w instytutach i na uniwersytetach znaczny odsetek interesuje się tylko poznawaniem przedmiotem, a nie brak i takich studentów, którzy mają zdecydowanie negatywny stosunek do pracy pedagogicznej. Taki stosunek wyraziło aż 27,7% badanych studentów z uniwersytetów.

Duży wpływ na przebieg opanowywania mistrzostwa pedagogicznego mają, zdaniem Kuźminy, zdolności. W pełni potwierdzają to również wyniki badań. Analiza charakterystyk nauczycieli wykazała silną zależność między poziomem zdolności a osiągnięciami w pracy wyrażoną przez współczynnik korelacji równy 0,7531.

Kuźmina nie poprzestaje na tym stwierdzeniu. Pyta z kolei: jakie to zdolności decydują o sukcesach w zawodzie nauczycielskim — zdolności ogólne czy specjalne zdolności pedagogiczne, zdolności wrodzone czy nabyte w toku przygotowania do pracy pedagogicznej i w czasie wykonywania zawodu?

W radzieckiej literaturze pedagogicznej przeważało dotychczas przekonanie, że

praca nauczyciela nie wymaga zdolności specjalnych, że zawód ten może opanować każdy człowiek o przeciętnych zdolnościach ogólnych.

„W murach specjalistycznego zakładu naukowego — pisał w swej książce o osobowości nauczyciela Gonobolin — pod wpływem przygotowania, które się tam otrzymuje, z dobrego przewodnika pionierów, z aktywnego komsomolca wyrasta zdolny pedagog, entuzjasta matematyki staje się dobrym nauczycielem nauk ścisłych, ktoś, kto interesuje się językiem i literaturą — nauczycielem przedmiotów humanistycznych.”¹

Kuźmina przedtem również podzielała pogląd, że nie istnieją specjalne zdolności potrzebne do wykonywania zawodu nauczycielskiego, czemu dała wyraz w pracy o kształtowaniu zdolności pedagogicznych².

W recenzowanej pracy autorka zmieniła zdanie na ten temat. Pisze w niej, że nawet zwykłe obserwacje dostarczają często dowodów na to, że bardzo dobrzy uczniowie zakładów kształcenia nauczycieli nie zawsze stają się równie dobrymi nauczycielami i często osiągają gorsze wyniki od swych kolegów, którzy w szkole byli uczniami przeciętnymi.

Analiza tego rodzaju przypadków pozwoliła autorce sformułować wniosek, że w zawodzie nauczycielskim odpowiednio do podstawowych form działania pedagogicznego — pracy organizatorskiej, konstrukcyjnej i komunikatywnej — potrzebne są odpowiednie zdolności o charakterze specjalnym. Analiza materiałów empirycznych potwierdziła, że istotnie podstawowym czynnikiem powodującym różnice wyników pracy nauczycieli o tym samym stosunku do pracy są właśnie różnice zdolności nauczycieli w zakresie planowania pracy i nawiązywania wielostronnych kontaktów z uczniami.

Z badań Kuźminy wynika ponadto, że zdolności pedagogiczne są na ogół powiązane ze zdolnościami ogólnymi, a często również z innymi zdolnościami specjalnymi (technicznymi, artystycznymi, sportowymi itp.). Podobnie jak i inne zdolności ulegają ciąglemu rozwojowi, przy czym najszybszy wzrost zdolności następuje w pierwszych latach pracy, potem następuje wolniej, ale trwa nieprzerwanie aż do końca pracy zawodowej.

Z książki Kuźminy wyłania się interesujący model wzorowego pedagoga, człowieka o wielkich walorach moralnych, posiadającego silne i wczesnie ukształtowane zamiłowania do pracy pedagogicznej oraz wszechstronne uzdolnienia, człowieka gruntownie wykształconego i stale pogłębiającego swe wiadomości, lubiącego swój zawód i kontakty z dziećmi oraz umiejącego dostrzegać to, co w szkole zasługuje na uwagę i wymaga refleksji oraz konsekwentnego działania.

Mirosław Szymański

LA PENURIE DE PERSONNEL ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
Genève—Paris. Bureau International d'Education et UNESCO
(1967). LXV + 197 str.

Książka zawiera 91 sprawozdań ministerstw oświaty państw przynależnych do UNESCO, które są odpowiedziami na kwestionariusz ankietowy dotyczący trudności w zatrudnieniu nauczycieli szkół średnich, przygotowany przez Międzynarodowe

¹ F. N. Gonobolin: *Osobowość nauczyciela radzieckiego*. Op. cit., s. 60.

² N. W. Kuźmina: *Formирование педагогических способностей*. Izd. LGU. 1961.

rodowe Biuro Wychowania. Wśród państw członkowskich 83 odczuwają braki w kadrze nauczycielskiej. Występują one albo równomiernie w całym kraju, albo tylko w niektórych regionach, najczęściej rolniczych, oddalonych od większych miast. W niektórych państwach brak nauczycieli w ogóle, inne natomiast — a takich jest dwie trzecie — odczuwają ich brak w zakresie niektórych przedmiotów nauczania, zwłaszcza matematyki, fizyki, chemii, języków obcych, biologii, zajęć technicznych.

Przyczyny tego braku tłumaczy się zaznaczającym się po wojnie w większości państw przyrostem naturalnym ludności i związanym z tym wzrostem liczebnym młodzieży w wieku szkolnym. W dodatku lata powojenne były okresem przeprowadzanych reform szkolnych, które doprowadziły do przedłużenia obowiązku szkolnego i stopniowego upowszechniania się szkolnictwa średniego. Zaprowadzona w wielu państwach bezpłatność nauczania szkolnego wpłynęła wydatnie na zwiększenie się liczby młodzieży w szkołach średnich. Reformy szkolne w wielu krajach doprowadziły do zmniejszenia liczby uczniów w klasach oraz do podziału klas na grupy w przedmiotach przyrodniczych i w nauczaniu języków obcych. Tym samym wzrosło zapotrzebowanie na nauczycieli.

Pokrycie tych braków napotyka trudności, ponieważ zapotrzebowanie na siłę roboczą jest powszechne. Mężczyźni szukają sobie najczęściej intratniejszych posad i unikają zawodu nauczycielskiego. Feminizacja zawodu nauczycielskiego na stopniu średnim staje się coraz powszechniejsza. We wszystkich państwach gospodarczo rozwiniętych kobiety mają coraz większą przewagę liczebną w zawodzie nauczycielskim.

W związku z tymi trudnościami większość państw opracowała perspektywiczne plany kształcenia nauczycieli. Stosowane są też różne środki mające na celu zapobieżenie brakom. Można do nich zaliczyć uchwalanie specjalnych dodatków dla niektórych regionów, np. wiejskich, zapewnienie nauczycielom wygodnych mieszkań, udzielanie im pożyczek długoterminowych na budowę domków rodzinnych lub na kształcenie dzieci, również na zagospodarowanie. Podejmowane są próby polepszenia warunków pracy nauczycieli przez obniżenie obowiązkowego wymiaru lekcji w tygodniu, przez wprowadzenie 5-dniowego tygodnia pracy. Zapewnia się nauczycielom awans emerytalczny, lepsze uprawnienia emerytalne, stwarza się im warunki doksztalcenia się.

Wobec istniejących w większości państw braków pospolite staje się zatrudnianie w szkołach średnich nauczycieli o niepełnych kwalifikacjach. Uzupełniają oni swoje wykształcenie na kursach wakacyjnych lub na studiach zaocznych.

Aby złagodzić istniejące trudności, w niektórych państwach podniesiono wiek emerytalny, w innych pozwala się nauczycielom nadal pracować mimo przekroczenia wieku emerytalnego, a nawet częściowo pracować na kontrakcie w czasie emerytury. Na ogół też coraz częściej spotkać się można z przypadkami pracy ponadwymiarowej w godzinach nadliczbowych. Brakujące kadry uzupełnia się przodującymi nauczycielami ze szkół podstawowych.

Wzrastające zapotrzebowanie na nauczycieli usiłują zaspokoić nowoczesne techniki w nauczaniu, przede wszystkim nauczanie przez telewizję i nauczanie programowane.

UNTERSUCHUNGEN ZUR WIRKSAMKEIT DES LEHRERS

„Pädagogik”. 3 Beiheft. 1967. 47 str.

Wschodnoniemieckie czasopismo pedagogiczne *Pädagogik* wydało ostatnio specjalny zeszyt dodatkowy poświęcony badaniom nad nauczycielem. W zeszycie tym umieściło prace kilku autorów, z którymi pragniemy zapoznać czytelników polskich.

Heinz Grassel (*Die Erforschung der Lehrerpersönlichkeit als zentrales Problem*) poddaje krytyce dotychczasowe metody badań pedeutologicznych. Mało użyteczne były spekulatywne poszukiwania idealnego nauczyciela przez przyporządkowanie go pewnemu systemowi wartości. Badania oparte na indukcji miały znowu ten brak, że obserwacji zachowania się nauczycieli nie zestawiano z zachowaniem się uczniów ani z wynikami nauczania i wychowania. Skuteczność działalności nauczyciela można ocenić jedynie, gdy zbada się wyniki nauczania, postawy i przekonania uczniów, integrację społeczną klasy szkolnej.

Autor sam wypytywał studentów uniwersyteckich o nauczyciela, który na bieg ich dotychczasowego życia wywarł największy wpływ. Studenci najczęściej wymieniali nauczyciela klasy IX, tj. pierwszej klasy szkoły średniej po przejściu ze szkoły podstawowej (29,1%). Jako pozytywne cechy tych nauczycieli wymieniali interesujące i pogłębione nauczanie (134 odpowiedzi na 244), konsekwentne postępowanie (125 odpowiedzi), sprawiedliwość (79), rozległą wiedzę (71), chęć służenia pomocą (62), szukanie kontaktów pozalekcyjnych z uczniami (55).

Tenże sam autor przy współpracy Liesel Stopperam zebrał od uczniów klas V—X 606 wypracowań n. t. „Mój najlepszy nauczyciel” (*Der gute Lehrer im Erleben der Schüler*). Wynika z nich, że dla uczniów klas X dobry nauczyciel to ten, który dobrze naucza (87,2%), ma osobisty stosunek do uczniów (67,3%), jest gotowy do udzielenia pomocy (32%), ma poczucie humoru i zadowolenia (51,3%), jest sprawiedliwy (44,2%), natomiast dla klasy V nauczyciel, który ciekawie opowiada i pokazuje filmy (46,7%), chodzi z dziećmi na wycieczki (42,9%), okazuje im miłość i dobroć (34,1%), ma pogodne usposobienie (34,1%). Im uczniowie starsi, tym bardziej cenią opanowanie nauczyciela (37,6%) oraz konsekwencję, a nawet surowość w wymaganiach (41,1%). Jednocześnie zależy im jednak na tym, by nauczyciel był wyrozumiały (25,1%). Sprawiedliwość jako pożądaną cechę wymieniało przeciętnie tylko 32,8% uczniów, podczas kiedy w przedwojennych badaniach Keilhackera była to cecha dominująca.

Autorzy stwierdzili, że uczniowie nie uświadamiają sobie wszystkich poświadanych cech dobrego nauczyciela. Sporządzili więc sami wykaz cech i polecieli uczniom podkreślić te, które ich zdaniem są dla nauczyciela najbardziej pożądane. Najwięcej podkreśleń miała rozległa wiedza (97%).

Kurt Meyer zdaje sprawę z przebadania 94 studentek odbywających praktykę pedagogiczną (*Das Schulpraktikum im Erleben künftiger Lehrer*). Studentkom podobały się na praktyce: dobra współpraca z mentorem i dobra atmosfera w szkole (33,6%), nie podobały się natomiast: brak opieki i obojętny stosunek nauczycieli do praktykantki (40,5%). Duże znaczenie ma opiekun praktyki, zwany w Niemczech mentorem. Studentkom podobały się u niego umiejętności pedagogiczne (30,8%), jego współpraca z praktykantami (55,9%), jego cechy osobowe, wśród których wymieniano szczególnie: sprawiedliwość, skłonność do udzielania pomocy, zrównoważenie. Studentki po praktyce stwierdziły, że w obcowaniu z dziećmi czują się pewniejsze i że zdobyły dodatnie podstawy do zawodu nauczycielskiego, zdają sobie też lepiej sprawę, jakie właściwości winny w sobie ukształtować. Wymieniają opanowanie, cierpliwość, chłonność umysłu, bardziej osobisty stosunek do dziecka, zainteresowanie się sprawami dzieci. Studentki czuły się po praktyce śmieiej i pewniej

na lekcjach, które wypadło im prowadzić. Zahamowania umysłowe na lekcji spadły z 45,8% do 24,5%. Na pytanie, jaki zawód wybrałyby, gdyby im ponownie stworzona została taka możliwość, 64,9% studentek po praktyce wypowiedziało się za zawodem nauczycielskim. Przeważały tu studentki, które w studiach osiągały bardzo dobre i dobre wyniki (72%). To samo pytanie powtórzone wobec absolwentek już po rocznej pracy zawodowej dało 84,1% pozytywnych odpowiedzi. Jako dodatnie strony zawodu nauczycielskiego wymieniały, że cieszy się on powszechnym uznaniem, że ludzie się z nauczycielem liczą, że jest on społecznie potrzebny.

Bodo Wachholz zajął się badaniem instruktorów kształcenia politechnicznego w fabrykach (Über Beziehungen zwischen Führungsweisen von Betreuern und Verhalten der Schüler im Unterricht in der Produktion). Jak wiadomo, szkoły ogólnokształcące w NRD wprowadziły do planu zajęć tzw. dzień pracy w produkcji, w czasie którego dzieci przebywają w fabryce ucząc się zawodu. Instruktorzy tych zajęć, którymi są zazwyczaj majstrowie, mogą odegrać niemałą rolę w wychowaniu młodzieży. Autor po przebadaniu 2067 uczniów klas VIII i IX stwierdził, że instruktor może u uczniów wywołać gotowość współpracy, zachowanie się receptywne lub zachowanie się zrezygnowane. Ciekawe jest, że instruktorzy o pozytywnym zachowaniu się wobec uczniów używają języka, który jest odwracalny, tj. używają zwrotów językowych, które uczniowie mogą powtórzyć zwracając się do nich. Instruktorzy o negatywnym stosunku do uczniów używają znowu języka nieodwracalnego. W zachowaniu się uczniów zauważono postawy, które różnicowały się od ufności do szukania dystansu, od optymizmu do skrajnego pesymizmu, od prawdomówności do kłamliwości, od samodzielności do niesamodzielności, od aktywności społecznej do egotyzmu, od dążenia do najlepszych osiągnięć własnej grupy do dążenia do osiągnięć własnych. Postawy zachowania, które się w czasie zajęć w fabryce wytwarzały, jak najbardziej wiązały się ze stosunkiem instruktora do uczniów. Im więcej przychylności dla uczniów ten stosunek wyrażał, tym wartościowsze formy zachowania się wytwarzały.

L.B.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ	137
-----------------------	-----

СТАТЬИ

БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО: О существующих до сих пор формах подготовки учителей в Польской Народной Республике	138
ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Попытка определения задач педагогической школы.	148
ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Кадровые трудности школьного дела	162
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Какой учитель — такая школа	174

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ: Проведенные до сих пор работы по вопросам системы образования учителей	188
МАРИАН ЯКУБОВСКИ: Некоторые замечания относительно университетского образования учителей	197
МИХАЛ ГОДЛЕВСКИ: Размышления в связи с образованием и подготовкой кадров профессионального образования	204
РОМАН ПОЛЬНЫ: Подготовка учителей технических занятий в свете задач политехнического образования	213
ТАДЕУШ ВРУБЕЛЬ: Подготовка учителей — специалистов в области начального обучения	220
БОЛЕСЛАВ ВЫТРОНЖЕК: Начальное обучение и реформы образования учителей	228
ЗОФИЯ ТОПИНСКА: Актуальные проблемы подготовки воспитательниц детских садов	233

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МИРОСЛАВ ШИМАНЬСКИ: Н. В. Кузьмина: Очерки психологии труда учителя	244
Л. Б.: La pénurie de personnel enseignement secondaire.	247
Л. В.: Untersuchungen zur Wirksamkeit des Lehrers.	249

CONTENTS

FROM THE EDITORS	137
----------------------------	-----

ARTICLES

BOLESŁAW NIEMIERKO: On the Ways of Teachers' Training in People's Poland	138
JÓZEF KOZŁOWSKI: An Attempt Towards Defining the Tasks of Pedagogical Schools	148
WŁADYSŁAW OZGA: Staff Difficulties in Our Schools	162
WACŁAW WOJTYŃSKI: Like Teacher, Like School	174

DISCUSSIONS AND POLEMICS

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Proceedings of the Work on the Reform of Teachers' Training	188
MARIAN JAKUBOWSKI: Some Remarks on the Instruction of Teachers at the University Level	197
MICHAŁ GODLEWSKI: Considering Education and Improvement of Vocational School Teachers	204
ROMAN POLNY: Preparing the Teachers of Technological Subjects in View of the Tasks of Polytechnical Training	213
TADEUSZ WRÓBEL: Preparing the Teachers, Specialists in Elementary Teaching	220
BOLESŁAW WYTRĄŻEK: Elementary Teaching and the Reform of Teachers' Training	228
ZOFIA TOPIŃSKA: Current Problems in Preparing Kindergarten Teachers	233

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

MIROŚLAW SZYMAŃSKI: N. W. Kuźmina — Oczerki Psychologii truda uczyteliiej	244
I. B.: La penurie de personnel enseignement cesondaire	247
L. B.: Untersuchungen zur Wirksamkeit des Lehrers	249