

0024-09860

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
W KRAKOWIE

ROCZNIK
NAUKOWO-DYDAKTYCZNY

Zeszyt 6

ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
W SZKOŁACH WYŻSZYCH

KRAKÓW 1957

KOMITET REDAKCYJNY:

Rektor doc. dr WINCENTY DANEK — przewodniczący

Doc. dr ADAM DZIURZYŃSKI

Prof. dr JAN LEŚNIAK

Prof. dr ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI

Dziekan doc. dr IGNACY ZARĘBSKI — sekretarz Komitetu Redakcyjnego

Zeszyt redagował: zast. prof. WŁODZIMIERZ GAŁECKI



Nr inw. 8360 pd

Dotychczas ukazały się:

- Zeszyt 1. Matematyka.
- Zeszyt 2. Wydział Zaoczny.
- Zeszyt 3. Nauki pedagogiczne.
- Zeszyt 4. Nauki geograficzno-biologiczne.
- Zeszyt 5. Nauczanie zaoczne. Metodyka prac kontrolnych.

AP - Kraków BG



1050042142

s. 5975c

ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W ŚWIETLE NOWYCH TENDENCJI OŚWIATOWYCH

Sprawa kształcenia nauczycieli stała się ostatnio przedmiotem zainteresowania nie tylko wszystkich odpowiedzialnych za oświatę czynników, ale poruszyła także opinię publiczną. Dotychczasowe formy szkolenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego poddane zostały surowej ocenie i uznane ogólnie jako niewystarczające, zarówno z punktu widzenia potrzeb obecnej szkoły i jej programów, jak i z punktu widzenia nowych tendencji oświatowych, wymagających już innej organizacji szkoły, nowego nakreślenia jej zadań. Problemy podwyższenia obowiązkowej ilości lat kształcenia podstawowego, zwiększenia liczby klas w szkole średniej, upowszechnienia tejże szkoły oraz szereg innych łączą się w sposób organiczny z kwestią reformy systemu kształcenia nauczycieli, a właściwie winny być rozstrzygnięte wcześniej, nim zapadną decyzje w tej ostatniej sprawie.

Niewątpliwie problematyka kształcenia kadr nauczycielskich i oświatowych w szerszym ujęciu stanowi jednolitą całość. Wyrazem takiego stanowiska jest znana teza, że każdy nauczyciel winien osiąść wykształcenie wyższe, niezależnie od tego, w jakim typie szkoły pracuje. Teza ta, oparta na tradycjach postępowego ruchu nauczycielskiego, ugruntowana jest w sposób nie budzący żadnych wątpliwości na zarysowujących się wyraźnie potrzebach cywilizacyjnych naszego życia gospodarczego i społecznego. Zawarty w niej postulat znajduje już właściwie realizację w rozwiniętym ruchu zaocznego kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w wyższych szkołach pedagogicznych. W przygniatającej większości absolwenci wydziałów zaocznych tych uczelni nie mają zamiaru przechodzenia ze szkół podstawowych do licealnych, ale pozostają w dotychczasowych miejscach pracy, podnosząc przez to poziom nauczania w szkolnictwie podstawowym i pociągając swoim dobrym przykładem kolegów. Poza tym obserwujemy nieodwracalne już zjawisko, że od kilku lat znaczny procent absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych podejmuje pracę w szkolnictwie podstawowym, nie mając zresztą do niej odpowiednich kwalifikacji metodycznych. Dotyczy to zwłaszcza absolwentów uniwersytetów.

Zarysowujący się już proces powolnego nasycania kadr nauczycielskich w szkole powszechnej absolwentami szkół wyższych nie może pozostać procesem przypadkowym. Tym bardziej nie może być odczuwany przez nikogo, a więc zarówno przez czynniki urzędowe, jak i przez kan-

dydatów do zawodu nauczycielskiego, jako swego rodzaju malum necessarium, jako sztuczne rozładowywanie grożącej nadprodukcji kadr nauczycielskich, czy coś podobnego. Zresztą władze oświatowe rozumieją dobrze konieczność pełnego, wyższego wykształcenia dla wszystkich nauczycieli, choć realizacja tego postulatu nie może być jeszcze ze zrozumiałych względów w całej rozciągłości przeprowadzona. Wyrazem tego zrozumienia jest organizacja Studiów Nauczycielskich, czy też w przyszłości Instytutów Nauczycielskich, przyjmujących absolwentów szkół średniej (po maturze). Mają one dać przyszłym nauczycielom tzw. „półwyższe“ wykształcenie. Zresztą sytuację taką rozumie się jako przejściową, zapewniając chętnym absolwentom tych szkół dalsze kształcenie się, już na poziomie w pełni wyższym. Innego wyjścia z impasu w kształceniu kadr nauczycielskich chwilowo być nie może, a przecież i to wyjście zapewnia znaczne podniesienie poziomu przygotowania fachowego tychże kadr.

Już w chwili obecnej jednak nie można zaniedbywać odcinka systematycznego, w pełni planowego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego z wykształceniem uzyskanym w uczelni wyższej.

Spróbujmy krytycznie ocenić nasze tradycje w tej dziedzinie. Są one o tyle jednostronne, że ograniczają się do kształcenia nauczycieli szkół średnich. Absolwenci z dyplomem ukończenia studiów wyższych tylko w pojedynczych wypadkach obejmowali do niedawna pracę w szkolnictwie podstawowym z własnej woli. Zasadniczo szli tam z konieczności, głównie w wielkich miastach. Uniwersytety w historycznym zasięgu obchodzącej nas tradycji nie wydawały nigdy dyplomów nauczycielskich, ale przesunęły te obowiązki na działające obok nich Państwowe Komisje Egzaminacyjne. Nigdy też nie starały się przystosować swych programów naukowych do potrzeb przyszłych nauczycieli. Kształciły w zasadzie naukowców, a fakt, że najmniej 90% absolwentów odnośnych wydziałów uniwersyteckich szło do szkół, jak gdyby nie był dostrzegany. Nauczyciel był i jest produktem dodatkowym, o ile nie odpadkowym szkoleniowej pracy uniwersytetów. Wydaje się, że inaczej być nie mogło, bo przecież uniwersytety nie mogą nigdy przekształcić się w szkoły zawodowe. Nauczycielem po studiach uniwersyteckich, nawet w wypadku ukończenia specjalnych Studiów Pedagogicznych istniejących przy niektórych uniwersytetach w okresie międzywojennym, stawało się dopiero w trakcie kilkuletniej praktyki szkolnej. Można się spierać, czy stan podobny dawał pozytywne rezultaty dla potrzeb pracy w szkole polskiej w zaborze austriackim i w Polsce w okresie międzywojennym, na pewno jednak nie przyniósł pożytku szkole w Polsce Ludowej.

Jedno jest bezwzględnie pewne, mianowicie że w obchodzącym nas okresie uniwersytety nigdy nie podejmowały pracy wychowawczej w stosunku do przyszłych nauczycieli. Szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu fakt ten przyniósł wiele przykrych następstw, dotyczących zwłaszcza moralno-ideowej postawy nauczyciela-wychowawcy.

W chwili obecnej sytuacja w naszych uniwersytetach, jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli, oceniana jest przez zainteresowanych specjalistów z kręgów uniwersyteckich jako krytyczna, zarówno od strony programów, jak i z punktu widzenia pedagogizacji oraz atmosfery wychowawczej. Fachowcy ci określają stan obecny jako gorszy od przed-

wojennego. Za oficjalnymi bowiem deklaracjami, wyrażającymi gotowość kształcenia nauczyciela, nie idą czyny, a nawet konkretne pociągnięcia programowe wręcz tym deklaracjom przeczą.

Od 1946 r. powstawały w Polsce wyższe szkoły pedagogiczne. Pomyślane początkowo jako instytucje kształcące nauczycieli szkół podstawowych z cenzusem wyższym, w praktyce zmuszone zostały do zaspokajania luk w kadrach nauczycielskich szkół licealnych, z powodu zdecydowanej niechęci absolwentów uniwersyteckich do obejmowania stanowisk w tychże szkołach. Gromadziły te uczelnie w zasadzie młodzież zdecydowaną do objęcia zawodu nauczycielskiego, często już nauczycieli z praktyką w szkole podstawowej. Nie ustrzegły się jednak zasadniczego błędu, mianowicie mechanicznego naśladowania programów studiów uniwersyteckich, wzbogacanych tylko o większą ilość zajęć z tzw. przedmiotów pedagogicznych i o bardziej rozbudowany system przygotowania metodycznego i dydaktycznego. Z tym wszystkim było to tylko kopiowanie wzorów uniwersyteckich, zwłaszcza co się tyczy układu programowego przedmiotów specjalizacji. Uczelnie te były i są słabsze kadrowo od uniwersytetów, jeżeli problem ten mierzyć dorobkiem czysto naukowym zespołów nauczających, choć i w tej dziedzinie zrobiły znaczny krok naprzód. I tak np. krakowska WSP posiada do wszystkich prowadzonych przez siebie przedmiotów specjalizacji własnych pracowników z tytułami naukowymi w liczbie 15, ponadto 6 wniosków o nadanie tytułu docenta jest w toku załatwiania. Niewątpliwą natomiast przewagę nad uniwersytetami miały wyższe szkoły pedagogiczne w zakresie metodycznego przygotowania kadry wykładającej, gdyż jej członkowie to w przygniatającej większości byli kierownicy ośrodków czy ognisk metodycznych, dyrektorzy czy nauczyciele, znający dobrze całą szkołę ogólnokształcącą. Powyższy fakt równoważył w znacznej mierze to, że nie należeli oni do czołówki kadry naukowej w kraju.

Niemniej jednak w naturalnym rozwoju sytuacji, z chwilą zapełnienia się luk kadrowych w szkole średniej, musiało przyjść do zakwestionowania racji bytu wyższych szkół pedagogicznych. Używane przy tym argumenty pozbawione były jednak w znacznej większości racjonalnych podstaw. Nie myślano o właściwym wyzyskaniu niezaprzeczonego ich dorobku, o skorzystaniu z ich doświadczeń. W rezultacie połączono w 1956 r. WSP w Warszawie i Łodzi z uniwersytetami, ostały się zaś szkoły w Krakowie, Katowicach, Opolu i Gdańsku.

W krakowskiej WSP toczyły się i toczą wewnętrzne dyskusje nad ustaleniem specyfiki programowej oraz odrębności profilu wyższej szkoły zawodowej nauczycielskiej w stosunku do uniwersytetów. Rezultatem tych dyskusji jest między innymi niniejsze wydawnictwo, stanowiące jedno z ogniw „Rocznika Naukowo-Dydaktycznego“ tejże uczelni. Przedstawiciele podstawowych kierunków specjalizacji oraz metodyk szczegółowych wypowiadają się tutaj na temat koniecznych zmian programowych w stosunku do sytuacji obecnej, które to zmiany złożą się dopiero na wyraziste ujęcie specyfiki szkoły pedagogicznej w stosunku do uniwersytetów. Nie chcemy biernie naśladować ani przekształcać tylko systemu studiów uniwersyteckich, w sposób konieczny powiązanych z wewnętrzną strukturą pewnych dyscyplin naukowych. Wyrażamy przekonanie, że dla konkretnych potrzeb naszej obecnej szkoły potrzeb-

ne są nauczycielowi odmienne zakresy wiedzy, umiejętności i sprawności specjalnych aniżeli te, jakie dają uniwersytety, które nawet przy najlepszej woli nie mogą zrezygnować z naczelnego swego zadania, to jest kształcenia kadr naukowych, choć z drugiej strony będą zawsze kształcić nauczycieli. Chcemy stworzyć wyższą szkołę nauczycielską, od podstaw programowych poświęconą jej specyficznym zadaniom. W dążeniu do tego celu kierujemy się niżej podanymi zasadami, które można odnaleźć w artykułach niniejszego zeszycu.

- 1) Należy rozpocząć systematyczną, a nie żywiołową realizację wspomnianego na wstępie postulatu, iż każdy nauczyciel, niezależnie od tego, na jakim stopniu szkoły pracuje, winien posiadać wyższe wykształcenie.
- 2) Zadanie realizacji tego postulatu dzielić powinny między siebie uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne, te ostatnie jako pełne szkoły wyższe, nadające stopień magistra. Wyrażamy przekonanie, iż wyższe szkoły pedagogiczne mogą się podjąć przygotowywania kandydatów dla całej szkoły ogólnokształcącej, kładąc specjalny nacisk na zagadnienia programowe szkoły podstawowej, głównie klas V — VII. W tym stanie rzeczy uniwersytety pozostaną przy dotychczasowych zadaniach kształcenia nauczycieli dla stopnia licealnego, co nie oznacza, że dla absolwentów uniwersytetów ma być zamknięta droga na teren całej szkoły ogólnokształcącej (czy też szkoły zawodowej), jeśli pójdź tam zechcą. Wydawane dyplomy muszą mieć w obu wypadkach bezwzględnie tę samą wartość.
- 3) Program kształcenia naukowego w wyższych szkołach pedagogicznych musi ulec zasadniczej przebudowie z punktu widzenia konkretnych potrzeb programowych szkoły ogólnokształcącej, z tym jednak, że nie może zatracać naukowego charakteru programu szkoły wyższej. Jak osiągnąć taki właśnie charakter programów, wskazują poszczególne rozprawy niniejszego zbioru.
- 4) Proces kształcenia nauczyciela specjalisty w wyższych szkołach pedagogicznych winien być w pełni spedagogizowany, przede wszystkim jeśli chodzi o zajęcia naukowe z zakresu przedmiotu specjalizacji. Zajęcia te muszą bowiem stanowić dla studenta wzory postępowania dydaktycznego. Tu tkwi właśnie specyfika wyższych szkół pedagogicznych, a nie w korzystniejszym stosunku ilościowym tzw. przedmiotów pedagogicznych do przedmiotów specjalizacyjnych.
- 5) Celem wyrobienia w studentach — kandydatach do zawodu nauczycielskiego naukowego stosunku do własnej pracy położony musi być specjalny nacisk na studium metodyki przedmiotów specjalizacji, głównie na metodykę wcześniejszych lat nauczania. Studium to otrzyma szeroką podbudowę z dziedziny psychologii nauczania i uczenia się. W związku z powyższym trzeba powołać do życia katedry metodyki, które by objęły zakresem swej działalności naukowe badania z tej dziedziny.
- 6) Z tych samych względów winno ulec w wyższych szkołach pedagogicznych szerokiej rozbudowie studium psychologii ogólnej, przede wszystkim zaś rozwojowej i psychologii nauczania.
- 7) Wychodzimy następnie z podstawowego założenia, iż praca nauczyciela nie jest tylko zawodem, czy artystycznym rzemiosłem, jak to

niektórzy nazywają, ale opiera się na powołaniu do pełnienia funkcji nauczycielskiej. Niemniej jednak nauczyciela trzeba wychować, dlatego w wyższych szkołach pedagogicznych musi być położony specjalny nacisk na atmosferę wychowawczą i oddziaływanie wychowawcze profesorów oraz pomocniczych sił naukowych, zarówno w procesie kształcenia, jak i przez kontakt osobisty z grupami studenckimi i jednostkami, także np. na terenie domów akademickich.

Chcemy wychowywać przyszłego nauczyciela, czynnego współtwórcę przeobrażeń społecznych zmierzających ku socjalizmowi, człowieka o racjonalistycznym sposobie myślenia i laickim poglądzie na świat, wyposażonego w zespół zalet moralnych umożliwiających mu pozytywny wpływ na młodzież i środowisko, w którym ma pracować. W dążeniu do tego celu wychowawczego stosować będziemy pełną tolerancję dla odmiennych przekonań.

Jak już wspomniano, kolejne artykuły niniejszego zbioru rozwijają zarysowane powyżej myśli w powiązaniu z poszczególnymi przedmiotami specjalizacji: filologią polską, historią, geografiami, biologią i matematyką. Zbiór uzupełniają artykuły na tematy ściśle pedagogiczne oraz obrazujące stan kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych za granicą.

Przedstawiona w tych artykułach, jak i w niniejszym szkicu, koncepcja stanowi niewątpliwie nowość w historii kształcenia nauczycieli w Polsce, gdyż nie mieliśmy dotychczas prób zdążających do wychowania w szkole wyższej specjalisty także dla szkoły podstawowej. Wszystko to razem nie stanowi oczywiście gotowego projektu, zaopatrzonego we wnioski natury organizacyjnej. Tak np. nie wypowiadają się autorzy zdecydowanie na temat długości trwania takiego studium, nie rozstrzygają kwestii, czy powinna być specjalizacja dwu- czy jednopredmiotowa. Wolno jednak w ich imieniu powiedzieć, że chodzi im o studia pięcioletnie, choćby ze względu na trudną sprawę metodyki wcześniejszych lat nauczania, jak też na zarysowującą się coraz bardziej konieczność wyposażenia kandydatów w dwupredmiotową specjalizację.

Nie są to jednak sprawy najistotniejsze dla zgłoszonych tutaj propozycji. Istotą ich jest to, że skierowują na planową drogę rozpoczęty już przez samo życie, ale w sposób żywiołowy, proces wyposażenia każdego nauczyciela w pełne studia wyższe, proces, który zlikwiduje w przyszłości podział nauczycieli na „średniaków“ i „powszechniaków“, podział pokutujący ciągle w świadomości nawet kandydatów do zawodu. Nie trzeba przypominać, jak fatalne były i są konsekwencje tego podziału, ile walki kosztowało, aby osłabić jego szkodliwe oddziaływanie na pracę szkolną. Tylko równe dla wszystkich nauczycieli wykształcenie może odsunąć wspomnienia powyższego podziału do historii walki o prawdziwie demokratyczną, wolną od resztek społecznego elitaryzmu, szkołę polską.

W bliższej perspektywie projekt usuwa przyczyny „sporu“ między uniwersytetami i wyższymi szkołami pedagogicznymi. Rozgranicza bowiem ich zadania, stwarza możliwości współpracy, a absolwentom wyższych szkół pedagogicznych zapewnia równe, choć różne od uniwersyteckiego przygotowanie do zawodu.

PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE POLONISTY A ORGANIZACJA STUDIÓW WYŻSZYCH

Problem kształcenia przyszłych polonistów, podobnie jak nauczycieli innych przedmiotów nauczania, jest problemem płynnym. Przygotowanie bowiem zawodowe nauczycieli musi być uzależnione od struktury szkolnictwa, ogólnych tendencji wychowawczych i dydaktycznych oraz od programów szkolnych. Wszystkie zaś te czynniki ulegają ciągłej ewolucji na tle zmieniających się warunków politycznych, społecznych i kulturalnych. I w tym tkwi już jedna z głównych przyczyn, dlaczego funkcję kształcenia nauczycieli łatwiej jest pełnić szkołom zawodowym niż uniwersytetom. Inne są bowiem kryteria doboru materiału w obu typach szkół. Uniwersytety muszą się liczyć przede wszystkim z systemem wiedzy, której postęp polega na coraz większej specjalizacji poszczególnych jej gałęzi, oraz dbać o kształcenie kadr naukowych, które mogłyby ją dalej rozwijać w różnych kierunkach, coraz bardziej specjalnych. Szkoły zawodowe zaś, mając na oku potrzeby bardziej praktyczne, muszą dążyć do rozbudowy przede wszystkim tych przedmiotów i kierunków wiedzy, które pozwoliłyby ich wychowankom działać jak najbardziej skutecznie w ramach różnych zawodów. Wśród nich zaś właśnie zawód nauczycielski jest bardziej niż inne zależny od zmiennych prądów, charakterystycznych dla rozwoju szkolnictwa, zwłaszcza w takich przełomowych okresach jak obecny.

Już sam stosunek dwóch zasadniczych działów przedmiotu, który w programach szkolnych określamy mianem „języka polskiego“, tj. nauki o literaturze i nauki o języku, różnie się układa choćby w obecnej chwili, tj. w przededniu wejścia w życie nowych programów. O ile nauka o języku w dotychczasowym programie skromnie zajmowała miejsce, skupiając się głównie w szkole podstawowej i pierwszej klasie stopnia licealnego, to w przyszłym programie ma ona być traktowana w sposób najpierw epizodyczny, później systematyczny w ramach całej szkoły 11-letniej. Czy wobec tego pożądanym jest z punktu widzenia potrzeb szkolnych kształcenie specjalistów w jednej lub drugiej dziedzinie? Mamy pełne zrozumienie dla zamiłowań indywidualnych studentów, niemniej uważamy, że dla należytego pełnienia obowiązków nauczycielskich w ramach obecnych programów konieczne jest równomierne przygotowanie z obu dziedzin. Co więcej stwierdzamy, że będzie to z korzyścią dla ogólnego wykształcenia polonisty. Zarówno bowiem w nauce zachodniej jak radzieckiej coraz silniej podkreśla się konieczność zachowania ścisłej

łącności między badaniami literackimi a językoznawczymi. Wychowujemy więc, jeżeli nie uczonych, to przynajmniej czytelników, dobrze przygotowanych do studiowania najnowszych dzieł, które próbują powiązać oba te kierunki badań.

Równomierne traktowanie w toku studiów obu działów wchodzących w zakres „języka polskiego“ jako przedmiotu nauczania jest pożądane z innych jeszcze względów. Podobnie jak trzonem nauki o języku niezależnie od tego, jak ona jest rozbudowywana w programach szkolnych, pozostaje zawsze gramatyka opisowa, tak w nauczaniu literatury najważniejszą pomoc dla nauczyciela stanowi poetyka łącznie ze stylistyką i nauką o wersyfikacji, a więc właśnie ta gałąź wiedzy, w której problemy literackie wiążą się bardzo ściśle z problemami językoznawczymi. Czy jednak oba te przedmioty odgrywają w programie studiów taką rolę, jaka by się im należała z punktu widzenia przyszłych potrzeb nauczyciela?

Kampania o to, co ma być głównym przedmiotem nauczania literatury w szkole, historia literatury czy lektura wybranych utworów na tle historycznoliterackim, toczy się nie od dziś. Ostre formy przybrała ona zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej i wyraziła się w zaciętej polemice między K. Wójcickim a Z. Łempickim na I Ogólnopolskim zjeździe polonistów w kwietniu 1924 r., kiedy to pierwszy zaryzykował zdanie, że „wolno uczniowi nie wiedzieć, że mieliśmy Zimorowiczów, Petrycych, Bohomolców, jeżeli tylko obcował w głębi duszy ze szlachetnym słowem Kochanowskiego, jeżeli nosił w nadzru swego serca wyniosłe myśli i uczucia twórcy „Dziadów“, jeżeli zapalał wyobraźnię widzeniami Słowackiego, jeżeli zadumał się nad Asnyka, wsłuchał się w głos i pieśń Konopnickiej, Kasprowicza“¹⁾, drugi zaś próbował sprowadzić to wszystko do „pierzeliwanija“, typowo rosyjskiego produktu — jak się wyraził — który z zawrotną szybkością rozszedł się po całej Europie stwarzając odstrasające przykłady „przeżywających“, ale niezdolnych do normalnego działania ludzi²⁾. Nie naszą jest rzeczą rozstrzygać w tej chwili, który z nich miał rację. Musimy jednak stwierdzić, że spór ów bynajmniej nie zakończył się wraz z zejściem z widowni obu tych polemistów, lecz wciąż odżywa na nowo. Dość przypomnieć pod tym względem wypowiedzi K. Wyki i K. Budzyka, wygłoszone w toku dyskusji programowo-podrecznikowej, jaka się u nas toczyła w latach 1953—4. Pierwszy z nich, domagając się jak największego ograniczenia ilości zjawisk, autorów i utworów, nie zawahał się wypowiedzieć śmiałego zdania, że „jeśli uczeń na pięciu dziełach literackich zrozumie wszystkie powiązania tych dzieł z procesem historycznym, zarówno w dziedzinie budowy artystycznej jak treści, jeżeli przebiegnie we wszystkich ogniach marksistowskie postępowanie z utworem literackim, zrozumiał on i nauczył się więcej, aniżeli wówczas, kiedy po dwudziestu pięciu utworach skubnął po piórku, raz z idei, raz z formy, raz z odbicia rzeczywistości, raz z walki kla-

¹⁾ K. Wójcicki. Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej. Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25 i 26 kwietnia 1924 r. „Muzeum“ XV 1925, z. 1—2, s. 8.

²⁾ Z. Łempicki. Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet. Tamże, s. 29.

sowej³⁾. K. Budzyk zaś stanął na stanowisku, że poznanie praw rządzących procesem historii literatury ma wartość dla działaczy kulturalnych, którzy dzięki temu mogą wywierać wpływ na dalsze kształtowanie się naszej kultury. Natomiast dla wychowania konsumentów kultury, jakimi ma być w przyszłości młodzież, ważniejsze jest — jego zdaniem — bezpośrednie zetknięcie z wartościami ideowo-artystycznymi takich utworów, które po dziś dzień są czytelne i wywierają wpływ na współczesny dorobek kulturalny, przy czym do takich pisarzy z całej literatury staropolskiej zaliczył tylko Kochanowskiego i Krasickiego⁴⁾.

Ważniejszy jednak od tych wypowiedzi jest fakt, że od czasów owej dyskusji programy nasze wyraźnie zmierzają do coraz większego ograniczenia materiału historycznoliterackiego i przeniesienia punktu ciężkości na analizę ideowo-artystyczną wybranych utworów. Znalazło to odzwierciedlenie także w najnowszym projekcie nauczania literatury w klasach IX—XI⁵⁾. Zachowano w nim nadal układ chronologiczny lektury, ale okrojono jeszcze bardziej materiał historycznoliteracki usuwając z poszczególnych okresów najważniejszą bodaj podstawę dialektycznego ujmowania rozwoju literatury, tj. wewnętrzną ich periodyzację. Całość zaś programu nazwano już nie „historią literatury“, lecz bardziej skromnie „kursem literatury“. Poszerzono też interpretację wybranych utworów najwybitniejszych pisarzy obejmując nią różne elementy dzieła, zarówno ideowe jak artystyczne, oraz ich cechy gatunkowe⁶⁾.

Również na stopniu podstawowym nauczania utworów literacki w nowym programie dla klas V — VII odzyskuje właściwe sobie miejsce i ma być przedmiotem wszechstronnego rozbioru w powiązaniu z zasadniczymi wiadomościami z zakresu poetyki, jako ważny środek nie tylko kształtowania poglądu na świat, lecz także wykształcenia estetycznego.

W ten sposób więc punkt ciężkości w nauczaniu szkolnym zaczyna się w sposób bardzo wyraźny przesuwac z historii literatury na analizę ideowo-artystyczną wybranych utworów. Narzędzia zaś umożliwiające umiejętne przeprowadzenie takiej analizy tkwią przede wszystkim w poetyce. Nauczyciel w tej sytuacji musi posiadać gruntowną znajomość wszelkich pojęć i terminów z zakresu teorii dzieła literackiego itp., by umieć nimi umiejętnie posługiwać się w ramach analizy dzieła literackiego. Sprawa jest tym ważniejsza, że w obecnej chwili brak nawet podręcznika, z którego student czy nauczyciel mogliby czerpać potrzebne im wiadomości z tych dziedzin.

Nie znaczy to, oczywiście, żebyśmy lekceważyli historię literatury jako ważny składnik wykształcenia polonisty. Jest to jednak ta gałąź nauki o literaturze, której ciągły rozwój może w dużej mierze ułatwić wypełnienie ewentualnych luk w przygotowaniu zawodowym i która ma znacznie silniejsze oparcie w dostępnych nauczycielowi podręcznikach szkolnych. Można więc zastanowić się, czy celowe jest ujmowanie w wykład-

³⁾ K. Wyka. O podręcznikach — serio. „Życie Literackie“ 1953, nr 47.

⁴⁾ K. Budzyk. O podręcznikach — teoretycznie. „Życie literackie“. 1954, nr 42.

⁵⁾ Por. Instrukcję programową i podręcznikową dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/5. Język polski. Kl. VIII—XI. PZWS. Warszawa 1954.

⁶⁾ Projekt programu literatury. Klasy IX—XI. „Polonistyka“ 1956, nr 5.

dach całego rozwoju literatury z uwzględnieniem zjawisk drugorzędnych, co i tak w ramach ograniczonego czasu jest rzeczą dość trudną, czy nie należałoby w tej dziedzinie zadowolić się gruntowniejszym opracowaniem poszczególnych okresów rozwoju literatury ze szczególnym uwzględnieniem osiągnięć szczytowych, szczególnie ważnych dla nauczyciela. W każdym razie pożądane byłoby zastosowanie się do tych dezyderatów w ramach wykładów monograficznych, które winnyby dotyczyć takich zwłaszcza pisarzy lub problemów, które odgrywają ważną rolę w programach szkolnych.

Jak dla nauki o literaturze poetyka, tak dla nauki o języku dyscypliną podstawową zarówno ze względu na tok studiów jak przygotowanie zawodowe jest gramatyka opisowa. Traktowana jest ona jednak zarówno w szkołach specjalnych (wyższych szkołach pedagogicznych), jak w uniwersytetach raczej jako wstępny etap nauki o języku obejmującej w dalszym ciągu takie jej gałęzie, jak gramatyka historyczna i historia języka polskiego oraz wybrane zagadnienia z gramatyki porównawczej języków słowiańskich i indoeuropejskich. Wszystko to jest słuszne tak ze względu na ogólne wykształcenie językoznawcze polonisty jak projektowaną rozbudowę nauki o języku w szkołach, ale gramatyka opisowa, jako nie tylko konieczna baza dla dalszych studiów językoznawczych, lecz także ta dziedzina nauki o języku, z którą najczęściej będzie miał do czynienia nauczyciel w szkole, winna być wyposażona w większą ilość godzin wykładów i ćwiczeń, niż działy pozostałe. Argument, że jest to dziedzina, która może opierać się w dużej mierze na wiadomościach zdobytych w szkole średniej i samodzielnym studiowaniu podręcznika, nie są przekonujące. Stan bowiem nauki gramatyki w szkole średniej jest wciąż jeszcze niezadowolający, przerażająca zaś ignorancja właśnie w tej dziedzinie niektórych nauczycieli, stwierdzona na egzaminach uproszczonych, wyraźnie świadczy, że sprawa ta wymaga specjalnej czujności i opieki ze strony wykładowców w toku normalnych studiów.

Projektowane w nowych programach szkoły 11-letniej rozszerzenie nauki o języku na wybrane zjawiska z zakresu leksykologii, frazeologii i stylistyki ⁷⁾ wymaga także uwzględnienia tych elementów czy to w ramach historii języka, czy też w postaci oddzielnych wykładów monograficznych. Zasadnicze zaś stanowisko polonisty w szkole jako najważniejszego rzecznika i obrońcy poprawności językowej zaleca także położenie specjalnego nacisku w toku studiów na kulturę językową. Jak dotychczas jednak problematyka z tej dziedziny traktowana jest jako oddzielny wykład tylko w szkołach specjalnych (wyższych szkołach pedagogicznych).

Jak w dziedzinie językoznawstwa student w ramach gramatyki porównawczej ma możliwość zetknięcia się bodaj w sposób pośredni ze zjawiskami z zakresu języków obcych, tak też wykształcenie ogólne z zakresu nauki o literaturze wymaga jeszcze szerszej znajomości najważniejszych zjawisk z zakresu literatury powszechnej. Sprawa jest tym ważniejsza, że o ile ewentualne luki w zakresie przygotowania z historii

⁷⁾ Program języka polskiego dla klas V—VII (Projekt). „Polonistyka“ 1956, nr 1.

literatury polskiej łatwo jest wyrównać na podstawie różnych dzieł pomocniczych, to brak jest w tej chwili wydawnictw, które by w sposób systematyczny zaznajamiały z dziejami literatury powszechnej. Nie wystarczy więc dwugodzinny wykład w ciągu jednego semestru z literatury obcej, jak to przewiduje program uniwersytecki, lecz konieczny jest bardziej systematyczny kurs z tej dziedziny, jak to jest praktykowane w wyższych szkołach pedagogicznych, gdzie zajęcia z tej dziedziny obejmują pięć semestrów. Oczywiście, że wykłady te mogą uwzględniać tylko najważniejsze zjawiska z zakresu literatury światowej, co kojarzy się z ogólnymi tendencjami programów szkolnych, muszą jednak kłaść też nacisk na zjawiska z zakresu literatury współczesnej, by ułatwić nauczycielowi dobór nie tylko lektury własnej, lecz także lektury szkolnej.

Koniecznym uzupełnieniem studiów historycznoliterackich z zakresu literatury polskiej tudzież powszechnej musi być wykład informujący o najważniejszych pozycjach z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży w literaturze polskiej i obcej ze szczególnym uwzględnieniem współczesności. Jest to bowiem znów dziedzina bardzo ważna dla przyszłego wychowawcy i nauczyciela, jednocześnie zaś trudna do opanowania ze względu na brak odpowiednich opracowań i słabe czytanie studiującej młodzieży. Jeżeli student nie może się z tą dziedziną zaznajomić bezpośrednio ze względu na przeciążenie inną ważniejszą lekturą, to niech przynajmniej wie, z jakich źródeł ma czerpać ów materiał w przyszłości.

Natomiast sprawa doboru języków obcych wymaga dużej ostrożności. Dla każdego bowiem z języków obcych dadzą się znaleźć argumenty przemawiające na jego korzyść w całokształcie studiów tej czy owej specjalności. Trzeba jednak najpierw zapytać, co jest korzystniejsze, czy żeby student przyswoił sobie w sposób powierzchowny jak największą ilość języków, czy też opanował jeden lub dwa, ale w sposób gruntowny, przynoszący mu prawdziwy pożytek. Następnie trzeba zauważyć, jaki ma być stosunek tego doboru do jego dotychczasowych studiów językowych oraz jaką będzie miał korzyść z danego języka nie tylko w czasie studiów, ale także w późniejszym życiu. Wreszcie należy pamiętać także o tym, że obecnie znajomość języków łatwo jest zdobyć także na innych drogach w zależności od dalszych kolei życia. Biorąc to wszystko pod uwagę sądzimy, że ze względu na potrzeby samych studiów należałoby dopuścić wybór między językiem łacińskim a rosyjskim, ze względu zaś na późniejsze postulaty życiowe między językiem angielskim a niemieckim, uzależniając to zresztą od opanowanych już uprzednio umiejętności. Studiowanie bowiem jednoczesne kilku nowych języków musi doprowadzić z konieczności do wielkiej powierzchowności w ich przyswajaniu. Należałoby oczywiście wytyczyć przy tym wyraźny charakter tych studiów, tj. czy mają one przygotowywać tylko do studiowania dzieł w językach obcych, czy też służyć także celom utilitarnym.

Kiedy się jednak mówi o różnych lektoratach mniej lub więcej potrzebnych przyszłemu nauczycielowi polonistce, zapomina się, niestety, o jeszcze jednym, najważniejszym. Jest nim lektorat wymowy. Wystarczy posłuchać odczytania najprostszego tekstu z zakresu zarówno poezji jak prozy na lekcjach języka polskiego, by uznać taki lektorat za nieodzow-

ny składnik kształcenia polonisty. Wszak co najmniej poprawne odczytanie tekstu to najważniejszy warunek nawiązania jakichś serdeczniejszych nici między autorem a młodzieżą, to najprostszy i zarazem najważniejszy warunek powodzenia pracy szkolnej. Zresztą lektorat taki przydałby się także dla niektórych studentów innych specjalności, którzy w tej dziedzinie wykazują również podobne braki.

Skoro mowa o praktycznym opanowaniu języka przez nauczyciela, a poprzez niego także przez ucznia, to środkiem wiodącym ku temu są przede wszystkim tzw. w języku szkolarskim „ćwiczenia w mówieniu i pisaniu“. Wymagają one zarówno znajomości teorii najważniejszych form wypowiedzi ustnych i piśmiennych (opis, opowiadanie, streszczenie, sprawozdanie, charakterystyka, przemówienie, referat itp.), jako też ćwiczeń praktycznych wdrażających do biegłości w używaniu tych różnych form wypowiedzi. Odgrywają one bardzo ważną rolę w programach szkolnych od klas najniższych do najwyższych. Nauczyciele jednak wskutek braku odpowiedniego przygotowania teoretycznego i praktycznego traktują je bardzo „po gospodarsku“, lekceważąc zarówno ich podstawy psychologiczne jak teoretycznoliterackie. Tymczasem w literaturze obcej, zwłaszcza zaś amerykańskiej, można liczyć na tuziny różnych rodzaje podręczników z tej dziedziny, które uczą nie tylko młodzież, ale i dorosłych niemal wszystkiego, co się wyraża w mowie i piśmie, od napisania najprostszego listu do ułożenia reportażu, a nawet noweli czy powieści.

Zdaje się, że właśnie w naszych obecnych warunkach, kiedy słowo mówione i pisane odgrywa tak ważną rolę, jednocześnie zaś brak odpowiedniej kultury literackiej utrudnia jego opanowanie, wyodrębnienie tej problematyki w postaci oddzielnego przedmiotu jako jednego ze składników wykształcenia przyszłego nauczyciela byłoby bardzo pożądane.

Z przedmiotów pomocniczych najważniejszym dla przyszłego polonisty jest historia. Jeżeli jednak ma ona rzeczywiście spełniać rolę pomocniczą w nauczaniu języka i literatury polskiej, nie może być tylko powtórzeniem kursu przerabianego w szkole średniej, lecz musi rzucać światło na te dziedziny życia, których odbiciem jest język i literatura na przestrzeni wieków. Należy tu znów zaznaczyć, że w programach szkolnych ujawnia się coraz silniej tendencja do usuwania z kursu literatury dzieł nie należących ściśle do literatury pięknej, a więc przede wszystkim publicystyki i literatury politycznej jako ściślej związanych raczej z nauką historii. W podręcznikach zaś literatury coraz częściej zaczynają się pojawiać specjalne rozdziały lub nawet oddzielne, obficie ilustrowane, dodatki dotyczące rozwoju architektury, rzeźby, malarstwa itd. oraz kultury ludowej, wobec których nauczyciel z braku odpowiedniego wykszolenia staje wprost bezradny. Stąd wniosek, że miejsce historii polityczno-społecznej, której elementy potrzebne poloniście wchodzi i tak w zakres historii literatury, winna zająć odpowiednio skonstruowana historia kultury, która by rozszerzała horyzonty nauczyciela nie tylko na różne rodzaje sztuki, lecz także na różne dziedziny życia, jakie znalazły w niej odzwierciedlenie. Zważmy bowiem, że im radykalniejsze zmiany zachodzą w naszym stylu życia, tym bardziej oddalają się od nas nawet najprostsze realia związane z życiem dawnych epok.

Jak wynika z dotychczasowego przeglądu materiału naukowego, po-

trzebnego przyszłemu poloniście, tok jego kształcenia wymaga nie tyle specjalnych przedmiotów — te bowiem muszą się liczyć, podobnie jak w uniwersytetach, z systemem ogólnym wiedzy — ile odpowiedniego doboru wypełniającej je problematyki, przystosowania jej do aktualnych potrzeb szkolnych. I w tym właśnie tkwi trudność spełnienia tych postulatów w ramach uniwersytetów, które licząc się przede wszystkim z samym systemem wiedzy, unikają właśnie owej stylizacji materiału naukowego w kierunku potrzeb praktycznych. A przecież takich musimy mieć nauczycieli, jakich wymaga szkoła na danym etapie rozwoju, a nie odwrotnie. Toteż specjalizacja kształcenia nauczycieli pod kątem przyszłego ich zawodu wymaga istnienia obok uniwersytetów szkół specjalnych, w których materiał naukowy łatwiej jest nagiąć do potrzeb życia.

Konieczność takiego zróżnicowania materiału zależy od charakteru przedmiotu przyszłego nauczania występuje również w zespole nauk pedagogicznych, które obowiązujące obecnie programy uniwersyteckie określają skromnym mianem „Elementów nauk pedagogicznych“ przeznaczając na nie łącznie po 2 godziny wykładów w dwóch semestrach i 2 godziny ćwiczeń w jednym semestrze. Przyjmując, że wśród tych nauk najważniejszą dla przyszłego nauczyciela jest psychologia rozwojowa i wychowawcza, trzeba nadto stwierdzić, że w tej dziedzinie także każdy przedmiot nauczania ma jeszcze swoje odrębne wymagania. Nie w każdym bowiem przedmiocie proces nauczania przebiega w sposób jednakowy, a przecież dokładna znajomość tego procesu to najważniejszy warunek stosowania właściwych metod dydaktycznych.

W zakresie tego przedmiotu, który w nauce szkolnej określamy mianem „język polski“, proces ten jest może bardziej skomplikowany niż w innych przedmiotach nauczania. Przede wszystkim przebiega on w sposób odrębny w obu głównych działach nauczania: nauce o języku i nauce o literaturze. O ile w nauce o języku polega on na obserwacji, która drogą logicznego myślenia doprowadza do pewnych uogólnień o charakterze pojęciowym oraz do formułowania praw rządzących językiem, to proces przyswajania zawartości tekstów literackich ma bardziej skomplikowany przebieg, na który składają się czynniki natury nie tylko intelektualnej, lecz także emocjonalnej i woluntarnej. Poza tym, o ile pierwszy proces operując wyłącznie symbolami słownymi opiera się głównie na drugim układzie sygnałowym i dzięki temu przebiega mniej więcej tym samym torem co w innych naukach operujących językiem pojęciowym, to tekst literacki zmierzający do obrazowego przedstawienia rzeczywistości apeluje poprzez drugi układ sygnałów do pierwszego, w którym nie zawsze znajdują się odpowiedniki wszystkich symbolów słownych, i jako taki wymaga uzupełnienia przez szerokie zastosowanie zasady poglądowości ilustrującej najrozmaitsze dziedziny życia. Tym się tłumaczy, że o ile proces przyswajania pojęć gramatycznych mało dotychczas interesował psychologów, to przeżycia związane z percepcją dzieł literackich były i są przedmiotem szczegółowych badań psychologicznych. Dość przypomnieć ważne osiągnięcia w tej dziedzinie psychologów wiedeńskich i szwajcarskich w okresie międzywojennym. Ostatnio zaś zaczyna się interesować tymi sprawami także nauka radziecka, jak

świadczą artykuły na ten temat zamieszczane ostatnio w naukowych czasopismach pedagogicznych⁸⁾.

Jakież stąd wypływają wnioski dla organizacji studiów przyszłych polonistów w zakresie nauk pedagogicznych, zwłaszcza psychologii? Oto, że obok ściśle związanej z przyszłym zawodem psychologii rozwojowej i wychowawczej pożądane są także wykłady i ćwiczenia specjalne, przystosowane ściślej do charakteru przedmiotu, zwłaszcza psychologia lektury czy czytelnictwa, potraktowana na szerszym tle problematyki przeżyć estetycznych. W każdym zaś razie psychologia przewidziana w programie WSP już w pierwszym roku studiów jest dla nauczyciela polonisty ważniejszym przedmiotem aniżeli logika, której program uniwersytecki poświęca aż dwa półrocza, pomijając przy tym psychologię całkowicie czy też wcielając ją w owe „Elementy nauk pedagogicznych“.

Ściśle już z potrzebami przyszłego zawodu wiążą się metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Tocząca się ostatnio dyskusja na temat sytuacji w pedagogice radzieckiej wzmocniła jeszcze ich znaczenie w systemie nauk pedagogicznych. One to winny, zdaniem Kairowa, dostarczać materiału dla uogólnień występujących w teorii wychowania i nauczania, tj. pedagogice i dydaktyce. „Nie można opracować konkretnie — pisze on — ogólnej teorii planu nauczania, programów, teorii podręczników, metod i form organizacyjnych nauczania i wychowania nie korzystając z materiałów dostarczonych przez metodyki... Metodyka przedmiotu nauczania jest poważnym źródłem nowych faktów dla teoretycznych uogólnień w zakresie dydaktyki i teorii wychowania“⁹⁾.

W ten sposób więc metodyki szczegółowe stają się przedmiotami bardzo ważnymi nie tylko ze względu na praktyczne korzyści przy wykonywaniu zawodu, lecz także jako jedna z podstaw ogólnej teorii wychowania i nauczania. O ile jednak mają spełniać ten cel, muszą się również opierać na podstawach naukowych, a więc na celowo organizowanych obserwacjach i eksperymentach dotyczących procesu nauczania. Ważną pomocą w tych badaniach może być oczywiście współpraca należycie wyszkolonych nauczycieli na własnym terenie pracy, na co zwracali ostatnio uwagę m. in. prof. B. Suchodolski i prof. T. Tomaszewski¹⁰⁾. Jeżeli w jakiej dziedzinie, to właśnie w tej można myśleć o kontynuacji pracy naukowej przez studentów wyższych uczelni na ich późniejszych stanowiskach. Bezpośrednie zetknięcie z warsztatem szkolnym, możliwość łatwego zorganizowania w najbliższym otoczeniu celowych obserwacji i eksperymentów przy życzliwej pomocy dawnej uczelni, to chyba najbardziej dogodne warunki dla organizowania takiej pracy w terenie i podnoszenia na coraz wyższy poziom dawnych adeptów, jednocześnie zaś jeden z ważnych czynników postępowego rozwoju metodyki poszczególnych przedmiotów.

⁸⁾ Por. W. Ptaszyńska. O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. Sprawozdania z Izwiestii APN tom 61. „Nowa Szkoła“ 1955, nr 3.

⁹⁾ I. A. Kairow. O sytuacji i zadaniach pedagogiki radzieckiej „Nowa Szkoła“ 1955, nr 3, s. 257.

¹⁰⁾ Por. rubrykę w „Głosie Nauczycielskim“: O udział nauczycieli w pracach naukowych. 1956, nr 23 i n.

Jak każda metodyka szczegółowa tak również metodyka nauczania języka polskiego nastęrcza szereg problemów nadających się do badania w takich właśnie warunkach. Badanie zasobu słownictwa dziecka w zależności od wieku, rozwoju psychicznego i środowiska oraz konfrontacja wyników tych badań z językiem podręczników szkolnych, zbieranie błędów językowych typowych dla pewnych okolic i obmyślanie skutecznych sposobów ich wykorzenienia, reakcja młodzieży na utwory literackie znajdujące się na liście lektury podstawowej i uzupełniającej — to przykładowe tylko wskazanie dziedzin, w których współpraca taka byłaby bardzo pożądana.

Nie znaczy to oczywiście, żebyśmy lekceważyli przy tym sprawę także praktycznego opanowania metod nauczania. Prawdziwa jednak umiejętność w zakresie każdego rzemiosła, zwłaszcza zaś artystycznego, jakim jest nauczanie, nie może opierać się tylko na mechanicznym opanowaniu samej techniki, lecz musi polegać na świadomym stosowaniu takich właśnie, a nie innych metod pracy.

Świadomość taką wraz z opanowaniem samej techniki nauczania mają dać adeptom pracy nauczycielskiej wykłady i ćwiczenia z zakresu metodyki szczegółowej przedmiotu. W zakresie języka polskiego winny one objąć różne stopnie nauczania, nie tylko dlatego, że absolwenci po opuszczeniu szkoły nie zawsze znajdują pracę w klasach licealnych, lecz także z tego powodu, że dopiero na tak szerokim tle mogą w sposób wyraźny zarysować się różnice w opracowywaniu tego samego materiału na różnych poziomach. Zaznaczyć nadto trzeba, że wobec wysuniętych wyżej postulatów unaukowania tego przedmiotu praca w obrębie ćwiczeń nie może ograniczać się tylko do hospitacji i prowadzenia lekcji, lecz winna również obejmować wspólne omawianie wybranych artykułów metodycznych czy nawet organizowanie doraźnych obserwacji i eksperymentów dydaktycznych. Co więcej: w warunkach sprzyjających, zwłaszcza w szkołach zajmujących się wyłącznie kształceniem nauczycieli, pożądane byłoby tworzenie obok normalnych wykładów i ćwiczeń specjalnych seminariów dla tych studentów, którzy w przyszłości mogliby się stać pracownikami naukowymi na tym polu i przyczyniali się w ten sposób do dalszego rozwoju metodyki swojego przedmiotu.

Przeszliśmy kolejno różne rodzaje i etapy studiów wyższych, jakich wymaga przygotowanie zawodowe nauczyciela. Na zakończenie należałoby wyraźnie określić, jakiego nauczyciela mieliśmy w tym wszystkim na myśli. Odpowiemy krótko: nauczyciela szkoły 11- czy 12-letniej. Nie tylko bowiem ze względu natury ogólnej, lecz także z punktu widzenia wymagań nauki języka polskiego w tej szkole nie widzimy słusznej racji odrębnego kształcenia nauczycieli dla pewnych klas czy stopni nauczania. Nauka o języku i nauka o literaturze stanowią przedmiot nauczania od klas najniższych do najwyższych, różny jest tylko zakres i sposób ich ujęcia na różnych stopniach nauczania. W obecnej zwłaszcza chwili, gdy analiza ideowo-artystyczna dzieła literackiego ma zająć właściwe sobie miejsce w programie klas V — VII, gramatyka zaś opisowa wychodzi poza ramy szkoły podstawowej i sięga do wyższych klas stopnia licealnego, nauczyciel w każdej z tych klas musi posiadać odpowiednie przygotowanie językoznawcze i teoretycznoliterackie. Gruntowne opanowanie psychologicznych podstaw nauczania i wychowania

oraz metodyki przedmotu potrzebne jest w równej mierze nauczycielom początkowych lat nauczania jak najwyższych klas licealnych. Najważniejszym zaś czynnikiem w całym procesie nauczania i wychowania w myśl postulatów pedagogiki zarówno burżuazyjnej jak socjalistycznej jest osobowość samego nauczyciela. Im więc pełniejsze będzie jego wykształcenie, z tym większym będzie on pracował pożytkiem na każdym stopniu nauczania i będzie się przyczyniał w ten sposób do podniesienia ogólnego poziomu szkolnictwa.

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI HISTORII

Prof. Tadeusz Kotarbiński, mówiąc o „nauczycielach sztuki nauczania” — wypowiedział również swój sąd i o „kunszcie nauczycielskim”, stwierdzając, że „do arkanów tej sztuki należy umiejętność przejmowania uczniów tym, czym nauczyciel sam jest tak przejęty, że to jest organicznym niejako składnikiem jego osobowości; treści głoszone przez takich mistrzów są jak magnes, przyciągają ku sobie umysł i trzymają go przy sobie”¹⁾.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że nie każdy nauczyciel musi od razu być w całym tego słowa znaczeniu mistrzem w swoim zawodzie, jak również i nie każdy może w ogóle ten stopień wtajemniczenia pedagogicznego osiągnąć. Ale proces kształcenia nauczyciela winien niewątpliwie mieć na względzie te wszystkie warunki i środki, które potrzebne są dla przygotowania nauczyciela do zawodu tak, aby stał się on dla niego, a przede wszystkim dla jego uczniów — w pewnym sensie „artystycznym rzemiosłem”, z którego krok już tylko do prawdziwego mistrzostwa, tak bardzo potrzebnego naszej szkole.

Stąd też problem kształcenia nauczyciela historii nie jest wcale łatwy. Wydaje się, że znacznie łatwiejsze jest wykształcenie w tym wypadku takiego nauczyciela, którego można by nazwać w pewnym sensie „nauczycielem szkoły tradycyjnej”, tj. nauczyciela o głębokiej wiedzy w zakresie swojego przedmiotu, nawet w całym tego słowa znaczeniu jego znawcy, który zajmując jednakże centralne miejsce w procesie nauczania, przekazywałby wiedzę swoim uczniom nie troszcząc się wcale ani o to, jak oni ją przyjmują, ani też o to, czy w ogóle mogą ją sobie przyswoić. Trudniej wykształcić takiego nauczyciela, który stosuje nowoczesne tzw. aktywne metody, wysuwa w procesie nauczania na plan pierwszy ucznia i w sposób umiemytny poprzez rozbudzenie jego zainteresowań wprowadza go w potrzebną mu wiedzę w zakresie historii.

W pierwszym wypadku jest to właśnie tylko mechaniczne przekazywanie określonych wiadomości, któremu bardzo rzadko towarzyszy prawdziwa aktywność i świadomość ze strony uczniów, w drugim — to istotny proces nauczania, w którym uczeń, zajmując pierwsze miejsce, staje się przez to samo jego podmiotem.

W obecnym więc momencie, kiedy metody aktywne dominują w pro-

¹⁾ Tadeusz Kotarbiński, *Sprawność i błąd*, Warszawa 1956, str. 11.

cesie nauczania — obok wyposażania przyszłego nauczyciela w wiedzę historyczną — musimy zwrócić baczną uwagę również i na tę stronę kształcenia, która ma na celu przygotowanie go do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela i wychowawcy w pełnym tego słowa znaczeniu, tj. tak, jak zawód ten pojmuje nowoczesna pedagogika socjalistyczna.

W specyfice nauczania historii w szkole istnieje specjalne niebezpieczeństwo, polegające głównie na tym, że młody nauczyciel, słabo przygotowany przez szkołę wyższą pod względem dydaktycznym, bardzo łatwo może sprowadzić różnorodne metody pracy jedynie do metody wykładowej, zamieniając przez to samo szkołę średnią, czy nawet podstawową, w swego rodzaju pseudouniwersytet, co przecież jest nie tylko niewskazane, ale wręcz szkodliwe.

Grozi to zwłaszcza dlatego, że drogi zbliżania ucznia do faktów historycznych poprzez bezpośrednie zetknięcie go z nimi lub też przy pomocy mniej lub więcej zbliżonych do rzeczywistości środków zastępczych — są ze zrozumiałych względów (o których nie mogę tutaj obszerniej mówić) bardzo ograniczone. Pozostaje więc nauczycielowi w wielu wypadkach droga trzecia, tj. droga słowa mówionego lub pisanego. A ponieważ musimy, niestety, stwierdzić, że nasze podręczniki do nauczania historii, jak również i literatura pomocnicza, pozostają wciąż jeszcze daleko w tyle w stosunku do potrzeb — wobec tego droga słowa mówionego dominuje z konieczności w pracy nauczyciela historii. Nie jest to w zasadzie wcale złe. Wprost przeciwnie: słowa nauczyciela nie jest w stanie zastąpić żaden inny środek pomocniczy. To nauczyciel przecież jest właśnie w procesie nauczania najważniejszą pomocą naukową. Ale stale stosowanie wykładów, czy nawet w niższych klasach opowiadania jako jedynej metody, zuboża proces kształcenia młodzieży, ogranicza możliwości wszechstronnego rozwijania jej umiejętności i sprawności, a, co ważniejsza, uniemożliwia pełny rozwój samodzielnej pracy w zdobywaniu nowych wiadomości, które stale przecież otrzymuje gotowe z rąk nauczyciela. I dlatego właśnie przygotowanie dydaktyczne młodego nauczyciela historii nabiera tak specjalnego znaczenia w chwili obecnej. Tymczasem ta strona pracy szkół wyższych pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Przede wszystkim, według mnie, nie zupełnie właściwie zostało wyznaczone w programach studiów miejsce na metodykę historii. Rozpoczyna się ona w połowie trzeciego roku i trwa do połowy czwartego w studiach uniwersyteckich, natomiast w wyższej szkole pedagogicznej rozpoczyna się z początkiem roku trzeciego i trwa do połowy czwartego. Z tego wniosek, że w wyższej szkole pedagogicznej studia z zakresu metodyki trwają o pół roku dłużej i kończą się mniej więcej na pół roku przed podjęciem przez studentów obowiązków nauczycielskich. Natomiast przerwa ta przy przejściu na studia 5-letnie przedłużyłaby się na uniwersytetach do półtora roku, o ile dotychczasowy przydział czasu na metodykę zostałby dalej utrzymany. Zjawisko to tłumaczone jest koniecznością odciążenia studentów od wszelkich zajęć, które nie są związane bezpośrednio z pisaniami pracy magisterskiej i przygotowaniem się do końcowych egzaminów.

Niewątpliwie jest w tym pewna racja, ale czy w pełni słuszna. Jeżeli można ostatecznie jeszcze uważać, że okres półroczny nie zdoła całko-

wicie oddalić studenta, zarówno pod względem rzeczowym, jak i emocjonalnym, od zagadnień dydaktycznych i że zdoła on nawiązać bez większych trudności kontakt z tymi problemami w chwili obejmowania zawodu nauczycielskiego, to mam poważne wątpliwości, czy udałoby się to zrobić po upływie półtora roku. Przecież przez ten czas narasta problematyka naukowa z zakresu metodyki, ukazują się pewne prace z tej dziedziny, z którymi studenci nie mają okazji zapoznania się bezpośrednio. A zresztą to psychiczne oddalenie się od tego rodzaju dziedziny zagadnień, zupełne zerwanie kontaktów ze szkołą, musi bez wątpienia wpłynąć hamująco na rozbudzone zainteresowania pedagogiczne i znacznie je osłabić. Metodyka historii tak umieszczona w rozkładzie studiów stałaby się przez to jakimś przedmiotem marginesowym, z którym należałoby się rozprawić w toku studiów tak samo, jak np. z higieną szkolną czy też ekonomią polityczną, a nie stanowiłaby w pojęciu studentów jednego z podstawowych przedmiotów studiów, niezbędnego dla właściwego wykonywania przyszłego zawodu.

A przecież chodzi właśnie o to, aby przekonać studenta, że studia z zakresu metodyki historii są konieczne, że metodyka nie stanowi zbioru gotowych przepisów — recept na taką, czy inną ewentualność, która zaistnieje na lekcji, ale że jest to system naukowy, wskazujący drogi postępowania metodycznego tak, aby sam nauczyciel mógł w każdym konkretnym wypadku, znając cele i zasady pracy, rozstrzygać zagadnienie wyboru metody, aby jego postępowanie metodyczne było konsekwentne, a nie formalne i schematyczne. Pewnie, że nie osiągniemy tego absolutnie tylko przez przesunięcie terminów wykładów i ćwiczeń z metodyki, ani też nawet przez tylko mechaniczne przedłużenie czasu studiów metodycznych. Jednakże rozpoczęcie zajęć z zakresu metodyki w przedostatnim roku studiów i przeciągnięcie ich do końca tychże, chociażby tylko w ostatnim semestrze w formie ćwiczeń o charakterze seminaryjnym, nie dopuści do tej przerwy, o jakiej mówiliśmy wyżej, i pozwoli przejść studentowi do zawodu nauczycielskiego w momencie, w którym problematyka metodyczna będzie dla niego wystarczająco bliska i głęboka, a zdobyte pewne umiejętności dydaktyczne całkowicie świeże i dostatecznie operatywne.

Ponadto w kształceniu przyszłego nauczyciela wielką rolę odgrywa odpowiednia atmosfera, jaką roztacza się wokół niego. Musi być ona przepojona przede wszystkim ogromnym szacunkiem i oddaniem dla zawodu nauczycielskiego. Trzeba również ukazać studentowi możliwości i perspektywy dalszej jego pracy naukowej w nowym dla niego środowisku: czy to w zakresie historii regionalnej, czy też dydaktyki historii w oparciu o pomoc Polskiego Towarzystwa Historycznego, które ostatnio rozwija w tym właśnie kierunku ożywioną działalność. Trzeba, jednym słowem, przygotować, a także i wychować przyszłego nauczyciela historii w takiej atmosferze, aby, opuszczając mury wyższej uczelni, nie doznał uczucia niższości z tego powodu, że nie dane mu było pracować w dalszym ciągu naukowo. Przeciwnie. Powinien iść do pracy nauczycielskiej z pełnym przekonaniem zarówno o jej doniosłości, jak również i o możliwościach dalszego kontynuowania studiów naukowych oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy.

Obok nauki metodyki historii muszą wielką rolę odegrać w tym przygotowaniu zarówno pedagogika, jak i psychologia. Ta ostatnia zwłaszcza dlatego, że jej znajomość pozwoli przyszłemu nauczycielowi poznać swoich uczniów i dostosowywać metody pracy do ich możliwości.

Nie chciałbym być źle zrozumiany; daleki jestem od jakiegokolwiek deprecjonowania studiów kierunkowych historycznych na rzecz strony pedagogicznej. Ale jestem głęboko przekonany, że absolutnie nie wystarczy dzisiaj dać studentowi choćby najgłębszą wiedzę w zakresie historii, w przeświadczeniu, że nauczyciel, który zna swój przedmiot gruntownie, będzie go dobrze uczył w szkole i bez właściwego przygotowania dydaktycznego. Byłoby to bowiem skazaniem młodego pedagoga na tzw. drogę „próby i błędu“, która zawsze jest długa i kosztowna. Najprawdopodobniej część tak „przygotowanych“ nauczycieli, zwłaszcza o rozwiniętych uzdolnieniach, po pewnym czasie odnalazłaby właściwą drogę postępowania dydaktycznego. Jednakże — powtarzam — zbyt wiele szkód wyrządziłoby owo „poszukiwanie“ przede wszystkim młodzieży, a na pewno w wielu też wypadkach całkowicie zwichnęłoby młodego historyka, który i tak napotyka w momencie wejścia w życie zawodowe zbyt wiele trudności²⁾, które często przerastają jego siły i możliwości. Chodzi mi w tym wypadku przede wszystkim o to, że w chwili objęcia posady nauczyciela historii młody absolwent szkoły wyższej niewątpliwie odrywa się nie tylko od życia naukowego, ale nawet od wszelkich kontaktów z nauką. Pozostawiony właściwie sam sobie, z dalekimi od doskonałości podręcznikami szkolnymi, z jeszcze gorszymi programami, pozbawiony aparatu naukowego w postaci literatury naukowej lub chociażby tylko popularno-naukowej, a nawet często i map historycznych — łatwo ulec może psychicznemu załamaniu, zwłaszcza, jeżeli nie przyjdzie mu z pomocą jego bezpośredni zwierzchnik — dyrektor, który nie zawsze ma odpowiednie przygotowanie pedagogiczne do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji. Jeżeli do tego dodamy jeszcze piętrzące się przed młodym historykiem inne obowiązki pedagogiczno-wychowawcze i społeczne, to nic dziwnego, że często słyszymy od naszych byłych uczniów słowa pełne rozczarowania i narzekania na swój zawód, a u studentów historii widzimy niechęć do obejmowania obowiązków nauczycielskich.

I właśnie w tym momencie ogromną rolę może odegrać właściwe i możliwie pełne przygotowanie dydaktyczne młodego nauczyciela historii. To przecież metodyk, pedagog i psycholog pokazują poprzez wykłady, praktykę pedagogiczną i odpowiednie ćwiczenia studentowi historii jego przyszły zawód. I to nie tylko od strony jego światła i blasków, lecz również i od strony często występujących cieni. To oni wyposażają go w te wszystkie umiejętności i sprawności, które pozwalają młodemu nauczycielowi nie tylko przewyżczać szereg trudności dydaktycznych i wychowawczych, ale równocześnie uczą go dostrzegać własne osiągnięcia, co daje mu niewątpliwie pełną satysfakcję z wyników pracy.

²⁾ O poważnych trudnościach młodego historyka mówią: W. Moszczeńska i A. Bornholzowa w artykule „Drogi wzrostu i rozwoju młodego historyka“, Hist. i NOK, Nr 5, 1956.

Moim zdaniem, im większe obiektywne trudności towarzyszą pierwszym krokom nauczyciela historii, tym głębsze i pełniejsze musi być jego przygotowanie dydaktyczne do zawodu. Toteż uważam, że właśnie dlatego owo przygotowanie dydaktyczne studenta historii powinno się odbywać w toku studiów historycznych na prawach równorzędności, na tle jedności zawodowego i naukowego przygotowania. Przy czym zaznaczyć należy z całym naciskiem, że i owo przygotowanie zawodowe również odbywać się musi w oparciu o ściśle naukowe podstawy pedagogiki i psychologii oraz metodyki historii. I dlatego obok pedagoga i psychologa również i metodyk nie może się rekrutować tylko z grona dobrych praktyków-nauczycieli. Jest to niewątpliwie kryterium konieczne, ale nie jedyne. Wykładowcę metodyki historii musi cechować, obok długoletniego doświadczenia pedagogicznego, osobisty wkład w teorię naukowo-metodyczną. Musi on podejmować własne badania naukowe w tej dziedzinie i brać czynny udział w życiu naukowym w zakresie swej specjalności. Nie trzeba chyba dodawać, że obowiązuje go również głęboka wiedza historyczna i stałe śledzenie postępu badań i osiągnięć na tym polu.

Osobne zagadnienie — to kształcenie przyszłych metodyków historii wśród młodych naukowców. Jest to problem na ogół trudny, ale nie wykluczający pomyślnego rozwiązania. Naturalnie tylko wówczas, o ile metodyk potrafi rozbudzić wśród swoich słuchaczy zainteresowania w tym kierunku, wyłowić chociażby jednego lub dwóch uczniów i następnie, otoczywszy ich swoją osobistą opieką po objęciu przez nich obowiązków nauczycielskich, rozwijać dalej ich zainteresowania, doskonalić metody pracy i w ten sposób powoli wprowadzać w krąg problematyki metodycznej przy równoczesnym pogłębianiu ich wiedzy w zakresie pedagogiki i psychologii. Rozumie się, że muszą to również uznać władze oświatowe i umożliwić takim przyszłym metodykom pracę nauczycielską w środowisku uniwersyteckim pod boki ich opiekuna i mistrza.

Tak pojęte studia metodyczne w szkołach wyższych wymagają obok praktyki pedagogicznej, połączonej ze specjalnymi ćwiczeniami, również szeroko rozbudowanej strony wykładowej, przynajmniej w ilości dwóch godzin tygodniowo. Tymczasem istnieje tendencja zmniejszania godzin wykładu metodyki do jednej tygodniowo na uniwersytetach. Tego rodzaju zamierzenia można rozumieć tylko jako dążenie do uczynienia ze studiów metodycznych swego rodzaju „terminu czeladniczego“ — w postaci praktyki pedagogicznej u wyróżniających się nauczycieli z lekką namiastką jakiejś próby uogólniania tych doświadczeń w formie jednogodzinowego wykładu. Przeciwwstawiając się tej tendencji, należy dążyć do tego, aby metodyce historii zapewnić odpowiednie miejsce i czas w studiach historycznych, a także i odpowiednie warunki. Mam tutaj na myśli w dalszych pomyślniejszych dla niej perspektywach organizację zakładów metodyki historii, a nawet i katedr w szkołach wyższych. Wszystko to jednak zależeć będzie od tego, czy zarówno władze uniwersyteckie, jak i oświatowe, docenią ten problem należycie i dołożą wszelkich starań, aby kształceniu nauczyciela historii zapewnić jak najodpowiedniejsze warunki.

Przed władzami oświatowymi ponadto stoi poważne zagadnienie zorganizowania młodym nauczycielom historii takich warunków pracy, aby

do minimum zmniejszyć typowe trudności, jakie towarzyszą w tej chwili nieodzownie pierwszym latom ich pracy zawodowej.

Przed Polskim Towarzystwem Historycznym natomiast stoi obowiązek opieki nad młodym historykiem w terenie i otwarciu przed nim perspektyw dalszej pracy naukowej.

A przed szkołami wyższymi — konieczność utrzymania stałej więzi ze swymi absolwentami, chociażby tylko przez zorganizowanie swego rodzaju poradni naukowo-dydaktycznej dla niesienia im doraźnej pomocy.

A teraz z kolei kilka słów o przygotowaniu nauczyciela historii w zakresie przedmiotu jego specjalizacji.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że „pytanie o zasadniczy, podstawowy trzon wykształcenia historycznego to problem, który jeszcze nie dojrzał do ostatecznych, w pełni miarodajnych rozstrzygnięć”¹⁾. Ale akceptując całkowicie sąd o tej sprawie W. Moszczeńskiej i A. Bornholzowej w cytowanym artykule, pozwolę sobie dorzucić do ich rozważań jeszcze słów kilka. Myślę mianowicie nad tym, czy nie byłoby wskazane wprowadzić do tematyki naukowej studium historycznego jakiegoś fragmentu z zakresu historii regionalnej. Jeżeli bowiem mamy młodemu nauczycielowi historii otwierać perspektywy pracy naukowej przede wszystkim nad historią środowiska, w którym się znajdzie, to należałoby, według mnie, przygotować go do tego przez pokazanie na wybranym fragmencie tematyki z historii regionalnej zarówno techniki pracy naukowej, jak i możliwości osiągnięć w zakresie wybranego zagadnienia naukowego. Można by to przeprowadzić albo w formie wykładu monograficznego, w którym omówiona zostałaby konkretna praca prowadzącego wykład pracownika naukowego nad wybranym fragmentem historii regionalnej, albo też w formie specjalnych ćwiczeń ukazujących przede wszystkim technikę tego rodzaju pracy na konkretnym przykładzie. Dużą rolę mogłyby odegrać w tym wypadku również specjalne prace magisterskie o tematyce regionalnej dla pewnych studentów interesujących się tymi problemami. Wszystko to, powtarzam, naturalnie tylko w pewnym sensie mogłoby pomóc niektórym studentom w ich późniejszych indywidualnych badaniach naukowych, podejmowanych w nowych dla siebie środowiskach.

Wydaje się także rzeczą konieczną wprowadzenie wykładów z zakresu historii kultury polskiej oraz osobnego wykładu kursowego zawierającego encyklopedyczne przynajmniej wiadomości dotyczące historii sztuki. Każdemu nauczycielowi historii bowiem konieczna jest znajomość tych dziedzin naukowych. Jakkolwiek dotychczasowe programy słabo uwzględniały tę tematykę, to i tak przecież niektórzy nauczyciele wprowadzali ją w miarę możliwości na lekcjach historii, co prawie zawsze spotykało się z dużym zainteresowaniem ze strony uczniów i przynajmniej w części rozpraszało tę, niestety, przysłowiową nudę, która coraz bardziej ostatnio ogarniała i wypełniała lekcje historii w szkole.

Obecnie należy oczekiwać, na szczęście, w programach szkolnych daleko idących zmian w tym kierunku. Tym bardziej właśnie teraz potrzebna będzie przyszłemu nauczycielowi możliwie dokładna wiedza, za-

¹⁾ W. Moszczeńska, A. Bornholzowa, op. cit., str. 8 — 9.

równy w zakresie historii kultury polskiej, jak i w ogóle w zakresie historii sztuki. I zaznaczam z całym naciskiem, że musi to być pogłębiona znajomość problematyki, a nie jakieś marginesowe powierzchowne wiadomości. Najwyższy przecież czas, aby uczeń, opuszczając szkołę średnią, znał dorobek polskiej kultury umysłowej i jej wkład w rozwój kultury ogólnoswiatowej. To zaś może nastąpić tylko wtedy, jeżeli nauczyciel historii stanie pod tym względem na wysokości zadania i będzie mógł wprowadzić swoich uczniów w tę niewątpliwie interesującą i konieczną problematykę.

Można by jeszcze dyskutować nad tym, czy nie należałoby również wprowadzić wykładów z dziedziny etnografii. Chodzi mi w ogóle o to, aby przygotowanie nauczyciela historii było możliwie wszechstronne i rozszerzało się również na te dziedziny wiedzy, które albo są bezpośrednio związane z nauczaniem historii w szkole, albo tylko mogą ożywić i urozmaicić zarówno pracę nauczyciela, jak i sam proces nauczania prowadzony przez niego.

Naturalnie nie może to w nawet najmniejszym stopniu osłabić zasadniczego przygotowania nauczyciela w zakresie ścisłej wiedzy historycznej. Ale też nie może nauczyciel historii ograniczać się tylko do znajomości materiału historycznego w zakresie procesu gospodarczego, społecznego i politycznego, a nie znać dokładnie historii kultury umysłowej własnego narodu. Wiemy przecież z doświadczenia, że tzw. wykłady kursowe nie są w stanie objąć wszechstronnej wiedzy w tym zakresie i że wobec tego jest konieczne według mnie wprowadzenie specjalnych dodatkowych wykładów z tych dziedzin.

Zdaję sobie sprawę, że rozważania moje są niepełne, ale problemu tego, który nareszcie stał się aktualnym, nie da się przecież zamknąć w tak szkicowo ujętym artykule.

Chciałbym jednakże, aby rozwinęła się nad problematyką kształcenia nauczyciela historii szeroka dyskusja, która znalazłaby swój wyraz przede wszystkim w praktycznej realizacji przynajmniej podstawowych postulatów.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI GEOGRAFII DLA SZKÓŁ OGÓLNOKSZAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH

Rozwój geografii jako nauki oraz przemiany, jakim uległa ona pod względem metodologicznym w krajach socjalistycznych, zadania kształcące i wychowawcze, jakie geografia ma do spełnienia w szkole, oraz trudności metodyczne, jakie nauczyciel musi przezwyciężyć w nauczaniu tego przedmiotu, wysuwają potrzebę bardzo wnikliwego i starannego przygotowania przyszłego nauczyciela geografii zarówno od strony naukowej, jak i metodycznej, tudzież wychowania go na dobrego, pełnego entuzjazmu pedagoga.

Wychodząc z powyższych założeń należy postulować, by przyszły nauczyciel geografii był szkolony do zawodu nauczycielskiego, by otrzymując rzetelne wykształcenie naukowe posiadał równocześnie specjalne przygotowanie zawodowe. Podobnie jak nie będzie dobrym leśnikiem jedynie dobrze wykształcony botanik, tak samo nie będzie dobrym nauczycielem geografii posiadający tylko naukowe wykształcenie geograf. Nie wystarczy także praktyka nie podbudowana specjalnymi teoretycznymi studiami.

Wydaje się również, że nauczyciel geografii, jeśli chodzi o naukowe podstawy, powinien mieć wyższe przygotowanie geograficzne. Wykształcenie owo powinno być jednakowe dla wszystkich nauczycieli uczących zarówno w szkołach podstawowych, jak i w liceach. Ta sama bowiem rzetelna wiedza geograficzna potrzebna jest dla wszystkich klas, różny jest tylko jej zakres i stopień generalizacji i różny sposób podania, jeśli ma być zrozumiana przez uczniów.

Kształcenie nauczycieli geografii nawiązywać musi do zadań i potrzeb szkoły jako warsztatu przyszłej ich pracy. Założenia zatem naukowo-dydaktyczne i wychowawcze programu szkoły ogólnokształcącej muszą być w programie szkolenia nauczyciela w pełnym zakresie uwzględnione.

Dobór wiedzy geograficznej, zdobywany w czasie studiów, musi być zgodny z założeniami geografii jako nauki, ale musi także odpowiadać wymaganiom programów szkolnych. Przygotowanie do nauczania geografii wyklucza zatem wąską specjalizację, postuluje zaś wszechstronność w opanowaniu dyscyplin geograficznych, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki ważnej w szkole. Student musi przyswoić sobie rzetelną wiedzę we wszystkich dziedzinach geografii, musi poznać metody badawcze geografii zarówno fizycznej, jak gospodarczo-społecz-

nej, prowadzące do wykrywania i poznawania jej praw naukowych.

Doświadczenie i praktyka wykazują, że wąski specjalista niezdolny jest do zawodu nauczycielskiego, bo nie zna całości geografii. Wybitni studenci najwyższych lat studiów uniwersyteckich, specjalizujący się w zakresie geografii fizycznej, prowadzący w ramach ćwiczeń z metodyki nauczania geografii lekcje próbne, nie dają sobie rady ani od strony naukowej, ani od strony metodycznej, z tematem lekcji z zakresu geografii gospodarczej.

Geografia to ogrom wiedzy o ziemi, wiedzy ciągle rozwijającej się. Niepodobniestwem jest całą tę wiedzę przekazać w szkole młodzieży; należy zatem wybrać z niej tylko zagadnienia podstawowe. Nauczyciel, specjalista w wąskim dziale geografii, mając do czynienia w swej specjalności z olbrzymią ilością różnych zagadnień, nie zawsze potrafi wybrać spośród nich istotne, gubi się w szczegółach, które są ważne dla rozwoju nauki, nie mają jednak istotnego znaczenia w geografii szkolnej. W zakresie zaś pozostałych dyscyplin geograficznych ma on poważne braki, które utrudniają mu poprawne i właściwe dla nauki szkolnej ujęcie problematyki geograficznej.

Nauczyciel geografii musi rzetelnie poznać wszystkie działy geografii, musi znać i rozumieć zagadnienia z geografii astronomicznej, im bowiem ze względu na ich rolę w ugruntowaniu naukowego światopoglądu poświęca się w szkole wiele czasu. Duży nacisk położono również w programach już od najniższych klas na znajomość mapy, na ćwiczenia z topografii. Istnieje więc konieczność opanowania przez nauczyciela metod zdjęcia terenowego, zasad konstrukcji mapy, znajomości głównych projekcji kartograficznych, ich zastosowania i różnych metod przestrzennego ujmowania zjawisk. W czasie studiów musi przysły nauczyciel zaznajomić się również z elementami geologii, musi poznać podstawy morfologii, hydrografii, biogeografii. Niezbędna jest dla nauczyciela w jego pracy szkolnej rzetelna znajomość praw klimatologii oraz metod obserwacji meteorologicznych i sposobów ich opracowania. Dla potrzeb szkoły musi też nauczyciel dobrze opanować zasady geografii gospodarczo-społecznej, musi poznać jej nauki pomocnicze, a więc historię geografii, w szczególności zaś odkryć geograficznych, ekonomię, statystykę, etnografię, w ramach zaś wykładu i ćwiczeń z geografii gospodarczej przyswoić sobie także zasadnicze pojęcia z technologii przemysłowej i rolniczej.¹⁾ Geografia gospodarcza jest w programach szkolnych szeroko uwzględniona jako naturalny wyraz tendencji do wprowadzenia młodzieży w rozumienie współzależności sił i procesów przyrodniczych oraz ekonomiczno-społecznych, do zrozumienia praktycznych zadań budownictwa socjalistycznego, przekształcającego środowisko geograficzne dla zaspokojenia potrzeb społeczeństwa.

Najważniejszym jednak działem geografii w naukowym przygotowaniu przyszłego nauczyciela winno być gruntowne opanowanie geo-

¹⁾ W programach wyższej szkoły pedagogicznej historia geografii i odkryć geograficznych włączona jest do wykładów „Wstępu do geografii”. Statystyka występuje w ćwiczeniach „Metody statystyczno-graficzne w geografii”, ekonomia i etnografia stanowią samodzielne wykłady, dostosowane jednak do potrzeb geografii.

grafii regionalnej, tak fizycznej jak i gospodarczej.

W dotychczasowych wyższych studiach geograficznych, zwłaszcza uniwersyteckich²⁾, stała ona raczej na uboczu, programy geografii skierowane były głównie ku rozwiązywaniu problemów geografii ogólnej. Tymczasem geografia regionalna stanowi główny zrąb nauczania geografii w szkole ogólnokształcącej. Na konieczność rzetelnego jej opanowania należy położyć szczególny nacisk. W niej bowiem schodzą się niejako wszystkie nauki geograficzne w ujęciu przestrzennie ograniczonym, jest ona syntezą nauk geograficznych, zarówno kierunku przyrodniczego, jak i gospodarczo-społecznego. Na konkretnych przykładach z geografii regionalnej realizuje nauczyciel wartości wychowawcze geografii. Bez rzetelnego i gruntownego opanowania geografii regionalnej, fizycznej i gospodarczo-społecznej nauczyciel nie potrafi spełnić swego zadania, braki zaś w tej dziedzinie bardzo dotkliwie mogą się odbić na wynikach nauczania, zwłaszcza na znajomości mapy, lokalizacji szczegółów topograficznych oraz na ich nazewnictwie, itp.

Należy zaznaczyć, że podane wyżej dyscypliny geograficzne w programie szkoły ogólnokształcącej nie występują oddzielnie, lecz w ścisłym z sobą powiązaniu. Dlatego też w uczelni kształcącej nauczycieli dyscypliny te, chociaż będą oddzielnie wykładane ze względu na konieczność ich głębszego ujęcia przez specjalistów, powinny być ze sobą z h a r m o n i z o w a n e i s k o r e l o w a n e. Tok organizacji nauczania powinien tworzyć pewną całość, naukowe kształcenie zaś musi być ujęte w system oparty o szczególnieo przepracowane programy. Zdając sobie z tego sprawę na podstawie dotychczasowych kilkuletnich doświadczeń szczegółowe programy opracowano dla wszystkich wykładanych w WSP dyscyplin³⁾.

Omawiając plan przedmiotów, wykładanych w wyższej uczelni kształcącej nauczycieli geografii, należy zauważyć, że ze względu na konieczność oparcia nauczania o zdecydowany marksistowski światopogląd należy przewidzieć w planie wykład omawiający historię doktryn filozoficznych oraz wykład o historii kierunków geograficznych. Wykłady te ułatwiałyby studentowi zrozumienie przemian metodologicznych w dziedzinie geografii w krajach socjalistycznych.

W szkole kształcącej nauczycieli geografii nie może oczywiście zabraknąć wykładów z zakresu pedagogiki, historii wychowania, psychologii pedagogicznej i metodyki nauczania geografii. Zwłaszcza znajomość psychologii jest potrzebna nauczycielowi, gdyż na niej opieramy wykład metodyki geografii, w szczególności analizę procesu nauczania.

Metodykę geografii należałoby zaliczyć raczej do dyscyplin geograficznych. Jako nauka badająca proces nauczania geografii, ustalająca jego prawidłowość i wytyczająca drogi prowadzące do podniesienia poziomu nauczania tego przedmiotu, powinna ona być w uczelni kształcącej

²⁾ W programach wyższych szkół pedagogicznych geografia regionalna jest bardzo szeroko uwzględniona. Zob. Programy WSP.

³⁾ Zob. Programy wyższych szkół pedagogicznych (Projekt) Kierunek studiów Geografia. Wyd. Min. Ośw. Warszawa 1953 (zeszytów 28).

kadry nauczycieli-geografów przedmiotem przewodnim wśród innych wykładanych przedmiotów geograficznych. Powinna ona kształtować zawodowe nawyki i umiejętności przekazywania i popularyzowania wiedzy geograficznej wśród wychowanków. W zakresie metodyki nauczania geografii powinny być w uczelni wypracowane metody naukowo-badawcze obserwacji procesu nauczania oraz prowadzone badania zmierzające do wykrycia praw tego procesu i sformułowania tą drogą zasad nauczania geografii. Warsztatem pracy metodyka, polem dla przeprowadzania eksperymentów oraz miejscem próbnych lekcji studenta winna być szkoła ćwiczeń. Organizacja zatem nauczania geografii, wyposażenie szkolnej pracowni geograficznej, obsada personalna kierownictwa praktyki pedagogicznej studentów w szkole ćwiczeń winny być uzgadniane z rektoratem uczelni oraz z prowadzącym zajęcia z metodyki. Zapewni to metodykowi, a za jego pośrednictwem także uczelni, stały kontakt ze szkołą, z jej potrzebami. Zagadnienie szkoły ćwiczeń, podobnie jak i ciągłej praktyki pedagogicznej studentów, to jednak oddzielny rozdział w kształceniu i wychowywaniu nauczycieli.

Założenia dydaktyczne programu geografii w szkole ogólnokształcącej, wymagają nie tylko właściwego doboru przedmiotów, lecz także szerokiego uwzględnienia swoistej organizacji nauczania w uczelni kształcącej przyszłych nauczycieli geografii.

Wśród przedmiotów wykładanych, jak wyżej zaznaczono, muszą znaleźć się przedmioty pedagogiczne. Przedmioty te wykładane na każdym roku już od I r. studiów wprowadzają przyszłego nauczyciela w atmosferę szkoły, warsztatu jego przyszłej pracy, przysposabiają do zawodu, formują jego psychikę, wytwarzają klimat pedagogiczny — są zrębem wychowania nauczyciela. Student już od I roku studiów jest przygotowywany do pracy nauczycielskiej, stara się w tym kierunku poszerzać swą wiedzę. Skierowany po ukończeniu studiów do szkoły, idzie tam przejęty optymizmem. Szkoła w ten sposób otrzymuje kadry dobrych nauczycieli, a nie wybrakowanych malkontentów, którzy dlatego tylko poszli do szkoły, że gdzie indziej nie otrzymali zajęcia.

Ilość godzin i ćwiczeń z przedmiotów pedagogicznych nie powinna przekraczać tygodniowo 2 — 3 godzin, a więc nie może być zbyt duża, aby nie przesłaniała sobą przedmiotu specjalizacji — geografii. Pedagogizacja bowiem procesu kształcenia nauczycieli nie polega na dużej ilości godzin wykładów z dziedziny przedmiotów pedagogicznych; istotę rzeczy stanowi tu metodyczny aspekt przy wykładach i ćwiczeniach ze wszystkich przedmiotów geograficznych. Każdy wykładowca powinien zwracać uwagę na potrzeby szkoły. Szczególnie dokładnie potraktuje te działy geografii, które są przedmiotem nauczania w szkole, problematykę naukową geografii przystosuje do potrzeb i programu szkoły. Wykładane wiadomości poda studentowi w taki sposób, że ów będzie w tym metodycznym podejściu widział, przy koniecznym popularyzowaniu wiadomości, wzór do naśladowania w swej przyszłej pracy w szkole⁴⁾. W ten sposób nie tylko wykład metodyki, ale każdy wykład,

⁴⁾ Zagadnienie pedagogizacji szeroko omawiają obowiązujące w wyższych szkołach pedagogicznych programy geografii.

każde ćwiczenie będą metodycznie kształciły przyszłego nauczyciela. Wszyscy wykładowcy zaś, porozumiewając się ze sobą, będą wspólnie rozstrzygać zarówno naukową, jak i metodyczną stronę przygotowania przyszłego nauczyciela.

Wykładowca w szkole kształcącej nauczycieli musi więc znać szkołę, musi rozumieć jej problematykę, musi mieć duże doświadczenie pedagogiczne. Nie każdy uczony, nawet wysokiej klasy, nadaje się na wykładowcę w szkole kształcącej nauczycieli, nie każdy uczony bowiem posiada talent popularyzatorski. Słusznie też w bieżącym roku akademickim Min. Oświaty wydało polecenie, aby wszyscy asystenci WSP, którzy dotąd w szkole średniej czy podstawowej nie pracowali, byli zatrudnieni w niej w ramach swych zajęć asystenckich, choć w jednej klasie, jako nauczyciele-praktykanci.

W metodycznym ujęciu poszczególnych dyscyplin geograficznych ważne będą zwłaszcza ćwiczenia, związane z odnośną dyscypliną⁵⁾. Jest to bowiem najbardziej aktywna forma pracy, otwierająca szerokie możliwości kształcenia samodzielności studenta. Wyrabiając umiejętności i nawyki ćwiczenia podnoszą, jak wykazały nasze doświadczenia w WSP w Krakowie, poziom pedagogicznej praktyki studenta⁶⁾. Szczególnie ważne będą tutaj ćwiczenia o typie seminaryjnym, do których wykonania student przygotowuje się na podstawie literatury naukowej. Tematyka ćwiczeń, o ile będzie zbliżona do problematyki geografii szkolnej, niewątpliwie przyczyni się także do lepszego przygotowania nauczyciela geografii.

Bardzo ważne znaczenie mają również pisemne ćwiczenia studentów. Prace takie, jakby „kursowe“, powinny być wykonywane na każdym roku studiów, a trudności ich stopniowane. Obecnie obowiązujące programy wyższych szkół pedagogicznych przewidują ćwiczenia pisemne na I roku w ramach ćwiczeń ze wstępu do geografii, na II — przy proseminarium z geografii fizycznej, na III — przy proseminarium z geografii gospodarczo-społecznej oraz na IV jako pracę magisterską, referowaną na seminarium specjalistycznym, zależnie od wyboru studenta — z geografii fizycznej, gospodarczej lub regionalnej.

Mówiąc o kształceniu przyszłych nauczycieli geografii, nie można również pominąć naukowych wycieczek geograficznych. Geograf musi chodzić, musi patrzeć i obserwować, musi widzieć, musi być czynny i ruchliwy. Nauczyciel geografii powinien poznać drogą bezpośredniej obserwacji zasadnicze formy terenu, zjawiska hydrograficzne, florystyczne, także ludnościowe, gospodarcze i inne. Na autopsji należy oprócz poznania krain geograficznych Polski w drodze planowo rozłożonych na poszczególne lata studiów i celowo zorganizowanych wycieczek. Takie wycieczki fachowo prowadzone i naukowo objaśnione dają mu pełny obraz poznawanej krainy. Bezpośrednie zetknięcie się z przyrodą pozwoli studentowi zrozumieć dany krajobraz, uchwycić je-

⁵⁾ R. Mochnacki. Z metodyki prowadzenia ćwiczeń z geografii regionalnej na WSP. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Kraków, Zeszyt 4. Kraków 1955.

⁶⁾ Niektóre ćwiczenia przerobione na zajęciach studenci zastosowali, popularyzując je na swych lekcjach próbnych z dobrymi wynikami.

go genezę, wyobrazić go sobie, a to jest właśnie celem nauki geografii i geograficznego nauczania. Nauczyciel, który na podstawie autopsji poznał daną krainę, inaczej i lepiej poprowadzi lekcję, niż ten, który zna ją tylko z podręcznika. Można się o tym było przekonać na lekcjach próbnych studentów prowadzonych w ramach ćwiczeń z metodyki. Student WSP w Krakowie prowadził lekcję o Górnym Śląsku wkrótce po powrocie z naukowej wycieczki na Śląsk. Jakże ta lekcja inaczej wyglądała, niż lekcja kolegi opracowana na podstawie podręcznika i literatury pomocniczej. Tamten z przejęciem, pewnością i znajomością przedmiotu charakteryzował krajobraz przemysłowy, wygląd kopalni węgla, pracę górnika, produkcję Śląska itp. Uczniowie pilnie śledzili lekcję, wypytywali o szczegóły. Tak więc nauczyciel potrafił z uczniami nawiązać kontakt, znalazł z nimi wspólny język, zainteresował uczniów, zmusił ich do pracy. Efekt jego pracy był niewątpliwy.

W przygotowaniu naukowym i metodycznym nauczyciela bardzo ważną rolę odgrywają również przewidziane obecnie obowiązującym programem wyższych szkół pedagogicznych dwutygodniowe wakacyjne prace polowe⁷⁾. Są one wykonywane po I, II i III r. studiów w czasie wakacji. Obejmują problematykę dotyczącą pomiarów topograficznych, obserwacji meteorologicznych, terenowych badań z zakresu morfologii, hydrografii i geologii, a także zagadnienia z geografii gospodarczo-społecznej. Wydaje mi się, że w szkole kształcącej nauczycieli geografii tego typu zajęć pominąć nie można. Prace polowe budzą bowiem u studentów zainteresowanie przedmiotem studiów, są dobrym przygotowaniem metodycznym do wykonania magisterskich prac terenowych, a znaczenie ich dla kształcenia przyszłych nauczycieli tak ocenia doc. J. Flis, kierownik prac polowych studentów WSP w Krakowie w r. 1954:

.....„Dla przyszłych nauczycieli tego rodzaju zajęcia mają nie tylko to znaczenie, że pozwalają im gruntownie poznać przedmiot ich specjalizacji, ale zaznajamiają ich z pewną metodą nauczania, którą później będą oni mogli zastosować w szkole, oczywiście w nieco innych ramach organizacyjnych. Prace wakacyjne są dla studentów przeżyciem, które poucza o konieczności pogładowego nauczania. Obserwując pracę naszych nauczycieli geografii widzimy nieraz ich niezaradność, kiedy ze swymi uczniami znajdują się w terenie. Dlaczego tak mało urządzają oni lekcji w polu, tak mało wycieczek związanych z tematem nauczania, dlaczego przeobrażają geograficzne wycieczki w majówki lub turystyczne wycieczyny, dlaczego ograniczają się do wycieczek w takie miejsca (miasta, zakłady przemysłowe), gdzie mogą swą młodzież oddać miejscowym przewodnikom, dlaczego tak niewielu nauczycieli geografii potrafi zorganizować terenową pracę geograficznych kół młodzieży, dlaczego tak jałowe są obozy krajoznawcze młodzieży

⁷⁾ J. Flis. Wakacyjne prace polowe w programie studiów geograficznych WSP. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. WSP w Krakowie. Zeszyt 4. Kraków 1955.

S. Wojs. Prace polowe z meteorologii i klimatologii studentów I roku geografii WSP w Krzeszowicach w lipcu 1954. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Zeszyt 4. Kraków 1955.

M. Dobrowolska. Geograficzno-ekonomiczne badania terenowe. Tamże.

i tak trudno znaleźć na nie nauczyciela-instruktora? Przyczyna, moim zdaniem, leży w tym, że nasi nauczyciele bardzo mało mieli w czasie swych studiów w uczelniach prac terenowych, a ich studia odbywały się w murach uczelni, dosłownie — w murach, a tak rzadko poza nimi. Jeśli w naszych uczelniach potrafimy nauczyć studentów patrzeć w teren, to oni później jako nauczyciele potrafią wprowadzić uczniów w żywy krajobraz ojczystego kraju...“⁸⁾

Jednym z ważnych metodycznych sposobów, dzięki którym usuwamy z nauczania werbalizm, jest rozwijanie zainteresowań geograficznych młodzieży przez popularną lekturę geograficzną, podróżniczą, powieść geograficzną itp. Pobudza ona ucznia do samodzielnego rozszerzania horyzontu geograficznego, do samokształcenia, uczy samodzielności myślenia, wyrabia charakter ucznia (opisy wypraw badawczych, polarnych itp.). Docenianie tego środka metodycznego postuluje w kształceniu nauczyciela konieczność poznania przez niego popularnej lektury geograficznej i podróżniczej odnoszącej się zarówno do zagadnień geografii ogólnej, kraju ojczystego i innych państw oraz krajów egzotycznych. To poznanie jest tym bardziej konieczne, że brak jest zestawień literatury popularnej. Zakłady naukowe geografii wyższych uczelni zazwyczaj nie troszczą się o nią, zwracając głównie uwagę na literaturę naukową.

W doborze dzieł ze względu na dobro szkoły i młodzieży musi być nauczyciel bardzo ostrożny, dobro szkoły wymaga, aby karmić młodzież jak najlepszą strawą. Z tych względów w wyższych szkołach pedagogicznych przeprowadza się w myśl zaleceń programu analizę literatury popularnej i podróżniczej w ramach ćwiczeń ze wstępu do geografii na roku I, omawia się ją także na proseminariach i ćwiczeniach z geografii regionalnej.

Materiał naukowy geograficzny i różne geograficzno-techniczne zajęcia dają wiele okazji do kształcenia politechnicznego ucznia. Na studiach już zatem przyszły nauczyciel geografii zaznajomić się z tym zagadnieniem i na wykładach oraz ćwiczeniach kameralnych czy terenowych, przy pracach polowych itp. przyswoić sobie metody jego realizacji. Zagadnienie politechnizacji będzie miało dwa aspekty. Jeden to teoretyczne poznanie problemu na wykładach z metodyki geografii oraz różnych innych przedmiotów geograficznych, przez zwrócenie uwagi na związek zjawisk geograficzno-fizycznych z produkcją, przez zapoznanie studenta teoretycznie z mapą i z pomiarami topograficznymi, przez omawianie przy wykładach z geografii gospodarczej procesów technologicznych produkcji w najważniejszych przynajmniej gałęziach przemysłu, w górnictwie i rolnictwie. Drugi aspekt to wykonywanie różnych czynności technicznych, jak pomiary w terenie, kartowanie, posługiwanie się mapą, gromadzenie i oznaczanie skał, minerałów, gleb, preparowanie skamielin, gromadzenie zbiorów różnych użytecznych produktów roślinnych i zwierzęcych, różne pomiary hydrograficzne, prowadzenie obserwacji meteorologicznych itp. Tu należą też bardzo ważne dla kształcenia

⁸⁾ J. Flis. Wakacyjne prace polowe, j. w. str. 27.

nauczycieli geografii ćwiczenia w pracowni pomocy naukowych; zaznają one przyszłego nauczyciela z techniką wykonywania najprostszyc pomocy do nauczania geografii.

Mamy jeszcze do rozpatrzenia założenia wychowawcze programów geografii w szkole i w związku z tym pozostające postulaty kształcenia nauczycieli geografii.

Tych zagadnień w organizacji i metodyce kształcenia w zakresie geografii w wyższych uczelniach dotychczas nie doceniono. Rozważano dokładnie naukowe zadania geografii, jej funkcje usługowe w różnych gałęziach gospodarki, dostosowano do tych potrzeb plany nauczania, problematykę badań naukowych, dla tych celów między innymi wprowadzono daleko posuniętą specjalizację w uniwersyteckim studium geograficznym. Zagadnienia wychowawcze geografii zostały na uboczu, zeszyły na plan drugi. W szkole kształcącej nauczycieli pominąć ich jednak nie można, chodzi tu bowiem o sprawę niemałej wagi — o wychowanie nowego człowieka, wszechstronnie rozwiniętego, aktywnego budowniczego socjalizmu. Geografia do realizacji celów wychowawczych wydatnie się przyczynia, wartość bowiem tego przedmiotu dla ogólnokształcącego i ideowo-politycznego wychowania jest bardzo duża i niezaprzeczalna.

Wychowanie realizuje nauczyciel w szkole socjalistycznej przede wszystkim przez nauczanie. Należy więc już w czasie studiów wskazać przyszłym nauczycielom metodykę takiego zorganizowania procesu nauczania, aby umieli wydobyć w sposób przekonywający wartości wychowawcze geografii przez celowo wybraną i właściwie podaną treść geograficzną. Należy zatem zarówno na wykładach metodyki geografii, jak na wykładach oraz ćwiczeniach innych dyscyplin geograficznych, wprowadzać moment zainteresowania przedmiotem, kształtować antydogmatyczne poglądy wobec oceny omawianych zjawisk, domagać się aktywnego i krytycznego, „badawczego“ stosunku do nich oraz własnego umotywowanego ich osądu. Tego rodzaju podejście pozwoli zdobyć studentom prawdziwą wiedzę i nawyki krytycznego do niej podejścia, przekonanie o słuszności naukowego, opartego na materializmie dialektycznym i historycznym światopoglądu, przekona ich o konieczności i słuszności przeobrażeń i przemian politycznych i gospodarczych, jakie zachodzą w naszym kraju. Przy wykładach i ćwiczeniach z geografii regionalnej Polski i świata nie może wykładowca ograniczyć się do suchej, naukowej tylko analizy zjawisk geograficzno-fizycznych i gospodarczo-społecznych. Powinien on doprowadzić studenta do poznania wartości treści geograficznej dla życia i gospodarki człowieka, powinien wpajać uczucie przyjaźni do wszystkich ludzi pracy na całym świecie, podkreślać ideę równouprawnienia narodów, ras itp., powinien jak najszerzej ilustrować wykład przykładami ze środowiska polskiego, nawiązywać do historii i tradycji ojczystej, wskazywać polskich postępowych badaczy-odkrywców, podróżników, naukowców-geografów. W ten sposób wykładowca wskaże studentowi w treści geograficznej elementy wychowujące w szczerym ludowym patriotyzmie i internacjonalizmie i nauczy go, jak należy je realizować poprzez treść geograficzną. Niełatwe to zadanie wymaga ze strony nauczyciela szkoły ogólnokształcącej rzetelnego przygotowania naukowego, umiejętności wyszukiwania i uchwyc-

cenia w treści geograficznej jej wartości wychowawczych, posłużenia się odpowiednimi konkretnymi przykładami i odpowiednimi metodami nauczania: obserwacją, doświadczeniem, ćwiczeniem geograficznym, metodą porównawczą, mapą, analizą obrazu lub też zdjęcia fotograficznego albo filmu, zestawieniem danych statystycznych itp. Pracę pamięciową w szerokiej mierze winna w nauczaniu zastąpić praca myśli i pogłębliwość.

Dobrze przygotowany nauczyciel geografii będzie miał także ważne zadanie do spełnienia na terenie środowiska, w którym przyjdzie mu pracować⁹⁾. Zwłaszcza w mniejszych ośrodkach prowincjonalnych ważne będą jego zadania jako popularyzatora geografii, spełniane poprzez wykłady popularne z różnych dziedzin geografii w organizacjach oświatowych, krajoznawczych i in. W tym zakresie przyszły nauczyciel już w czasie studiów powinien otrzymać przygotowanie. Obecnie w wyższych szkołach pedagogicznych zasady popularyzacji poznaje student przy ćwiczeniach związanych ze wstępem do geografii, geografiami fizyczną, geografiami gospodarczą Polski, geografiami krajów kapitalistycznych, krajów demokracji ludowej i ZSRR. One uczą go generalizacji wiadomości geograficznych oraz konkretyzacji tzw. przedstawienia ich przy pomocy różnych sposobów (słowne przedstawienie, ilustracje itp.) w formie żywego obrazu. Zaprawia się student do tej pracy także w ramach pracy studenckiego Koła Geografów. Z fachowej pomocy nauczyciela geografii mogą korzystać także Powiatowe i Miejskie Komisje Planowania, Pow. Rady Narodowe. Z tych względów wprowadzono w WSP w Krakowie na IV roku teoretyczny wykład o planowaniu gospodarczym. Problematykę zaś i metodykę badań terenowych aktualnych, środowiska geograficznego i zagadnień społeczno-gospodarczych poznaje student WSP w czasie wakacyjnych prac polowych oraz na ćwiczeniach terenowych i kameralnych z zakresu geologii, morfologii, hydrografii, klimatologii, geografii gospodarczo-społecznej. Ścisły kontakt w czasie pracy nauczycielskiej z praktyką produkcyjną będzie bardzo dla niego ważny; w nauczaniu ułatwi mu naukową realizację programu i wydobyć wartości wychowawcze geografii. W szczególności przy nauczaniu geografii gospodarczej kraju ojczystego będzie mógł on wskazywać młodzieży te aktualne zagadnienia budownictwa socjalistycznego, które czekają rozwiązania, a w których to pracach przyszli wychowankowie jego wezmą udział.

Tylko taka wyższa uczelnia i tak pomyślane studium potrafią wykształcić i wychować nauczyciela geografii, który zainteresuje ucznia przedmiotem, będzie umiał do niego podejść, nauczy go samodzielnie pracować i myśleć, poznawać splot zązębiających się i współzależnych aktualnych procesów przyrodniczych i społeczno-gospodarczych, śledzić przejawy życia narodu i państwa.

⁹⁾ Zob. M. Dobrowolska. Geograficzno-ekonomiczne badania terenowe, jw., a także K. Dziewoński. Współpraca nauczyciela geografów z instytucjami planowania gospodarczego. Geografia w szkole 1953. Nr 4.

KSZTAŁCENIE W SZKOŁACH WYŻSZYCH NAUCZYCIELI BIOLOGII

1. Nie ulega chyba wątpliwości i nie wymaga dowodów, że w zawodowej wyższej szkole kształcenia nauczycieli winien student biologii posiadać zarówno rzetelną wiedzę, jak i gruntowną znajomość metod pracy stosowanych w szkole ogólnokształcącej. Nauczanie w zakładzie kształcącym nauczycieli musi więc stać na poziomie wiedzy współczesnej, odpowiadającym wyższej uczelni, i winno jeszcze uwzględniać potrzeby szkoły podstawowej i średniej i wewnętrzne potrzeby przyszłego nauczyciela światłodawcy.

W związku z tym należy założyć:

Kształceniem nauczycieli biologii zajmować się mogą tylko wykładowcy ze stopniem naukowym, posiadający znajomość programów szkolnych, metod pracy w szkole ogólnokształcącej i dydaktyczne uzdolnienia, plan zaś studiów musi być dostosowany do potrzeb szkoły ogólnokształcącej.

2. Bez względu na to, kto i w jakiej szkole podejmie się kształcenia nauczycieli biologów, musi przyjąć, że od tej chwili jego zadaniem będzie przygotowanie do pracy ludzi, umiejących w sposób właściwy przekazywać młodzieży wiedzę zdobytą w uczelni i umiejących na niej kształcić i rozwijać umiejętności charakterystyczne dla biologii. Byłoby to rozwijanie umiejętności obserwowania i eksperymentowania.

Nie chodziłoby w tym przypadku o produkowanie biologów naukowców, tj. ludzi umiejących w widzianych przedmiotach i zjawiskach dostrzegać i opisywać to, co nowe, dotychczas nie poznane, a więc ludzi posuwających wiedzę biologiczną naprzód, ale o ludzi umiejących ją przekazywać młodzieży. Pomiedzy nauczycielem-biologiem a naukowcem-biologiem byłaby zasadnicza różnica, na pewno większa, niż w muzyce między odtwórcą a kompozytorem.

Szkoła ogólnokształcąca ma istotnie specjalne potrzeby natury kadrowej. Wiadomo, że nie każdy biolog nadaje się do pracy w szkole. I tak np. tylko taki odpowiada jej potrzebom, który w wystarczającym stopniu zna swój przedmiot w różnych jego dziedzinach, a mianowicie zarówno botanikę, jak zoologię, ponadto ewolucjonizm i posiada wystarczające wiadomości z zakresu organizacji, funkcji i higieny ciała człowieka; krótko mówiąc taki, który w zakresie biologii ma wykształcenie raczej encyklopedyczne, niż specjalistyczne.

W związku z tym zarówno program studiów, jak i wymagania grona uczących muszą być do tego celu dostosowane. Kierownictwu szkoły kształcącej nauczycieli nie może zależeć na produkowaniu w dziedzinie botaniki i zoologii np. cytologów, histologów, anatomów porównawczych lub embriologów, systematyków, ekologów, geografów, genetyków itp., nie może mu chodzić o wychowywanie zoologów specjalistów, np. entomologów, ornitologów, parazytologów, a w botanice glono- lub grzyboznawców, nie może mu odpowiadać nawet kształcenie tzw. zoologów i botaników. Przeciwnie: dążyć ono musi do produkowania nie zoologów i botaników, lecz przyrodników ogarniających mniej więcej równomiernie i na poziomie całość wiedzy biologicznej w wystarczającym dla szkoły ogólnokształcącej stopniu.

Tego rodzaju ogólne wykształcenie nie pozbawia jego posiadaczy możliwości naukowego opracowywania problemów metodycznych, ani też nie przeszkadza specjalnie zainteresowanym, a pragnącym pracować naukowo na niwie biologii w opracowywaniu w terenie zamieszkania, często odległym od ośrodków naukowych, np. tematów fizjograficznych.

Kierownictwo szkoły kształcącej nauczycieli zdaje sobie doskonale z tego sprawę, że biologowie-naukowcy, chociażby znali świetnie np. antropologię lub embriologię, a nie potrafili rozpoznać w terenie pospolitego owada lub rośliny, nie nadają się w ogóle na nauczycieli.

Można więc przyjąć, że kształcenie ogólne, a nie specjalistyczne w zakresie biologii odpowiadałoby najbardziej potrzebom szkoły ogólnokształcącej.

3. Wykształcenie nauczyciela biologa musi być przy tym takie, aby go można było zatrudnić w szkole w pełnym wymiarze godzin. Praktyka wykazuje, że w obecnej chwili i prawdopodobnie w najbliższych latach trudno będzie znaleźć „czystemu biologowi“ zajęcie w szkole polskiej skutkiem braku etatów dla biologów. Byłoby znacznie łatwiej umieścić nauczyciela biologa w szkole, gdyby obok biologii potrafił on uczyć innego jeszcze przedmiotu. Skutkiem tego mówi się coraz głośniejsze o rozszerzeniu kwalifikacji studenta biologii na przedmiot poboczny.

Trzeba zgodzić się z tym, że pomysł doczepiania przedmiotu pobocznego do przedmiotu kierunkowego o tak olbrzymim zakresie wiedzy, jak biologia, jest pomysłem raczej szkodliwym, niż pożytecznym. Prowadzi bowiem do spłykania kształcenia nauczyciela w przedmiocie kierunkowym. Mimo to kierownictwo szkoły kształcącej nauczycieli musi się z tą koniecznością pogodzić. Chodziłoby jedynie o dobór takiego przedmiotu pobocznego, który by miał o ile możności ścisły związek z przedmiotem kierunkowym. Wobec tego należałoby się opowiedzieć przeciw nieodpowiedniemu łączeniu np. biologii z geografiami i to bez względu na to, czy przedmiotem kierunkowym miałyby być geografia, czy biologia. Nauki biologiczne tak się w ostatnich czasach rozrosły, że ich łączenie np. z geografiami jako przedmiotem kierunkowym byłoby ogromnym obciążeniem pamięci studenta, w dodatku nie rokującym pomyślnych wyników w przyszłości. Dotychczasowe doświadczenia krakowskie zdają się świadczyć o słuszności tego przypuszczenia.

Natomiast można by zgodzić się na łączenie biologii jako przedmiotu kierunkowego z chemią jako przedmiotem pobocznym. Chemia dla biologów jest bowiem nauką pomocniczą, korzysta z niej zawsze fizjolog

roślin i fizjolog zwierząt, stąd jako taka będzie ona stale wchodzić w program pracy studenta biologa. Uczynienie z niej przedmiotu pobocznego nie obarczy studenta w tym stopniu pracą dodatkową, co studiowanie od podstaw nowej dyscypliny, a zmusi go do rozszerzenia wiedzy w zakresie ważnego dla niego przedmiotu wykładanego zawsze na studium biologicznym; będzie to z pożytkiem dla niego jako biologa i dla szkoły, w której stanie się kiedyś nauczycielem.

Stąd płynie treść następującego założenia:

W wyższej szkole kształcącej nauczycieli programy studiów biologii winny być tak skonstruowane, aby zapewniały studentowi możliwość zdobycia wiedzy w przedmiocie kierunkowym i pobocznym. Tym przedmiotem pobocznym dla biologa winna być chemia.

4. W naszej szkole ogólnokształcącej dąży się do osiągnięcia nie tylko celów poznawczych, lecz również wychowawczych i kształcących.

W programach szkolnych na pierwszym miejscu wśród celów wychowawczych postawiono „kształtowanie naukowego poglądu na świat, opartego na fundamencie współczesnych osiągnięć materializmu dialektycznego“. W związku z tym, obok założeń wpływających z przyjęcia zasad filozofii materialistycznej, a respektowanych w nauczaniu biologii przez nauczycielstwo szkoły ogólnokształcącej (np. materialność i poznawalność procesów i zjawisk), wyczuć można w obecnych programach biologii przyjęcie z góry pewnych założeń związanych z przedmiotem i dla niego charakterystycznych. Wprowadzenie ich ma na celu ułatwienie nauczycielowi kształtowania podstaw światopoglądu naukowego młodzieży przez biologię. Oto one:

- a. wszystkie ustroje przeszły, względnie przechodzą jeszcze, ewolucję;
- b. istnieje więź między ontogenią a filogenią;
- c. istnieje więź między budową ustroju a środowiskiem;
- d. istnieje zależność między budową narządu a jego funkcją;
- e. wiązanie teorii z praktyką jest koniecznym warunkiem osiągnięcia dobrych wyników w nauczaniu szkolnym biologii.

Wymienione założenia, przyjmowane bez zastrzeżeń przez ogół biologów, nie mogą pozostać bez wpływu na programy nauczania i ich realizację w szkole kształcącej nauczycieli. Takie przedmioty, jak morfologia, fizjologia, ekologia roślin i zwierząt, a nadto ewolucjonizm, muszą w jej programach zająć poczesne miejsce. Wykłady zaś z zakresu wymienionych dyscyplin i związane z nimi ćwiczenia winny być ujmowane w sposób dialektyczny. Stąd przyjęć należy, że student biologii powinien otrzymać w swej szkole takie wykształcenie, aby rozumiał, na czym polega kształtowanie podstaw światopoglądu naukowego młodzieży w zakresie biologii, i aby umiał je wpajać.

5. Zadaniem każdej wyższej szkoły kształcącej nauczycieli biologii musi być produkowanie pracowników umiających w sposób właściwy przekazywać młodzieży zdobytą w uczelni wiedzę biologiczną.

Nie ulega wątpliwości, że również naukowiec przekazuje ludziom zdobytą przez siebie wiedzę, np. w formie drukowanych prac naukowych. Lecz między przekazywaniem wiedzy przez naukowca i przez nauczyciela szkoły ogólnokształcącej jest olbrzymia różnica. Naukowiec przekazuje ją zazwyczaj innym naukowcom lub kandydatom na naukowców, prawie

zawsze ludziom dojrzałym i wykształconym podobnie, jak on, skutkiem czego jego sposób przekazywania wiedzy nie wymaga specjalnych studiów.

Inaczej nauczyciel biolog. On ją musi przekazać w sposób niesfałszowany dzieciom, względnie młodzieży, z czym związane są zawsze znaczne trudności. Można je naturalnie pokonać, lecz do tego potrzebna jest znajomość psychiki dziecka, znajomość zasad i metod wychowywania i nauczania, wypracowana przez liczne już pokolenia pedagogów i metodyków naszych i obcych.

Tę znajomość powinien zdobyć student w szkole wyższej w trakcie swych studiów nauczycielskich, a nie w długiej drodze w czasie swej pracy w szkole podstawowej czy średniej, ponieważ wyniki bywają wtedy na ogół marne. Zaznaczyć trzeba z naciskiem, że tu nie chodzi o przesłuchanie i do tego jeszcze jak najpóźniej i w jak najmniejszym wymiarze godzin pewnej ilości wykładów i ćwiczeń z pedagogiki i metodyki biologii, jak to do niedawna praktykowało się na uniwersytetach. Zresztą doczepianie do programów szkół uniwersyteckich, np. do programów biologii, przedmiotów pedagogicznych, jako całkowicie obcych z ducha zadaniom uniwersytetów, nie mogło zmienić charakteru tych uczelni, ani też wpłynąć na przekształcenie wyprodukowanych przez nie naukowców w pedagogów szkół średnich.

Tu chodzi o coś zupełnie innego. Dobrych nauczycieli dać może społeczeństwu tylko taka szkoła, w której od początku studiów aż do ich ukończenia panuje „klimat“ sprzyjający kształceniu nauczycieli. Tego klimatu nie było i nie ma dotychczas w naszych szkołach kształcących naukowców. Życie upływało i upływa w nich nadal, i słusznie, pod znakiem prac badawczych, a w związku z tym w dobrze postawionych pracowniach uniwersyteckich wytwarzał się i wytwarza nie klimat pedagogiczny, lecz zupełnie od niego różny i dla młodzieży więcej atrakcyjny klimat naukowy. Charakteryzuje go zainteresowanie studentów problemami naukowymi przy równoczesnym lekceważeniu problemów związanych z nauczaniem w szkole średniej. Jeśli program studiów w uniwersytetach nie ulegnie gruntownej zmianie, to można przewidywać z dużą dozą prawdopodobieństwa, że będą one nadal wysyłać w teren magistrów zoologów, względnie botaników, jednych i drugich wyspecjalizowanych w jednej gałęzi wiedzy zoologicznej lub botanicznej, którzy odczuwać będą jako największe osobiste nieszczęście, jako złamanie kariery życiowej, konieczność szukania pracy w szkole, jeśli warunki życia w Polsce zmuszą ich do tego.

Do kształcenia dobrych nauczycieli biologii potrzebny jest w szkole wyższej klimat pedagogiczny. Do stworzenia tego klimatu służą różne środki. Jednym z nich, na który tutaj trzeba zwrócić uwagę, jest zmetodyzowanie w niej wykładów i ćwiczeń.

Tu chodzi o to, aby wykłady i ćwiczenia z biologii były bez zarzutu tak co do formy, jak i treści, tzn. stały na poziomie szkoły wyższej, a obok tego były w zgodzie z przyjmowanymi w metodyce biologii zasadami nauczania. Chodzi więc o wykłady i ćwiczenia będące wzorem nie tylko pod względem rzeczowym, lecz też pod względem metodycznym. Dezyderat ten jest na ogół dosyć trudny do zrealizowania, gdyż naukowcom wykładającym w uczelni wyższej, a także asystentom prowadzącym w niej ćwiczenia, brak jest często dostatecznej znajomości metodyki nauczania biologii. Mimo to

musi się przyjąć: wykładowcy w wyższej szkole kształcącej nauczycieli winni nie tylko znać metodykę nauczania biologii w szkole ogólnokształcącej, lecz również winni umieć i chcieć jej zasady stosować w praktyce.

Aby wytworzyć w szkole charakterystyczny dla niej klimat pedagogiczny, winni oni wyrabiać w słuchaczach postawę nauczyciela nie w końcowych fazach kształcenia ich w uczelni, ale od pierwszego roku studiów, przez wiązanie wykładów i ćwiczeń z potrzebami przyszłego zawodu studenta.

W związku z tym konieczne jest stosowanie niżej podanych zasad:

- a) Obok terminologii i nomenklatury naukowej wprowadzać trzeba także terminy i nazwy polskie. Może nie tyle terminologia, co nomenklatura polska, nie ma znaczenia dla naukowca, stąd też rzadko używa się jej w języku naukowym. Lecz znajomość nomenklatury polskiej jest koniecznie potrzebna nauczycielowi, gdyż tylko tą nomenklaturą może się posługiwać w szkole ogólnokształcącej.
- b) Wykładowcy w wyższej szkole kształcącej nauczycieli winni — o ile możliwości — dostosować wykłady i ćwiczenia pod względem treściowym do potrzeb szkoły ogólnokształcącej. Np. więź istniejącą między ontogenią i filogenią można ilustrować różnymi przykładami zarówno z obcej, jak i rodzimej przyrody. Ze względu na potrzeby szkoły ogólnokształcącej w szkole kształcącej nauczycieli, stosującej wykłady zmetodyzowane, winni wykładowcy dobierać przykłady z przyrody kraju ojczystego, nadające się najlepiej do wykorzystania w szkole średniej.
- c) W związku z potrzebami szkoły ogólnokształcącej wykładowcy powinni żądać od studenta nie tylko zapoznawania się z literaturą naukową, lecz także z dziecięcą i młodzieżową. Zwracanie uwagi na jej istnienie, wymienianie ważniejszych pozycji oraz uwydatnianie ich znaczenia w kształceniu dzieci i młodzieży wzmaga klimat pedagogiczny w szkole.
- d) Kształtowanie postawy nauczyciela biologii winno odzwierciedlać się w odpowiednim prowadzeniu ćwiczeń we wszystkich dyscyplinach biologicznych. Jednym z ważniejszych celów prowadzenia ćwiczeń biologicznych w szkole ogólnokształcącej jest kształcenie przez nie umiejętności obserwowania i eksperymentowania. Zgodnie z obecnymi zasadami nauczania pozostawia się uczniowi w ćwiczeniach dosyć dużą dozę samodzielności w obserwowaniu przedmiotów i zjawisk i w eksperymentowaniu. Osiąga się przez to wyniki bez uprzedzania z góry, co ma uczeń zobaczyć lub też jaki wynik ma dać eksperyment. Tego sposobu prowadzenia ćwiczeń z różnych powodów, niekiedy ze względu na zbyt obszerny program i chroniczny brak czasu, nie uwzględnia się prawie zupełnie w ćwiczeniach o naukowym nastawieniu. Prowadzi to w następstwie do późniejszego naśladownictwa przez studentów tych niewłaściwych metod na terenie szkoły. W szkole kształcącej nauczycieli, w której istnieje klimat peragogiczny, przeciwdziała się temu niebezpieczeństwu przez wprowadzenie ćwiczeń botaniczno-zoologicznych z morfologii i fizjologii dostosowanych tematycznie i metodycznie do potrzeb szkoły ogólnokształcącej. Tego rodzaju ćwiczenia winien prowadzić w uczelni pracownik obeznany dobrze z metodyką biologii.

Podane powyżej cztery przykłady mówią wyraźnie o odrębności kształcenia studentów biologii na nauczycieli od kształcenia ich na naukowców. W podobny sposób przez cały czas trwania studiów wiąże się w szkole pedagogicznej wykłady i ćwiczenia z przyszłym zawodem słuchacza. Sprzyja to tworzeniu właściwych kadr nauczycielskich. Dotychczasowa praktyka dowodzi, że wychowany w tym klimacie student idzie do zawodu nauczycielskiego z zapałem i pracuje w nim z poświęceniem i pełnym zadowoleniem własnym i szkoły, w której go zatrudniono.

Stąd przyjęć należy, że wytworzenie klimatu pedagogicznego w szkole kształcącej nauczycieli biologii jest koniecznością.

6. Jednym z założeń, na których wspiera się nauczanie biologii w szkole ogólnokształcącej, jest obowiązek łączenia teorii z praktyką. W związku z tym wprowadzono w szkole ogólnokształcącej zajęcia uczniów pod kierunkiem nauczycieli w pracowni szkolnej, kąciku żywej przyrody, na działce szkolnej, na wycieczkach i w muzeum szkolnym.

Bez względu na to, w jakim kierunku pójdzie u nas obecnie wiązanie teorii z praktyką, można przewidywać, że lwia część tych zajęć pozostanie. Jak długo zaś utrzymają się one w szkołach ogólnokształcących, tak długo również w szkołach kształcących nauczycieli trzeba będzie dbać o odpowiednie przygotowanie studenta do oczekujących go zajęć praktycznych w szkole.

W związku z tym w szkole kształcącej nauczycieli trzeba wprowadzić wykłady i ćwiczenia z agrobiologii i ogrodnictwa, ponadto ćwiczenia techniczne przynajmniej w papierze, tekturze i drewnie, w rysowaniu obrazów, fotografowaniu, w montowaniu preparatów makro- i mikroskopowych, ogółem zajęcia praktyczne bardzo ważne dla wykształcenia nauczyciela, nieważne lub mało ważne dla naukowca.

Można ogólnie powiedzieć, że kształcenie nauczycieli biologii pod tak wieloma względami różni się od kształcenia naukowców biologów, że uwzględnienie obu kierunków nauczania w jednej szkole wydaje się mocno problematyczne.

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI MATEMATYKI

Powszechne i słuszne jest zdanie, że obecnie uzyskiwane wyniki nauczania matematyki w szkołach ogólnokształcących i zawodowych są niewystarczające. Objaw ten jest tym bardziej niepokojący, że w dzisiejszym okresie technologicznej cywilizacji nie wystarcza wysoki poziom elity naukowo-twórczej, ale konieczne jest upowszechnienie matematyki i to w dużym zakresie w bardzo szerokich kręgach społeczeństwa dla zapewnienia nie tylko rozwoju gospodarczego, lecz i dla bezpieczeństwa kraju.

Z tego powodu zainteresowanie osiąganymi wynikami nauczania matematyki winno wykraczać poza szkołę i szkolne organy administracyjne, winno obejmować całe społeczeństwo.

Na wyniki nauczania matematyki w szkołach ogólnokształcących i zawodowych mają wpływ rozmaite czynniki, jak program nauczania, podręczniki szkolne itp. O ile nie najważniejszym, to jednym z najważniejszych czynników jest nauczyciel matematyki, który poza zamiłowaniem do zawodu nauczycielskiego i głębokim zainteresowaniem swoim przedmiotem, poza walorami osobistymi, jak charakter, takt itp., powinien posiadać gruntowne wykształcenie rzeczowe, metodyczne i psychologiczne ¹⁾.

Gdy chodzi o zalety osobiste nauczyciela, to zdajmy sobie sprawę z tego, iż wymagania, jakie stawiamy nauczycielowi, są znacznie większe niż te, które stawiamy wielu pracownikom w innych zawodach. Od nauczyciela-wychowawcy żąda się bowiem, by posiadał te wszystkie zalety, które ma wszczerpić swoim uczniom w szkole.

Konieczny jest zatem odpowiedni wpływ wychowawczy na przyszłych nauczycieli, który będzie tylko wtedy skuteczny, gdy w uczelni kształcącej kandydatów na nauczycieli zapanuje właściwe, powiedziałbym, entuzjastyczne ustosunkowanie do zawodu nauczycielskiego, gdy będą w uczelni stosowane odpowiednie zabiegi wychowawcze, gdy przyszli nauczyciele nie będą produktem dodatkowym uczelni.

Stąd wpływałaby pierwsza teza:

Uczelnie kształcące kandydatów na nauczycieli mogą z łatwością oddziaływać korzystnie wychowawczo na swoich wychowanków, jeżeli

¹⁾ „Na 9 nauczycieli matematyki, przez których ręce przeszedłem, zaledwie jeden uchronił mnie przed nabraniem raz na zawsze nieuleczalnego wstrętu do tego przedmiotu, jednego przecie z najpiękniejszych, który stanowi honor rozumu ludzkiego“.
(Z. Mysłakowski. Wychowanie pracownika naukowego. „Nauka Polska“. T. VI. 1926).

głównym ich zadaniem będzie właśnie kształcenie nauczycieli.

Zagadnienie należytego wykształcenia rzeczowego jest dla nauczycieli matematyki szczególnie ważne, ponieważ „szkolna matematyka“ jeszcze stosunkowo niedawno roiła się od licznych błędów, a i dziś nie jest całkowicie od nich wolna.

Poprawne wiadomości rzeczowe są dla nauczyciela konieczne, gdyż wszelka popularyzacja, każde opracowanie dydaktyczne musi mieć punkt wyjścia i oparcie na współczesnym stanie faktycznym wiedzy matematycznej.

Zakres wiedzy winien znacznie przekraczać szkolne wymagania programowe, choćby tylko z tego powodu, że programy ulegają zmianom, polegającym często na wprowadzaniu nowych zagadnień, oraz że tematyka kółek uczniowskich wykracza poza ramy programowe.

Ponieważ wiadomości rzeczowe wchodzące w skład materiału szkolnego są nauczycielowi potrzebne od pierwszego dnia pracy w szkole, podstawowe wykształcenie rzeczowe winien zdobyć przyszły nauczyciel już podczas swoich studiów w uczelni.

Wiadomości potrzebnych dla nauczyciela dostarczają różne działy matematyki:

1. arytmetyka, teoretyczna,
2. teoria liczb,
3. teoria mnogości,
4. topologia,
5. geometria elementarna i metodologia geometrii,
6. geometria wykreślna,
7. geometria analityczna,
8. algebra,
9. analiza matematyczna,
10. matematyka elementarna z wyższego stanowiska,
11. logika matematyczna,
12. historia matematyki,
13. rachunek prawdopodobieństwa i statystyka matematyczna.

Zupełnie jasne jest znaczenie zastosowań matematyki w innych naukach oraz w życiu praktycznym. Dotychczasowe studia w uczelniach dają zbyt nikłe przygotowanie przyszłym nauczycielom w tym zakresie. Wzbudzając kult do matematyki czystej przyczyniają się nieraz do lekceważenia przez studentów matematyki stosowanej.

Zdaniem Prof. H. Steinhausa ²⁾ „matematyka szkolna“ wystarcza do rozwiązania wielu zagadnień nie tylko z dziedziny nauk przyrodniczych, ale i technicznych. Jak matematyka nie jest zbiorem gotowych wiadomości, tak nauki przyrodnicze, techniczne i społeczne nie są spisem obserwacji i eksperymentów. Wynikiem współpracy tych dyscyplin jest matematyka stosowana, której wartość kształcąca nie leży w zawiłych dowodzeniach matematycznych, lecz w trafnym podejściu i ujmowaniu istoty zagadnień.

Jeżeli nauczyciel ma się zajmować z uczniami zastosowaniami matema-

²⁾ H. Steinhaus. Referat wygłoszony na Zjeździe Matematyków Polskich w r. 1948.

tycznymi (a nauczyciel matematyki w szkołach zawodowych zajmuje się tym z obowiązku), to oczywiście w pierw musi sam się z tymi zagadnieniami gruntownie zapoznać. Nadto nauczyciel podający swym uczniom ciekawe zastosowania matematyki do rozwiązywania różnych zagadnień ma poważne ułatwienie w rozbudzaniu u młodzieży zainteresowań do matematyki.

A zainteresowanie jest potężną siłą pobudzającą człowieka do bogacenia treści życia psychicznego, dającą mu szersze i głębsze poznanie rzeczywistości, dającą mu większe możliwości działania nie tylko stosowanego, ale także i twórczego. Uczeń winien wiedzieć, po co się w ogóle uczy matematyki, winien zdawać sobie sprawę, jak ciekawym i potężnym narzędziem poznania i działania jest matematyka.

Wymienione wyżej działy matematyki, z których pewne zagadnienia wchodzą w program matematyki szkolnej, zalicza się do matematyki klasycznej. Znajomość tych działów w odpowiednim zakresie jest zatem konieczna dla wszystkich kandydatów na nauczycieli matematyki, ale każdy przyszły nauczyciel winien nadto ze zrozumiałych powodów przynajmniej orientować się w zagadnieniach matematyki współczesnej oraz w metodach stosowanych obecnie w tworzących się naukach matematycznych. Z tego powodu podaną listę przedmiotów matematycznych musimy uznać za niewystarczającą i musimy ją koniecznie uzupełnić kilkoma nowymi działami. Jakie działy byłyby dla nauczycieli najodpowiedniejsze, to jest sprawa otwarta do dyskusji. W każdym razie powinien przyszły nauczyciel podczas studiów w uczelni otrzymać takie wykształcenie w tych dziedzinach, które umożliwiłoby mu dalsze samodzielne studia w toku pracy zawodowej.

Uwzględnienie tych wszystkich przedmiotów, które są dla nauczyciela potrzebne w ramach okresu czasu przeznaczanego na studia, jest niezwykle trudne. Każde konkretne rozwiązanie będzie najprawdopodobniej uznane przez wielu za nieodpowiednie i chodzi o to, by z niezadawalających rozstrzygnięć wybrać możliwie najlepsze w obecnych warunkach.

Nie tylko jednak sama suma odpowiednio dobranych wiadomości matematycznych jest potrzebna dla kandydatów na nauczycieli. Poważne znaczenie ma bowiem sposób ujęcia, sposób przedstawienia studentom wiadomości rzeczowych.

Zwracanie uwagi studentom przy każdej nadarzającej się sposobności na związki między podawanymi im wiadomościami rzeczowymi a matematyką szkolną, naukowe naświetlenie szkolnych zagadnień matematycznych przyczyni się w dużym stopniu do należytego przygotowania rzeczowego przyszłych nauczycieli.

Uwzględniając powyższe wywody wysuwam tezę:

Wymienione wyżej przedmioty matematyczne w odpowiednim zakresie i w należytych naświetleniach wchodzą w skład programu obowiązującego kandydatów na nauczycieli.

Wydaje mi się zupełnie zrozumiałe, że gdyby obie tezy były w 100% spełnione, to nie moglibyśmy uznać tak zorganizowanych studiów za wystarczające.

Nauczyciel matematyki nie może bowiem w żaden sposób powtarzać bez zmian w szkole tego, czego się sam nauczył w uczelni, ponieważ nau-

czytel nie jest i nie może być zwykłym pośrednikiem w przekazywaniu wiadomości matematycznych.

Wysuwam tezę trzecią:

Oprócz kształcenia rzeczowego konieczne jest w uczelni kształcenie z pedagogiki, z metodyki i z psychologii oraz zorganizowanie odpowiednich praktyk w szkołach.

Podstawowym warunkiem osiągnięcia pożądanych wyników nauczania jest posiadanie wiadomości:

1^o w jaki sposób można wytworzyć najkorzystniejsze okoliczności, przy których w umyśle uczniów myśl matematyczna powstaje i należy się rozwija;

2^o w jaki sposób można osiągnąć u młodzieży pożądany zasób wiadomości matematycznych oraz umiejętność ich zastosowań.

Odpowiedzi na te pytania dają metodyka matematyki i psychologia.

Nie podzielam zdania — bo nie potwierdza go praktyka — że dobrym nauczycielem matematyki może być jedynie człowiek posiadający w tym kierunku przyrodzone, specjalne uzdolnienia.

Nie wydaje mi się też słusznym stanowisko, że dobre przygotowanie z matematyki jest już wystarczające do tego, by być dobrym nauczycielem tego przedmiotu, o ile nie zaraz, to po kilku latach pracy. Nie wydaje mi się to słusznym choćby tylko z tego powodu, że znajomość metodyki chroni młodego nauczyciela od popełnienia wielu i to niejednokrotnie poważnych błędów dydaktycznych, które przynoszą wyraźną, czasami dużą, szkodę młodzieży, a u nauczyciela mogą spowodować wytworzenie się złych nawyków.

Wobec tego uważam za konieczne wyposażenie metodyki matematyki w taki wymiar godzin, by wykładowca poza ogólnymi zagadnieniami metodycznymi mógł omówić ze studentami cały materiał szkolny i zaznajomić ich z nowoczesną literaturą metodyczną.

Metodyka matematyki nie jest sztywnym zbiorem przepisów postępowania; w toku pracy szkolnej wyłaniają się problemy nowe, które musi nauczyciel natychmiast rozwiązać.

Należy zorganizowane ćwiczenia z metodyki mają przede wszystkim przygotować studentów do samodzielnej i twórczej pracy nad rozwiązywaniem zagadnień z zakresu metodyki.

Warto podkreślić, że w ostatnich latach problemy psychologiczne wysunięte przez szkołę, problemy metodyczne specjalnie z matematyki budzą zainteresowania u najwybitniejszych psychologów i metodyków na całym świecie. Powstają już katedry metodyki matematyki przy uniwersytetach, zwołuje się międzynarodowe konferencje poświęcone zagadnieniom metodycznym, publikuje się wiele prac naukowych o tematyce metodycznej.

Wiadomości podawanych na wykładach metodyki oraz ćwiczeń z metodyki nie można — według mego zdania — zastąpić nawet kilkutygodnio-

wą praktyką w szkole, która jest tylko koniecznym uzupełnieniem rozważań teoretycznych.

Praktyka nawet u nauczyciela-mistrza może być dla pewnych praktykantów mało wartościowa, gdyż osiągane wyniki zależą od umiejętności dostosowania zasad dydaktycznych do osobowości nauczyciela. Nawet bardzo skuteczne sposoby postępowania jednego nauczyciela mogą się okazać mało wartościowe, a nawet bezwartościowe, gdyby je zastosował drugi nauczyciel o innej osobowości, względnie w innych okolicznościach.

Powszechna jest opinia, że przygotowanie matematyczne młodzieży przychodzącej do klasy VIII pozostawia wiele do życzenia. Niewątpliwie składa się na to sporo i to różnorodnych przyczyn. Jedną z nich, może najważniejszą, jest niewystarczające przygotowanie nauczycieli uczących w klasach od V do VII.

Jakkolwiek zdaję sobie sprawę z trudności realizacji postulatu, by wszyscy nauczyciele mieli ukończone studia wyższe, to jednak w miarę możliwości winniśmy zapełniać kadry nauczycielskie poczynając od klasy V absolwentami szkół wyższych. Aby to było celowe i dla naszego szkolnictwa pożyteczne, uważam, że:

podczas studiów winien przyszły nauczyciel otrzymywać wykształcenie rzeczowe i metodyczne umożliwiające mu należyte pełnienie funkcji nauczycielskiej od klasy V do klasy najwyższej.

Uczelnie kształcące nauczycieli wydają dyplomy kwalifikujące do nauczania tylko jednego przedmiotu. Bardzo często się zdarza, że nauczyciel mający kwalifikacje do nauczania matematyki z konieczności uczy także fizyki, a fizycy uczą matematyki. Jedni i drudzy nie mają należytego przygotowania do spełniania tych funkcji. Nic dziwnego, że w tych wypadkach wyniki nauczania mogą być bardzo złe. Z tego powodu wydaje się słuszną tezę:

Uczelnie przygotowują kandydatów do nauczania dwóch przedmiotów: matematyki, jako przedmiotu głównego, i fizyki, jako przedmiotu dodatkowego, wzgl. fizyki, jako przedmiotu głównego, i matematyki, jako przedmiotu pobocznego.

Oczywiście, zakres wymagań do uzyskania kwalifikacji z przedmiotu dodatkowego będzie znacznie mniejszy od wymagań przy przedmiocie głównym. Mimo to wyłaniają się tutaj poważne trudności, jak wcisnąć nowe przedmioty w poszczególne lata studiów, które są już dostatecznie wypełnione przedmiotami z zakresu specjalizacji głównej.

Wysunięte powyżej tezy zawierają postulaty, które — według mego przekonania — warunkują wystarczające przygotowanie kandydatów do zawodu nauczyciela matematyki.

Na poparcie słuszności wysuniętych w tezach niektórych postulatów zaznaczę, iż na 19. konferencji międzynarodowej zorganizowanej przez Organizację Narodów Zjednoczonych dla wychowania, nauki i kultury (Unesco) w Genewie w lipcu 1956 r. ustalono zalecenie Nr 43 dotyczące

nauczania matematyki w szkołach średnich, w którym w rozdziale dotyczącym nauczycieli czytamy:

„Nauczyciele, którym powierzono nauczanie matematyki w szkołach średnich, muszą posiadać poziom wiadomości znacznie wyższy od tego, który jest potrzebny w toku pracy szkolnej. Ich studia powinny obejmować nie tylko matematykę teoretyczną, ale i częściowo matematykę stosowaną, historię myśli matematycznej, metodykę matematyki i matematykę elementarną z wyższego punktu widzenia.

Odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne winno być niezbędnym uzupełnieniem wykształcenia matematycznego nauczyciela. Powinno ono opierać się na jasnym i dojrzałym zrozumieniu celów i zasad wychowania humanistycznego...

Należy czuwać nad tym, aby możliwie najlepsi nauczyciele uczyli wszystkich uczniów klas niższych i mniej zdolnych uczniów klas wyższych“.

Powstaje pytanie, w jakim zakresie uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli matematyki spełniają postulaty zawarte w podanych tezach.

Kształceniem kandydatów na nauczycieli zajmują się obecnie uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne.

Gdy chodzi o uniwersytety, to ich zadaniem jest kształcenie przyszłych pracowników naukowych oraz pracowników potrzebnych do różnych zawodów, między innymi do zawodu nauczycielskiego. Ograniczenie zadań uniwersytetów tylko do kształcenia przyszłych nauczycieli czy też postawienie uniwersytetom jako głównego zadania kształcenia przyszłych nauczycieli jest z oczywistych powodów rzeczą niemożliwą. Dlatego trudno jest w uniwersytetach wytworzyć korzystny klimat dla kształcenia kandydatów na nauczycieli. Jeszcze poważniejsze trudności widzę, gdy chodzi o ustalenie listy obowiązkowych przedmiotów matematycznych, gdyż przedmioty ważne dla nauczycieli nie wszystkie są ważne dla przyszłych pracowników naukowych i odwrotnie.

Budzą się zatem wątpliwości, czy uwzględniając w pełni uzasadnione wymagania zawarte w podanych tezach nie popuszczamy kształcenia przyszłych pracowników naukowych, na których nam tak bardzo ze zrozumiiałych powodów zależy. Wszelkie zaś rozwiązania połowiczne nie są dla nikogo korzystne.

Można by się zastanawiać nad wprowadzeniem w uniwersytetach, po dwóch wzgl. trzech latach studiów, specjalizacji. Jednym z kierunków tej specjalizacji byłby kierunek pedagogiczny. Rozważając tę sprawę teoretycznie nie trudno dostrzec dodatnie i ujemne strony specjalizacji, ale ostatecznie rozstrzygnąć może tylko praktyka, której w tej chwili w ogóle nie mamy.

Wyższe szkoły pedagogiczne mogą bez większych trudności zrealizować postulaty wysunięte w podanych tezach, ponieważ głównym i jedynym zadaniem tych uczelni jest właśnie kształcenie przyszłych nauczycieli. Zmiany, jakie należałoby wprowadzić w wyższych szkołach pedagogicznych, byłyby stosunkowo niewielkie i łatwe do urzeczywistnienia.

Gdy chodzi o ocenę dotychczasowych osiągnięć uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych w kształceniu nauczycieli matematyki, to jedynie bezstronne, dokładne, wnikliwe zbadanie wyników pracy dużej

ilości nauczycieli, absolwentów uniwersytetów oraz wyższych szkół pedagogicznych, może dać odpowiedź, który typ uczelni kształci faktycznie lepiej nauczycieli matematyki.

Dotychczasowe badania w tej dziedzinie należy uznać za niewystarczające i niejednokrotnie wadliwie przeprowadzane i dlatego wydaje mi się najwłaściwsze i najodpowiedniejsze utrzymanie stanu dotychczasowego, to znaczy aby i uniwersytety, i wyższe szkoły pedagogiczne kształciły przyszłych nauczycieli matematyki.

Reformy, które by na razie choćby częściowo realizowały postulaty zawarte w tezach, uważam za bezwzględnie konieczne.

PEDAGOGICZNE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI NA POZIOMIE WYŻSZYM

Na zebraniach i konferencjach nauczycielskich, na łamach prasy pedagogicznej toczy się w ostatnich czasach ożywiona dyskusja nad zagadnieniem rewizji systemu kształcenia nauczycieli. Problem ten stanowi szczególnie aktualne zagadnienie oświatowej polityki naszego państwa i wiąże się ściśle z ogólną dyskusją nad reformą szkolnictwa.

W obliczu wielkich przemian w naszym kraju, zapoczątkowanych w dniach polskiego Października, w okresie przepływu fali socjalistycznej ofensywy, rola nauczyciela szkoły Polskiej Ludowej nabiera szczególnego znaczenia. Wszak kadra nauczycielska jest w pierwszym rzędzie powołana do przyśpieszenia procesu odnowy naszej kultury na drodze do socjalizmu. Nie można bowiem zapominać, że zadania nauczyciela nie ograniczają się do przekazywania młodzieży wiedzy, że nauczyciel jest równocześnie wychowawcą i działaczem społecznym, szczególnie odpowiedzialnym realizatorem idei socjalizmu w naszym kraju.

Nic tedy dziwnego, że problem reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli staje się obecnie, w okresie przygotowania Sejmu Oświatowego, jaki będzie zwołany na pierwsze dni maja br. do Warszawy, przedmiotem wnikliwej i szerokiej analizy.

Zabierając głos w tej sprawie, pragnę omówić zagadnienie pedagogicznego kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Zatrzymam się najpierw nad zagadnieniem podstaw organizacji kształcenia nauczycieli, z kolei spróbuję nakreślić profil absolwenta wyższego zakładu kształcenia nauczycieli, aby na tle tego modelu znaleźć drogę pedagogicznego przygotowania nauczyciela do zawodowego startu.

PODSTAWY ORGANIZACJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Organizacyjne formy kształcenia nauczycieli zależą od dwu czynników, a mianowicie: 1) od aktualnych i przyszłych potrzeb kulturalno-społecznych narodu oraz 2) od celów i zadań szkoły, która ma realizować wyznaczone jej przez społeczeństwo zadania.

Zagadnienie systemu kształcenia nauczycieli należy więc rozpatrywać na podłożu stosunków społeczno-gospodarczych i perspektywy ich rozwoju, na tle kultury materialnej i duchowej we współczesnym okresie dziejowym. Organizacja kształcenia nauczycieli, podobnie jak i ustrój całego szkolnictwa, tudzież cały system edukacji narodowej stanowi bowiem

podstawowy czynnik tej kultury, wchodzi organicznie w jej treść i nie może być rozpatrywany w oderwaniu od innych składników.

Wielkie zadania doby obecnej w naszym kraju, wpływające z założeń socjalizmu, jak dalszy rozwój techniki, śpieszne podniesienie kultury rolnej, trudny i długotrwały proces demokratyzacji poczęty w wielkich dniach polskiego Października, wielka idea moralnej odnowy naszego społeczeństwa, mogą być podjęte i zrealizowane przez ludzi światłych, rzetelnie wykształconych.

Czy te wielkie zadania mogą być pomyślnie wykonane przez ludzi, których większość zawdzięcza swoje wykształcenie 7-klasowej szkole podstawowej? Pierwotny model ustrojowego systemu szkolnego w obliczu wielkich przemian, jakie w międzyczasie się dokonały, staje się nieadekwatny do współczesnych potrzeb społecznych. Takie są oto społeczne podstawy powszechnego apelu o przedłużenie obowiązku szkolnego oraz o przedłużenie czasu trwania nauki w szkole ogólnokształcącej do lat 12.

Wielkie zadania, jakie stawia społeczeństwo przed szkołą, apel o podniesienie stopnia organizacyjnego szkoły ogólnokształcącej, o przedłużenie powszechnego obowiązku szkolnego oraz wybitnie niezadowolające wyniki wychowania i nauczania szkolnego — prowadzą w prostej linii do wysunięcia postulatu dokonania reformy dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli.

KWALIFIKACJE NAUCZYCIELA Z WYŻSZYM WYKSZTAŁCENIEM

Trójszczeblowy system kształcenia kadr nauczycielskich nie zdaje w praktyce egzaminu przede wszystkim dlatego, że już w swoim założeniu nastawiony jest na produkcję trzech poziomów nauczycieli. Jeżeli nawet w chwili obecnej nie stać nas jeszcze na unifikację poziomu kształcenia wszystkich nauczycieli, oczywiście przy uwzględnieniu ich specjalności, należy przynajmniej wyeliminować szczebel średni, a więc dotychczasowe Studia Nauczycielskie, i kształcić nauczycieli specjalistów do poszczególnych przedmiotów dla klas V — XII na ujednoczonym poziomie, oczywiście wyższym.

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w pięcioletnich liceach pedagogicznych uznać musimy za etap przejściowy, podyktowany aktualnymi trudnościami, przy czym nie możemy tracić z pola widzenia perspektywy zapewnienia w przyszłości wyższych studiów wszystkim nauczycielom pracującym na tym stopniu szkolnictwa.

Nie jest moją intencją włączanie się do tej dyskusji, pragnę natomiast dokonać pobieżnego chociażby przeglądu warunków i organizacji pracy zapewniających przyszłemu nauczycielowi należyte przygotowanie pedagogiczne do zawodu. Pozostawiam przy tym na boku sprawę wyboru typu szkoły, w której winien on studiować.

Wpierw spróbuję jednak nakreślić sylwetkę absolwenta tej uczelni, tak, jak należałoby ją ukształtować w toku studiów.

Geniusz pedagogiczny, wielki talent wychowawczy, podobnie jak każdy inny zresztą — artystyczny, naukowy, polityczny — należy do wyjątków i pojawia się nader rzadko w dziejach ludzkich. Atoli prawie każdy człowiek posiada mniejsze lub większe uzdolnienia wychowawcze. Ich

najbardziej istotnym składnikiem jest powszechnie spotykane uczucie sympatii dla dziecka i młodzieży i pragnienie kierowania ich rozwojem. Miłość dziecka i umiejętność stwarzania warunków rozwoju i ciągłego doskonalenia wychowania stanowi istotę nauczycielskiego powołania.

Skoro wybitny talent pedagogiczny jest zjawiskiem rzadko spotykanym, a praktyka szkolna ukazuje znaczną liczbę dobrych nauczycieli-wychowawców, widocznie wiedza i umiejętności wychowawcze, czyli kultura pedagogiczna, są osiągalne w procesie kształcenia.

Nauczyciel to przede wszystkim wychowawca powierzonej jego opiece młodzieży. O skuteczności wychowania decyduje nie tylko sztuka oddziaływania na młodzież, ale — i to w pierwszym rzędzie — bezpośrednio, osobisty przykład nauczyciela. Toteż czołową cechą nauczyciela jest wysoki poziom moralny, głęboka ideowość, zgodność myśli, słów i czynu. Po okresie wyręczania funkcji wychowania ideologiczną propagandą współczesny nauczyciel musi posiadać nie tylko pełną świadomość socjalistycznej moralności czynu, ale i pedagogicznie racjonalne metody jej wychowania.

Nauczyciel powinien być wyznawcą i propagatorem prawdy naukowej. Jest to podstawowe założenie wychowania socjalistycznego. Realizacja tego zadania uwarunkowana jest przede wszystkim naukowym światopoglądem nauczyciela. Materialistyczno-dialektyczne ujmowanie w procesie nauczania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej stanowi gwarancję wyposażenia młodzieży w system rzetelnej, obiektywnej wiedzy.

Pozytywny, życzliwy stosunek do uczniów, optymizm i wiara w człowieka, postawa autorytatywna, oparta przede wszystkim o rzetelną wiedzę a daleka z jednej strony od wyobcowania się ze środowiska uczniowskiego, jak z drugiej strony nie dopuszczająca szkodliwego spoufalania, umiar i takt pedagogiczny, sprawiedliwość w ocenie oraz zdecydowana w postępowaniu pedagogicznym konsekwencja — oto dalsze cechy warunkujące autorytet nauczyciela, a w konsekwencji wysoki poziom i dobre wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Inną ważną cechą nauczyciela stanowi wysoki poziom kultury ogólnej. Rozbudzenie i pielęgnowanie u przyszłych nauczycieli zainteresowań i zamiłowań do literatury, sztuki, muzyki, kształcenie uczuć estetycznych oraz wychowanie ciągłej dążności do samokształcenia — oto ważne, a niestety dość zaniedbane zadanie zakładów kształcenia nauczycieli. Chodzi tu o zapobieganie niebezpieczeństwu zawężania kulturalnego horyzontu nauczyciela do ram jego przedmiotowej specjalności.

Praca zawodowa nauczyciela z wyższym wykształceniem opiera się na dwóch podstawowych elementach: gruntownym opanowaniu materiału naukowego z zakresu obranej specjalności oraz na wiedzy i umiejętności pedagogicznej. Nie może być dobrym nauczycielem ani ten, kto opanował wprawdzie w wystarczający sposób materiał naukowy swego przedmiotu, ale nie posiadał umiejętności nauczania, ani ten, kto opanował wprawdzie sztukę nauczania, ale nie potrafi jej napełnić treścią naukową, mimo że nią swobodnie operuje. Toteż w toku studiów zachowana być powinna właściwa proporcja rzeczowego i pedagogicznego kursu nauki.

Plany nauczania poszczególnych typów zakładów kształcenia nauczycieli wykazują poważne zróżnicowanie proporcji grupy przedmiotów pedagogicznych i przedmiotów ogólnych, względnie specjalnych.

Zgadzamy się z tym, że im niższy szczebel szkoły, dla której kształcimy

nauczycieli, tym, praktycznie rzecz biorąc, mniejszą rolę odgrywa ze względu na poziom i zakres materiału strona naukowa, a z uwagi na niedojrzałość dziecka większy nacisk trzeba położyć na dydaktyczno-wychowawczą stronę procesu kształcenia.

Rozumiemy również, że kształcenie pedagogiczne niekoniecznie i nie zawsze należy mierzyć przeznaczonym na nie wymiarem godzin. Ale zdajemy sobie także dokładnie sprawę z tego, że zbyt gwałtowny spadek czasu przeznaczanego w planie nauczania na przedmioty pedagogiczne wpływa zdecydowanie na obniżenie zawodowych kwalifikacji, co potwierdza wyraźnie praktyka.

Ale praca wychowawcza i dydaktyczna nie wyczerpuje całokształtu zadań nauczyciela, choć należy niewątpliwie do jego podstawowych obowiązków. Nauczyciel to również działacz społeczny, i do tej roli Zakład Kształcenia Nauczycieli powinien go starannie przygotować.

PEDAGOGICZNE PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA

Nakreśliśmy profil osobowości nauczyciela, jakiego pragnęlibyśmy w toku studiów wychować, i zwróciliśmy uwagę na wzajemny stosunek naukowego i pedagogicznego kierunku kształcenia. Zastanowimy się obecnie nad warunkami, od których zależy dobre przygotowanie pedagogiczne przyszłego nauczyciela.

Jestem zdania, że podstawowy warunek tego przygotowania stanowi zawodowy charakter szkoły kształcącej nauczycieli z 5-letnim kursem studiów, w której cała atmosfera życia i pracy, wszystkie zajęcia nastawione są na rozbudzenie i rozwijanie u studującej młodzieży zamiłowań do zawodu nauczycielskiego oraz wyraźne ukierunkowanie w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli. Również dobór przedmiotów i ich układ ustalone są pod kątem przydatności dla wykonywania tego zawodu.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że czołową rolę w kształtowaniu osobowości przyszłych nauczycieli odgrywa osobisty wpływ kadry pracowników naukowych. Dobrego nauczyciela może wychować tylko dobry nauczyciel.

Toteż dobór kadry pracowników naukowych dokonywany być powinien nie tylko pod kątem ich wartości naukowych, ale również i pedagogicznych. Każde zetknięcie pracownika naukowego ze studentem, każdy wykład, ćwiczenie, czy seminarium, to wzór i przykład dla adepta pedagogicznej sztuki. Taka jest istota procesu pedagogizacji, którego realizacja jest jednym z podstawowych zadań wszystkich pracowników nauki. Trzeba powszechnie stosować metody nauczania uaktywniające studenta, pamiętając, że dziś zwłaszcza przeciwstawiamy dawnej, tradycyjnej dydaktyce pamięci dydaktykę myślenia i działania.

Niezbędnym elementem nauczycielskich studiów jest względnie szeroki front przedmiotów pedagogicznych. Na czoło wysuwa się pedagogika, która służy wyposażeniu studenta w zwarty system podstawowych wiadomości o istocie i prawidłowościach wychowania oraz w umiejętność bezpośredniego stosowania nabytych wiadomości w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Dydaktyka ogólna zapoznaje go z istotą procesu nauczania, z jego organizacją oraz z zasadami i metodami techniki dydaktycznego procesu, kła-

duc w ten sposób podwaliny pod studium metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego.

Pedagogika jako teoria wychowania opiera się na filozofii marksistowskiej, która stanowi jej ideologiczną i metodologiczną podbudowę.

Równie ważną rolę spełnia psychologia, zarówno ogólna, jak rozwojowa i pedagogiczna, ze szczególnym uwzględnieniem wieku dojrzewania, zapoznająca przyszłego nauczyciela z metodami poznania wychowanka i odkrywająca prawa jego rozwoju psychicznego.

Psychologia pomaga nadto pedagogice i dydaktyce w analizie procesów wychowania i nauczania, głównie uczenia się, oraz uzasadnia naukowo zasady, metody i inne zagadnienia pedagogiczno-dydaktyczne.

Duże znaczenie dla osiągnięcia dojrzałego poziomu pedagogicznych kwalifikacji posiada historia wychowania, jeżeli rozumiemy ją nie jako schematyczną inwentaryzację pewnej sumy faktów i wydarzeń z dziejów szkolnictwa, ale jako źródło analizy dziejowego procesu wychowania, walki postępu z wstecznictwem, jeżeli potrafimy przeglądając historyczną spuściznę polskiej i powszechnej myśli pedagogicznej ukazać przyszłym nauczycielom wspaniałe postacie postępowych pedagogów przeszłości.

Niemale znaczenie posiada dla pedagoga logika, nauka o podstawach poprawnego myślenia, pod warunkiem ścisłego jej powiązania z procesem i techniką nauczania.

Wybrane zagadnienia z zakresu oświaty dorosłych, naukoznawstwa, technologii pracy umysłowej, higiena szkolna i organizacja szkolnictwa — oto dyscypliny, które powinny uzupełniać cykl pedagogicznych przedmiotów w zakresie studiów nauczycielskich na poziomie wyższym.

Wychodząc z założenia, że słowo stanowi główny oręż pracy zawodowej nauczyciela, i biorąc pod uwagę fakt, że przeciętne umiejętności nauczycieli w zakresie operowania na lekcji słowem pozostawiają wiele do życzenia, należałoby też wprowadzić lektorat wymowy kierowany przez katedry polonistyczne.

Na marginesie analizy planu nauczania przedmiotów pedagogicznych nasuwa się ważna uwaga dotycząca korelacji między poszczególnymi gałęziami tej grupy studiów. Chodzi tu o ścisłą współpracę przedstawicieli wszystkich dyscyplin nauk pedagogicznych między sobą i z metodykami przedmiotów kierunkowych.

Obowiązujący dotychczas dobór i układ przedmiotów pedagogicznych nie odpowiada potrzebom praktyki szkolnej. Studiując niedawno 234 ankietowe wypowiedzi młodych nauczycieli, absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, oraz 75 opinii dyktorów szkół na temat przygotowania zawodowego absolwentów tych uczelni — stwierdziłem, że startujący w zawodzie nauczyciele, posiadają poważne braki w zakresie kwalifikacji pedagogicznych. Jestem zdania, że trzeba będzie dokonać pewnej rewizji planu nauczania w tych uczelniach w kierunku zmodyfikowania proporcji przedmiotów pedagogicznych i przedmiotów związanych ściśle z wybranym kierunkiem specjalności, obracając się, rzecz prosta, w granicach zniżonego ostatnio tygodniowego wymiaru godzin. Należy się spodziewać, że w ramach 5-letniego kursu studiów, a taki uważam za jedynie słuszny, reformę tę można będzie przeprowadzić bez uszczerbku dla dyscyplin przedmiotu kierunkowego.

PRAKTYKA PEDAGOGICZNA

Osobny rozdział przygotowania do zawodu nauczycielskiego stanowi praktyka pedagogiczna. W toku studiów wyróżniamy: 1) praktykę bieżącą czyli śródroczną, 2) praktykę ciągłą.

Praktyka bieżąca opiera się przede wszystkim na szkole ćwiczeń. Niestety, szkoły ćwiczeń stanowią od wielu lat problem niepokojący i wyznaczonej im roli — przynajmniej w znanych mi przypadkach — nie spełniają. Dzieje się tak dlatego, że kierownictwo uczelni nie ma wpływu na obsadę kadrową tych szkół, a wydziały oświaty nie wykazują należytego zainteresowania się tą sprawą.

W konsekwencji dobór nauczycieli w szkołach ćwiczeń ma charakter przypadkowy, toteż spotkać tam można raczej wyjątkowo, niż z reguły, dobrego nauczyciela. Trzeba sobie wreszcie uświadomić, że szkoła ćwiczeń stanowi odpowiednik kliniki dla studiów medycznych. Jak nie można sobie wyobrazić akademii medycznej bez wzorowo urządzonych klinik posiadających najlepsze w danych warunkach obsady lekarskie, tak nie powinno się powoływać szkoły ćwiczeń bez zapewnienia jej dobrej obsady nauczycielskiej. Na pewno zgadzamy się z tym, że przyszły nauczyciel musi widzieć w nauczycielach, których zajęcia hospituje, bezpośrednie wzory mistrzostwa pedagogicznego, aby sam mistrzostwo to w przyszłości mógł osiąść.

Z innych ważniejszych braków szkół ćwiczeń wymienić należy: przedludnienie klas, nie zawsze należyte wyposażenie w bazę materialną, a nade wszystko brak organicznego powiązania z zakładem kształcenia nauczycieli. Z uwagi na zadania, jakie stoją przed szkołą ćwiczeń, musi ona pracować w innych, szczególnie sprzyjających wypełnieniu tych zadań warunkach. W szkole ćwiczeń kandydat do zawodu nauczycielskiego powinien widzieć na każdym odcinku pracy wzór godny naśladowania, tak jak w ramach praktyki odbywanej poza szkołą ćwiczeń obserwuje normalny warsztat pracy ze zwykłymi trudnościami i brakami, których szkoła ćwiczeń ze względu na jej wzorcowy charakter pragniemy oszczędzić. Konkludując nasze rozważania na temat praktyki pedagogicznej, stwierdzamy, że należy:

- 1) szkołę ćwiczeń organicznie związać z uczelnią, której służy, przez:
 - a) koordynację pracy dydaktyczno-wychowawczej,
 - b) dyskusyjne spotkania pracowników nauki z nauczycielami szkoły ćwiczeń,
 - c) organizowanie wszystkich form praktyki pedagogicznej studentów w szkole ćwiczeń (hospitacje, lekcje próbne, dyżury, hospitacje i prowadzenie zajęć pozalekcyjnych itd.),
- 2) zapewnić jej w ścisłym porozumieniu z kierownictwem uczelni najlepszą w danych warunkach obsadę personalną,
- 3) utrzymać liczebność klas w maksymalnych granicach 30 uczniów,
- 4) zapewnić szkole ćwiczeń wzorowe wyposażenie w środki i pomoce naukowe.

Oprócz praktyki bieżącej uczelnie kształcące nauczycieli organizują praktykę ciągłą. Sprawa ta nie jest dotychczas racjonalnie postawiona

i rozwiązana, zarówno pod względem czasu trwania praktyki, jak i form organizacyjnych. Dwutygodniowa praktyka na trzecim lub czwartym roku studiów, będąca przede wszystkim ilustracją, środkiem poglądowym dla metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego, i 4-tygodniowa praktyka na czwartym roku studiów, jak to jest w wyższych szkołach pedagogicznych, nie rozwiązuje tego niesłychanie ważnego zagadnienia.

Jestem zdania, że jedynym racjonalnym rozwiązaniem tego zagadnienia jest przedłużenie czasu trwania praktyki ciągłej na ostatnim lub przedostatnim roku studiów do okresu dłuższego, może nawet jednego semestru, przy utrzymaniu pełnego nadzoru i opieki nad kandydatem ze strony katedr przedmiotu kierunkowego i pedagogiki. Czas ten przeznaczony na praktykę mogliby studenci wykorzystać równocześnie na przygotowanie pracy magisterskiej, czy w ogóle przygotowanie się do egzaminu końcowego.

Warto nad tym pomyśleć i powziąć śmiało w tym kierunku decyzję. Jestem przekonany, że nie ucierpi na tym strona naukowa, a bardzo dużo zyska zawodowe przygotowanie przyszłych nauczycieli.

Za późno jest odkrywać i stwierdzać braki i błędy pedagogiczne absolwentów wyższych uczelni w praktyce zawodowej, o wiele lepiej stawiać diagnozę w toku studiów, gdy jeszcze czas na ich likwidowanie.

WNIOSKI I UOGÓLNIENIA

Reasumując nasze rozważania, wysuwamy następujące postulaty:

1. Wszyscy nauczyciele, bez względu na stopień i typ szkoły, w której pracują, powinni posiadać wykształcenie na poziomie wyższym.
- 2) Studia nauczycielskie powinny trwać 5 lat, bo tylko taki okres nauki może zapewnić przyszłemu nauczycielowi należyte opanowanie przedmiotu oraz pedagogiczne przygotowanie,
- 3) Wysoki poziom ideowy oparty na zdrowych zasadach moralnych, gruntowne wykształcenie ogólne, rozległa i obiektywna, a przy tym operatywna wiedza z zakresu obranej specjalności, wysoka umiejętność kierowania procesem wychowania, kształcenia i nauczania, należyte przygotowanie do samokształcenia, umiłowanie zawodu i kształcącej się młodzieży — oto wartości i cechy osobowości nauczyciela, jakiego pragniemy wykształcić dla szkoły Polski Ludowej.
- 4) Jednym z podstawowych czynników warunkujących powyższe walory nauczyciela jest, poza niesłychanie ważną dziedziną nauki, szeroki front pedagogiczny procesu kształcenia przyszłych nauczycieli. Należy rozważyć dobór i układ przedmiotów pedagogicznych, zrewidować plan nauczania pod kątem rozszerzenia pedagogicznych dyscyplin kształcenia. Niezbędnym uzupełnieniem tej dziedziny nauk jest historia filozofii, której na razie brak w planie studiów, a nadto technologia pracy umysłowej, naukoznawstwo, higiena psychiczna oraz lektorat wymowy.
- 5) Należy przedłużyć czas trwania praktyki ciągłej na ostatnim lub przedostatnim roku studiów, co pozwoli na lepsze zorientowanie się w brakach zawodowego przygotowania kandydatów i na ich usunięcie przed pedagogicznym startem.

- 6) Szkoły ćwiczeń należy organicznie połączyć z uczelnią, troszcząc się przede wszystkim o najlepszy dobór kadry nauczycielskiej, koordynację pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz należyte wyposażenie tych szkół w potrzebne środki i pomoce naukowe.

ROLA PSYCHOLOGII W ZAWODZIE NAUCZYCIELSKIM

Inżynier kształtuje martwą materię metali, kryształów, związków chemicznych... Agrotechnik i zootechnik kształtują żywą materię roślin i zwierząt. Nauczyciel-wychowawca jest kierownikiem prac związanych z kształtowaniem człowieka. Wszelkie kształtowanie zakłada jako warunek niezbędny znajomość kształtowanego materiału. Inżynier przemysłowy, agrotechnik, zootechnik studiuje szereg lat, poznając z jednej strony to, co będą w przyszłości kształtowali, z drugiej — metody, sposoby tego kształtowania. A jak jest z nauczycielem? Z teoretycznego założenia wynika, że w czasie przygotowywania się do swego zawodu powinien on opanować dobrze podstawy znajomości psychiki wychowanka (dzieci, młodzieży, wzgl. także dorosłych) i sposoby jej kształtowania. Niestety, praktyka wykazuje, że jest inaczej. Nie ma zawodu, w którym dysproporcja między postulatem znajomości „materiału“ a faktycznym stanem rzeczy byłaby tak duża, jak właśnie w zawodzie nauczycielskim.

W szkole średniej ogólnokształcącej jest już wprawdzie religia, ale psychologii nie ma, mimo zgłaszanych od 12 lat postulatów w tej sprawie. Kandydat do zawodu nauczycielskiego na szczeblu studiów wyższych słucha przez dwa semestry wykładu o psychologii ogólnej „z“ elementami psychologii rozwojowej i „z“ naświetleniem wychowawczym oraz odbywa tygodniowo 1/2-godzinne (w skali rocznej) ćwiczenia z tego zakresu. Tak jest w wyższych szkołach pedagogicznych. Na uniwersytetach jest znacznie gorzej, bo tu student, „poznaje“ psychikę człowieka w ramach „Elementów nauk pedagogicznych“, czyli dokładnie w 18 godzinach (!)

Wielu ludzi znamionuje wybitnie naiwny optymizm: i bez psychologii można uczyć. Ludzie ci nie myślą się: i bez psychologii można uczyć. Zapominają oni tylko o jednym: można uczyć tak właśnie, jak się uczy. A o tym coś niecoś wszyscy już dziś wiedzą.

Nauczyciel ma kształtować osobowość wychowanka.

Nauczyciel ma kierować procesem nauczania.

Nauczyciel ma kierować myśleniem ucznia.

Każdy z tych postulatów, a można by ich wypisać dziesiątki, jest par excellence problemem psychologicznym. Można by wiele stron zapisać przykładami, jak te problemy są rozwiązywane w praktyce pedagogicznej.

Nie wystarczy opanowanie merytorycznej wiedzy z danego przedmiotu, czy będzie nim biologia czy historia, matematyka czy filozofia. Nie

wystarczy opanowanie metodyki nauczania danego przedmiotu.

Nauczyciel ma do czynienia z bardzo różnorodnym materiałem ludzkim na poziomie tej samej klasy i z bardziej jeszcze różnorodnym materiałem na poziomie różnych klas, których rozpiętość jest bardzo znaczna. Nie wolno mu przejść nad tymi różnicami do porządku dziennego. Nie powinien uczyć jednakowo niezależnie od odbiorcy. Musi nauczyć się poznawać zarówno różnice rozwojowe, jak i różnice indywidualne swoich wychowanków. Zapewne, że praktyka wielu lat otworzy mu z czasem oczy na te różnice, ale powinien on być na nie uwrażliwiony już z chwilą rozpoczęcia pracy zawodowej. To „uwrażliwienie“ powinna w nim wyrobić psychologia w czasie studiów. Więcej, powinna dać mu jasną teoretyczną podbudowę dla tego „uwrażliwienia“.

Niestety, daje ją jeszcze wciąż w zbyt małym zakresie, przy okazji omawiania problematyki psychologii ogólnej. Na tle nawet tych zupełnie ogólnikowych uwag narzuca się konieczność wyodrębnienia i wprowadzenia na studiach jako osobnego przedmiotu psychologii rozwojowo-wychowawczej, połączonej z ćwiczeniami operującymi konkretnym materiałem obserwacji szkolnych. W ramach tego przedmiotu będzie miejsce na pogłębienie psychologiczne najważniejszych zagadnień wychowawczych, tak bardzo potrzebne każdemu nauczycielowi. Nie jest to bynajmniej postulat samych psychologów. Konieczność jego realizacji widzą i podkreślają wszyscy pracownicy naukowcy wyższych szkół pedagogicznych.

Nauczyciel kieruje procesem nauczania, czyli współdziałania nauczyciela i uczniów, w toku którego ci ostatni zdobywają określony stopień poznania rzeczywistości i opanowują sprawności umożliwiające im dalszy rozwój i działalność zawodową. Jasne jest, że nauczyciel musi posiadać dobre przygotowanie przedmiotowe. Nie może jednak dla nikogo ulegać wątpliwości, że wiedzę swoją potrafi on przekazać uczniom w sposób zadowalający tylko wówczas, jeżeli pozna gruntownie prawidłowości tego procesu przekazywania wiedzy. Kierowanie spostrzeganiem ucznia, kształcenie jego aktywnej uwagi poprzez rozwijanie różnych (w zależności od przedmiotowych potrzeb) form jego wyobraźni, kierowanie myśleniem ucznia w procesie recepcji materiału lekcyjnego — to wszystko wymaga pogłębionej wiedzy psychologicznej. Nie wystarczy powiedzieć uczniowi trudniej rozumiejącemu: „myśl, chłopcze, myśl!“ Trzeba mu wyjaśnić, na czym to polega, trzeba podawanie materiału tak kształtować, ażeby mu umożliwić to myślenie, a nie bierne, mechaniczne zapamiętywanie. Wagę tych zagadnień doceniają szczególnie metodycy wszystkich przedmiotów nauczania. Na tym tle zrodził się w wyższych szkołach pedagogicznych postulat zacieśnienia współpracy psychologów z metodykami, postulat, którego realizacja przyczyni się w znacznym stopniu do dalszego doskonalenia w tych uczelniach kadr przyszłych nauczycieli. Nie wchodzę już tutaj w bardziej szczegółowe zagadnienie specyfiki powiązania psychologii z poszczególnymi przedmiotami kierunkowymi. Wystarczy przykładowo podkreślić znaczenie psychologii dla pogłębienia rozumienia dzieła literackiego, czy pełniejszego opanowania skomplikowanych zależności myślenia i języka w obrębie filologii, znaczenie psychologii dla głębszego spojrzenia na proces ewolucyjny od instynktu zwierząt do rozumu człowieka w obrębie nauk biologicznych,

znaczenie psychologii dla wyjaśnienia specyfiki myślenia historycznego z jednej, a matematycznego z drugiej strony. Można ten szereg przykładów przedłużyć na wiele stronic. Mimo doceniania wagi tych zagadnień przez wyższe szkoły pedagogiczne, psychologowie nie mogą sprostać potrzebom ze względu na zasadnicze błędy programowe.

Biorąc pod uwagę obiektywne potrzeby wyższych szkół pedagogicznych, a równocześnie postulat unikania przeładowania siatki godzin, uważam za konieczne i możliwe następujące zmiany programowe odnośnie psychologii:

1. I rok studiów: Psychologia ogólna — 2 godz. wykł. i 1 godz. ćwic. przez cały rok.
2. II rok studiów: Psychologia wychowawcza — 2 godz. wykł. i 2 godz. ćwic. przez 1 semestr.
3. Wykłady monograficzne:
 - 1 wykład z zagadnień psychologii ogólnej:
(przykładowo: Psychologia myślenia,
Psychologia twórczości,
Psychologia osobowości).
 - 1 wykład z zagadnień psychologii rozwojowo-wychowawczej.

Nie wymaga chyba osobnego uzasadnienia znaczenie tych zmian dla dalszego doskonalenia kadr nauczycielskich, stanowiącego jeden z zasadniczych celów wyższych szkół pedagogicznych.

SYSTEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ZA GRANICĄ

Cywilizacja współczesna, w której dominuje dziś technika, wchodzi w nową erę atomową. W związku z tym obserwujemy obecnie w całym świecie rewolucję w technice, w której nowa forma energetyki atomowej przekształca zasadniczo całą współczesną produkcję. W związku z dokonywającą się ogólną rewolucją techniczną w świecie w czasach nam współczesnych — dzięki odkryciom energii atomowej — człowiek współczesny musi być precyzyjniej i głębiej przystosowany do pracy i życia w nowych warunkach technicznych, a szkoła współczesna nie może kształcić człowieka wedle starych modeli, ale ma wychowywać i kształcić nowy typ człowieka, który by podołał nowym wymaganiom i nowej technice epoki atomowej.

Wobec tego dotychczasowe wykształcenie ogólne, które dawała człowiekowi szkoła powszechna elementarna 4-klasowa, względnie nawet 7-klasowa, jest nie wystarczające i opinia społeczna, a zwłaszcza przedstawiciele i znawcy współczesnej techniki, domagają się dziś powszechnego, obowiązkowego wykształcenia na poziomie średnim o podstawie politechnicznej. Z tymi nowymi postulatami wprowadzenia obowiązkowego nauczania na poziomie szkoły średniej wiąże się ściśle zagadnienie reorganizacji dotychczasowych form organizacyjnych szkoły i systemów kształcenia nauczycieli oraz przejście na kształcenie ich na poziomie wyższym.

Z aktualności tego problemu zdają sobie dziś w pełni sprawę tak państwa obozu socjalistycznego, jak i państwa kapitalistyczne, a w związku z tym obserwujemy dziś w świecie zjawisko powszechne — reform szkolnictwa i przebudowy form organizacyjnych oraz systemów kształcenia nauczycieli.

Aby jednak można należycie i rzeczowo wniknąć w nowe postulaty w zakresie kształcenia nauczycieli, należy najpierw przeanalizować materiał konkretny, obrazujący systemy kształcenia nauczycieli oraz formy organizacyjne tego typu szkół przynajmniej w niektórych państwach zarówno obozu socjalistycznego, jak i kapitalistycznego, i z tego materiału wydobyć nowe perspektywy rozwojowe rodzących się form i systemów.

W Związku Radzieckim mamy trzy rodzaje instytucji kształcących nauczycieli.

Szkoły pedagogiczne 4-letnie, które są w stadium likwidacji w ciągu najbliższych trzech lat, kształcą nauczycieli dla szkoły początkowej,

a więc dla klas I — IV. Do tego rodzaju szkół pedagogicznych są przyjmowani absolwenci po 7 klasie tzw. niepełnej szkoły średniej, odpowiadającej 7 klasom szkoły podstawowej w Polsce.

Dotychczasowe instytuty nauczycielskie 2-letnie, które kształciły nauczycieli dla wyższych klas niepełnej szkoły średniej, tj. dla klas V — VII, zostały w ostatnich dwu latach przekształcone w instytuty pedagogiczne 5-letnie, bądź też zlikwidowane. Do tego typu instytutów nauczycielskich przyjmowano absolwentów pełnej szkoły średniej 10-letniej po złożeniu egzaminu dojrzałości ¹⁾.

Instytuty pedagogiczne 5-letnie oraz uniwersytety kształcą nauczycieli dla wyższych klas pełnej szkoły średniej, tzn. dla klas VIII — X ²⁾. Ponadto instytuty pedagogiczne 5-letnie i uniwersytety na wydziałach pedagogicznych kształcą również nauczycieli dla szkoły początkowej, tj. dla klas I — IV. Każdy okręg (województwo) posiada na swoim terenie 5-letni instytut pedagogiczny. Do instytutów pedagogicznych 5-letnich oraz uniwersytetów są przyjmowani kandydaci po egzaminie dojrzałości.

Poza tym kształcą się licznie nauczycieli jeszcze na studiach zaocznych w instytutach nauczycielskich oraz w instytutach pedagogicznych i na uniwersytetach.

W Czechosłowacji mamy, podobnie jak w Związku Radzieckim, trzy typy instytucji kształcących nauczycieli.

Seminaria nauczycielskie 4-letnie kształcą nauczycieli dla pierwszych pięciu klas szkoły podstawowej 8-letniej, względnie dla pierwszych pięciu klas 11-letniej szkoły ogólnokształcącej. Do seminariów nauczycielskich są przyjmowani kandydaci mający ukończoną VIII klasę szkoły podstawowej.

Wyższe szkoły pedagogiczne 2-letnie kształcą nauczycieli dla klas VI — VIII szkoły podstawowej. Do tego typu zakładów kształcenia nauczycieli mogą być przyjmowani kandydaci z ukończoną 11-letnią szkołą ogólnokształcąca (odpowiadającą w Polsce pełnej 11-letniej szkole ogólnokształcącej: 7 + 4) oraz absolwenci seminariów nauczycielskich i średnich szkół zawodowych.

Uniwersytety na wydziałach pedagogicznych, filozoficznych i przyrodniczych kształcą nauczycieli dla klas IX — XI szkół ogólnokształcących 11-letnich oraz dla seminariów nauczycielskich i średnich szkół zawodowych.

W Rumunii mamy następujące trzy rodzaje instytucji kształcenia nauczycieli:

Seminaria nauczycielskie 4-letnie kształcą nauczycieli dla klas I — IV. Do tego typu zakładów kształcenia nauczycieli są przyjmowani absolwenci VII klasy szkoły podstawowej.

Instytuty pedagogiczne 2-letnie kształcą nauczycieli dla klas V — VII szkoły podstawowej.

Uniwersytety z wydziałami pedagogicznymi kształcą nauczycieli dla

¹⁾ 10-letnia szkoła średnia pełna w ZSRR odpowiada w Polsce 11-letniej szkole, tj. 7 klasom szkoły podstawowej + 4 klasy licealne.

²⁾ Klasy VIII — X pełnej szkoły średniej w ZSRR są odpowiednikami naszych klas licealnych.

10-letnich szkół ogólnokształcących³⁾).

Poza tym wielu nauczycieli dokształca się na studiach zaocznych.

Bułgaria posiada również trzy rodzaje instytucji kształcenia nauczycieli:

Seminaria nauczycielskie 4-letnie kształcą nauczycieli dla klas I — IV szkoły podstawowej. Kandydaci wstępujący do seminarium nauczycielskiego obowiązani są mieć ukończoną VII klasę szkoły podstawowej.

Instytuty nauczycielskie 2-letnie kształcą nauczycieli dla klas V — VII i do tego typu zakładu mogą być przyjęci absolwenci pełnej szkoły ogólnokształcącej⁴⁾).

Uniwersytety, akademie i instytuty nauk wyższych technicznych kształcą nauczycieli do szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych.

W Niemieckiej Republice Demokratycznej kształcenie nauczycieli ma inne formy organizacyjne, niż w Niemczech Zachodnich. Ażeby usunąć z wychowania i nauczania wpływy hitlerowskie i militarystyczne, w 1945 roku w przeważającej części zmieniono nauczycielstwo. Dla pokrycia zapotrzebowania na nauczycieli zostały tu zorganizowane w pierwszych latach powojennych liczne kursy nauczycielskie w celu kształcenia nowych nauczycieli. Przepisy w Republice Demokratycznej określiły, że kształcenie nauczycieli ma odbywać się na uniwersytetach lub też w równoważnych wyższych szkołach.

Obecnie kształcenie nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej zostało uregulowane w następujący sposób:

Nauczycieli dla niższego stopnia szkoły podstawowej, dla klas I — IV, kształcą 3-letnie instytuty pedagogiczne, które przyjmują na pierwszy rok studiów kandydatów z ukończoną 12-klasową szkołą ogólnokształcąca⁵⁾).

Dla średniego stopnia szkoły ogólnokształcącej, tj. dla klas V — VIII⁶⁾, kształcą się nauczycieli na wydziałach pedagogicznych w uniwersytetach oraz w 3-letniej wyższej szkole pedagogicznej w Poczdamie.

Dla wyższego stopnia szkoły średniej, tj. dla klas IX — XII⁷⁾, kształcą się nauczycieli na wydziałach filozoficznych i matematyczno-przyrodniczych uniwersytetów w toku 4-letnich studiów.

Poza tym wielu nauczycieli kształcą się na studiach zaocznych w toku 6-semesteralnym i z tego rodzaju studiów korzystają głównie ci nauczyciele, którzy otrzymali skrócone wykształcenie po 1945 roku.

Jugosławia kształcą nauczycieli dla niższego stopnia szkoły podstawowej, tj. dla klas I — IV, w 5-letniej szkole nauczycielskiej, do której są

³⁾ 10-letnia szkoła ogólnokształcąca w Rumunii jest odpowiednikiem 11-letniej szkoły ogólnokształc. w Polsce (7 + 4).

⁴⁾ 10-letnia szkoła ogólnokształc. w Bułgarii jest odpowiednikiem 11-letniej szkoły ogólnokształc. w Polsce (7 + 4).

⁵⁾ 12-letnia szkoła ogólnokształcąca w Niemieckiej Republice Demokratycznej jest odpowiednikiem 11-letniej szkoły ogólnokształcącej w Polsce.

⁶⁾ Klasy V — VIII szkoły ogólnokształcącej w Niemieckiej Republice Demokratycznej są odpowiednikiem klas V — VII szkoły podstawowej i klasy VIII szkoły stopnia licealnego w Polsce.

⁷⁾ Klasy IX — XII szkoły ogólnokształcącej w Niemieckiej Republice Demokratycznej są odpowiednikiem klas IX — XI szk. st. lic. w Polsce.

przyjmowani absolwenci w 15 roku życia po ukończeniu pełnej 8-letniej szkoły podstawowej lub po niższym 4-letnim gimnazjum.

Dla wyższych klas szkoły podstawowej, tj. dla klas V — VIII, i dla niższego gimnazjum 4-letniego, opartego na pierwszym stopniu szkoły podstawowej (klasy I — IV), kształcą się nauczyciele w dwunastu wyższych szkołach pedagogicznych, które są w Jugosławii dwu-, względnie trzyletnie. Do wyższych szkół pedagogicznych jugosłowiańskich przyjmuje się kandydatów z maturą.

Nauczyciele dla wyższych klas gimnazjum i dla średnich szkół zawodowych w Jugosławii kształcą się w uniwersytetach, jak również w różnego rodzaju szkołach wyższych.

W Chińskiej Republice Ludowej nauczyciele dla 4- i 6-letnich szkół początkowych kształcą się głównie w 6-letnich seminariach nauczycielskich.

Nauczyciele szkół średnich 6-letnich w Chinach kształcą się głównie w uniwersytetach na wydziałach filozoficznych i pedagogicznych.

Z powyższego zestawienia systemów kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim i w krajach demokracji ludowej widzimy, że systemy te są analogiczne i mają podobną strukturę o zróżnicowaniu trójstopniowym.

Pierwszy typ zakładów kształcenia nauczycieli przygotowuje kandydatów na nauczycieli dla niższych klas szkoły podstawowej, tj. dla klas I — IV, względnie dla klas I — V.

Drugi typ zakładów kształcenia nauczycieli przygotowuje kandydatów na nauczycieli dla wyższych klas szkoły podstawowej, tj. dla klas V — VII, względnie dla klas VI — VIII.

Trzeci typ zakładów kształcenia nauczycieli przygotowuje kandydatów na nauczycieli dla klas stopnia licealnego, tj. dla klas VIII — X, względnie IX — XI, lub dla klas VIII — XI (w Polsce).

Wyższe szkoły pedagogiczne w niektórych krajach socjalistycznych, jak w Związku Radzieckim, w Niemieckiej Republice Demokratycznej, kształcą nauczycieli dla wyższych klas szkoły ogólnokształcącej na równi z uniwersytetami.

W państwach kapitalistycznych systemy kształcenia nauczycieli są bardziej zróżnicowane.

W Niemczech Zachodnich spotykamy się z bogactwem form organizacyjnych w zakresie kształcenia nauczycieli. W zasadniczych jednak zarysach zręby organizacyjne kształcenia nauczycieli dla szkół ogólnokształcących mają wiele wspólnych elementów we wszystkich częściach kraju. Każdy kandydat na nauczyciela szkoły ludowej obowiązany jest posiadać świadectwo dojrzałości, które otrzymuje się tu po ukończeniu 9-klasowej szkoły średniej, opierającej się na 4- lub 5-letniej szkole ludowej. W niektórych częściach kraju w Niemczech Zachodnich istnieją wyższe szkoły, takie jak: pedagogia, wyższe szkoły nauczycielskie o nachyleniu muzycznym, których tok studiów jest dostosowany do przyszłych potrzeb nauczycieli szkół ludowych. Kształcenie zawodowe nauczycieli odbywa się też w zakładach o takich nazwach, jak instytuty pedagogiczne, akademie, szkoły wyższe. Tego typu instytucje kształcące nauczycieli przeważnie wymagają od swych arbiturientów jeszcze specjalnego egzaminu stwierdzającego przydatność do zawodu nauczyciel-

skiego. W Hamburgu wszyscy nauczyciele otrzymują wykształcenie uniwersyteckie. Kształcenie nauczycieli w Berlinie, w Bremie, w Hesji i Dolnej Saksonii trwa przez 6 semestrów. W pozostałych częściach kraju przez 4 semestry, jednak tu ujawnia się już tendencja do rozszerzenia toku studiów na 6 semestrów. Wykształcenie otrzymane w tego typu zakładach kończy się pierwszym pedagogicznym egzaminem nauczycielskim, po czym następuje dwu-, względnie trzyletnia praktyka nauczycielska w szkole ludowej, w której z kolei składa się egzamin praktyczny.

Nauczyciele średnich szkół realnych 6-letnich (die Mittelrealschule) rekrutują się spośród nauczycieli szkół ludowych, którzy posiadają odpowiednie dodatkowe wykształcenie, oraz spośród absolwentów szkół wyższych lub osób mających specjalne wykształcenie zawodowe. Przydatność do tego typu szkoły jest oparta na egzaminie specjalnym.

Nauczyciele pełnych szkół średnich 9-letnich (die Höhere Schule) otrzymują swoje wykształcenie w uniwersytetach oraz w wyższych szkołach technicznych w ramach co najmniej 8 semestrów i to w zakresie dwóch lub trzech specjalności. Ten rodzaj studiów kończy się państwowym egzaminem naukowym. Po otrzymaniu naukowego wykształcenia w szkole akademickiej kandydaci na nauczycieli do pełnych szkół średnich (9-letnich) otrzymują jeszcze na 2-letnim seminarium studiów pedagogicznych praktyczne i teoretyczne wykształcenie pedagogiczne kończące się egzaminem pedagogicznym.

Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych jest tak od strony treści, jak i czasu trwania, różnorodne. Nauczycieli szkół zawodowych kształci się w instytutach zawodowo-pedagogicznych (dla kierunku przemysłowego i rolniczego) 2- lub 3-letnich, w wyższych szkołach rolniczych (dla kierunku rolniczego), w seminariach gospodarstwa domowego, częściowo także w technicznych szkołach zawodowych, w wyższych szkołach gospodarczych, w wyższych szkołach technicznych oraz w uniwersytetach na kursach pedagogicznych wprowadzających.

We Francji spotykamy się z trzema typami instytucji kształcących nauczycieli:

Większość nauczycieli szkół podstawowych 5- lub 6-letnich otrzymuje wykształcenie w 4-letnich seminariach nauczycielskich, do których są przyjmowani absolwenci po ukończeniu 4 lat szkoły średniej w 15 roku życia na podstawie egzaminu wstępnego. Nauka w seminariach nauczycielskich dzieli się na etapy: w pierwszych dwóch latach studiów kandydaci uzupełniają wiedzę ogólnokształcącą i po drugim roku nauki składają egzamin dojrzałości. W następnym etapie dwuletnim nauka w seminarium nauczycielskim ma już charakter ściśle zawodowy, pedagogiczno-dydaktyczny, i po ukończeniu czwartego roku absolwenci otrzymują dyplom nauczycielski.

Drugim typem kształcenia nauczycieli we Francji są 2-letnie kursy nauczycielskie, do których są przyjmowani absolwenci z ukończoną pełną szkołą średnią 7-letnią opartą o 5- lub 6-letnią szkołę podstawową. Na tych kursach pedagogicznych kandydaci otrzymują tylko wykształcenie czysto zawodowe, pedagogiczno-dydaktyczne.

Nauczyciele szkół średnich kształcą się w szkołach akademickich i obo-

wiązani są mieć stopień naukowy licencjata¹⁾. W ostatnich dwu latach wprowadza się we Francji kształcenie pedagogiczno-dydaktyczne nauczycieli szkół średnich w 2-letnich instytutach pedagogicznych dla kształcenia nauczycieli (institut pedagogique de l'enseignement secondaire) przy uniwersytetach po trzech latach studiów akademickich. Do tych instytutów są przyjmowani jako kandydaci ci, którzy ukończyli trzy lata studiów uniwersyteckich przedmiotowych i chcą być nauczycielami, pozostali zaś studenci 4 i 5 roku studiów filozoficznych, którzy nie zamierzają pójść do szkolnictwa, kontynuują swe studia rzeczowe. W ten sposób na uniwersytetach francuskich na IV i V roku studiów filozoficznych spotykamy się z dwutorowością kierunku studiów.

W Anglii kandydaci na nauczycieli szkół podstawowych obowiązani są mieć ukończone studia średnie 7-letnie oparte na 4-klasowej szkole elementarnej i kształcą się w 2-letnich wyższych zakładach kształcenia nauczycieli (Teachers Training Colleges) w zakresie przedmiotów zawodowych pedagogicznych.

Nauczycieli szkół średnich angielskich kształcą szkoły akademickie oraz po ich ukończeniu jednoroczne kursy pedagogiczno-dydaktyczne.

W Szkocji nauczyciele szkół podstawowych kształcą się w uniwersytetach, na pierwszym 3-letnim stopniu studiów, zakończonym otrzymaniem tytułu naukowego M. A. (Master of Arts = magister nauk wyzwolonych).

Dla szkół średnich w Szkocji kształcą się nauczycieli w uniwersytetach, na studiach pełnych akademickich, dwustopniowych (3 lata + 2 lata). Każdy nauczyciel szkoły średniej obowiązany jest uzyskać tytuł naukowy magistra nauk wyzwolonych wyższego stopnia (Master of Arts — Honours degree lub Bachelor of Education).

W Belgii nauczyciele dla szkół podstawowych 6-letnich kształcą się w średnich szkołach nauczycielskich i do tego typu szkoły są przyjmowani ci kandydaci, którzy ukończyli niższą szkołę średnią, tj. po 8-letniej nauce (6-letniej szkole podstawowej i 2-letniej niższej szkole średniej).

Kandydaci na nauczycieli szkół średnich kształcą się w uniwersytetach i po studiach akademickich kończą jeszcze kurs pedagogiczno-dydaktyczny, wprowadzający ich do pracy zawodowej w szkolnictwie.

W Holandii kształcą się nauczyciele dla szkół podstawowych w 4-letnich seminariach nauczycielskich, do których są przyjmowani kandydaci po ukończeniu 10 klas szkoły ogólnokształcącej, (tj. po 6 latach szkoły podstawowej i 4 latach szkoły średniej niepełnej). Pełna szkoła ogólnokształcąca jest 11-, 12-, względnie 13-letnia. Wiele seminariów nauczycielskich prowadzi specjalne kursy dla tych kandydatów, którzy chcą uzyskać dalsze wyższe kwalifikacje oraz dyplom dający im prawo do ubiegania się o kierownictwo szkoły. Wielu nauczycieli szkół podstawowych posiada także dodatkowe kwalifikacje specjalne.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich w Holandii odbywa się w wyższych szkołach akademickich.

W Danii nauczyciele szkół podstawowych kształcą się w 4-letnich seminariach nauczycielskich, do których są przyjmowani kandydaci 17- lub 18-letni ze szkół realnych lub gimnazjów po 10 latach nauki, tj. po 7 la-

¹⁾ Drugi stopień naukowy, niższy od doktoratu.

tach szkoły podstawowej i 3 latach szkoły średniej, względnie po kursach przygotowawczych. Ponadto jest jeszcze w Danii 3-letni instytut nauczycielski, który w toku studiów jedno-, dwu- lub trzyletnich kształci specjalistów do poszczególnych przedmiotów w szkołach podstawowych.

Nauczyciele szkół średnich duńskich kształcą się w uniwersytetach, a po ich ukończeniu zdobywają kwalifikacje zawodowe na półrocznych kursach praktyczno-pedagogicznych.

Szwecja kształci nauczycieli szkół ludowych 8-letnich w seminariach nauczycielskich 4-letnich, do których przyjmuje się w 17 roku życia kandydatów z ukończoną 4- lub 5-klasową średnią szkołą realną. Absolwenci szkół średnich, którzy posiadają świadectwo dojrzałości, mogą kształcić się na nauczycieli szkoły ludowej na 2-letnich kursach pedagogicznych.

Nauczycielstwo szkół średnich kształci się w uniwersytetach, a po ich ukończeniu kandydaci na nauczycieli odbywają półroczną względnie jednoroczną praktykę pedagogiczną w szkołach.

W Szwajcarii w większości kantonów nauczyciele szkół początkowych 6- i 8-letnich kształcą się w seminariach nauczycielskich 4- i 5-letnich, do których przyjmują kandydatów po ukończeniu 3 klas szkoły średniej, opartej na 6-klasowej szkole początkowej.

Dla szkół zawodowych kształci się nauczycieli w 2 lub 2^{1/2}-letnich seminariach zawodowych.

W niektórych kantonach Szwajcarii kształci się też nauczycieli w instytutach nauczycielskich.

Nauczyciele szkół średnich i realnych w Szwajcarii kształcą się w szkołach akademickich, które wydają też dyplomy nauczycielskie.

Austria kształci nauczycieli szkół początkowych w 5-letnich seminariach nauczycielskich, do których przyjmuje się kandydatów mających 14 lat życia po ukończeniu 8 klas szkoły początkowej. Absolwenci seminariów nauczycielskich odbywają z kolei w charakterze nauczycieli tymczasowych 2-letnią praktykę w szkołach początkowych, po czym mają prawo składać egzamin dyplomowy na nauczyciela szkół początkowych, o ile praca w zawodzie była zadowalająca.

Nauczyciele szkół średnich austriackich kształcą się w szkołach akademickich. Po ukończeniu studiów wyższych i po 2-letniej praktyce w szkołach średnich zdają egzamin dyplomowy na nauczyciela szkół średnich.

Poza tym istnieje w Wiedniu instytut pedagogiczny, w którym mogą dalej doksztalać się nauczyciele szkół początkowych.

We Włoszech odbywa się kształcenie nauczycieli dla 5-letnich szkół elementarnych w 4-letnich instytutach nauczycielskich, do których są przyjmowani 14-letni absolwenci po ukończeniu niepełnej 3-letniej szkoły średniej.

Nauczyciele szkół średnich we Włoszech kształcą się w uniwersytetach, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej kształcenie nauczycieli i nadawanie dyplomów uprawniających do nauczania w szkołach nie jest jednolite. Zakłady kształcenia nauczycieli przyjmują kandydatów, którzy mają ukończoną pełną 6-letnią szkołę średnią, opierającą się na

6-letniej szkole elementarnej (w pewnych stanach mamy także 8-letnie szkoły elementarne i na nich oparte 4-letnie szkoły średnie).

Kształcenie nauczycieli odbywa się w Stanach Zjednoczonych w trzech rodzajach instytucji:

- a) w seminariach nauczycielskich (Normal Schols) 1-, 2- lub 3-letnich,
- b) w wyższych szkołach nauczycielskich 4-letnich (College Teacher Training),
- c) w uniwersytetach.

Wymagania co do stopnia kwalifikacji nauczycieli w różnych stanach są różne. I tak od kandydata na nauczyciela szkoły elementarnej 6- lub 8-letniej wymaga się dyplomu nauczycielskiego:

- a) w 6 Stanach po ukończeniu 1-rocznych studiów nauczycielskich;
- b) w 25 stanach po ukończeniu 2- lub 3-letnich studiów nauczycielskich;
- c) w 16 Stanach po ukończeniu 4-letnich studiów nauczycielskich.

Od kandydatów na nauczycieli szkół średnich wymagane są w 44 Stanach studia wyższe zakończone dyplomem magistra lub dyplomem uprawniającym do nauczania w szkole średniej.

W Kanadzie kształcenie nauczycieli nie jest jednolite. Nauczyciele dla 7-letnich szkół elementarnych kanadyjskich kształcą się w 4-letnich seminariach nauczycielskich, które przy przyjmowaniu na studia wymagają od swych kandydatów ukończenia 4-letniej szkoły średniej, opierając się na 7-klasowej szkole elementarnej.

Kandydaci na nauczycieli szkół średnich 4- lub 5-letnich kształcą się w Kanadzie w wyższych szkołach akademickich i po ich ukończeniu odbywają jeszcze jednoroczne studia pedagogiczno-dydaktyczne.

W Brazylii mamy trzy rodzaje instytucji kształcących nauczycieli.

Nauczyciele dla wiejskich 5-letnich szkół początkowych kształcą się w 4-letnim seminariach nauczycielskich, do których przyjmuje się absolwentów po V klasie szkoły początkowej w 12 roku życia.

Nauczyciele dla szkół początkowych miejskich kształcą się w 3-letnich wyższych szkołach pedagogicznych, do których są przyjmowani kandydaci mający ukończoną 4-letnią szkołę średnią w 16 roku życia.

Poza tym w Brazylii istnieje Instytut Pedagogiczny, który kształci nauczycieli szkół zawodowych.

Nauczycieli szkół średnich w Brazylii kształcą uniwersytety, po ukończeniu których obowiązani są kandydaci jeszcze do jednorocznego studium pedagogiczno-dydaktycznego.

W Japonii kształceniem nauczycieli tak dla 6-letnich szkół początkowych, jak i 6-letnich szkół średnich zajmują się uniwersytety. Studia nauczycielskie pedagogiczne trwają tu 2 lub 4 lata.

Ponieważ w szeregu państw europejskich i pozaeuropejskich obecnie — głównie w państwach przemysłowych ze względu na potrzeby rozwojowe produkcji — wprowadza się powszechne nauczanie na poziomie średnim, wobec tego likwiduje się kształcenie nauczycieli na poziomie szkoły średniej, a przechodzi się do kształcenia nauczycieli na poziomie szkoły wyższej. Przykładem pracy w tym kierunku są takie państwa, jak: Związek Radziecki, Anglia, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Niemcy Wschodnie i Zachodnie, Japonia, które kształcą nauczycieli w in-

stytutach pedagogicznych, w wyższych szkołach pedagogicznych, w wyższych szkołach nauczycielskich oraz w uniwersytetach.

Poza tym od nauczyciela nowoczesnej szkoły wymaga się dziś w wielu państwach, a zwłaszcza uprzemysłowionych, nie tylko wykształcenia ogólnego na poziomie wyższym, ale jednocześnie żąda się pogłębienia tego wykształcenia od strony politechnicznej, ponieważ nauczyciel współczesnej szkoły winien mieć pełne zrozumienie dla nowych perspektyw rozwojowych szkoły, która ma przygotować młode pokolenie już do pracy w nowych warunkach produkcyjnych, jakie stwarza energia atomowa.

Ponieważ Polska przez swą przebudowę i uprzemysłowienie wkroczyła na drogę rozwojową i stanęła wobec nowych perspektyw — kraju przemysłowego, szkoła ma tu do spełnienia wielkie zadania. W związku z rozwojem nowoczesnej techniki nadszedł już czas obecnie, aby szkoła średnia w Polsce stała się powszechną i obowiązkową, a do tego potrzeba dobrych i z wyższym wykształceniem nauczycieli.

W związku z powyższym wysuwają się następujące wnioski w stosunku do kształcenia nauczycieli w Polsce:

Obecny system kształcenia nauczycieli w Polsce w 4-letnich liceach pedagogicznych nie spełnia swych zadań, jakie stają dziś przed szkołą i nauczycielem, a to z powodu niskiego poziomu naukowego tych liceów, dalej, ze względu na niewłaściwy dobór kandydatów na nauczycieli, którzy dotąd rekrutowali się spośród bardzo słabo uzdolnionych i niedostatecznie przygotowanych uczniów, a to na skutek małej atrakcyjności zawodu nauczycielskiego.

Również dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w uniwersytetach jest niewystarczający i jednostronny, ponieważ uniwersytety miały głównie na uwadze przygotowanie naukowe kandydatów, a mało troszczyły się o ich wykształcenie pedagogiczno-dydaktyczne.

Kształcenie nauczycieli dla szkół zawodowych było w Polsce zupełnie zaniedbane i niedostateczne, a zwłaszcza nauczycieli przedmiotów zawodowych i zawodu.

Nasuwają się więc niżej wyłuszczone postulaty:

Pożądane jest przedłużenie czasu studiów w liceach pedagogicznych do 5 lat naukania, ale tylko na okres przejściowy.

W miejsce dotychczasowego średniego kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych — wprowadzić stopniowo dla wszystkich nauczycieli szkół podstawowych w Polsce wykształcenie na poziomie szkół wyższych w oparciu o pełną 12-letnią szkołę ogólnokształcącą. Dotychczasowa praktyka wykazała, że nie można dzielić nauczycieli szkół ogólnokształcących na nauczycieli początkowego nauczania w klasach I — IV i systematycznego nauczania w klasach V — VII. Niższe klasy wymagają równie dobrze przygotowanych naukowo i metodycznie nauczycieli, jak i klasy wyższe. Poza tym jest bezspornym fakt, że niski poziom szkoły podstawowej ma główne swe źródła w niedocenianiu potrzeby wysoko kwalifikowanych nauczycieli do klas I — IV.

Nauczycieli szkół średnich powinny kształcić uniwersytety, które jednak mają zapewnić nie tylko przygotowanie naukowe, ale również pedagogiczne i metodyczne tych studentów, którzy pragną zdobyć kwalifikacje nauczycielskie. W związku z tym na uniwersytetach zachodzi chyba konieczność zorganizowania dwu-, względnie jednorocznego stu-

dium pedagogicznego równoległe z tokiem studiów normalnych na IV i V roku.

Nauczycieli całej szkoły ogólnokształcącej, a zwłaszcza specjalistów dla klas I — VII, powinny kształcić również wyższe szkoły pedagogiczne i to równoległe pod względem naukowym i pedagogiczno-dydaktycznym, zwracając jednocześnie uwagę na wychowanie odpowiedniej postawy nauczyciela i szeroki kontakt praktyczny ze szkołami. Za kształceniem nauczycieli dla całej szkoły ogólnokształcącej w wyższych szkołach pedagogicznych przemawiają dotychczasowe doświadczenia.

Nauczycieli przedmiotów zawodowych powinny kształcić wyższe szkoły zawodowe, jak akademie, politechniki, wyższe szkoły ekonomiczne, które mają zapewniać przygotowanie nie tylko rzeczowe, ale również pedagogiczno-dydaktyczne tych studentów, którzy pragną zdobyć kwalifikacje nauczycielskie. W związku z tym na wyższych uczelniach zawodowych zachodzi konieczność zorganizowania dwu-, względnie jednorocznego studium pedagogicznego równoległe z tokiem studiów normalnych IV i V roku.

Dla wszystkich nauczycieli konieczne jest wprowadzenie po dwóch latach pracy egzaminu praktycznego, z którego mogliby być zwolnieni nauczyciele mający ocenę pracy bardzo dobrą.

L I T E R A T U R A

1. Annuaire international de l'education, Vol. XVII, 1955, UNESCO, Avenue Kléber, 19, Paris, Bureau International d'Education, Geneve, Publication Nr 168.
2. L'education dans le monde. Organisation et statistiques, UNESCO — Bourrelier, 1955. Publié en 1955 par l'Organisation des Nations Unies pour l'education, la science et la culture, 19, Avenue Kléber, Paris — 16 et par les Editions Bourrelier, 55, rue Saint-Placide, Paris — 6-e. Imprimé par l'imprimerie Les Petits — Fils de Léonard Danel, Loos (Nord), Prix: 4.500 fr.
3. Problemes d'education — VI. La formation du personnel enseignant: Angleterre, France, Etats-Unis d'Amérique, par C. A. Richardson. Hélène Brüle, Harold E. Snyder, UNESCO, Achevé d'imprimer le 18 Février 1954 sur les presses de l'imprimerie Winterhur S. A., Winterhur (Suisse) pour L'Organisation des Nations Unies pour l'education, la science et la culture, 19, Avenue Kléber, Paris 16, Prix: 550 fr.
4. Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden, 3 Band, Biographien, Erziehungswesen der einzelnen Staaten, A. Francke, A. G. Verlag, Bern.
5. Röhrs H., Reformtendenzen in der gegenwärtigen französischen Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik, Zweiter Jahrgang, 1956, Heft 1., Verlag Julius Belitz, Weinheim, Berlin.
6. Über die Verbesserung der Lehrerbildung, Referat des Ministers für Volksbildung, Fritz Lange, auf der Konferenz über Fragen der Verbesserung der Lehrerbildung an Universitäten, Hochschulen und Instituten am 2. und 3. März 1956 in der Pädagogischen Hochschule Potsdam, Beilage der „Deutschen Lehrerzeitung“, März 1956.
7. Über die Verbesserung der Lehrerbildung, Diskussionsbeiträge und das Schulwort des Ministers für Volksbildung, Fritz Lange, auf der Konferenz über Fragen der Verbesserung der Lehrerbildung an Universitäten, Hochschulen und Instituten am 2. und 3. März 1956 in der Pädagogischen Hochschule Potsdam, Beilage der „Deutschen Lehrerzeitung“, März 1956.

S P I S T R E Ś C I

WINCENTY DANEK: Zagadnienie kształcenia nauczycieli w świetle nowych tendencji oświatowych	3
WŁADYSŁAW SZYSZKOWSKI: Przygotowanie zawodowe polonisty a organizacja studiów wyższych	8
TADEUSZ SŁOWIKOWSKI: W sprawie kształcenia nauczycieli historii	18
RODION MOCHNACKI: Kształcenie nauczycieli geografii dla szkół ogólnokształcących i zawodowych	25
ADAM DZIURZYŃSKI: Kształcenie w szkołach wyższych nauczycieli biologii	34
JAN LEŚNIAK: O kształceniu nauczycieli matematyki	40
JAN ZBOROWSKI: Pedagogiczne kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym	47
WŁODZIMIERZ SZEWCZUK: Rola psychologii w zawodzie nauczycielskim	55
HENRYK SMARZYŃSKI: Systemy kształcenia nauczycieli za granicą	58