

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 „pierzewianki“, 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 literackich 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 przesunąć 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 jednocześnie kilku nowych języków musi doprowadzić z konieczności do wielkiej powierzchowności w ich przyswajaniu. Należałoby oczywiście wytyczyć przy tym wyraźnie 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 polonście, 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 najprostszyszy 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.