

JAN KULPA

PROBLEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NA POZIOMIE AKADEMICKIM W POLSKIEJ TEORII I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Sprawa kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim dla wszystkich typów szkół występuje na ziemiach polskich od pięćdziesięciu lat na najrozmaitszych konferencjach i zjazdach, na łamach pism pedagogicznych i w rozprawach naukowych.

Stara to sprawa, dawno — zdawałoby się — przesądzona i rozstrzygnięta, ale nie może się doczekać wprowadzenia w życie.

Stara to sprawa, półwieczna, której wreszcie trzeba by położyć kres.

Myśl o reformie zakładów kształcenia nauczycieli staje się w latach 1909—1914, stwierdza prof. Jan Hulewicz¹, ośrodkiem ożywionych dyskusji. „Głos Nauczycielstwa Ludowego”, organ Związku Nauczycielstwa Ludowego wysuwa w roku 1909 postulat uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli ludowych. Zabierali w tej sprawie głos coraz to nowi najwybitniejsi przedstawiciele nauczycielstwa, publicyści i uczeni.

Jan Władysław Dawid pisał: „Wychowanie opierać się musi na znajomości naturalnych warunków, w jakich działa i rozwija się psychofizyczny organizm człowieka, za tym dla nauczyciela niezbędnym jest przygotowanie naukowe, ogół tych warunków obejmujące. Zasada ta, teoretycznie uznana, daleka jest od urzeczywistnienia. Wobec zaś szybkich postępów, jakie w ostatnich latach uczyniła naukowa pedagogika, sprzeczność owa między teoretycznym wymaganiem a praktyką staje się bardziej jeszcze uderzająca, a u nas większa jest niż gdziekolwiek indziej”².

Aniela Szycówna zwracała uwagę na braki kształcenia w seminariach, szczególnie zaś na to, że młodzież za wcześnie wybiera zawód,

¹ Jan Hulewicz: *Udział Galicji w walce o szkołę polską 1899—1914*. Str. 107 i 108.

² „Ruch Pedagogiczny” rok 1913, nr 4. W. Wojtyński: *Historyczne koncepcje kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie*, „Ruch Pedagogiczny” rok 1962, nr 2.

co nie jest pożądane, i że zdobywa zbyt małe przygotowanie z przedmiotów ogólnokształcących, których poznawanie wybitnie ją absorbuje, uniemożliwiając skupienie się na przedmiotach zawodowych. Wskazywała też Aniela Szycówna na dwoistość kształcenia nauczycieli dla szkół ogólnokształcących, a to w seminariach — dla szkół ludowych, a na uniwersytetach — dla szkół średnich. Z pełnym uznaniem podnosiła te głosy, które żądały kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych, i stwierdzała, że w zasadzie trzeba będzie do zakładów kształcenia nauczycieli przyjmować kandydatów po egzaminie dojrzałości. Postulat kształcenia nauczycieli w szkołach akademickich wysnuwała z doniosłych zadań nauczyciela, który jest decydującym czynnikiem w szkole, w instytucji mającej pierwszorzędne znaczenie dla narodu, dla jego kultury i dla jego trwania³.

Zabierała głos w tej sprawie Stefania Sempołowska. Stwierdzała, że „dążność do przebudowania szkolnictwa elementarnego spowodowała wszędzie zmianę radykalną w poglądach na kształcenie nauczycieli. Zrozumieli to przede wszystkim sami nauczyciele i żądania ich w tym kierunku rosną z roku na rok i z roku na rok widzimy w tym kierunku postęp... Zjazdy, kongresy nauczycielskie żądają dla nauczycieli szkół elementarnych po ukończeniu szkół ogólnokształcących wykształcenia uniwersyteckiego zawodowego (w akademiach i na fakultetach pedagogicznych)”⁴.

W okresie pierwszej wojny światowej, a więc w latach dwudziestych naszego stulecia, walka o kształcenie nauczycieli w zakładach wyższych nie zanika. Trwa w Anglii, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Szwajcarii, Austrii, w Niemczech i w Czechach.

Problem ten nie zanika również w Polsce ani z obrad, ani z kart pism pedagogicznych. Najpełniejsze ujęcie znalazł na zjeździe nauczycielstwa polskiego w Radomiu w grudniu 1915 roku. Na zjeździe tym domagano się wprowadzenia studiów wyższych dla kształcenia nauczycieli, mianowicie takiego zakładu kształcenia nauczycieli, do którego wstępowałiby kandydaci po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej, a więc w wieku 17—18 lat. Szkoła ta miała mieć charakter wyższej szkoły zawodowej, a nauka w niej miała trwać dwa lata. Zaproponowano wtedy również zarys programu. Miał on się składać tylko z przedmiotów ogólnokształcących. Podobne stanowisko zajął zjazd delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, który

³ Aniela Szycówna: *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*. Warszawa 1915.

⁴ Stefania Sempołowska: *Powszechna szkoła elementarna*. „Myśl Polska” rok 1916; z. 6.

odbył się w Krakowie w dniach od 6 do 10 stycznia 1918 roku. Na zjeździe tym proponuje Henryk Rowid: studia nauczycielskie oprzeć na szkole średniej; kandydat na nauczyciela po ukończeniu szkoły siedmioletniej powszechnej powinien ukończyć wyższą szkołę średnią czteroletnią, a po tej dopiero może być przyjęty do seminarium nauczycielskiego dwu- lub trzyletniego; seminarium to winno mieć charakter wyższej szkoły zawodowej; w jej programie muszą znaleźć szerokie uwzględnienie ćwiczenia praktyczne — hospitacje, lekcje próbne, ćwiczenia w pracowni psychopedagogicznej, zwiedzanie różnorodnych placówek oświatowych itp.; nauczyciele seminariów winni być wybrani spośród najlepszych nauczycieli szkół średnich, być lepiej wynagradzani niż nauczyciele innych szkół, pracować w lepszych warunkach⁵.

W niepodległej Polsce jeszcze jeden czynnik zdecydowanie ukazał konieczność kształcenia nauczycieli wszystkich typów szkół w zakładach akademickich: pojawił się Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku. Dekret ten postanawiał:

„Art. 1. Wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym.

Art. 2. Szkoły powszechne będą tworzone w takiej liczbie, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły korzystać z nauki.

Art. 3. Szkoła powszechna obejmuje 7 lat nauczania”⁶.

Zachowano jednak ośmioletnie szkoły średnie, które przyjmowały uczniów po czwartej klasie szkoły powszechnej. Trzy najstarsze więc klasy szkoły powszechnej i trzy pierwsze klasy szkoły średniej istniały równoległe niezależnie od siebie i służyły też w pewnym stopniu odmiennym celom.

Były to przy tym, o czym nie można zapominać, najtrudniejsze pod względem dydaktyczno-wychowawczym, w szczególności zaś metodycznym lata nauki szkolnej, wymagające przygotowania specjalistycznego niewiele niższego niż najstarsze klasy szkoły średniej, a przygotowania pedagogicznego nie niższego niż najmłodsze lata szkoły powszechnej. Te równoległe istniejące klasy nasuwały coraz bardziej natarczywie myśl o wprowadzeniu jednakowego programu do obydwóch typów szkół, myśl o szkole jednolitej. Myśl ta wkrótce zaczęła przybierać realne kształty. Już w roku 1921 gimnazjum państwowe im. Narczyży Żmichowskiej w Warszawie przy znacznym współudziale Teodory Męczkowskiej, wizytatorki i znanej autorki wartościowych publikacji pedagogicznych⁷, wkrótce potem gimnazjum państwowe

⁵ O *szkołę polską*. Lwów 1918.

⁶ Dziennik Urzędowy Ministerstwa WR i OP, Rok 1919, nr 2, poz. 2.

⁷ Relacja Bronisławy Michałowskiej, naucz. jęz. polskiego w gimnazjum im. N. Żmichowskiej (rękopis z r. 1959).

im. Księcia Józefa Poniatowskiego w Warszawie⁸, a później kilka gimnazjów Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich wprowadziły pięcioletni kurs nauk, przyjmując młodzież ze świadectwem stwierdzającym ukończenie szkoły powszechnej⁹.

Dekret o siedmioletniej szkole powszechnej w istocie rzeczy przesądził sprawę kształcenia nauczycieli w szkołach akademickich, powinien był bowiem poddać wszystkie dzieci po klasie IV szkoły powszechnej pod wpływ nauczycieli ze studiami wyższymi. Ale Dekret o kształceniu nauczycieli, który ukazał się w tym samym terminie, decyzji takiej nie podjął, zachowując przedział klasowy między młodzieżą uczęszczającą do szkoły powszechnej a średniej, poddając jedną jej część pod opiekę nauczycieli z przygotowaniem średnim, a drugą — w ręce nauczycieli z przygotowaniem uniwersyteckim.

Nie pominął jednak problemu kształcenia nauczycieli Sejm Nauczycielski, obradujący we Lwowie pod przewodnictwem Jana Kasprowicza w dniach od 14—17 kwietnia 1919 roku. Podjął on w tej dziedzinie następujące uchwały:

„Zjazd uznaje, że przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych winno obejmować:

- a) okres kształcenia ogólnego z zakresu programu szkoły średniej ogólnokształcącej;
- b) okres kształcenia zawodowego, co najmniej dwuletniego, w szkole pedagogicznej, o charakterze szkoły zawodowej wyższej”¹⁰.

Ale i później problem kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych utrzymuje się nadal w centrum zainteresowania. III Zjazd Delegatów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, który się odbył w Warszawie w dniach 8, 9, 10 kwietnia 1920 roku, podjął w tej sprawie znowu odpowiednie uchwały.

Podobne stanowisko zajęła także część nauczycieli szkół średnich: „Stworzenie jednolitej szkoły obejmującej szkołę powszechną i średnią razem, połączone wspólnym programem, wymaga zorganizowania kadr nauczycielskich obu typów, przede wszystkim szkoły powszechnej. Zrozumiałą jest rzeczą, że nauczyciele szkół powszechnych i średnich mają przed sobą w istocie jednakowy cel: wychować młodzież narodu. To wychowanie powinno mieć te same dążenia i powinno rozporządzać analogicznymi środkami. Pierwszym zadaniem nau-

⁸ Relacja doc. Włodzimierza Gałęckiego, b. dyrektora gimnazjum im. Ks. J. Poniatowskiego.

⁹ C. L. Jędraszk: *Próby realizacji gimnazjum wyższego w wydawnictwie Zagadnienia szkolnictwa polskiego*. Warszawa 1924.

¹⁰ „Ruch Pedagogiczny” rok 1920, str. 83.

czyciela jest być wychowawcą; jako wychowawca musi mieć i w szkole powszechnej i w średniej zbliżone czy może zupełnie jednakowe wykszolenie. Czyż inne mają być kwalifikacje do nauczania w trzech wyższych klasach szkoły powszechnej, a inne w trzech niższych dzisiejszej średniej? Niewątpliwie są różnice i one pozostaną, szczególnie dotyczące kwalifikacji formalnych nauczycieli klas wyższych szkół średnich, ale w istocie zadań nauczycieli obu typów szkół jest więcej współzależności niż różnic. Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych dąży też konsekwentnie do odpowiedniego zreorganizowania studiów nauczycieli szkół powszechnych i do uzyskania dla nauczycieli tych szkół w prawodawstwie staraniem naszych dwóch związków zasady wspólnej pragmatyki dla nauczycieli obu kategorii szkół. Postulat zbliżenia jak najpełniejszego nauczycieli szkół średnich i powszechnych, jakkolwiek trudny, jest jednym z bardzo ważnych; wynika z zasady jednej szkoły dla wszystkich, równego traktowania całej młodzieży; stopniowo, krok za krokiem winno się dążyć do jego realizacji" ¹¹.

Niezrealizowane postulaty nie idą w zapomnienie. Przypomina je nieustannie omal każdy zeszyt „Ruchu Pedagogicznego”, walczy o ich urzeczywistnienie z coraz większym uporem Henryk Rowid i Władysław Spasowski, gdyż „nieodparta to konieczność dania nauczycielom szkoły powszechnej, tzn. nauczycielom zakładającym fundamenta w pierwszych latach nauczania co najmniej takiego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego, jakie mają nauczyciele gimnazjum w ogóle” ¹².

Postulaty z tego zakresu wysuwają też wciąż na nowo zjazdy i organizacje nauczycielskie.

Zjazd członków sekcji kształcenia nauczycieli Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w styczniu 1928 roku podejmuje rezolucje w tej samej sprawie, ale nieco odmienne od poprzednich:

„1. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się w studiach pedagogicznych o kursie co najmniej dwuletnim, na które przyjmuje się uczniów, posiadających świadectwo dojrzałości ze szkoły średniej ogólnokształcącej lub posiadających przygotowanie, uznane przez Ministerstwo WR i OP za równoważnościowe do tego celu.

¹¹ Henryk Raabe: *Zagadnienia organizacyjne szkolnictwa polskiego w wydawnictwie »Zagadnienia szkolnictwa polskiego«*, Warszawa 1924.

¹² Władysław Spasowski: *Wzorowe seminaria nauczycielskie*. Wyd. M. Arcta, 1920; str. 21.

2. Kształcenie nauczycieli specjalistów artystyczno-technicznych winno się odbywać albo w ramach studium dwuletniego, albo w zakładach specjalnych, jak Instytut Robót Ręcznych i Rysunków, Instytut Wychowania Fizycznego itp.

3. W II semestrze studium pedagogicznego rozpoczyna się specjalizacja w obranej przez słuchaczy grupie przedmiotów: a) językowo-historycznej, b) fizyko-matematycznej, c) geograficzno-przyrodniczej, względnie i w innych grupach.

4. Dalsze kształcenie nauczycieli odbywa się na kursach o poziomie uniwersyteckim, przy pomocy należycie zorganizowanych bibliotek ruchomych oraz przez podróże naukowe, zwłaszcza w stosunku do nauczycieli języków obcych. Najwcześniej po dwu-, a najpóźniej po pięciu latach pracy nauczycielskiej odbywa się egzamin, od wyniku którego zależy ustalenie w zawodzie"¹³.

Widzimy tutaj pewne nowe elementy w projekcie programu: nie wypełniają go już same przedmioty pedagogiczne, występują również przedmioty ogólnokształcące.

W kilka miesięcy później, w roku 1928, zostają otwarte decyzją Ministerstwa WR i OP pierwsze pedagogia w Krakowie, Lublinie i Warszawie. Dokonany jest pierwszy wylom. Nauczycieli szkół powszechnych w Polsce kształci się po raz pierwszy w uczelniach opartych na szkole średniej ogólnokształcącej.

Te trzy pedagogia nie rozwiązują oczywiście sprawy, nauczycieli bowiem kształcą w dalszym ciągu zasadniczo seminaria, gęsto rozsiane po całym kraju, ale uparta walka zaczyna wydawać owoce.

Uruchomienie pedagogiów wzmaga starania o upowszechnienie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w szkołach akademickich. Co jakiś czas podejmowane są uchwały, ukazują się artykuły i opracowania poświęcone temu problemowi. W roku 1930 Albin Jakiel upomina się o „Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powszechnych”¹⁴. W roku 1931 wydaje obszerną podstawową pracę z tego zakresu Henryk Rowid¹⁵.

Zmiana ustroju szkolnego w Polsce przeprowadzona ustawą z dnia 11 marca 1932 roku skłania do jeszcze większego ożywienia działal-

¹³ Reforma studiów nauczycielskich. Sprawozdanie ze zjazdu członków sekcji kształcenia nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny” r. 1928, nr 2.

¹⁴ Albin Jakiel: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powsz., „Ruch Pedagogiczny” rok 1930, nr 1.

¹⁵ Henryk Rowid: *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą (Instytuty Pedagogiczne, Akademie Pedagogiczne, Pedagogia)*. Gebethner i Wolff, rok 1931.

ności w tej dziedzinie. Szczególną aktywność przejawia Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Postulaty dotyczące kształcenia nauczycieli w szkołach akademickich wyraża on na III Kongresie Pedagogicznym, odbytym w dniach od 17 do 21 czerwca 1933 roku we Lwowie, na Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w dniu 31 maja 1936 roku, a wreszcie w memoriale skierowanym do Ministra WR i OP w dniu 9 października 1936 roku i ogłoszonym drukiem w odrębnej publikacji.

Związek Nauczycielstwa Polskiego wypowiada się zdecydowanie za kształceniem nauczycieli szkół powszechnych tylko w jednym typie zakładów kształcenia nauczycieli — w szkołach wyższych.

Związek Nauczycielstwa Polskiego opowiada się również zdecydowanie za akademiami pedagogicznymi. W wydziałach pedagogicznych na uniwersytetach widzi niebezpieczeństwo zbytowego teoretyzowania, na uniwersytetach bowiem przeważają stale tendencje służenia „czystej nauce”, „twórczości naukowej”. Podobne niebezpieczeństwo dostrzega także w instytutach pedagogicznych, które przyjmują bardzo łatwo uniwersytecki system studiów, niekorzystny dla kształcenia nauczycieli — praktyków. „Niezależne organizacje, niezwiązane z żadną instytucją uczelnianą, akademie pedagogiczne, mają dużą swobodę rozwoju i tworzą dla słuchacza korzystne warunki osiągnięcia wykształcenia naukowego. Dzięki tej swobodzie organizacyjnej i samodzielności, akademie pedagogiczne mogą skutecznie dążyć do stworzenia warunków i urządzeń, których istnienie jest konieczne dla wychowania kandydata i tworzenia jego osobowości. A to w procesie kształcenia nauczycieli jest sprawą podstawową”¹⁶.

W roku 1937 zostają jednak wprowadzone nowe średnie zakłady kształcenia nauczycieli: licea pedagogiczne, powołane w miejsce seminariów nauczycielskich. Obok nich działają pedagogia w dalszym ciągu w małej ilości, nie mogąc osiągnąć liczby kilkunastu. Nauczycieli dla szkół średnich natomiast kształcą nadal uniwersytety. Postulat kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach akademickich nie doczekał się urzeczywistnienia w Polsce do roku 1939.

Za teorią od pierwszych chwil podążała niecierpliwie praktyka kształcenia nauczycieli. Gdy nie można było powołać do życia zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim, uruchamiano instytucje zastępcze, mające umożliwić nauczycielom czynnym zdobycie kwalifikacji „półwyższych”, a nawet wyższych.

Jeszcze trwała pierwsza wojna światowa, a już w huku działań i „wyla-

¹⁶ O właściwy poziom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce. Nakładem Związku Nauczycielstwa Polskiego; Nasza Księgarnia, rok 1936.

mującej się z więzów wolności" został powołany do życia w Warszawie w roku 1917/18 Roczny Kurs Pedagogiczny¹⁷. Na kurs ten przyjmowano czynnych nauczycieli, którzy mieli przynajmniej dwuletnią praktykę pedagogiczną.

Zgromadził on 113 słuchaczy, z których 109 Kurs ukończyło. Tak liczny udział nauczycieli w tym czasie, gdy na terenie całego kraju odczuwało się dotkliwy brak nauczycieli, umożliwiły nadzwyczajne okoliczności, a mianowicie głód panujący w Warszawie. Aby ratować dzieci przed śmiercią głodową, wywożono je z Warszawy „na przeżywienie”, pewna część nauczycieli nie miała więc po prostu co robić; z samej też Warszawy 60 osób otrzymało stypendia.

Roczny Kurs Pedagogiczny, doskonale zorganizowany i prowadzony przez Tadeusza Kupczyńskiego, który mu zapewnił wybitnych wykładowców, częściowo spośród profesorów uniwersytetu, okazał się jednak zbyt trudną uczelnią, został więc przekształcony na roczny Wyższy Kurs Nauczycielski i dwuletni Instytut Pedagogiczny¹⁸.

Wyższe Kursy Nauczycielskie, zapewniające swoim absolwentom dodatkowe kwalifikacje do nauczania wybranej grupy przedmiotów, wykazywały stałe tendencje rozwojowe. Obok Państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich, których liczba wprawdzie powoli, ale stale wzrastała, powstawały też Wyższe Kursy Nauczycielskie, organizowane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Podobne tendencje rozwojowe wykazywały także Instytuty, napotykały one jednak na wiele poważnych trudności.

Państwowy Instytut Pedagogiczny miał za zadanie przygotować dla seminariów nauczycielskich nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, a także zorganizować pracę badawczą i działalność naukową w dziedzinie psychologii i pedagogiki. Inicjatorką założenia Instytutu Pedagogicznego była Józefa Joteyko¹⁹.

W roku 1921 powstał Państwowy Instytut Nauczycielski, który miał przygotować nauczycieli dla szkół średnich w zakresie polonistyki, historii, matematyki i przyrody²⁰.

Zarówno jeden, jak i drugi instytut zostały zlikwidowane w latach 1925 i 1926²¹.

Po długich upartych staraniach nauczycielstwa został wznowiony

¹⁷ Kazimierz Konarski: *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915—1918*, rozdział XIV, napisany przez St. Dobrowolskiego.

¹⁸ Ministerstwo WR i OP Kursy wakacyjne, str. 7.

¹⁹ Dziennik Urzędowy Ministerstwa WR i OP nr 5 z 1918 r.

²⁰ Dziennik Urzędowy Ministerstwa WR i OP nr 16 z 1921 r.

²¹ Ministerstwo WR i OP „Okólnik w sprawie Państw. Instytutu Naucz. w Warszawie” z dnia 28/II 1925 r. (L. 2975/I).

w roku 1930 Państwowy Instytut Nauczycielski, „celem kształcenia czynnych nauczycieli szkół powszechnych dla celów szkolnictwa powszechnego w kierunku pogłębienia ich studiów pedagogicznych”²².

Obok instytutów państwowych działały też inne podobne uczelnie, a mianowicie: Instytut Pedagogiczny w Katowicach, Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie z oddziałem w Łodzi, a potem od roku 1931 — Instytut Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Instytucji tych było jednak stale za mało, mogli więc w nich studiować tylko nieliczni nauczyciele.

Nie można też pominąć jeszcze jednej formy dalszego kształcenia nauczycieli, a to Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. Zapoczątkował je w roku 1913 Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Zakopanem i prowadził przez szereg lat dla nauczycieli ze wszystkich ziem zamieszkałych przez Polaków, angażując na wykładowców profesorów uniwersytetów oraz najwybitniejszych nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli. Rozwijał je w kierunku regionalistycznym — pod tchnieniem twórczości Stefana Żeromskiego — Aleksander Patkowski, który uruchomił w Sandomierzu Uniwersytet Powszechny im. St. Konarskiego i wpłynął na powstanie podobnych placówek na Podhalu, Śląsku, Podlasiu, Wileńszczyźnie. W mocniejsze więzy organizacyjne ujęło je Liceum Krzemienieckie, powołując do życia Muzyczne Ognisko Wakacyjne, „które zostało pomyślane jako instytucja stała pod względem miejsca, czasu, personelu nauczycielskiego i słuchaczy”²³. Kursy wakacyjne były punktem wyjścia do systematycznej pracy samokształceniowej słuchaczy w ciągu roku szkolnego. Słuchacze ci byli obowiązani studiować wyznaczony materiał, wykonać zadane ćwiczenia, przesłać wskazane im do wykonania prace i odpowiednio przygotowani przybyć na kurs w czasie następných wakacji. Po tych wakacjach prace samodzielne trwały nadal i dopiero po kilku latach pozwalały na ukończenie studiów z danej specjalności. Muzyczne Ognisko Wakacyjne Liceum Krzemienieckiego stało się pierwowzorem dla ogniska humanistycznego w Toruniu i fizyko-matematycznego w Warszawie przy Muzeum Pedagogicznym.

Charakterystyczną cechą tych wszystkich instytucji i form było kształcenie nauczycieli czynnych, nauczycieli, którzy albo na pewien czas przerwali pracę, uzyskując urlopy, albo studiowali wykonując swe obowiązki nauczycielskie. Taki dobór kandydatów na studia oraz wyrażny, nie budzący żadnych wątpliwości cel tych studiów, wywierał

²² Dziennik Urzędowy Ministerstwa WR i OP nr 7 z 1930 r.

²³ Stanisław Dobrowolski: *System klasowy i system pracowniany*. Str. 24.

duży wpływ na program, na dobór materiału naukowego oraz na metody pracy.

W każdej z omówionych instytucji, w każdej formie kształcenia były to w zasadzie studia pedagogiczne, niezależnie od tego, czy chodziło o kształcenie polonistów, czy matematyków, czy nauczycieli przedmiotów artystycznych. Była to cecha swoista tych studiów, odróżniająca je wyraźnie, w sposób bardzo zdecydowany, od studiów uniwersyteckich. Na uniwersyteckich wydziałach filozoficznych bowiem kandydaci na nauczycieli studiowali w zasadzie wyłącznie przedmioty stanowiące ich specjalności, a przedmioty pedagogiczne poznawali tylko wtedy, gdy dobrowolnie zgłosili swój udział na dodatkowe, nieobowiązkowe Studium Pedagogiczne. „Uniwersytet (bowiem) urządza swoją pracę przede wszystkim dla zaspokojenia naukowych potrzeb swoich wychowanków. Jego najwyższym, istotnym celem nie jest dostarczanie zawodowców nauczycieli, ale hodowanie pracowników naukowych różnego stopnia”²⁴.

Zarówno więc polska teoria, jak też polska praktyka pedagogiczna, podążająca, ale nie nadążająca za teorią ze względu na wadliwy system ustrojowy i społeczno-gospodarczy państwa, który uniemożliwił upowszechnienie kształcenia nauczycieli w uczelniach typu wyższego, stworzyły w latach 1918—1939 podstawy dla pomyślnego rozwiązania złożonych problemów kształcenia nauczycieli wszystkich rodzajów szkół na poziomie akademickim.

Teoria pedagogiczna ustaliła i w naukowy sposób oświetliła najistotniejsze argumenty decydujące o konieczności kształcenia nauczycieli wszystkich typów szkół w wyższych uczelniach pedagogicznych.

Wykonywanie zawodu nauczycielskiego wymaga znajomości podmiotu oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, jaki stanowią uczniowie, dzieci i młodzież. Znajomość ta jest niezbędna nie tylko dla nauczyciela, który pracuje w szkole średniej. „Nauczanie małych dzieci wymaga bezwzględnie największej znajomości psychologii, najlepsze to pedagogiczne wykształcenia, najgłębszego zrozumienia życia”²⁵. Średni zakład kształcenia nauczycieli poznania takiego w pełni dać nie może.

Nauczyciel tylko wtedy potrafi dobrze wybrać najodpowiedniejszy materiał dla uczniów w określonym wieku, najbardziej kształcący i nie za trudny, tylko wtedy potrafi go należycie oświetlić, gdy będzie miał

²⁴ Zenon Klemensiewicz: *Problematyka kształcenia nauczycieli na uniwersytecie*, w wydawnictwie „Konferencja w sprawie kształcenia nauczycieli”. Nasza Księgarnia 1946.

²⁵ Stefania Sempołowska: *Powszechna szkoła elementarna*, „Myśl Polska” rok 1916; z. 6.

gruntowną i rozległą wiedzę niezależnie od stopnia szkoły, w której uczy. Skomplikowany proces oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, różnorodne złożone prace szkolne i pozaszkolne oraz prace w środowisku wymagają możliwie głębokiego przygotowania specjalistycznego i możliwie głębokiego przygotowania zawodowego. Wykształcenie wyższe jest niezbędne dla nauczyciela nie mniej niż dla prawnika, lekarza, inżyniera. Zadania żadnego z wymienionych zawodów nie przewyższają w jakiś szczególny sposób zadań zawodu nauczycielskiego.

Nauczycielowi nie wystarcza wiedza specjalistyczna; jej dopełnienie stanowią nauki pedagogiczne. Nauki te, złożone i niełatwe, nieprzerwanie się rozwijają. Dla nauczyciela jest niezbędne trwałe zainteresowanie się nimi i umiejętność samodzielnego ich poznawania, a także stosowania oraz rozwijania w praktyce.

Ale te zainteresowania, jak i wiele innych, nie występują zbyt wcześnie, przejawiają się dopiero u młodzieży w 17—18 roku życia. Wcześniejsze studiowanie nauk pedagogicznych wymaga wyczerpanej pracy i bywa jednak powierzchowne. Wybór zawodu nie powinien więc występować zbyt wcześnie. „Wszelka wczesna selekcja prowadzi nieuchronnie do pewnej jednostronności w rozwoju, sprzyja zachowawczym tendencjom społeczeństwa, utrwała niepotrzebnie różnice między wykształceniem różnych zawodów i warstw społecznych, sprzyja zakorzenieniu się zasad pokory i uległości wobec czynników rządzących, utrwała istniejące instytucje i istniejący porządek społeczny, przykuwa mocniej do niewolniczej taczki życiowej, ogranicza możność wyzwolenia myśli, usuwa chęć do radykalnych zmian i nie sprzyja rozwojowi krytycyzmu”²⁶.

Zawód nauczycielski wymaga pewnej dojrzałości i doświadczenia życiowego, polega bowiem nie tylko na pracy w szkole, ale i w środowisku, nie można go więc rozpoczynać za wcześnie. Nauczyciel zbyt młody, z wykształceniem zbyt szczupłym, zbyt płytkim, nie zdobędzie łatwo ani zaufania dziecka, ani zaufania człowieka dorosłego.

Przytoczone argumenty nie budzą zastrzeżeń, zachowały swoją przekonywającą siłę. Ale ich moc zwielokrotniła sytuacja oświatowa w Polsce Ludowej. Ustrój socjalistyczny stworzył warunki dla powszechnego uczenia się w zakresie szkoły podstawowej, umożliwił szerokiej rzeczy młodzieży kształcenie się w szkołach średnich, spowodował ogromny rozwój szkolnictwa wyższego, przybliżył wykształcenie do każdego dziecka, do każdego człowieka dorosłego, uczynił Polskę

²⁶ Władysław Spasowski: *Wyzwolenie człowieka*, str. 105 (*Wybór pism*. Książka i Wiedza, rok 1949).

„krajem ludzi kształcących się”. Rewolucja kulturalna dokonana w naszej ojczyźnie postawiła przed nauczycielem tak poważne zadania, że nie podoła on im w pełni, jeśli nie będzie do nich w wystarczającym stopniu przygotowany.

Władze oświatowe od pierwszej chwili wyzwolenia Polski zdawały sobie z tego sprawę. Głosiły, że nie tylko kształcenie nauczycieli szkół średnich, ale też „Kształcenie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych winno odbywać się w zasadzie wyłącznie na poziomie szkoły wyższej”²⁷. Lecz trudna rzeczywistość znowu nie pozwoliła na realizację tej zasady. Aby jak najszybciej zapełnić szczyby w szeregach nauczycielskich, uruchomiono przeróżne kursy dla kandydatów po maturze, po „małej” maturze, a nawet po szkole powszechnej. Powołano też do życia licea pedagogiczne, najpierw czteroletnie, a dopiero od roku 1957 — pięcioletnie. Nie zrezygnowano jednak i w tych najcięższych czasach z wyższych zakładów kształcenia nauczycieli, otwierając pierwsze wyższe szkoły pedagogiczne już w roku 1946. Gdy te zakłady zwiększyły ilość lat studiów do czterech, a potem do pięciu, przygotowując nauczycieli zarówno do najstarszych klas szkół podstawowych, jak i do szkół średnich, uruchomiono nowy typ zakładów kształcenia nauczycieli: studia nauczycielskie, zakłady „półwyższe”.

Zarówno stan wyższych szkół pedagogicznych, jak też poważna ilość studiów nauczycielskich wskazują dowodnie, że zbliża się dzień, gdy nauczyciele wszystkich typów szkół będą się kształcić w Polsce w wyższych zakładach pedagogicznych.

Doświadczenia zaś czynnych uczelni pozwalają na sprecyzowanie zasadniczych wymagań i postulatów, od których spełnienia będzie zależeć ich prawidłowa i skuteczna działalność.

Nauczyciel szkoły polskiej musi mieć poważną wiedzę. Kandydat na nauczyciela musi dużo umieć. W uczelniach pedagogicznych typu wyższego może ulegać przekształceniu treść programów, może się zmieniać zakres wymagań, ale nie może się obniżyć poziom wymagań w stosunku do stosowanych w uczelniach uniwersyteckich.

Przy tym w akademickich zakładach pedagogicznych przejawiają się w całym procesie kierowania studium słuchaczy pewne szczególne cechy, a przede wszystkim duża troska o podstawowe elementy każdej dziedziny wiedzy; ta troska nieustannie przewija się poprzez wykłady, ćwiczenia, egzaminy; wiedza przyszłych nauczycieli musi

²⁷ Edward Czernichowski: *Zasady reformy kształcenia nauczycieli szkół powszechnych* w wydawnictwie „Konferencja w sprawie kształcenia nauczycieli odbyta w Krakowie w dniach 17, 18, 19/XII—1945 r.”

mieć mocne fundamenty; zakłada je co prawda szkoła podstawowa i szkoła średnia, ale wymagają one stałej troski, stałego wzmacniania.

W postawie wykładowców wyższych szkół nauczycielskich przebijają wybitnie wyraźne starania o rzetelność wiedzy, o jej gruntowność, o jej przydatność. A taka postawa wykładowców rzutuje na postawę słuchaczy. Słuchacze wyższych szkół nauczycielskich muszą wyczuwać, że wiedza, z którą się stykają, którą zdobywają, nie tylko wpływa na nich kształcąco i wychowująco, ale też ma być przydatna w przyszłej pracy zawodowej; trzeba ją więc poznawać jako materiał nadający się do zastosowania, materiał, którym trzeba się umieć posługiwać. Swoista to więc postawa słuchacza, jak i swoista postawa wykładowcy.

W równej cenie, co kształcenie specjalistyczne pozostaje w wyższych szkołach przygotowujących nauczycieli — kształcenie do wykonywania zawodu.

Poważne miejsce wyznacza się w tych uczelniach przedmiotom pedagogicznym: psychologii, historii wychowania, pedagogice, metodykom poszczególnych przedmiotów.

Poważną rolę odgrywa praktyka zawodowa: poznawanie szkół i innych instytucji oświatowych, hospitowanie zajęć i podejmowanie pierwszych prób, przełamywanie pierwszych oporów w pracy zawodowej.

Przedmioty te były odsuwane w uniwersytetach na plan dalszy, właśnie dlatego, że były odczuwane jako praktyczne. To prawda, że pedagogika jest „praktyczną teorią” i że praktyczną teorię stanowią w większym czy mniejszym stopniu wszystkie przedmioty pedagogiczne. Ale też i to prawda, że gdy Lenin zakreślił drogę poznania prawdy „od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki”²⁸, gdy nauka socjalistyczna tak wysoko postawiła praktykę, uznając ją za najdoskonalszy sprawdzian prawdy, to czas już, żeby nauki będące „praktyczną teorią” zajęły w wyższych uczelniach należne im miejsce, równorzędne z naukami czysto teoretycznymi. A to jest przecież w pełni możliwe w wyższych zakładach kształcenia nauczycieli. I to jest w tych zakładach konieczne.

Aby jednak we wszystkich wyższych szkołach kształcących nauczycieli przedmioty pedagogiczne mogły odgrywać należną im rolę:

- 1) są w nich niezbędne katedry i zakłady przedmiotów pedagogicznych, z katedrami metodyk włącznie,
- 2) są niezbędne prace magisterskie i doktorskie z zakresu metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów,

²⁸ Włodzimierz Lenin: „Zeszyty filozoficzne”, Warszawa 1956, str. 145.

- 3) są konieczne warunki dla dobrego odbywania praktyk pedagogicznych, a to
 - a) zarezerwowanie odpowiedniej ilości czasu na ćwiczenia związane z hospitacjami i prowadzeniem lekcji,
 - b) utworzenie i stałe utrzymywanie dobrych szkół ćwiczeń, niezbyt dużych, stanowiących integralną część szkół pedagogicznych, o obsadzie, na którą miałyby nie formalnie, ale też faktycznie zapewniony wpływ rektor wyższej uczelni pedagogicznej, szkół zdolnych do podejmowania przynajmniej „małych eksperymentów”, rozumianych jako nasilenie prac w wybranych kierunkach,
- 4) są wreszcie konieczne warunki odbywania dobrych ciągłych praktyk pedagogicznych w różnych szkołach podstawowych oraz średnich ogólnokształcących i zawodowych, a na to może wpłynąć:
 - a) ściślejsze i trwalsze zespolenie opiekunów praktyk z wyższą uczelnią pedagogiczną,
 - b) pełniejsze wykorzystanie pobytu słuchaczy na praktyce nie tylko w dziedzinie poznawania pracy lekcyjnej w zakresie obranej specjalności, ale także różnorodnych przejawów całego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Nauczyciel nie może więc być tylko dobrze przygotowanym teoretykiem w zakresie swojej specjalności, musi być także praktykiem w kierowaniu procesami uczenia się uczniów i praktykiem w organizowaniu oddziaływania wychowawczego. Ale i to nie wystarcza. Szkoła tkwi mocno w nurcie bieżącego życia, wykorzystuje w nauczaniu środowisko, przyzwyczajają do pracy w nim, stara się uczniów uczynić zdolnymi do przekształcania środowiska, do aktywnego uczestnictwa w życiu. Aby tym zadaniom podołać, nauczyciel musi otrzymać przygotowanie do podejmowania działalności społecznej, przygotowanie do orientacji w problematyce współczesnego życia.

Jest to konieczne także z tego względu, że nauczyciel wywiera pewien, często nawet duży wpływ na ludzi dorosłych, na bieg życia w środowisku, na poziom tego życia. Możliwość wywierania tego wpływu jest cenna zarówno dla środowiska, jak też dla nauczyciela i dla stanu nauczycielskiego. Nie można więc tej roli nauczyciela nie dostrzegać, nie można jej lekceważyć. Wprost przeciwnie: trzeba do jej pełnienia nauczyciela przygotować.

Przygotowanie to może nauczycielowi dać znajomość elementów socjologii, nabyta bądź to poprzez studium specjalne, bądź przez nauki pokrewne: filozofię, pedagogikę, psychologię.

Pogłębić jednak te wiadomości może tylko bezpośrednie poznanie

przejawów różnorodnej działalności społecznej w najrozmaitszych środowiskach, przede wszystkim w dziedzinie oświatowo-kulturalnej. Wymaga ono nawiązania kontaktów z różnymi instytucjami, wymaga hospitowania zajęć, zwiedzania zakładów i ich urządzeń, poznawania tej działalności w jej najróżnorodniejszych przejawach.

I to jednak może być za mało. Do poznawania instytucji społecznych, szczególnie oświatowo-kulturalnych trzeba by dołączyć podejmowanie prób przez kandydatów na nauczycieli, ich uczestnictwo w organizacjach młodzieżowych, w organizacjach politycznych, w kołach naukowych, w samorządzie, domach akademickich, wreszcie na różnych „obozach”, kursach, wycieczkach.

„Nauczyciel jest powołany do odegrania roli praktyka w dziedzinie stosowanej wiedzy społecznej”²⁹.

A przy tym nie można zapominać o ukształtowaniu osobowości nauczyciela wychowawcy. „W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim”³⁰ — stwierdza Dawid. Spasowski zaś wywodzi „Nauczyciel... nie tylko musi mieć zupełną wolność sumienia i zupełną swobodę głosu najbardziej rewolucyjnych poglądów, lecz co ważniejsze, powinien być sam człowiekiem zupełnie wyzwolonym z ciasnych przesądów religijnych, pseudomoralnych, klasowo-społecznych i filozoficznych światopoglądu burżuazyjnego”³¹.

Nauczyciela o tak szeroko pojętym przygotowaniu do zawodu i o tak ukształtowanej pełnej dynamizmu osobowości, propagatora nauki i idei postępowych oraz badacza rzeczywistości może wykształcić wyższy zakład kształcenia nauczycieli odznaczający się szczególną strukturą i szczególną atmosferą.

Zakład ten musi służyć nauce, jej rozwijaniu, ale jeszcze w większym stopniu musi służyć kształceniu objętej jego wpływami młodzieży. Zakład ten musi służyć wychowaniu zarówno przez szerzenie postępowej wiedzy, jak też przez różne formy oddziaływania wychowawczego i kształtowania życia zbiorowego. Warto by w tej dziedzinie sięgnąć do doświadczeń średnich zakładów kształcenia nauczycieli, szczególnie seminariów nauczycielskich, które w wybitnie skuteczny sposób oddziaływały pod względem wychowawczym na swych wychowanków, wiązały nauczanie z praktyką, zaprawiały do prac społecznie użytecznych w środowisku. Formy stosowane w tych zakładach zasługują na przypomnienie, a nawet na propozycję, aby je w nowych

²⁹ W. D. Wall: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*. Str. 308.

³⁰ Jan Władysław Dawid: *O duszy nauczycielstwa*.

³¹ Władysław Spasowski: *Wyzwolenie człowieka*, część III, rozdz. 3.

„barwach, kształtach i pod nowym nazwiskiem" odrodzić w wyższych uczelniach kształcących nauczycieli³².

Zakład ten powinien mieć zupełnie jednoznaczne przeznaczenie: służyć kształceniu nauczycieli. To musi być jego główne, jego zasadnicze zadanie. Zadaniu temu musi być podporządkowane całe życie zakładu, nawet służba nauce. Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego nie może stanowić celu drugorzędnej żadnej uczelni, wprost przeciwnie, to musi być cel główny, pierwszorzędny. Wyższy zakład kształcenia nauczycieli musi kształcić nauczycieli, a może także kształcić uczonych. Nie odwrotnie.

Temu zadaniu podporządkowuje się w wyższych szkołach pedagogicznych cały proces kształcenia, od chwili przyjęcia słuchaczy do uczelni aż do chwili ukończenia przez nich studiów. Na dobór słuchaczy, na ustalenie kryteriów selekcji wstępnej, wpływa przede wszystkim przeznaczenie uczelni. Programy i metody pracy muszą być ustalone i dobierane z punktu widzenia przydatności dla przyszłych nauczycieli. Nawet w kryteriach wymagań egzaminacyjnych przejawia się niedwuznacznie dążność do tego, aby wyższe zakłady kształcenia nauczycieli opuszczali przyszli nauczyciele.

Ze sprawą tą łączy się zagadnienie kadry pracowników naukowych tych uczelni. W kształceniu nauczycieli, szczególnego rodzaju pracowników umysłowych, odgrywa ogromną rolę doświadczenie, rodzaj doświadczenia pracownika naukowego. Pracownik naukowy, typowy teoretyk, może wnieść do uczelni kształcących nauczycieli dużo: znajomość warsztatu i metod pracy uczonego, służącego „czystej wiedzy". To wartości poważne, cenne. Ale pracownik naukowy, teoretyk i praktyk zarazem, wnosi ponadto znajomość warsztatu pracy, do którego przygotowuje swoich słuchaczy, znajomość szkoły. I taki pracownik przedstawia wartość pierwszorzędną, niezastąpioną w zakładzie kształcenia nauczycieli. Tego też typu wykładowcy, zarówno samodzielni pracownicy naukowcy, jak też pracownicy pomocniczy, powinni przede wszystkim stanowić kadrę uczelni wyższych kształcących nauczycieli. W zasadzie też młodzi pracownicy naukowcy muszą przejść pracę nauczycielską co najmniej w ciągu kilku lat; jest to konieczne zarówno ze względu na ich osobisty rozwój, jak i na ich przydatność w uczelni kształcącej nauczycieli.

Nie można wreszcie pominąć jeszcze innej sprawy, istotnej dla charakteru zakładu kształcenia nauczycieli, a to stałego, a przynajmniej

³² *Seminaria Nauczycielskie Poznańskiego Okręgu Szkolnego, Księga zbiorowa pod red. T. Eustachiewicza; Poznań, rok 1936. Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich w Polsce, Warszawa, 1937.*

częstego kontaktu pracowników naukowych wyższych uczelni kształcących nauczycieli ze szkołami podstawowymi czy średnimi ogólnokształcącymi lub zawodowymi. Kontakt ten może oczywiście przybierać różnorodne formy: może się przejawiać we współpracy z organizacjami nauczycielskimi, z zespołami nauczycielskimi, a może także polegać na nawrocie do pracy w którejkolwiek z tych szkół, rzecz jasna w ograniczonym wymiarze godzin. Wyższa uczelnia kształcąca nauczycieli musi żyć problematyką szkolną, problematyką oświatową, problematyką tych warsztatów pracy, do których przygotowuje pracowników.

Oddziaływanie wyższych zakładów kształcenia nauczycieli nie powinno się kończyć z chwilą wydania absolwentom dyplomów. Żaden zakład kształcenia nauczycieli nie jest w stanie wykształcić nauczyciela „gotowego”. Przed każdym początkującym nauczycielem rysuje się jeszcze długa droga doskonalenia. To doskonalenie dokonuje się poprzez pracę z młodzieżą, poprzez życie w zespole nauczycielskim, dokonuje się przez uczestnictwo w życiu środowiska i społeczeństwa. Ale niewątpliwie dokonuje się też poprzez dalsze studia, przeważnie odbywane już niesystematycznie, z zakresu najrozmaitszych dziedzin³³. Pomoc w dalszym doskonaleniu absolwentów, współdziałanie z nimi w ich pracy samokształceniowej, wywierającej doniosły wpływ na ich pracę zawodową — należy w jakiejś mierze do moralnych obowiązków szkół pedagogicznych. Pomoc ta może polegać na organizowaniu zjazdów absolwentów, na kontaktach w małych grupkach, na wydawaniu publikacji przydatnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej, nawet na odwiedzinach szkół, gdzie pracują absolwenci. I to jest jedna funkcja dodatkowa uczelni pedagogicznych, wynikająca z ich funkcji właściwej: kształcenia nauczycieli.

Ale obok tej, narzuca się druga funkcja: doksztalcanie czynnych nauczycieli ze średnim lub półwyższym wykształceniem pedagogicznym, a także doksztalcanie nauczycieli z wyższym wykształceniem nienauczycielskim. Nie chodzi przy tym o wyprowadzanie nauczycieli, którzy ukończą pełne studia wyższe ze szkół podstawowych i przechodzenie ich do szkół średnich, lecz przede wszystkim o przygotowanie ich do pracy na wyższym poziomie właśnie w tym samych szkołach podstawowych. W pracy bowiem na tych placówkach będą mogli odegrać znacznie większą, społecznie bardziej odpowiedzialną i ważniejszą rolę. Ta druga funkcja, którą można by uznać za zastępczą, będzie odsuwała w cień pierwszą i będzie wiązała, będzie pochłaniała

³³ Bogdan Suchodolski: Problemy upowszechnienia nauki w epoce współczesnej „Nowa Szkoła” rok 1962, nr 1.

wiele sił wyższych zakładów kształcenia nauczycieli w ciągu długiego okresu lat. Studia dla pracujących będą wymagały dużych systematycznych wysiłków wszystkich wyższych zakładów kształcenia nauczycieli. A tego obowiązku nikt nie odejmie wyższym uczelniom pedagogicznym i nikt go równie dobrze wykonać nie potrafi.

Władze oświatowe Polski Ludowej są realizatorami najbardziej postępowych dążeń uczonych, działaczy oświatowych i nauczycieli, którzy sformułowali i uzasadnili hasło kształcenia nauczycieli wszystkich typów szkół w szkołach akademickich. Realizację tego hasła trzeba uznać za dziejową konieczność³⁴. Sprawa to doniosła o dalekosiężnych następstwach. Im więcej jednostek z pedagogicznym wykształceniem akademickim znajdzie się nie tylko w szeregach nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, ale także zapełni szeregi nauczycieli szkół zawodowych, im wreszcie większa ich ilość znajdzie się w masach nauczycieli szkół podstawowych, gromadząc dokoła siebie innych z przygotowaniem niższym i podnosząc ich poprzez przykład, współdziałanie, świadomą ustawicznie doskonaloną organizację pracy na coraz wyższy poziom, tym szybciej i tym pewniej będziemy realizować ideały społeczeństwa socjalistycznego. Tym też sposobem będziemy przybliżać dzień, który — może nierychło — ale nadejść musi, gdy wszystkich nauczycieli dla wszystkich typów szkół będziemy kształcić w akademickich szkołach pedagogicznych. W tej zaś dziedzinie wyższe szkoły pedagogiczne odegrają i odegrać powinny w pełni pionierską rolę, wytyczając drogi postępowania, wypracowując programy i metody oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, poddając je próbie życia, gromadząc doświadczenia, kreśląc plany rozwoju i rozrostu, pomagając je wcielać w realne kształty.

³⁴ Maksymilian Maciaszek: *Idea kształcenia nauczycieli na poziomie Wyższym*, „Ruch Pedagogiczny” rok 1957, nr 4. Zygmunt Mysłakowski i Władysław Choma: *Czy naprawdę degradacja?* „Głos Nauczycielski” rok 1957, nrnr 11 i 12.