

## Kształcenie dwukierunkowe nauczycieli – możliwe skutki pozytywne i negatywne

*„Jeśli terażniejszość żyje twórczo, to otwiera się na przyszłość i przez nią, przez przyszłość zwraca się ku przeszłości po doświadczenie potrzebne aktualnemu życiu”*

Z. Cackowski

W licznych wypowiedziach na temat zawodu nauczyciela na przestrzeni wieków nakreślono tak wyidealizowany wzorzec nauczyciela i sformułowano już tak wysokie wobec niego wymagania, że ich zderzenie z praktyką szkolną prowadzi zazwyczaj do wniosku, iż na ogół wykonawcy tej profesji stawianych przed nimi i ciągle mnożących się oczekiwań nie spełniają.<sup>2</sup> Jednocześnie kolejne reformy edukacji utwierdzały w przekonaniu, że żadna zmiana w kształceniu młodzieży nie będzie możliwa, jeśli nie uznają jej za własną nauczyciele.<sup>3</sup>

Już blisko sto lat temu, u progu niepodległości, w roku 1918 Juliusz Kleiner pisał: „Lichy program, lichy podręcznik i dobry nauczyciel, to kombinacja lepsza niż dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel. Szkoła polska musi mieć nauczycielstwo złożone z jednostek doborowych, stojące na wysokim poziomie umysłowym i etycznym. [...] Zawód nauczycielski nie powinien być zbyt łatwy do osiągnięcia – tak, iżby istotnie tylko ludzie powołani do niego i uzdolnieni garnęli się w jego szeregi.”<sup>4</sup>

Sąd ten, eksponujący zależność między osobą nauczyciela, a jakością kształcenia i zwracający uwagę na szkodliwość tzw. negatywnej selekcji do zawodu<sup>5</sup>, mimo upływu czasu oraz zmian, które zaszły w szkole i otaczającym ją świecie, nie straciły swojej

<sup>1</sup> Bronisława Kulka, dr – Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa.

<sup>2</sup> Zob. *Sztuka nauczania*, cz. 2. *Szkoła*. Red. K. Konarzewski, Warszawa 1991, s. 148-179.

<sup>3</sup> Tego zdania jest wielu dydaktyków, zob. np. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 212; W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Warszawa-Kraków 1988, s. 11. Tymczasem badania wykazują, że znaczny procent nauczycieli zajmuje wobec dokonujących się w oświacie przeobrażeń postawę wyczekiwania bądź buntu (zob. np. D. Waloszek, *Nauczyciele wobec przemian oświatowych*. [W:] *Dylematy przemian oświatowych*. Red. A. Zając, t. 1, Rzeszów 1997, s. 295-307.

<sup>4</sup> S. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1918, s. 4.

<sup>5</sup> Zjawisko to, znamienne dla przeszłości i współczesności ma jednak swe uwarunkowania socjologiczne i ekonomiczne, a ich zmiany pozostają ciągle w sferze postulatów. Cz. Banach podkreśla, że „Możliwości pozytywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego wymagają uczenia go zawodem atrakcyjnym w sensie usytuowania materialnego i prestiżu społecznego”. (*Kształcenie, doszktałanie i doskonalenie nauczycieli*. [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa 1993, s. 294.

aktualności. Można by nawet zaryzykować twierdzenie, że transformacja ustrojowa w Polsce i wstąpienie naszego kraju do Unii Europejskiej, a co za tym idzie, konieczność dostosowania polskiego szkolnictwa do standardów europejskich, przydały mu wagi i znaczenia.

Rewolucja cywilizacyjna, dokonująca się „na naszych oczach”, ogromny przyrost informacji i niespotykane dotąd tempo przemian, wzmocniły wartość wykształcenia na rynku pracy i uczyniły jego jakość jednym z priorytetów współczesnej edukacji. Sytuacja ta wyzwoliła znów pytania o cechy nowego modelu oświaty, o stan przygotowania szkoły do wyzwań, wynikających z realiów XXI wieku, o adekwatną wobec nich koncepcję kształcenia oraz o rolę nauczyciela i ucznia w tej zmodernizowanej rzeczywistości szkolnej. Jako ich konsekwencja musiał też pojawić się problem kształcenia nauczycieli, którzy sprostałiby takim oczekiwaniom, jak np.:

- przygotowanie ucznia do zmian, reorientacji zawodowej i samokształcenia,
- rozwijanie jego refleksyjności, giętkości myślenia i zdolności twórczych,
- kształcenie do wolności wyborów i decyzji, pokoju, tolerancji, demokracji oraz do współpracy i współdziałania.<sup>6</sup>

Oznacza to – zdaniem uczestników VI Tatrzańskiego Seminarium Naukowego (1999)<sup>7</sup> – umiejętność realizacji jednego z najważniejszych zadań współczesności, tj. według F. Bereźnickiego „kształtowania człowieka przyszłości, o wszechstronnych horyzontach, zdolnego do przekraczania swych psychicznych i fizycznych możliwości [...] człowieka wielowymiarowego”.<sup>8</sup>

Z lektury wyłania się wizja szkoły poliwalentnej, przygotowującej do pracy zawodowej i życia w społeczeństwie, dającej podstawy wykształcenia ogólnego, wspomagającej samorozwój i kształtowanie systemu wartości, co implikuje trend ku „nowemu profesjonalizmowi”. Dorota Gołębnik i Grażyna Teusz zauważają, że wspólna dla całej Europy Zachodniej jest „orientacja na traktowanie nauczycieli jako wysokiej klasy profesjonalistów, czyli wysoko kwalifikowanych specjalistów tej samej miary co farmaceuci, architekci, psychoanalitycy czy menedżerowie”.<sup>9</sup>

Mimo różnic programowych i organizacyjnych występujących w kształceniu nauczycieli w różnych krajach Europy<sup>10</sup>, w wielu z nich można odnotować rozwiązanie wspólne, tzn. kształcenie dwuprzedmiotowe lub dwukierunkowe. W Polsce ten typ kształcenia ma swoje dość odległe, bo sięgające okresu zaborów tradycje. W przywoła-

---

<sup>6</sup> Zob. też. R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.

<sup>7</sup> W Seminarium wzięli między innymi udział: K. Denek, W. Kojs, J. Kuźma, S. Palka, J. Półturzycki, Z. Zimny.

<sup>8</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 491.

<sup>9</sup> D. Gołębnik, G. Teusz, *Studiowanie praktyki. Całościowa edukacja nauczycieli w uniwersytecie europejskim*. [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*. Red. M. Ochmański, Lublin 1997, s. 23.

<sup>10</sup> Różnice występują w liczbie lat studiów, podziale na etapy kształcenia, doborze przedmiotów objętych programem oraz w proporcjach między kształceniem profesjonalnym i praktycznym. D. Gołębnik i G. Teusz (dz. cyt. 2. 23/24) wyodrębniają trzy typy kształcenia nauczycieli: a) zintegrowane studia przedmiotowe, pedagogiczne, b) realizowane w tym samym czasie paralelne, choć od siebie niezależne studia profesjonalne i kierunkowe, c) dwustopniowe uniwersyteckie studia nauczycielskie, które zamyka uczestnictwo w zajęciach profesjonalnego kursu, kończącego się certyfikatem.

nym tu okresie pięćdziesięciolecia, poprzedzającego powstanie II Rzeczypospolitej, w Uniwersytetach: Krakowskim i Lwowskim, kształcenie pedagogiczne przyszłych nauczycieli dopiero stopniowo wprowadzano, a optymalny model przygotowania praktycznego wypracowywano i wdrażano, stosując kolejne modernizacje, podyktowane warunkami galicyjskimi.<sup>11</sup> Natomiast jeśli chodzi o zdobywanie wiedzy kierunkowej dość powszechny był pogląd, iż studia uniwersyteckie nie mogą stanowić przysposobienia do jednej, z góry wybranej, profesji. Zgadzano się wprawdzie, że do wykonywania zawodu nauczyciela niezbędne jest solidne przygotowanie rzeczowe na uniwersytecie, ale już w roku 1873 Stanisław Sobieski<sup>12</sup> przekonywał, że nie powinno to być kształcenie jednokierunkowe. Proponował w związku z tym, aby kandydaci do zawodu nauczycielskiego, obok głównego, studiowali także przedmiot dodatkowy. Sugestia ta była zresztą zgodna z przyjętą koncepcją egzaminów nauczycielskich.

Natomiast Leon Kulczyński stwierdził bardzo wyraźnie, że studia uniwersyteckie na wydziale filozoficznym nie są wyłącznie ukierunkowane na przygotowanie nauczycieli szkół średnich, ale ich „zadaniem [...] jest podnieść umysł młodzieży do tego poziomu, na którym człowiek rozumie i ocenia wartość umiejętności, jako jednego z najważniejszych czynników oświaty, i rozbudzić interes do współudziału w najcelniejszych pracach ludzkości”.<sup>13</sup> Zwracał przy tym uwagę, że czy to wykład, czy seminaria (ćwiczenia) nie wyczerpują żadnego przedmiotu, ponieważ nie jest to ani możliwe, ani ustalone jako cel, gdyż rolą studiów jest wprowadzenie w określone dyscypliny naukowe, wyposażenie w podstawowe umiejętności, także metodologiczne, i obudzenie zamiłowania do nauki. Traktowanie studiów jako okresu dającego tylko w miarę gruntowne wykształcenie ogólne, było także uwarunkowane pozycją nauczyciela, od którego często oczekiwano autorytatywnych odpowiedzi na pytania wykraczające poza jego dyscyplinę. Dlatego zapewne cytowany już S. Sobieski zaznaczał, że ogólne wykształcenie potrzebne jest nauczycielowi „dla zachowania własnej godności i dla stanowiska wobec młodzieży i gwoli pedagogicznego szkoły zadania”.<sup>14</sup>

Ukończenie studiów wyższych i uzyskanie przygotowania praktycznego nie oznaczało jednak jeszcze pełnych kwalifikacji do zawodu, dawał je dopiero zdany egzamin nauczycielski, wprowadzony w 1849 r., a prawnie usankcjonowany w 7 lat później (1856).

Jeśli przyszły nauczyciel był zainteresowany prowadzeniem języka polskiego mógł wybrać sobie jedną z kilku grup przedmiotów egzaminacyjnych, tzn.:

- łacinę i jeden z języków nowożytnych nauczanych w szkole, jako przedmioty główne,
- język wykładowy i jeden z języków nowożytnych nauczanych w szkole jako przedmioty główne,
- historię i język wykładowy jako przedmioty główne,

<sup>11</sup> Zob. B. Kulka, *Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870-1918. Wybrane uwarunkowania*, Częstochowa 2005.

<sup>12</sup> S. Sobieski, *Zasady wychowania i nauki. Wskazówki pedagogiczne i dydaktyczne, osobliwe dla szkół wyższych*. Lwów 1873.

<sup>13</sup> L. Kulczyński, *Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich*. „Muzeum” 1906. T.1, s. 130.

<sup>14</sup> S. Sobieski, dz. cyt.

- filozofię i jeden z języków nowożytnych jako przedmiot główny, inny język nowożytny, jako przedmiot poboczny (nie język wykładowy).<sup>15</sup>

Dość często przyszli nauczyciele łączyli takie przedmioty, jak: języki klasyczne i język polski, język niemiecki bądź francuski i język polski, historię bądź propedeutykę filozofii i język polski, ale też czasem język ojczysty i geografię. Zazwyczaj przyznawano prawo do prowadzenia przedmiotu głównego w całym gimnazjum, a przedmiotu pobocznego w gimnazjum niższym.

Badania edukacji polonistycznej w okresie zamkniętym datami 1870-1918 prowadzą do wniosku, że ta dwu- lub wielopredmiotowość kształcenia owocowała integrowaniem treści różnych przedmiotów, co znalazło wyraz tak w prowadzonych lekcjach (np. w sięganiu po kontekst literacki, historyczny czy plastyczny przy analizie dzieła literackiego), jak i w tematach wypracowań kursowych bądź maturalnych oraz w pracach badawczych samych nauczycieli.

Natomiast współczesną propozycję kształcenia, nawiązującą do idei uniwersytetu z czasów późnego średniowiecza czy Renesansu, na którym istniałaby możliwość wyboru przedmiotów kształcenia ze względu na nauczyciela – mistrza lub własne zainteresowania, przedstawia Małgorzata Czermińska.<sup>16</sup> W koncepcji tej student wybierałby przedmioty w trzech strefach. W pierwszej na zasadzie wzajemnej łączliwości (np. językoznawstwo polskie i polska literatura) dyscyplin, mających stanowić przyszłą specjalizację, a więc poznawanych dogłębnie. W strefie drugiej znalazłyby się przedmioty, stanowiące kontekst dla gałęzi wiedzy ze strefy pierwszej (np. filozofia, logika, aksjologia), przy czym sposób ich prezentacji byłby bardziej ogólny. O wyborze przedmiotów w strefie trzeciej decydowałyby wyłącznie zainteresowania studenta, a nie związek ze strefą pierwszą, czy też drugą. Dzięki takiemu rozwiązaniu realizowane byłyby cztery zasady:

1. właściwej dla współczesnej nauki wąskiej specjalizacji (strefa pierwsza),
2. świadomej interdyscyplinarności,

<sup>15</sup> Sprawę egzaminów nauczycielskich regulowały rozporządzenia:

- O egzaminach kandydatów na nauczycielstwo w gimnazjach. Rozporządzenie z dnia 23 września 1849. L. 5880. Archiwum Państwowe w Krakowie. Zespół Gimnazjum i Liceum im. B. Nowodworskiego w Krakowie, Syg. GLN 214;
- Rozporządzenie Ministra Wyznań i Oświaty z dnia 7 lutego 1884 r. względem egzaminowania kandydatów stanu nauczycielskiego w gimnazjach i szkołach realnych. Dziennik Ustaw Państwa dla Królestwa i Krajów w Radzie Państwa reprezentowanych, 1884, cz. 6, ustęp 26;
- Rozporządzenie Ministra Wyznań i Oświaty z dnia 30 sierpnia 1897 r. względem egzaminowania kandydatów do urzędu nauczycielskiego w gimnazjach i szkołach realnych. [w:] Dziennik Ustaw Państwa dla Królestwa i Krajów w Radzie Państwa reprezentowanych. 1. 1885-1901, nr 220, s. 1293;
- Rozporządzenie Ministra Wyznań i Oświaty z dnia 15 czerwca 1911 r. L. 117. Dziennik Ustaw w sprawie uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskiej dla szkół średnich (wraz z liceami żeńskimi) [w:] J. Piwocki, *Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych*. Wyd. 2. T. 6. *Sprawy szkolne*. Lwów 1913.

<sup>16</sup> M. Czermińska, *O przyszłym kształceniu nauczycieli. Uniwersytet jako całość otwarta*. [W:] *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 266-280.

3. dwu- lub wielokierunkowości kształcenia (autorka mówi też o trzech przedmiotach specjalizacji),
4. indywidualizacji kształcenia.

Dwu- lub wielopredmiotowość mogłaby być realizowana także według nieco innych reguł organizacyjnych. Wariant pierwszy miałby charakter wewnątrz- lub międzywydziałowy. Student na macierzystym kierunku zaliczałby blok przedmiotów tzw. psychologiczno-pedagogicznych (psychologia, pedagogika, emisja głosu), ale też technologię informacyjną, logikę i filozofię. Natomiast drugi przedmiot, którego chciałby nauczać w szkole, wybierałby po roku I bądź II z przedstawionej przez uczelnię oferty, opartej na przeprowadzonych wcześniej badaniach rynku pracy (głównie lokalnego) i planów zawodowych przyszłych kandydatów na nauczycieli. Kształcenie merytoryczne, metodyczne i praktyczne realizowano by równolegle dla obu wybranych specjalności. Organizacja w wariantcie drugim byłaby analogiczna, ale student, ubiegając się o przyjęcie do szkoły wyższej, składałby dokumenty, na proponowane przez nią studia dwukierunkowe albo, biorąc pod uwagę wszystkie funkcjonujące w uczelni kierunki nauczycielskie, deklarował swój indywidualny wybór. Takie rozwiązania stwarzałyby możliwość np. łączenia języka polskiego z historią lub filozofią bądź z edukacją artystyczną w zakresie plastyki czy muzyki, ale też z neofilologiami lub z filologią klasyczną. Warte rozważenia byłyby również koneksje filologii polskiej z edukacją filmową lub medialną tudzież teatralną, czy wreszcie z bibliotekoznawstwem i kulturoznawstwem.

Do niewątpliwych pozytywnych skutków takiej edukacji, poza wymienioną już wcześniej pogłębioną wiedzą specjalistyczną, interdyscyplinarnością oraz indywidualizacją, można zaliczyć:

1. przygotowanie specjalistów, którzy potrafiliby łączyć w bloki treści przedmiotów humanistycznych;
2. wykształcenie bardziej kompetentnych realizatorów ścieżek międzyprzedmiotowych (np. filozoficznej, czytelniczej i medialnej czy eksponującej związek kultury polskiej z kulturą śródziemnomorską);
3. stworzenie podstaw do kontekstualnego czytania tekstów kultury, budowania holi-stycznych sytuacji dydaktycznych oraz traktowanie ucznia jako podmiotu integrującego różnorodne składniki wiedzy i umiejętności;
4. ukształtowanie warunków dla wzbogacenia propozycji kół pozalekcyjnych, działalności w zakresie animacji kultury bądź socjalizacji przez kulturę, co we współczesnym świecie zasługuje na szczególną uwagę;
5. „wychowanie” nauczycieli otwartych na zmianę, świadomych potrzeb kształcenia ustawicznego i konieczności zdobywania nowych kwalifikacji;
6. doprowadzenie do powstania nowej sytuacji w zakresie zatrudnienia, spowodowanej możliwością powierzania jednemu nauczycielowi dwu przedmiotów.<sup>17</sup>

Tak więc pozytywki omawianych tutaj rozwiązań w kształceniu nauczycieli byłyby z pewnością duże, ale owa dwupredmiotowość czy dwukierunkowość, nie może być traktowana jako panaceum na wszystkie niedomogi współczesnej edukacji, tym bardziej, że niesie też ze sobą pewne zagrożenia. Proponowany model przygotowania do zawodu wymaga bowiem restrukturyzacji uczelni, sprawnej organizacji

<sup>17</sup> Stan taki z jednej strony może ułatwić pracę dyrektorom szkół, z drugiej – pomóc wielu nauczycielom znaleźć stałe zatrudnienie.

i konstruktywnej współpracy między wydziałami i kierunkami, ale też nakładów finansowych. Ponadto, aby obligatoryjność wyboru dwu lub nawet trzech przedmiotów kierunkowych nie była innowacją chybioną, trzeba pamiętać, że studia na obu kierunkach winny być traktowane równie poważnie i rzetelnie oraz tworzyć układ komplementarny. Przy ocenie punktowej, punkty zdobyte na jednym kierunku nie mogą równoważyć niedoborów, spowodowanych słabymi notami na kierunku drugim.

Pewną jednolitość kształcenia w różnych uczelniach można by uzyskać nie tylko dzięki tej samej liczbie punktów przyznawanych poszczególnym przedmiotom, określonemu precyzyjnie wymiarowi godzin (bez wskazania od-do), ustaleniu przynajmniej podstaw programowych dla wykładanych dyscyplin bądź kierunków, które muszą być spełnione, by uzyskać określoną ocenę lub liczbę punktów.

W związku z tym ukończenie obu specjalności wymagałoby napisania dwu prac np. dyplomowej bądź magisterskiej. W wypadku przyznawania nauczycielowi prawa do prowadzenia jednego przedmiotu na kolejnych etapach edukacyjnych, począwszy od klas IV-VI szkoły podstawowej, a na liceum kończąc, a drugiego na etapie I i II. Jeśli w grę wchodziłaby dwuprzedmiotowość lub dwukierunkowość kształcenia, kończąca się certyfikatem uprawiającym do „wykładania” dwu przedmiotów w liceum, to program studiów dla obu kierunków musiałby być pełniejszy, a ich zakończenie winny wieńczyć, jeśli nie dwie prace magisterskie, to jedna o charakterze interdyscyplinarnym, dowodząca kwalifikacji kandydata do nauczania obu wybranych przedmiotów.

Na studiach dwukierunkowych program dla każdej specjalności musi być realizowany w mniejszym wymiarze godzin, dlatego warto by się zastanowić, czy absolwenci takich właśnie studiów nie powinni być zobowiązani do ciągłego doksztalcania się i doskonalenia oraz okresowego potwierdzania kwalifikacji do nauczania dwu przedmiotów certyfikatem wydawanym przez Państwową Komisję Egzaminacyjną.

Wszelkie rozwiązania liberalne w tym zakresie, organizacyjne i prawne luki, mogą grozić dyletantyzmem i obniżeniem poziomu, żeby nie powiedzieć wręcz – bylejąkością edukacji młodzieży, a stan taki oznaczałby, niestety, oddalenie się od europejskiego priorytetu wysokiej jakości kształcenia.