

STANISŁAW FRYCIE, WOJCIECH PODGÓRSKI

Potrzeby kadrowe oświaty, nowe programy szkolne a kształcenie i doskonalenie nauczycieli języka polskiego

(Ekspertyza)

Satysfakcja płynąca z wykonywania zawodu nauczycielskiego jest najwyższą nagrodą dla nauczyciela. Warunkuje ją powodzenie wychowawcze i dydaktyczne. O powodzeniu zaś decydują zainteresowania, umiejętności i nawyki nauczycielskie, poparte rzetelną wiedzą przedmiotowo-metodyczną, do której ma się stosunek nie wyłącznie intelektualny, lecz i emocjonalny.

Studia humanistyczne — a szczególnie wybór filologii polskiej jako kierunku studiów motywowany ambicją poznania języka i literatury ojczystej — dodatkowo sankcjonują i uprawomocniają podejście emocjonalne do przedmiotu. Absolwent filologii polskiej, jakiegokolwiek zajmując w przyszłości miejsce pracy, pozostanie w szczególny sposób związany z polszczyzną i z kulturą ojczystą. Jest to bardzo specyficzny fundament, na którym można budować również wielkie nadzieje szkoły współczesnej.

Poza kształceniem kadry naukowej i specjalistów dla potrzeb kultury, a więc wydawców, edytorów, redaktorów, publicystów, literatów, na studiach polonistycznych przygotowujemy głównie nauczycieli. Stąd też ważkim punktem odniesienia dla koncepcji uniwersyteckich studiów polonistycznych powinny być potrzeby kadrowe oświaty.

Z danych zawartych w *Raporcie o stanie oświaty w PRL*, przedstawiającym zapotrzebowanie na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących do 1995 r., opracowanym przez Zespół Polityki Społecznej Komisji Planowania przy Radzie Ministrów, wynika, że oświata do 1995 roku będzie musiała zatrudnić 36 150 nowych nauczycieli języka polskiego we wszystkich typach szkół: w latach 1983 - 1985 — 16 000, w latach 1986 - 1990 — 10 800, w latach 1991 - 1995 - 9350. Z tego zapotrzebowanie na nowych nauczycieli polonistów z tytułu ubytków kadrowych (emerytury, przejście do innej pracy) szacuje się globalnie na 17 550 osób (w tym na około 12 200 w szkołach podstawowych i 5350 w szkołach ponadpodstawowych), zaś z tytułu przyrostu godzin dydaktycznych (zniżka pensum dydaktycznego, wyż demograficzny) — na 18 600 osób. Potrzeby kadrowe szkół podstawowych z tego tytułu kształtują się na poziomie 12 800 osób, zaś szkół ponadpodstawowych na poziomie 5800 osób.

Łącznie potrzeby kadrowe szkół podstawowych szacuje się na około 25 000, a szkół ponadpodstawowych na około 11 150 osób.

Gruntowne podniesienie poziomu kwalifikacji nauczycielskich, jakiego dokonano w latach 1976 - 1980, okazało się możliwe dzięki sprzyjającym układom demograficznym. Szkolnictwo funkcjonowało w okresie niżu demograficznego, co stworzyło podatny grunt dla procesu przemian jakościowych stanu nauczycielskiego w drodze doksztalcania nauczycieli systemem zaocznym do poziomu magisterskiego oraz usankcjonowania wieloletniej praktyki pedagogicznej nauczycieli przez wprowadzenie tzw. egzaminów kwalifikacyjnych.

Obecne dziesięciolecie nie sprawi podobnej niespodzianki demograficznej. Na odwrót, z prognoz wynika bezwzględny jednoczesny wzrost liczby nauczycieli, w dwóch krańcowo położonych grupach — w grupie magistrów oraz w grupie nauczycieli bez kwalifikacji. Udział procentowy absolwentów liceów pedagogicznych, studiów nauczycielskich i nauczycieli po egzaminie kwalifikacyjnym zmniejszy się, ale w liczbach bezwzględnych będzie na tyle poważny, że nadal implikujący osobne formy doskonalenia zawodowego, a także motywujący potrzebę doksztalcania nauczycieli o niepełnych kwalifikacjach.

1. OBSERWACJE GENERALNE

(na podstawie danych zawartych w tomie: „Wybrane zagadnienia z EWIKANU '84”, oprac. S. Stachura, K. Świącicki, Warszawa 1985)

— Obniża się procentowy udział nauczycieli polonistów z wykształceniem wyższym w procesie nauczania języka polskiego; w 1980 r. wynosił on 67%, zaś w 1984 r. spadł do 65%.

— Wzrasta odsetek nauczycieli z wykształceniem wyższym polonistycznym, którzy uczą innych przedmiotów, nie zajmując się nauczaniem języka polskiego; spośród 42 123 zatrudnionych w szkolnictwie nauczycieli polonistów 77%, to jest 32 322, zajmuje się nauczaniem języka ojczystego (w 1980 r. liczby te wynosiły odpowiednio: 41 224 wobec 33 100).

— Nadal wysokie jest obciążenie nauczycieli języka polskiego godzinami ponadwymiarowymi; pod względem liczby godzin ponadwymiarowych (337 495 godz.) język polski zajmuje drugą lokatę (po nauczaniu początkowym).

— Nauczyciele studiujący „tracą rozpęd”, co ilustruje zestawienie danych: w 1975 r. na 39 234 nauczycieli języka polskiego studiowało 7254 (28,7%),

w 1980 r. na 33 100 nauczycieli języka polskiego studiowało 4413 (13,3%),

w 1984 r. na 32 322 nauczycieli języka polskiego studiowało 2928 (5,3%).

— Pojawia się w EWIKANIE nowa grupa nauczycieli języka polskiego

z wykształceniem zaledwie średnim: w 1980 r. 2027 nauczycieli, w 1984 r. 8369 nauczycieli.

— Proces starzenia się nauczycieli powoduje procentowy i bezwzględny wzrost liczby odchodzących na emeryturę — od 198 osób (1981 r.) do średnio 1500 rocznie w latach 1988 - 1994 oraz ponad 2000 rocznie w latach 1995 - 2000.

Ogółem w latach 1985 - 2000 przewiduje się, że z uprawnień emerytalnych skorzysta 32 291 nauczycieli języka polskiego, w tym 25 570 nauczycieli polonistów szkół podstawowych oraz 6721 nauczycieli szkół ponadpodstawowych.

Z danych szkolnictwa wyższego wynika, że absolwenci studiów polonistycznych tych potrzeb w pełni nie pokryją. Deficyt kadrowy, jeśli idzie o polonistów, szacuje się w latach 1983 - 1995 na 17 075 osób (w latach 1983 - 1985 wyniesie on 13 730 osób, w latach 1986 - 1990 — 3545 osób, natomiast w latach 1991 - 1995 przewiduje się nadwyżkę 200 osób.

Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki ma własny pogląd na tę sprawę. Resort przewidywał wydawanie corocznie 1300 dyplomów magisterskich absolwentom wydziału filologii polskiej w latach 1976 - 1979, a po 3020 dyplomów w latach 1980 - 1990. Jeśli zatem zostanie wykonany plan przewidujący kierowanie do pracy w szkolnictwie $\frac{2}{3}$ liczby absolwentów, to można będzie, twierdzą rzecznicy MNSzWiT, spodziewać się znacznego odmłodzenia kadry i wyraźnej poprawy jej poziomu intelektualnego i zawodowego.

Inaczej, to znaczy mniej optymistycznie, widział sytuację kadrową były szef resortu oświaty i wychowania, prof. Bolesław Faron, przy czym jego obawy dotyczą globalnie kadr nauczycielskich, a nie wyłącznie polonistyki szkolnej.

W wywiadzie udzielonym dziennikarce „Życia Literackiego”, na pytanie: „Alarmujące są wieści o niedoborach pedagogów. Czy to znaczy, że poniosło fiasko intensywne kształcenie pedagogów rozpoczęte dziewięć lat temu? (tj. 1973 r.)” — minister odpowiedział:

2. JACY BĘDĄ NAUCZYCIELE?

„Trudności kadrowe spowodowane są innymi czynnikami. Po pierwsze, w tym roku przyjmujemy tylko do szkół podstawowych ponad 150 000 dzieci więcej niż w roku ubiegłym. Łącznie z przedszkolakami będzie ich więcej o 300 000. Po wtóre, zmniejszony został znacznie obowiązkowy wymiar pracy nauczyciela [...] Po trzecie, w ubiegłym roku reaktywowaliśmy ok. 400 małych szkół filialnych, w tym roku ok. 190 [...] Po czwarte wreszcie, od 1984 r. zacznie obowiązywać przepis Karty Nauczyciela pozwalający nauczycielom odejść na emeryturę po 30 latach pracy. Żywię jednak nadzieję, że nie wszyscy skorzystają z tego uprawnienia...”

(rozmowa z prof. dr hab. B. Faronem, ministrem oświaty i wychowania, „Życie Literackie”, 1982, nr 30, s. 1, 11)

Dodajmy do tej wypowiedzi, iż znaczny skok w sferze zatrudnienia jest

wymagany od 1985 r., kiedy to liczba nauczycieli polonistów powinna wzrosnąć do 42 052. Na podstawie naszej analizy planu pozyskania absolwentów dla szkolnictwa nie można jednak przewidywać powodzenia tych zamiarów. Nadwyżki wcześniej wykształconych polonistów nie wypełnią tego zapotrzebowania. W sumie w latach 1976 - 1990 potrzeba będzie 33 200 nowych nauczycieli języka polskiego, natomiast plan zaspokojenia potrzeb przewiduje wykształcenie zaledwie 28 800 absolwentów filologii polskiej, o których wiadomo przecież, że nie garną się w 100% do pracy w szkolnictwie.

Zestawiając liczbę absolwentów filologii polskiej — a więc jedynie potencjalnych kandydatów na nauczycieli — z cytowanymi przed chwilą wskaźnikami starzenia się kadry nauczycielskiej, otrzymamy prognozę niepokojącą w swej wymowie.

Niepokój kryjący się w cieniu tych liczb pochodzi z kilku źródeł.

Ze strony uczelni wyższych powinniśmy obserwować troskę o systematyczny wzrost limitów przyjęć na studia polonistyczne, proporcjonalny do rozwoju kadry nauczycieli akademickich. Tymczasem z silnych ośrodków uniwersyteckich (Wrocław, Poznań, Gdańsk) nadchodzą niepokojące wieści o znacznym obniżeniu limitów w roku akademickim 1985/1986. Nie znamy przesłanek tych decyzji, nie rozumiemy ich.

Patrząc na zagadnienie od strony resortu oświaty, spostrzegamy zbytnią opieszałość administracji szkolnej w zabieganiu o absolwentów wyższych uczelni. Wiadomo również, że nie osiągnie się 70-procentowego napływu absolwentów polonistyki do zawodu nauczycielskiego. Zatem: vacaty nauczycielskie w szkołach wypełni młodzież bez kwalifikacji, zaledwie ze średnim wykształceniem — młodzi ludzie, którym nie powiodło się podczas zdawania egzaminów wstępnych na studia albo którzy oceniając właściwie swoje możliwości, nie podejmowali w ogóle tej próby. Dopuszczenie do zawodu nauczycielskiego ludzi niewykwalifikowanych jest pośrednim — bardzo drastycznym — potwierdzeniem spadku przeciętnej wynagrodzeń tej grupy społeczno-zawodowej. Rynek pracy rządzi się pozbawionymi sentymentów prawami ekonomicznymi. Gdyby uposażenie nauczycieli stanowiło dla potencjalnych kandydatów do tego zawodu istotną motywację, znalazłyby się rezerwy kadrowe legitymujące się wykształceniem wyższym. Stajemy więc wobec dylematu: zabiegać o poprawę warunków pracy nauczyciela polonisty drogą obniżenia liczby godzin ponadwymiarowych, godząc się na wygosparowanie nowych etatów dla nauczycieli bez kwalifikacji, czy namawiać raczej do utrzymania status quo — średnio 6 godzin ponadwymiarowych na nauczyciela języka polskiego.

Jeśli do niedawna 33 100 nauczycieli języka polskiego realizowało 863 529 godz., to obecnie ta sama liczba przy obniżonym pensum gwarantuje pracę 47 973 nauczycielom polonistom; były to wzrost o 14 874 etaty!

Przytoczone te dane nie tylko po to, aby ukazać ogrom polonistycznych

potrzeb kadrowych, ale także w tym celu, aby zwrócić uwagę na fakt, że potrzeby te odnoszą się głównie do szkoły podstawowej. Tymczasem programy kształcenia pedagogicznego polonistów nastawione są przede wszystkim na szkoły ponadpodstawowe, głównie zaś na licea. Ostatnio w tym względzie sporo zmieniło się na lepsze, bowiem praktyki pedagogiczne organizowane są już nie tylko w szkołach średnich, ale także i podstawowych. Nadal jednak w mentalności studentów panuje przeświadczenie, że przygotowywani są głównie do pracy w szkolnictwie ponadpodstawowym. Sytuację tę należałoby w sposób radykalny zmienić i tak uformować treści teoretycznego kształcenia pedagogicznego i psychologicznego oraz treści praktycznego kształcenia z zakresu dydaktyki języka polskiego, aby uwzględniały one potrzeby szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz szkół dla pracujących. Inna jest bowiem specyfika i odmienne treści kształcenia w szkole podstawowej, inna w szkole średniej, inna w szkolnictwie młodzieżowym i inna w systemie oświaty dorosłych. Specyficzne problemy pedagogiczne, psychologiczne i dydaktyczne dla różnych typów szkół i poziomów kształcenia powinni uzmysławiać sobie w sposób szczególny dydaktycy języka polskiego, odpowiedzialni za efektywny kształt edukacji zawodowej na studiach polonistycznych.

Rozdzwięk między studiami wyższymi a praktyczną stroną zawodu nauczycielskiego nie należy do zjawisk nowych. W obliczu tak niekorzystnych, a ostatnio nasilających się procesów, jak sformalizowanie pedagogiki i dydaktyki, zasklepienie metodyki nauczania w tradycyjnych ramach wykładu i w nie najlepszych, bo zwerbalizowanych, odsuniętych od eksperymentu ćwiczeniach, należałoby postulować rychłe uzdrowienie tych dwóch kierunków, tj. pedagogiki i dydaktyki przedmiotowej, wiążąc je z psychologią rozwojową oraz dydaktyką ogólną, i z kolei zdecydowanie przybliżając obie dyscyplinom kierunkowym, polonistycznym. Nie jest bowiem rzeczą obojętną dla ucznia, w jakim stopniu jego nauczyciel polonista potrafi godzić zadania dydaktyczne z obowiązkami wychowawczymi.

Przedmioty studiów, unikając dotychczasowej parcelacji wiedzy, powinny w miarę możliwości, zgodnie z potrzebami praktyki dydaktyczno-wychowawczej, podlegać przemyślanej i głębokiej integracji.

Uczelnie wyższe — mimo wprowadzenia tzw. specjalizacji nauczycielskiej — kształcą absolwentów według mało precyzyjnych kryteriów, nie stawiając programom studiów zasadniczego pytania: jaki ma (czy powinien) być cel 5-letniej obecności studenta w salach wykładowych. Studia w obecnej ich postaci nie w pełni inspirują aktywność studenta, nie zachęcają i nie ośmielają do własnych sądów i przemyśleń, natomiast tradycyjnie rezerwują dlań miejsce jedynie w ławie słuchaczy. Skutki tego zjawiska promieniują, rzecz oczywista, na szkołę współczesną. Bierny nauczyciel nie będzie inspirować aktywności uczniowskiej swą postawą.

Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że nauczyciel polonista musi wprowadzić

znać najnowsze kierunki i metody postępowania naukowego, ale nie może być niewolnikiem żadnej z nich, musi zachować pełną niezależność dającą mu swobodę operowania wiedzą uniwersytecką i elastycznego stosowania jej w różnych sytuacjach dydaktycznych.

„Szkoła [pisze prof. Jan Szczepański] jest systemem społecznym uczniów i nauczycieli. Uczniowie bowiem nie są biernym materiałem obróbki, lecz partnerami, a ponieważ rozwój cywilizacji poza szkołą będzie stale podnosił samodzielność młodzieży, więc nauczyciele muszą się nauczyć kierowania w tym partnerstwie.”

Przygotowanie praktyczne polonistów do zawodu odbywa się na ogół w toku zwerbalizowanych zajęć z dydaktyki i metodyki w tradycyjnych ramach wykładu bądź w formie oderwanych od praktyki szkolnej ćwiczeń. O nowoczesnym sprzęcie dydaktycznym studiujący polonista bywa jedynie informowany. Idzie natomiast o to, aby umiał się nim posługiwać i wykorzystywać w codziennej praktyce dydaktycznej. Wiele już w tym względzie zmieniło się na lepsze, ale nadal pokutują tradycyjne przyzwyczajenia. Wydaje się również, że polonistyka akademicka w zakresie nowoczesnych środków dydaktycznych jest wyraźnie niedoinwestowana. Gros środków przeznaczają się bowiem na pracownie i laboratoria dla dyscyplin przyrodniczych, rzadko natomiast uwzględnia postulaty finansowe polonistów-dydaktyków.

W zakresie praktycznego przygotowania do zawodu niebagatelną rolę odgrywają szkoły ćwiczeń i praktyka pedagogiczna. Problemem tym interesują się na ogół jedynie dydaktycy. Tymczasem praktyka pedagogiczna powinna stanowić przedmiot rzetelnej troski wszystkich polonistów akademickich, a także władz oświatowych — kuratorów, którzy mogą i powinni czuwać nad właściwym wyborem szkół ćwiczeń i zapewnić odpowiedni warsztat pracy opiekunom studenckich praktyk.

3. NOWE PROGRAMY SZKOLNE

Szkoły ćwiczeń — skoro o nich mowa — nie przestały być, niestety, ogniwem najbardziej zaniedbanym w procesie pedagogicznego przygotowania do zawodu nauczycielskiego. A przecież to właśnie one decydują o powodzeniu studiów nauczycielskich, o psychicznym nastawieniu studenta do szkoły jako przyszłego miejsca pracy.

Drugim istotnym, w naszym przekonaniu, punktem odniesienia dla koncepcji uniwersyteckich studiów polonistycznych powinny być programy szkolne.

W chwili obecnej zakończyliśmy modernizację treści kształcenia w szkołach podstawowych. Według nowych programów i podręczników uczymy już w klasach od I do VII, w roku szkolnym 1985/1986 rozpoczęliśmy wdrażanie

nowych programów i podręczników w kl. VIII. W roku szkolnym 1986/1987 wejdą w życie ostateczne wersje programów w szkole podstawowej w całym systemie oświaty. W tym też roku zaczniemy wdrażać sukcesywnie nowe programy w szkołach ponadpodstawowych, zatwierdzone przez Ministra Oświaty i Wychowania w 1984 r. Na ich podstawie Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne podjęły prace nad nowymi podręcznikami. Godzi się podkreślić, że nowe treści kształcenia polonistycznego w sposób zdecydowany różnią się od dawnych.

Na wszystkich poziomach edukacji szkolnej preferujemy — prócz tradycyjnego kształcenia literackiego i językowego — kształcenie kulturalne. Intersemiotyczny charakter kultury literackiej — tekstów literackich i ich obiegu w pozaksiążkowych przekazach kulturowych — sprawił, że zarówno w szkole podstawowej, jak i w szkołach ponadpodstawowych wprowadziliśmy elementarną wiedzę o teatrze, filmie oraz radiowych i telewizyjnych przekazach kulturowych. Chcemy w ten sposób przygotować młode pokolenie do uczestnictwa w kulturze oraz do jej świadomego odbioru.

Z faktu tego wynika ewidentna potrzeba dowartościowania studiów polonistycznych o te właśnie treści, które nie zdobyły sobie jeszcze w pełni obywatelstwa w programach uniwersyteckich (m. in. ze względów kadrowych). Część literaturoznawców niechętnie odnosi się do tych innowacji w treściach kształcenia polonistycznego. Filmowe, radiowe i telewizyjne przekazy kulturowe nazywa się „sztukami przyliterackimi” lub wręcz „atrapami kultury” (że posłużymy się określeniem prof. Marii Janion) i uważa się, że powinnością szkolnego polonisty jest głównie przygotowanie młodzieży do obcowania z kulturą literacką w jej tradycyjnej postaci książkowej. Wydaje się jednak, że w czasach współczesnych nie można odwracać się „plecami” do przemian kulturowych — do kultury masowej w jej różnorodnych postaciach. Ten typ kultury (czy tego chcemy, czy nie) przenika do naszego życia i ma w nim swój znaczący udział. Z tego też względu szkoła musi przygotowywać młodzież do odbioru i obcowania z kulturą literacką w jej wielorakich wcieleniach. Z faktu tego powinni wyciągnąć stosowne wnioski twórcy polonistycznych programów w uczelniach wyższych.

W nowych programach szkolnych w sposób istotny zmieniono i przewartościowano także kształcenie literackie. Zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej główny akcent położono na tekst literacki jako samoistną wartość, na przygotowanie młodzieży do obcowania z polskimi i obcymi arcydziełami literackimi, na jej przygotowanie do możliwie pełnego odbioru wszystkich wartości, jakie zakodowane są w dziele literackim. W sposób zdecydowany odchodzi się od instrumentalnego traktowania literatury i wyzyskiwania jej dla celów wąsko utylitarnych — dydaktycznych, moralistycznych, ilustracyjnych. Nowe programy szkolne traktują literaturę z jednej strony jako sztukę słowa, z drugiej zaś — eksponują potrzebę wydobywania z tekstu zakodowa-

nych w nim idei przydatnych do wewnętrznego bogacenia człowieka w sferze wartości ogólnohumanistycznych. Prócz funkcji poznawczej i po nowemu podejmowanej funkcji wychowawczej eksponuje się w nich funkcję estetyczną, kompensacyjną, ludyczną i terapeutyczną literatury. Po raz pierwszy w kształceniu literackim twórcy nowych programów starali się uwzględnić całą różnorodność i złożoność zjawisk literackich, wprowadzić do treści kształcenia teksty reprezentatywne dla różnych nurtów ideowych i formalnych w polskiej i obcej kulturze piśmienniczej. Obok utworów realistycznych wprowadzono teksty groteskowe, fantastyczne, paraboliczne m. in. po to, aby przekazać młodzieży możliwie pełną prawdę o naszej i obcej kulturze literackiej i przygotować ją do odczytywania rozmaitych kodów językowych — typowych dla rozmaitych odmian polskiego i obcego piśmiennictwa.

Z tej niezwykle skondensowanej informacji wynika, że w programach polonistycznych studiów uniwersyteckich powinno się większy nacisk położyć na teorię literatury (zwłaszcza zaś na teorię dzieła literackiego, na praktyczną analizę i interpretację tekstu literackiego, na stylistykę i wersyfikację), ponadto zagwarantować gruntowne wykształcenie metodologiczne, które pozwoli poloniście w sposób swobodny poruszać się po terenie własnej dyscypliny, które przygotuje go do pogłębionego rozbioru tekstu literackiego, umożliwiając mu w toku analizy i interpretacji dzieła literackiego wyzyskanie zdobyczy współczesnego literaturoznawstwa. W chwili obecnej poloniści szkolni są często zagubieni w wielości stanowisk metodologicznych, nie uświadamiają sobie ograniczeń i pozytywnych cech strukturalizmu, semiotyki, teorii komunikacji, nie znają stanowiska współczesnego marksizmu wobec tych orientacji metodologicznych, upowszechnianych na terenie szkoły zgodnie z modą panującą w literaturoznawstwie oraz w zorientowanej na literaturoznawstwo polonistycznej teorii dydaktycznej.

Z uwagi na dominację w treściach kształcenia literackiego, na szczeblu szkoły podstawowej, literatury dla dzieci i młodzieży istnieje potrzeba innego usytuowania w programach studiów polonistycznych tej odmiany piśmiennictwa, potraktowanej w aktualnej koncepcji programowej szkół wyższych nieco po macoszemu (zwłaszcza w uniwersytetach). Zmiany na gorsze w tym zakresie wprowadziła reforma studiów i nowelizacja programów akademickich na początku lat osiemdziesiątych.

Nowe programy szkolnej edukacji polonistycznej zwracają baczność uwagę na kulturę regionalną, na regionalne życie literackie, folklor literacki. Z przywiązania do tego, co bliskie, z wiedzy o wkładzie regionu do kultury ogólnonarodowej wynikają wielorakie korzyści dydaktyczne i wychowawcze. Fakt ten powinien także być uświadamiany i odpowiednio spożytkowany w treściach kształcenia polonistycznego na szczeblu akademickim.

Istotnym nowum w treściach kształcenia literackiego w szkole średniej jest wprowadzenie tzw. kontekstów interpretacyjnych. W obrębie tego działu

przewiduje się m. in. odwołania do fragmentów fundamentalnych tekstów filozoficznych. Pozwolą one usytuować tekst literacki i określone zjawiska kulturowe na tle idei i prądów filozoficznych, które wywierały przemożny wpływ na kształt ideowo-formalny piśmiennictwa pięknego. Fakt ten wskazuje, że nowe programy szkolne wyraźnie rozszerzają powinności dydaktyczne polonistów. Z powyższych względów studenci polonistyki będą musieli nieco inaczej traktować blok przedmiotów społecznych, a w jego obrębie kształcenia filozoficznego, które powinny im ułatwić realizację nowego działu programowego pod warunkiem, że treści te dostosuje się do nowych potrzeb.

W omawianych programach szkolnych dość gruntownie zmodernizowano również kształcenie językowe. Jego celem jest nie tylko zapoznanie z podstawami systemu gramatycznego dawnej i współczesnej polszczyzny oraz z nowymi zdobyczami współczesnego językoznawstwa (zwłaszcza zaś z elementami socjolingwistyki i teorii komunikacji — na szczeblu szkoły średniej), ale przede wszystkim kształcenie określonych sprawności językowych.

Twórcom nowych programów towarzyszyło przeświadczenie, że w toku edukacji polonistycznej powinno się przygotować świadomych użytkowników języka — słowem przysposobić uczniów do poprawnego posługiwania się językiem w mowie i piśmie. Stąd też istotne miejsce w kształceniu językowym wyznaczono ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu, a więc tzw. praktycznej stylistyce.

Programy akademickie przedmiotów językoznawczych w zasadzie odpowiadają potrzebom przyszłych nauczycieli polonistów, zwłaszcza po wprowadzeniu przed około 20 laty leksykologii i kultury języka. Zastrzeżenia budzić może jednak to, że studia polonistyczne w stosunkowo niewielkim stopniu przygotowują przyszłych nauczycieli do prowadzenia praktycznych ćwiczeń stylistycznych (ćwiczeń w mówieniu i pisaniu). Program kultury języka ogranicza się bowiem do wiadomości i ćwiczeń z zakresu poprawności morfologicznej, nie uwzględnia natomiast problemów konstruowania różnego typu tekstów. Przed laty w krakowskiej WSP prowadzono w ramach kultury języka ćwiczenia z tzw. praktycznej stylistyki, które przygotowywały studentów do realizacji programu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Warto by wrócić do tej koncepcji.

Mimo że w planie studiów polonistycznych uwzględnia się w szerokim zakresie przedmioty językoznawcze, nauczyciele szkół podstawowych, a zwłaszcza średnich, nie przywiązują należytej wagi do realizacji programu nauki o języku. Po części można to tłumaczyć tym, że starsi nauczyciele uczyli się w czasie studiów tylko gramatyki opisowej, historycznej i języka staro-cerkiewno-słowiańskiego. Pożądane jest więc ich doksztalcenie na studiach podyplomowych i odpowiednich kursach w zakresie teorii i metodyki leksykografii, frazeologii i stylistyki. Prócz tego wizytatorzy kuratorsyjni i nauczyciele metodycy oddziałów doskonalenia nauczycieli powinni zwracać większą uwagę na trady-

cyjne zaniedbania w zakresie kształcenia językowego, zwłaszcza w szkole średniej. Dowodem tych zaniedbań jest m. in. to, że w czasie ostatniej olimpiady literatury i języka polskiego na szczeblu okręgowym większość kandydatów nie potrafiła zadowalająco rozwiązać testu z zakresu nauki o języku.

Dominację orientacji literaturoznawczej w szkolnej edukacji polonistycznej zawdzięczamy także specjalizacji magisterskiej. Powierzchowne obserwacje wskazują, że studenci polonistyki wybierają chętniej seminaria literackie i piszą prace magisterskie w przeważającej większości z literatury. Odbija się to potem w sposób niekorzystny na szkolnej praktyce polonistycznej, co wyraża się w majoryzowaniu treści kształcenia językowego, głównie w szkołach średnich.

W świetle przytoczonych tu spostrzeżeń słuszny wydaje się postulat, by stworzyć właściwy klimat dla kształcenia językowego nie tylko w szkolnictwie podstawowym i średnim, ale także i wyższym. Powinno to się wyrazić m. in. w poprawie wzajemnej proporcji tematów prac magisterskich z trzech co najmniej zakresów: literatury, językoznawstwa i metodyki nauczania języka polskiego.

Ważne miejsce w zmodernizowanych programach kształcenia polonistycznego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych zajmuje dział pod nazwą „Przygotowanie do samokształcenia”. Wpisane do tej części programów treści kształcenia pozwolą wyposażyć uczniów w umiejętności korzystania z bogatych źródeł współczesnej informacji oraz wyrobić wewnętrzne motywy i potrzeby samokształcenia jako elementu edukacji ustawicznej.

W świetle tych potrzeb w pełni użyteczną może okazać się wiedza, jaką studenci polonistyki powinni wynieść z zajęć z zakresu nauk pomocniczych — na ogół w programach studiów także majoryzowanych.

Ważnym instrumentem przygotowania do przyszłej pracy zawodowej oraz samokształcenia i dalszego rozwoju naukowego polonisty było i jest nadal seminarium magisterskie. Wydaje się, że przygotowanie do samodzielnej pracy naukowej nie może się odbywać wyłącznie na seminariach. Proces ten powinien rozpoczynać się od pierwszego roku studiów, od momentu wkroczenia studenta w mury uczelni. Zachęcanie i ośmielanie do własnych sądów i przemyśleń, do uczestnictwa w studenckim ruchu naukowym, w pracach naukowych realizowanych przez polonistyczne zespoły badawcze powinno przekształcić studentów — słuchaczy z biernych odbiorców „uczonego słowa” w aktywnych współtwórców wiedzy polonistycznej. Studia aktywne, twórcze przygotowują do właściwego uczestnictwa w seminarium magisterskim i pozwolą w porę napisać pracę magisterską. Należałoby przy tym postulować, aby tematyka tych prac była bardziej związana z potrzebami praktyki szkolnej (na studiach dziennych) i z doświadczeniem dydaktyczno-wychowawczym nauczycieli (na studiach dla pracujących).

Zmodyfikowane programy studiów polonistycznych powinny uwzględniać wyniki badań pedagogicznych nad modelem zawodowym nauczyciela polonisty. Kształt studiów polonistycznych powinny wreszcie warunkować badania nad adaptacją zawodową i funkcjonowaniem w zawodzie polonistów wykształconych w różnych typach uczelni (w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych), które realizują nieco odmienne programy kształcenia kierunkowego i pedagogicznego.

Udział dyscyplin pedagogiczno-psychologicznych w procesie kształcenia studentów polonistyki nie wymaga już dzisiaj uzasadnień. Przy obowiązującym założeniu, iż zdecydowana większość absolwentów filologii polskiej podejmie pracę nauczycielską, błędem byłoby podejmowanie kształcenia pedagogiczno-psychologicznego poza ramami studiów, dopiero w trakcie pierwszych doświadczeń zawodowych. Natomiast poznanie wszelkich prawidłowości okresu adaptacji zawodowej i dalszego funkcjonowania w zawodzie mogłoby pomóc w ustaleniu właściwych cezur czasowych między poszczególnymi blokami przedmiotowymi, a także w określeniu wzajemnych proporcji między kształceniem kierunkowym i pedagogicznym. Na podstawie obserwacji można stwierdzić, że problem ten wymaga innych rozwiązań programowych na studiach dziennych, innych na studiach dla pracujących. Kandydaci na nauczycieli wymagają z reguły gruntowniejszego przygotowania pedagogicznego, zaś czynny nauczyciel — lepszego przygotowania kierunkowego.

4. DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

W trwającej dziś dobie mobilności zawodowej i związanego z nią kształcenia ustawicznego coraz większe ciężary systematycznej penetracji dorobku wybranej przez siebie dziedziny wiedzy nauczyciel bierze bezpośrednio na swoje barki. Samodoskonalenie zawodowe staje się koniecznością, warunkiem prawidłowego funkcjonowania w zawodzie. Wobec nauczyciela jest to wymóg podstawowy.

Doskonalenie nauczycieli należy przeto analizować w dwóch aspektach:

— samokształcenia nauczycieli jako podstawowej formy kształcenia ustawicznego,

— współdziałania form zinstytucjonalizowanych jako ukierunkowania kształcenia ustawicznego zgodnie z czynnikami warunkującymi proces rozwoju oświaty.

Samokształcenie to system zakładający umiejętność autokontroli nauczyciela i dyktujący potrzebę samodzielnego, indywidualnego uzupełniania wiedzy i umiejętności w okresie pracy zawodowej. Tak pojmowane samokształcenie powinno wynikać z własnego rozeznania oraz nabytej podczas studiów

umiejętności samooceny stanu wiedzy. Studia w swoim założeniu inspirują trwałe zainteresowanie określoną dyscypliną naukową. Samokształcenie powinno więc się opierać na wyniesionym ze studiów i potwierdzonym podczas pracy zawodowej przeświadczeniu o konieczności stałego, systematycznego podnoszenia kwalifikacji oraz — co szczególnie ważne — na dostosowaniu własnych umiejętności do stale zmieniających się warunków oraz do wzrastających wymagań społecznych.

Duch naszych czasów objawił się najtrafniej w postanowieniu, iż ideę doskonalenia zawodowego nauczycieli trzeba ugruntować na wewnętrznej, pozytywnej motywacji zainteresowanych, zamiast odwoływać się do nakazów administracyjnych. W tym kontekście za duży sukces Instytutu Kształcenia Nauczycieli należy uznać przeforsowanie stopni specjalizacji zawodowej w nowym zapisie Karty Nauczyciela. Niedowład poprzednio obowiązujących zasad doskonalenia wynikał właśnie z niedostatku motywacji, co skutecznie usiłuje naprawić ustawa nauczycielska.

Formułując tu komplementy pod adresem ustanowionej nieobligatoryjności doskonalenia, trzeba jednocześnie podkreślić, iż kredytu zaufania udzielono wyłącznie nauczycielom o pełnych kwalifikacjach naukowych i pedagogicznych, wykonujących pracę zgodną z ich wykształceniem przedmiotowym. Postanowienie ustawy nie dotyczy nauczycieli-absolwentów szkół średnich ogólnokształcących ani też absolwentów szkół wyższych, którzy ukończyli nienauczycielskie kierunki studiów. Wobec obu wymienionych grup przyjęto zasadę, iż warunkiem dalszego zatrudnienia będzie uczestnictwo w doskonaleniu i doksztalceniu zawodowym.

Według danych na dzień 1 października 1984 r. (Wybrane zagadnienia z EWIKANU '84, dz. cyt.) z różnych form doskonalenia zawodowego skorzystało ogółem 11 108 nauczycieli języka polskiego. W liczbie tej mieszczą się nauczyciele:

- ze stopniem doktorskim, który uzyskało 50 osób,
- absolwenci studiów podyplomowych prowadzonych przez uczelnie wyższe (1351 osób),
- absolwenci studiów podyplomowych dla wizytatorów metodyków, prowadzonych przez IKN (82 osoby),
- absolwenci studiów podyplomowych z zakresu organizacji zarządzania, prowadzonych przez IKN (402 osoby),
- absolwenci studiów przedmiotowo-metodycznych dla nauczycieli z wyższym wykształceniem, prowadzonych przez IKN (1133 osoby),
- absolwenci studiów przedmiotowo-metodycznych dla nauczycieli bez wyższego wykształcenia, prowadzonych przez IKN (1867 osób),
- uczestnicy kursów specjalnych prowadzonych przez IKN (2280 osób),

— absolwenci rocznego studium pedagogicznego prowadzonego przez IKN (2266 osób),

— uczestnicy innych form doskonalenia, prowadzonych przez różne instytucje i organizacje (1677 osób).

Oto skład zasad porządkujących programowanie procesu doskonalenia nauczycieli języka polskiego, realizowanego przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i jego oddziały terenowe.

— Jeżeli proces doskonalenia ma służyć szkole, musi opierać się na dokładnej znajomości i ocenie aktualnego stanu oświaty z punktu widzenia jej potrzeb i zadań, jak również na prognozie tych potrzeb i zadań w określonej perspektywie czasowej.

— Skuteczność systemu doskonalenia zawodowego we wszelkich jego formach nakłada na resorty szkolnictwa w Polsce obowiązek integracji wysiłków, podziały kompetencyjne (MNSzWiT — studia podyplomowe, MOiW — studia przedmiotowo-metodyczne) nie mogą oznaczać dwutorowości w systemie doskonalenia.

— Oferta systemu doskonalenia powinna być atrakcyjna dla odbiorcy: atrakcyjność rozumiemy m. in. jako trafny dobór treści i form doskonalenia, adresowanych do konkretnego nauczyciela. Zróżnicowanie oferty doskonaleniowej musi więc uwzględniać nie tylko różnorodność oczekiwań nauczycielskich w sferze osobowości, lecz przede wszystkim stopień przygotowania do zawodu, staż pracy, dotychczasowy udział w procesie doskonalenia, a także zmienność zadań nakładanych na nauczyciela za pośrednictwem programów nauczania.

— Jedną z cech efektywnego doskonalenia zawodowego powinna być — jak się wydaje — jego elastyczność. W warunkach postępu naukowo-technicznego, w obliczu zmienności modelu nauczyciela podlegającego wielu uwarunkowaniom zewnętrznym, doskonalenie musi pozostać procesem szczególnie wrażliwym na zmieniające się warunki i potrzeby systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Elastyczność będzie dla doskonalenia zawodowego tym atutem, który uprawomocnia jego uniezależnienie metodologiczne od form kształcenia właściwych uczelniom wyższym (studiom stacjonarnym i zaocznym).

— Model partnerski doskonalenia wymaga współdziałania wybitnych, wyróżniających się nauczycieli w realizowaniu programów doskonalenia; współdziałanie ten jest sugestią „oddolną”, wymierzoną przeciwko stereotypowi „wykładowca — słuchacz”, gwarantującą jednocześnie zaktywizowanie podmiotu doskonalenia oraz indywidualizację tego procesu.

— Imperatyw aktywności podmiotowej w toku doskonalenia wiąże się z ideą zaangażowania w tym procesie indywidualnych zainteresowań przedmiotowych tegoż nauczyciela; obowiązujące do niedawna zasady organiza-

cyjne doskonalenia były oparte na przeświadczeniu, jakoby wszystkie dyscypliny polonistyczne „zużywały się” w nauczycielu w jednakowym stopniu. Taki mechanistyczny punkt widzenia oddalał potrzebę powoływania studiów czy kursów o mniejszym zasięgu merytorycznym, dopuszczając jedynie programy doskonalenia wyczerpujące zakres nauczanego przedmiotu. Zunifikowanemu doskonaleniu przedmiotowemu należy się uzupełnienie w postaci studiów przedmiotowo-metodycznych lub innych form sprofilowanych, dowartościowujących określone węższe specjalności nauczycielskie na zasadzie szczególnych predyspozycji czy zamiłowań.

— Prawidłowy przebieg procesu doskonalenia nauczycieli polonistów leży w interesie nie tylko wąsko pojmowanego resortu oświaty, jak również nie tylko w szerszej rozumianej perspektywie startu życiowego młodych pokoleń uczniów. Jest to bez wątpienia jeden z czynników motorycznych kultury narodowej. Toteż widzimy w tym procesie potrzebę współdziałania wszystkich środowisk polonistycznych: uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych, instytutów PAN, instytutów resortowych, towarzystw naukowych ogólnopolskich i regionalnych, wydawnictw zaopatrujących nauczyciela i ucznia. Treści, formy oraz natężenie owego współdziałania mogą być różne; cel powinien być jeden: umożliwienie nauczycielowi i szkole właściwego, skutecznego realizowania wspólnych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

— Na terenie szkoły wszyscy nauczyciele mają swój udział w nauczaniu języka ojczystego. Nie wszyscy są do tej roli odpowiednio przygotowani. Wprowadzenie do programów doskonalenia zawodowego zajęć propedeutycznych z zakresu kultury języka, adresowanych do nauczycieli wszystkich przedmiotów, wydaje się równie oczywiste, jak niezbędne.

— Doskonaleniu musi podlegać nie tylko nauczyciel, lecz także organizacja szkoły, współwyznaczająca jego działalność; trzeba też doskonalić szeroko rozumiane warunki pracy nauczycielskiej, które bezpośrednio wpływają na efektywność funkcjonowania szkoły i nauczyciela.

— Poważnym utrudnieniem i osłabieniem procesu doskonalenia instytucjonalnego jest rezygnacja resortu oświaty i wychowania z przydziału zagwarantowanego ustawowo czasu na ten cel do dyspozycji nauczycieli.

— Funkcjonalność systemu doskonalenia zawodowego wymaga stałych ocen badawczych. Badania tego procesu powinny zmierzać do pomiaru jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela i końcowych jej efektów, a nie zasadzać się na powierzchownych pseudoankietach prowadzonych wśród absolwentów poszczególnych form doskonalenia zawodowego. Sfera świadomości doskonalonego nauczyciela nie jest bowiem wystarczającą podstawą do formułowania oceny jego funkcjonowania w zawodzie nauczycielskim, podczas gdy rezultaty jego pracy — doniosłe społecznie — stają się wymierne w postawach i charakterach młodego pokolenia.

5. WNIOSKI

Wnioski dotyczące potrzeb kadrowych:

- dostosować limity przyjęć na studia polonistyczne do prognozowanego poziomu zatrudnienia nauczycieli języka polskiego,
- stworzyć system motywacyjny gwarantujący zwiększone zainteresowanie zawodem nauczycielskim ze strony absolwentów filologii polskiej,
- respektować wszystkie zapisy Karty Nauczyciela.

Wnioski dotyczące kształcenia nauczycieli:

- systematycznie zmniejszać rozdźwięk między programem i tokiem studiów polonistycznych a praktycznymi implikacjami zawodu nauczycielskiego,
- uzdrowić system praktyk pedagogicznych i roztoczyć należyłą opiekę nad szkołami ćwiczeń,
- dostosować programy bloku dyscyplin społecznych do specyfiki i potrzeb przedmiotu,
- zwiększyć procentowy udział tematów prac magisterskich z zakresu dydaktyki języka i literatury,
- dowartościować studia polonistyczne o stosowne treści kulturowe, odpowiadające intersemiotycznemu charakterowi kultury współczesnej,
- rozważyć wprowadzenie fakultetu pedagogicznego do szkół średnich jako pierwszego etapu rekrutacji na studia nauczycielskie.

Wnioski dotyczące doskonalenia nauczycieli:

- łączyć wysiłki obu resortów szkolnictwa, doprowadzając do ujednoczenia i zintegrowania toku doskonalenia zawodowego,
- przeznaczyć do dyspozycji nauczyciela zagwarantowany ustawowo czas na doskonalenie instytucjonalne,
- wprowadzić do programów doskonalenia nauczycieli wszystkich przedmiotów zajęcia propedeutyczne z zakresu kultury języka ojczystego oraz podjąć realizację programu Studium Kultury Języka „NURT”,
- doskonalić organizację szkoły oraz szeroko rozumiane warunki pracy współwyznaczające działalność nauczyciela,
- wspierać odpowiednimi inicjatywami i działaniami (racjonalna polityka wydawnicza, prerogatywy dla systemu „NURT”, subsydia ułatwiające dostęp do dóbr kultury) samokształcenie indywidualne.

Formułując powyższe wnioski, uwzględniono głosy w dyskusji nad niniejszą ekspertyzą, zanotowane w protokołach bądź przedłożone na piśmie. Autorzy ekspertyzy pragną tą drogą podziękować następującym dyskutantom: prof. dr. Zdzisławowi Liberze, dr Annie Marzec, doc. dr. hab. Janowi Paclawskiemu, prof. dr. hab. Lechowi Słowińskiemu, prof. dr. hab. Marianowi Stępniewi, doc. dr. hab. Ewie Warzenicy, prof. dr. hab. Bogdanowi Zakrzewskiemu.

S. FRYCIE, W. PODGÓRSKI

THE STAFF REQUIREMENTS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM, NEW SYLLABUS DESIGNS AT SCHOOL VERSUS UNDER- AND POSTGRADUATE STUDIES OF THE TEACHERS OF POLISH

(Summary)

The analysis of the problem pointed out by the title of the present paper has constituted the basis for formulating the following conclusions:

1. Conclusions referring to the staff requirements:

- the limits of acceptance at the departments of Polish should be correlated with the prognostic employment of the teachers of the Polish language and literature,
- a motivating system guaranteeing the increased interest in the teacher's profession should be constituted.

2. Conclusions referring to the education of teachers:

- the syllabuses should be systematically correlated with the requirements of the school practice,
- there is a necessity to modernize the system of the practical studies of the teacher's profession.

3. Conclusions referring to the in-service training:

- there is a necessity to unify and integrate the in-service training procedure,
- the allocation of time guaranteed legally to the in-service training of teachers should be respected.