

AMADEUSZ KRAUSE
Uniwersytet Gdański

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI (WCZESNEJ EDUKACJI). PRAKTYCZNE KONSEKWENCJE NIEJASNYCH ROZWIĄZAŃ PRAWNYCH W ŚWIETLE DOŚWIADCZEŃ CZŁONKA POLSKIEJ KOMISJI AKREDYTACYJNEJ¹

Wprowadzenie Rozporządzeniem MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. standardów kształcenia nauczycieli² (SKN) miało nie tylko uporządkować kształcenie nauczycieli, ale też zapewnić mu odpowiednią jakość, zastępując standardy kształcenia dla kierunku pedagogika czy pedagogika specjalna. Po części taką rolę spełniło, szczególnie w przypadku wczesnej edukacji. W SKN mamy do czynienia ze szczegółowym opisem treści i efektów kształcenia dla pierwszego etapu edukacyjnego. Standardy w tym przypadku pozostały jedynym dyscyplinującym szkołę wyższe narzędziem zapewnienia jakości kształcenia przyszłych nauczycieli. Z perspektywy czterech lat ich funkcjonowania stawiam pytanie: czy jest to narzędzie w pełni skuteczne?

STANDARDY KONTRA KRAJOWE RAMY KWALIFIKACJI

Istotnym doświadczeniem związanym z funkcjonowaniem standardów kształcenia nauczycieli jest pośrednie wykazanie przez nie słabości wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji³. Po latach doświadczeń z KRK ewidentnie wyłania się obraz obniżenia jakości kształcenia wszędzie tam, gdzie nie obowiązują standardy organizacji zawodowych czy ministerstw innych niż MNiSW (np. Ministerstwa Zdrowia). Wysoka dowolność w opracowywaniu kierunkowych efektów kształcenia⁴ przy subiektywno-

¹ W tekście wykorzystano jedynie dane jawne, nie naruszając Kodeksu etyki członka PKA.

² Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., poz. 131.

³ Rozporządzenie MNiSW z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520.

⁴ Uczelnie nieposiadające pełnych uprawnień, a prowadzące kształcenie o profilu ogólnoakademickim, zostały zobligowane do przyjęcia wzorcowych efektów kształcenia. Dla profilu praktycznego nie opracowano takich efektów.

ści metod i sposobów ich weryfikacji oznacza w wielu przypadkach pozorowanie nauczania wyższego, co dzieje się w majestacie prawa i przy niewielkich możliwościach ingerencji organów kontrolnych typu Polska Komisja Akredytacyjna. Należy przy tym zwrócić uwagę, że same sformułowania efektów kształcenia w naukach społecznych i humanistycznych mogą być tak niejednoznacznie interpretowane, iż jakość nauczania w szkole wyższej A i B może różnić się diametralnie, choć przyjęły one te same efekty.

Cóż może bowiem na przykład oznaczać następujący efekt wzorcowy dla kierunku pedagogika: „Ma uporządkowaną wiedzę na temat wychowania i kształcenia, jego filozoficznych, społeczno-kulturowych, historycznych, biologicznych, psychologicznych i medycznych podstaw”⁵? Kto zdefiniuje zakres tego uporządkowania i niezbędne jego podstawy? W praktyce wygląda to tak, że w zależności od puli godzin dydaktycznych i liczby przedmiotów kierunkowych, student jednej uczelni zna szczegóły koncepcji wychowawczych i edukacyjnych, potrafi je analizować w wybranych kontekstach społeczno-kulturowych filozoficznych, historycznych, psychologicznych czy biologicznych. Natomiast student innej uczelni wymienia jedynie te koncepcje bez pogłębionej zdolności refleksji na ich temat. Możliwe jest przy tym, że studenci ci mają identyczne oceny końcowe. Takie rozbieżności mogą występować praktycznie we wszystkich efektach w zakresie wiedzy⁶.

Nie lepiej jest z umiejętnościami. Jeden z efektów wzorcowych zakłada, że student „potrafi wykorzystywać podstawową wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizowania i interpretowania problemów edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych i pomocowych, a także motywów i wzorów ludzkich zachowań”⁷. Jaką wiedzę ma ten student wykorzystywać w celu analizowania, jeśli zależnie od uczelni każdy uczy się „innej wiedzy”, a przynajmniej w pewnym specyficznym zakresie i obszarze. Jak jest ta wiedza powiązany z umiejętnościami, skoro w jednej uczelni przyznaje się na przedmiot „Podstawy pedagogiki” 15 godzin wykładów i 150 godzin pracy własnej (6 ECTS), a w innej – 60 godzin (30 ćwiczeń i 30 wykładów) plus 120 godzin pracy własnej (6 ECTS). W świetle punktacji ECTS jest to zasadzie to samo, ale jakościowo oczywiście różnie.

Ta subiektywność interpretacyjna w zakresie wiedzy i umiejętności, a tym samym nauczanych treści, nie wynika jedynie ze zróżnicowanego spojrzenia na pedagogikę i powiązane z nią dyscypliny, ale z szeregu innych czynników trudnych do ujednoczenia czy kontrolowania. Z aspektów merytorycznych najważniejszym jest przygotowanie kadry prowadzącej zajęcia. Ocena dorobku naukowego czy praktycznego nauczycieli akademickich nie gwarantuje ich odpowiedniego przygotowania dydaktycznego, lub – co ważne – ich kompetencji do konstruowania sylabusu przedmiotu. Na porząd-

⁵ Wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku pedagogika, efekt K_W03, w: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia. Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521.

⁶ Zob. G. Szyling, *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, nr 16, s. 9–22.

⁷ Wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku pedagogika, efekt K_U02, w: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. ...

ku dziennym spotyka się sylabusy, których realizacja tylko z założenia jest podporządkowana zakładanym efektom, natomiast ani treści ani forma zajęć tego nie zapewniają. Iluzoryczna staje się też kontrola PKA mająca stwierdzić poprawność takich sylabusów. Przy coraz większej specjalizacji w subdyscyplinach eksperci nie są w stanie ocenić zawartości merytorycznej wszystkich kart przedmiotów. Na przykład nie można oczekiwać, że w składzie ekspertów PKA znajdzie się akurat specjalista z zakresu dydaktyki wczesnej edukacji. Podobnie rzecz się ma z dziesiątkami innych przedmiotów. W tym kontekście ocena ekspertów staje się uznaniowa, wręcz przypadkowa przy braku standardów określających zakres realizacji poszczególnych treści. Ogólnie sformułowane efekty kształcenia i ich niestandardyzowane kryteria zaliczenia nie dają jakiegokolwiek gwarancji osiągnięcia pożądaných kwalifikacji i kompetencji.

To, jak wiele złego w kształceniu pedagogów, w tym też nauczycieli, zawdzięczmy nieprzemyślanej i nieprzygotowanej regulacji Krajowych Ram Kwalifikacji, staje się widoczne po pięciu latach doświadczeń⁸. W powiązaniu z komercjalizacją szkolnictwa niepublicznego i ciągłym naciskiem na redukcję kosztów (czytaj: godzin dydaktycznych) dochodzimy powoli do absurdu, zakładając, że student sam będzie się uczył, u uczelnia określi mu tylko warunki zaliczenia i wyda dyplom. W niektórych przypadkach kształcenia na odległość powoli się do tej sytuacji już zbliżamy.

Oczywiście nie tylko wprowadzenie KRK stwarza problemy w kształceniu nauczycieli. Nietrafny, moim zdaniem, okazał się zamiysł ustawodawcy by całkowicie odejść od regulacji specjalnościowych i bazować jedynie na efektach i wymogach kierunkowych. Ogólne i nawet poprawne zapisy kierunkowe nie gwarantują prawidłowego kształcenia specjalnościowego. W związku z tym występują sytuacje, w których nazwa tej samej specjalności na jednej uczelni, oznacza zupełnie co innego (daje też inne kwalifikacje) aniżeli ta sama specjalność w innej szkole wyższej. Pojawiają się także atrakcyjnie brzmiące nazwy specjalności pedagogicznych, np. pedagogika mediów, pedagogika obronna, edukacja obronna i bezpieczeństwo publiczne, psychopedagogika, pedagogika mediacji, które albo z pedagogiką mają niewiele wspólnego, albo są iluzją uzyskiwania „jakiś tam” kwalifikacji. Znane są przypadki, gdzie uczelnia wpisuje absolwentowi takich specjalności w suplemencie do dyplomu jedynie „uprawnia do studiów drugiego stopnia”. Tym samym sprytnie się zabezpiecza przed nadawaniem studentowi p trzyletnich studiach jakichkolwiek kwalifikacji.

Ponadto wraz ze „zniknięciem” z dokumentów MNiSW pojęcia „specjalność” pojawiają się trudności z zapisywaniem nazwy specjalności w dyplomie czy suplemencie. Szczególnie uciążliwe okazuje się to dla absolwentów pedagogiki, którym rynek pracy stawia konkretne wymagania specjalnościowe. W tym przypadku brak jest koordynacji ustawodawczej pomiędzy MNiSW a MEN, gdzie pojęciem specjalności definiuje się szczegółowe kwalifikacje nauczycielskie.

⁸ Zob. też M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

STANDARDY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE

Wracając do standardów kształcenia nauczycieli, ponówmy pytanie: czy spełniły one swoje zadanie porządkujące i jakościowo dyscyplinujące? Uważam, że częściowo tak. Przy wizytacjach zespołów PKA standardy – w kontekście miękkich i słabo sprecyzowanych kryteriów KRK – to jedyny „twardy konkret”, którego uczelnie starają się przestrzegać. Należy wyraźnie powiedzieć, że w wielu ośrodkach akademickich mamy do czynienia z dobrym i bardzo dobrym przygotowaniem nauczycieli do pracy. Przy czym z doświadczeń PKA wynika, że w wielu uczelniach specjalności nauczycielskie górują jakością nad specjalnościami nienauczyielskimi. Szczególnie dotyczy to pedagogiki wczesnej edukacji czy pedagogiki specjalnej, których wymogi łącznie ze szczegółowymi efektami i zakresem treści zostały określone w standardach.

Bardziej niepokojąca jest sytuacja specjalności pedagogicznych, klasycznie nienauczyielskich, „nie lekcyjnych”, które „na wyrost” nadają przygotowanie nauczycielskie. Przykładem są specjalności typu: pedagogika resocjalizacyjna, penitencjarna, opiekuńczo-wychowawcza, przysposobienia obronnego, pedagogika nowych mediów, terapeutyczna, rewalidacyjna i inne. W ich przypadku wykorzystuje się zapis MEN o przygotowaniu pedagogicznym i zastępowanie w standardach nazwy nauczanego przedmiotu terminem „realizowane zajęcia”. Wskazane kwestie łącznie mogą prowadzić do sytuacji, gdy przy tablicy szkolnej stanie osoba, która nigdy do tego nie została przygotowana. Zagrożenie to jest konsekwencją dwóch, ewidentnie niespójnych rozporządzeń: jedno dotyczy kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli z dnia 12 marca 2009 r.⁹, a drugie – wspomnianych już standardów kształcenia nauczycieli. Pierwsze z nich nie odróżnia, niestety, przygotowania pedagogicznego od przygotowania nauczycielskiego. Jeśli by literalnie traktować zapis o przygotowaniu pedagogicznym i wymogach dydaktyki szczegółowej¹⁰, to dochodzimy do absurdalnego wniosku, że wielu absolwentów pedagogiki nie posiada przygotowania pedagogicznego. Dla absolwentów specjalności na przykład „pedagogika społeczna” czy „animacja społeczno-kulturowa” brak takiego zapisu może skutkować niemożnością pracy z dziećmi w domu kultury; dla absolwentów specjalności „resocjalizacja” – w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym, a „opiekuńczo-wychowawcza” – w świetlicy szkolnej. Dla pracodawcy zapis „przygotowanie pedagogiczne” oznacza bowiem nie tyle kwalifikacje nauczycielskie, lecz ogólne kwalifikacje do bycia pedagogiem.

Uczelnie, próbując obchodzić ten absurd prawny, poszukują „na siłę” dydaktyki szczegółowej w specjalnościach nienauczyielskich, nadając większości absolwentów przygotowanie pedagogiczne (czytaj: nauczycielskie). W efekcie samo „przygotowanie

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. ...

pedagogiczne” daje ww. specjalnościom uprawnienia nauczycielskie. Zjawisko to nie jest groźne, jeśli absolwent ograniczy swoje działania do pracy wychowawczej, opiekuńczo-wychowawczej, animacyjnej czy resocjalizacyjnej. Staje się jednak niebezpieczne, gdy skorzysta ze studiów dla nauczycieli, które przygotowują do nauczania drugiego przedmiotu w ramach kształcenia podyplomowego lub studiów II stopnia.

Jeszcze gorzej wygląda to w zakresie przygotowania przedmiotowego, dla którego nie sprecyzowano wymogów merytorycznych. W mniej solidnych uczelniach przygotowanie do nauczania pierwszego czy kolejnego przedmiotu redukuje się do tak minimalnego poziomu godzin dydaktycznych, że nie ma absolutnie możliwości, by przygotować nauczyciela do pracy. Szczególnie jest to widoczne na drugim stopniu studiów, gdzie najczęściej nadaje się uprawnienia do nauczania drugiego przedmiotu. Uczelnie, szczególnie niepubliczne, konkurujące na prawach rynkowych, szukając oszczędności poprzez ograniczanie liczby godzin dydaktycznych i kosztochłonnnych zajęć ćwiczeniowych, przyjmują często absurdalne poziomy liczby godzin przygotowania merytorycznego. Na porządku dziennym jest redukowanie w ciągu paru cykli kształcenia liczby godzin przygotowania merytorycznego o 100–200%, np. z 400 godzin do 150–120 godzin dydaktycznych. Wykorzystuje się w tym przypadku najczęściej „kamuflaż” pracy własnej studenta, co oznacza ograniczenie przedmiotu wiodącego – kierunkowego do 20–15 godzin dydaktycznych, przy założeniu pracy własnej studenta na poziomie 60, 100, a nawet 200 godzin. Skutkuje to dwiema konsekwencjami. Po pierwsze – zapoznanie się z treściami zajęć prawie w całości przerzuca się na pracę własną studenta. Przy kształceniu masowym tylko część najzdolniejszych studentów jest w stanie podjąć temu zadaniu. Po drugie – przy najczęściej enigmatycznych formach sprawdzania efektów kształcenia, fikcją staje się weryfikacja tak dużej liczby godzin pracy własnej studenta i efektów z nią związanych. Praktyka dostarcza licznych przykładów, kiedy taką weryfikacją ma być esej lub pisemna praca na zadany temat. W efekcie powstaje parostronicowe opracowanie będące zlepkiem fragmentów podstawowych dla przedmiotu podręczników, bez praktycznie żadnego znaczenia dla weryfikacji efektów kształcenia.

STUDIA PODYPLOMOWE I KURSY KWALIFIKACYJNE – ZABIEG O ZNAMIONACH PRZESTĘPSTWA

W myśl intencji ustawodawcy tylko nauczyciel przygotowany do pracy w szkole na pierwszym stopniu studiów może mieć prawo rozszerzać swoje kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu na studiach podyplomowych. W praktyce edukacyjnej z możliwości tej korzystają zarówno absolwenci studiów nauczycielskich, jak i nienauczycielskich (którzy otrzymali przygotowanie pedagogiczne i prawo do prowadzenia zajęć). Oczywiście posiadamy w Polsce solidne i dobre studia podyplomowe, jednak część z nich, podobnie jak kursy kwalifikacyjne przygotowujące do nauczania drugiego przedmiotu razi niskimi wymaganiami i takim poziomem kształcenia. W przypadku nieposiadania praktycznie żadnych wcześniejszych kwalifikacji dydaktycznych

słuchacz staje się w dwa semestry pełnoprawnym nauczycielem wczesnej edukacji lub przedmiotu w gimnazjum czy szkole średniej.

Na jednej z wizytowanych szkół wyższych absolwenci studiów licencjackich na kierunku wychowanie fizyczne, resocjalizacja i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza są przyjmowani na studia podyplomowe z historii (uczelnia ta nie posiada oczywiście własnej kadry historyków, bo prowadząc studia w obszarze nauk humanistycznych, nie jest do tego zobowiązana). Po 270 godzinach dwusemestralnych studiów, częściowo realizowanych drogą e-learningu, absolwenci otrzymują pełne uprawnienia do nauczania historii na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Samej historii jest w tych 270 godzinach 120, podzielnych 4 bloki po 30 godzin w zależności od epoki. To mniejsza liczba godzin od tej, którą realizuje uczeń klasy humanistycznej w jednym roku szkolnym. W tej samej uczelni części słuchaczy zalicza się też obowiązkowe praktyki pedagogiczne związane z wykonywaną pracą. Oczywiście nie nauczyciela historii... Tak wykształcona osoba dopuszczona jest w majestacie prawa do nauczania w liceum! Jest to nie tylko skandal, ale i wysoce nieetyczne oszukiwanie słuchaczy i uczniów. Tych pierwszych – że posiadają pełne kwalifikacje, tych drugich – że są kształceni przez „pełnowartościowych nauczycieli”.

Tak kształceni są nie tylko historycy, ale też inni „przedmiotowcy”, np. chemicy, fizycy, nauczyciele wf., pedagodzy specjaliści, pedagodzy wczesnej edukacji. Smaku temu zjawisku dodaje fakt, że studia podyplomowe nie podlegają ocenie programowej PKA i są największym źródłem patologii akademickiej. Przeciwno temu należy protestować, ponieważ możliwość przygotowania do nauczania drugiego przedmiotu w ramach studiów podyplomowych to najsłabsze ogniwo kształcenia nauczycielskiego. Zastępowanie trzyletnich studiów licencjackich (dawniej pięcioletnich) *de facto* 270 godzinnymi studiami podyplomowymi, podczas których samo przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu zajmuje nie więcej aniżeli kilkadziesiąt godzin, będzie skutkowało pracą ignorantów w szkolnictwie, niewiele lepiej przygotowanych od swoich uczniów. Tak naprawdę powinno to zostać zgłoszone do prokuratury jako działanie noszące znamiona przestępstwa. Możliwe, że tylko zaskarżenie takiego systemu studiów podyplomowych będzie skutkowało jakimiś zmianami, gdyż dotychczasowe postulaty środowiska nie przynoszą żadnego efektu. W ten sam nurt skandalicznych rozwiązań włączyć należy kursy kwalifikacyjne równoważne ze studiami podyplomowymi, prowadzone przez ODN lub inne uprawnione przez kuratorów oświaty ośrodki kształcenia nauczycieli. Przykładem są prowadzone od lat kursy „Oligofrenopedagogiki” dające uprawnienia do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, pozostające poza jakąkolwiek kontrolą i realizowane najczęściej zasobami lokalnych praktyków pedagogiki.

Ponadto – odwołując się do doświadczeń – należy stwierdzić, że ogromne zło wyrządziła Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ustalając w aktach prawnych, iż do prowadzenia studiów podyplomowych w danej dyscyplinie wystarcza posiadanie uprawnień do prowadzenia dowolnego kierunku w danym obszarze studiów. Wyjaśniam, że na przykład studia podyplomowe z wczesnej edukacji mogą być prowadzone przez jednostkę nieposiadającą nawet uprawnień do prowadzenia kierunku pedago-

gika; studia z „oligofrenopedagogiki” – przez uczelnię bez uprawnień z zakresu pedagogiki specjalnej, a studia z psychologii biznesu – przez uczelnię bez uprawnień z zakresu psychologii. Przecież to absurd! Jednostki te często nie posiadają własnej kadry do prowadzenia tych studiów. Znałe mi są przypadki, gdzie na polecenie Rektora typu „otwórzmy jakieś studia podyplomowe”, pracownik administracyjny dziekanatu wyszukiwał z Internetu dostępny tam program studiów i zatrudniał na umowę zlecenie nauczycieli pobliskiej szkoły jako jedynych wykładowców. Procederowi temu sprzyja fakt, że – wbrew temu, co sądzi wielu nauczycieli akademickich – zgodnie z literą prawa magister też może prowadzić wszystkie wykłady. Słuchacze takich studiów będą mieli szczęście, jeśli „Pani z dziekanatu” znajdzie solidne przykłady programów studiów, w przeciwnym przypadku jest mała szansa, że ktoś podda ten program ewaluacji. Przecież w praktyce tego nikt nie kontroluje! Pytaniem dla organów do tego powołanych jest, dlaczego od lat – przy takim uszczegółowieniu ocen programowych i wymogów kierunkowych dla kierunku studiów – „udaje się nie wpisywać” na listę kontroli studiów podyplomowych?! Wpisanie ich do oceny instytucjonalnej, przy braku takich ocen w większości szkół niepublicznych, jest po prostu żartem!

I tu można wskazać na kolejną słabość studiów podyplomowych. Części uczelni w ramach realizowanych przedmiotów rezygnuje z przedmiotów przygotowania nauczycielskiego, oferując wszystkim absolwentom studia podyplomowe z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Jednak oferta dla wszystkich kierunków nauczycielskich jest tańsza, aniżeli włączenie bloków tych przedmiotów w tok kształcenia, tym bardziej, że można pobrać dodatkowe czesne za studia podyplomowe. Oczywistym jest, że takie studia, które nie uwzględniają specyfiki dydaktycznej danego przedmiotu, dają mniejsze kompetencje aniżeli przedmioty przygotowania nauczycielskiego włączone w tok studiów przedmiotowych.

POZOSTAŁE OBSZARY ZANIEDBAŃ

Jak wynika z moich doświadczeń, wśród często występujących nieprawidłowości w kształceniu nauczycieli, stwierdzonych w trakcie wizytacji akredytacyjnych¹¹, można wskazać także następujące zjawiska i działania wykazujące niezgodność z wymogami szczegółowymi SKN:

1. Ignorowanie efektów kształcenia zapisanych w SKN i poprzestawanie jedynie na zakresie efektów kierunkowych dla pedagogiki.

W przypadku specjalności nauczycielskiej należy poza realizacją efektów kierunkowych dla pedagogiki zrealizować również efekty nauczycielskie ze standardów. Uczelnie często popełniają błąd, włączając te efekty w ramy efektów kierunkowych. Ponieważ nie muszą one być realizowane przez inne specjalności nie nauczycielskie, najprościej jest stworzyć poza ogólną tabelą efektów kierunkowych, tabelę efektów specjalnościowych.

¹¹ W poniższym fragmencie tekstu wykorzystano wyłącznie doświadczenia akredytacyjne autora.

2. Brak zajęć z emisji głosu, technologii informacyjnej, bezpieczeństwa i higieny pracy. Obligatoryjny charakter tych zajęć wynika z efektów kształcenia sformułowanych w SKN.
3. Brak odpowiedniej liczby godzin przedmiotów, które można byłoby zakwalifikować do dydaktyki przedmiotu.

Uczelnie często włączają w ten obszar przedmioty ogólne, typu „Pedagogika wczesnoszkolna”, których nie można zaliczyć do dydaktyki szczegółowej.

4. Nieodpowiednia liczba godzin przygotowania merytorycznego.

Uczelnie nierzadko stają na stanowisku, że braku wskazania liczby godzin przygotowania merytorycznego w „Module 1” umożliwia jego dowolne skracanie. Zespoły PKA często zwracają uwagę na niemożność realizowania przedmiotowych efektów kształcenia w ramach wskazanej przez uczelnie liczby godzin. To jest oczywiście kolejna słabość standardów, która uniemożliwia solidne przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu czy prowadzenie zajęć.

W tym kontekście można powiedzieć, że standardy dotyczą w zasadzie tylko części psychologiczno-pedagogicznej i dydaktycznej, pomijając aspekt kształcenia przedmiotowego. Możliwe, że wyjściem byłoby jednak uszczegółowienie wymagań zawartych w „Module 1” dotyczących wszystkich nauczanych w szkole przedmiotów. To w ramach planowanej zmiany standardów należy – moim zdaniem – postulować.

Problem z realizacją SKN ujawnia się też na studiach przedmiotowych prowadzonych na wydziałach niepedagogicznych. Często dochodzi tam do nieprawidłowości w ramach przygotowania pedagogiczno-psychologicznego. Wynika to często z jakości dwóch różnych rozwiązań:

1. Realizowania tych modułów przez własnych pracowników nie-pedagogów, zwłaszcza dydaktyków przedmiotowych mających doktorat z pedagogiki.
2. Korzystania z pedagogów niekompetentnych w ramach tzw. usługi, jaką świadczy wydział pedagogiczny uczelni. Wydziały pedagogiczne wysyłają często na tzw. „usługówki” nie swoich najlepszych pedagogów, lecz tych, dla których brakuje godzin w macierzystej jednostce. Możemy sobie wyobrazić, jaki może być poziom nauczania dydaktyki ogólnej lub psychologii i pedagogiki, gdy prowadzą je osoby, których nigdy na macierzystym wydziale by do tego nie dopuszczono.

Ponadto na wydziałach niepedagogicznych często blok pedagogiczny traktowany jest jak zajęcia mniej ważne aniżeli przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu.

Ostatnio sporym problemem staje się kształcenie nauczycieli w ramach studiów II stopnia. Najczęściej jest tak, że uczelnia proponuje studia nauczycielskie w ramach drugiego przedmiotu na studiach II stopnia, gdzie jedynym warunkiem rekrutacyjnym jest posiadanie przygotowania pedagogicznego. Nikt oczywiście nie sprawdza, co składa się na to przygotowanie u rekrutowanych studentów, absolwentów np. edukacji medialnej, obronnej, opiekuńczo-wychowawczej czy resocjalizacyjnej. Zakładając, że mają oni przygotowanie dydaktyczne do prowadzenia zajęć, stają się pełnowartościowymi nauczycielami np. wczesnej edukacji, historii czy geografii po zrealizowaniu minimum wymogów „IV Modułu” SKN (60 godzin dydaktyki i 60 godzin praktyk). Oczywiście

pewne uczelnie idą dalej, przyjmując kandydatów bez jakiegokolwiek przygotowania pedagogiczno-psychologicznego i dydaktycznego, umożliwiając im jednocześnie uzupełnienie przygotowania pedagogicznego w ramach tzw. różnic programowych. Jeśli te ostanie w ogóle będą potraktowane serio, są najczęściej realizowane pod koniec studiów, przed samym procesem dyplomowania. Sam odnotowałem takie przykłady, że student ekonomii, zarządzania, kosmetologii czy bezpieczeństwa publicznego zaczynał pisać pracę magisterską z pedagogiki, nie operując nawet podstawowym aparatem pojęciowym tej dyscypliny. Po czterech semestrach otrzymywał natomiast pełne kwalifikacje np. nauczyciela wczesnej edukacji.

Nieprawidłowościom na studiach nauczycielskich sprzyja mniejsze znaczenie, jakie zespoły PKA – zresztą zgodnie z ustawą i rozporządzeniami – przypisują nauczaniu w ramach specjalności. Realizacja efektów kierunkowych ma w ocenie PKA znaczenie nadrzędne i może nie uwzględniać realizacji efektów zawartych w SKN. Nie bez znaczenia jest też kierunek rozwoju kształcenia na studiach wyższych. W większości uczelni studenci, przyszli nauczyciele, rekrutowani są na kierunek, a nie na specjalność nauczycielską. Na pierwszym stopniu studiów przypisanie do specjalności następuje najczęściej po trzecim semestrze, a na drugim stopniu – po drugim. W praktyce często oznacza to, że studenci uczą się przez połowę studiów rozbudowanej wiedzy ogólnej, w niektórych przypadkach mającej niewiele wspólnego z przygotowaniem nauczycielskim, by potem w trzech semestrach przeznaczonych na specjalizację nadrabiać to, co jeszcze parę lat temu nauczono w trakcie 8 semestrów (cztery lata po roku przedmiotów podstawowych). W licznych przypadkach tylko w tej pierwszej, nienauczycielskiej części studiów studenci mają do czynienia z kadrą naukową stanowiącą minimum kadrowe (najczęściej niemającą pojęcia o przygotowaniu nauczycieli), natomiast w części drugiej, specjalnościowej – najczęściej są edukowani przez pedagogów i nauczycieli z okolicznych szkół. Trudno mówić w tym przypadku o jakimkolwiek akademickim przygotowaniu nauczycieli.

PODSUMOWANIE

Wnioski z analizy funkcjonującego systemu kształcenia nauczycieli idą w dwóch kierunkach. Pierwszy związany jest z koniecznością optymalizacji samych standardów kształcenia nauczycieli i ich realizacji na studiach wyższych. Drugi natomiast – z wykluczeniem patologii edukacyjnych spowodowanych złym stanem prawnym dokumentów regulujących proces kształcenia nauczycieli. Postulatywnie można wyznaczyć następujące kierunki pożądanych zmian:

1. Modyfikacja standardów kształcenia nauczycieli

- w zakresie wczesnej edukacji niezbędna wydaje się nowelizacja związana z nauczaniem języka obcego w szkole i przedszkolu.

Wprowadzenie obowiązku posiadania przez nauczycieli kompetencji nauczania języka angielskiego należy połączyć z nauczaniem zintegrowanym

w klasach 1–3. Zrozumiałe jest, że należy rozróżnić kompetencję przygotowania przedmiotowego anglisty, od umiejętności włączania podstaw języka angielskiego w proces nauczania zintegrowanego i pracy z małym dzieckiem. W tym procesie przygotowania nauczyciela wczesnej edukacji z kompetencjami językowymi ograniczonymi do klas 1–3 i przedszkola należy poszukać kompromisu pomiędzy wykształceniem językowym a przygotowaniem do edukacji wczesnoszkolnej. Obecny brak rozróżnienia kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji przygotowanego do wdrażania podstaw języka angielskiego od anglisty uczącego w gimnazjum czy szkolnictwie ponadgimnazjalnym wydaje się mało zasadny;

- zarówno w kontekście przygotowania do wczesnej edukacji jak i nauczania przedmiotowego niezbędne wydaje się ustanowienie standardów przedmiotowych. Brak ramowych treści merytorycznych dla modułów 1 i 4 (przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu, prowadzenia zajęć), prowadzi do nadużyć i szeregu nieprawidłowości;
- należy ponownie przywrócić się możliwości nabywania kwalifikacji do nauczania kolejnego przedmiotu („Moduł 4”).

Poza zdefiniowaniem zawartości merytorycznej poszczególnych przedmiotów konieczne wydaje się zwiększenie liczby godzin praktyki studenckiej. W tym kontekście warto by uszczegółowić zakres praktyki asystenckiej (najczęściej obserwacyjnej) i odróżnić go od samodzielnego prowadzenia lekcji. Wyeliminuje to przypadki, gdy student – przyszyły nauczyciel – samodzielnie prowadzi jedynie jedną lub dwie godziny lekcyjne, spełniając tym samym formalne wymogi standardów.

2. Zmiany w aktach prawnych

- należy w aktach prawnych odróżnić przygotowanie pedagogiczne od przygotowania nauczycielskiego i zróżnicować je pod względem wymagań oraz uzyskiwanych kwalifikacji;
- należy włączyć studia podyplomowe do oceny programowej PKA;
- należy ograniczyć uprawnienia do prowadzenia studiów podyplomowych tylko do jednostek posiadających uprawnienia do prowadzenia kształcenia na kierunku w danej dyscyplinie;
- należy zlikwidować kursy nadające kwalifikacje lub poddać je okresowej ocenie merytorycznej;
- należy renegocjować tzw. boloński system kształcenia uwzględniając w uzasadnionych przypadkach możliwość pięcioletniego kształcenia nauczycieli;
- należy dążyć do zmian w ocenach kształcenia wydawanych przez Polską Komisję Akredytacyjną, to jest do przeniesienia środka ciężkości oceny z wymogów formalnych na wymogi jakościowe, inaczej – z oceny urzędniczej na ocenę ekspercką.

Nieprawidłowości w kształceniu nauczycieli nie są jedynie kwestią lepszego czy gorszego nauczania w szkole. To też kwestia jakości życia młodego człowieka w okresie

szkolnym. Brak szybkich zmian w przygotowaniu pedagogów będzie dalej skutkowało nienawidzeniem szkoły przez tysiące nastolatków, dzieciństwem zmarnowanym w nauczycielskim mobbingu i przemocy, dziesiątkami samobójstw, czy zmarnowanymi talentami. Negatywna selekcja do zawodu nauczyciela, liczne drogi dopuszczania ludzi nieprzygotowanych merytorycznie i psychicznie do pracy w szkole, pogłębią jedynie kryzys szkoły, skazując ją na dalsze rozwarstwienie jakościowe i rozdarcie między szkołami elitarnymi, szczytującymi się wynikami, i kiepskimi masowymi placówkami.

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., poz. 131.
- Szyling G., *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2015, nr 16.

Amadeusz Krause: Kształcenie nauczycieli (wczesnej edukacji). Praktyczne konsekwencje niejasnych rozwiązań prawnych w świetle doświadczeń członka Polskiej Komisji Akredytacyjnej

Streszczenie: Autor dokonuje w tekście krytycznej oceny rozwiązań prawnych regulujących kształcenie nauczycieli w Polsce. W sferze argumentacji odwołuje się do własnych doświadczeń jako członka PKA. Ich prezentacja ujawnia obszary zaniechań, nieprawidłowości a nawet patologii występujących w procesie nadawania absolwentom szkół wyższych kwalifikacji do bycia nauczycielem. Źródła istniejącego stanu rzeczy autor lokuje w niedoskonałości lub sprzecznościach dokumentów regulujących te same obszary kształcenia, a także w walce szkół wyższych o przetrwanie na rynku, co prowadzi do radykalnego obniżania jakości kształcenia. Tekst kończą postulaty dotyczące koniecznych modyfikacji standardów kształcenia nauczycieli oraz zmian w aktach prawnych.

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, Krajowe Ramy Kwalifikacji, Standardy Kształcenia Nauczycieli, kształcenie nauczycieli, jakość kształcenia, Polska Komisja Akredytacyjna

Title: Education of (early childhood education) teachers. The practical consequences of unclear legal solutions in the light of the experiences of a member of the Polish Accreditation Committee

Abstract: In the text the author makes a critical assessment of legal solutions regulating the education of teachers in Poland. In the realms of argument, he refers to his own experiences as a member of the Polish Accreditation Committee. The presentation of those experiences reveals areas of omissions, irregularities, and even pathologies in the process of conferring teaching qualifications on graduates of schools of higher education. The author derives the sources of the status quo from imperfections or contradictions in the documents regulating the same areas of education, as well as from the struggle of schools of higher education to survive in the market, leading to a dramatic reduction in the quality of education. The text ends in demands for necessary modifications of the standards of teacher education and changes in legislation.

Keywords: schools of higher education, National Qualifications Framework, Standards of Teacher Education, teacher education, quality of education, Polish Accreditation Committee