

Henryk PALKIJ
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie
Uniwersytet Jagielloński

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI W SZKOŁACH WYŻSZYCH WOBEĆ ZMIAN W SYSTEMIE OŚWIATY

Sprawne funkcjonowanie systemu edukacji uznane zostało za jeden z głównych filarów warunkujących rozwój współczesnych społeczeństw. Dowodzą tego różnorodne raporty przygotowywane przez organizacje międzynarodowe¹. Zadania edukacji są tu rozumiane bardzo szeroko, a jednym z najważniejszych jest przygotowanie do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym². W efekcie takiego podejścia wiele krajów podjęło próby reform i przekonstruowania systemu nauczania, ponownego określenia celów i standardów edukacji, aby dostosować ją lepiej do wymagań współczesności³.

Zjawisko to nie ominęło także Polski, a przemiany polityczne, społeczne, gospodarcze spowodowały znaczne przyspieszenie tego procesu⁴. Podjęto decyzję o wdrożeniu reformy systemu edukacji, co wywołało zmiany w wielu dziedzinach systemu oświaty⁵. Przygotowano *Podstawę programową kształcenia ogólnego*⁶, *Standardy wymagań egzaminacyjnych*⁷, nową strukturę systemu szkolnego, zmieniono sposób zarządzania tym systemem, wprowadzono nowy system egzaminacyjny⁸ oraz wiele regulacji dotyczących

¹ Na przykład decyzje Rady Europy — rekomendacje z 22 I 1996, symposium w Bernie *Key competencies for Europe* (1996), raport UNESCO, opracowany pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO — Międzynarodowej Konferencji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, SOP 1998.

² Na ten aspekt zwracają uwagę autorzy wielu publikacji, np. W. T. Callahan Jr., R. A. Banaszak (eds.), *Citizenship for the 21st Century*, ERIC 1990, czy W. Friebl (ed.), *Education for citizenship. Theoretical and practical approaches*, Fillibach Verlag 1996.

³ *Dekada reform w kształceniu obywatelskim w Unii Europejskiej (1984–1994)*, Euridice 1997, opracowanie i publikacje standardów edukacyjnych w wielu krajach.

⁴ I. Bialecki (red.), *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 1996; M. Jakowicka (red.), *Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole*, Warszawa 1998; K. Denek, *Edukacja na progu stuleci i milenium*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, Szczecin 1999, s. 11–26, T. Hejnicka-Beczwińska, *O zmianach w edukacji — konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.

⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 67 z 1996 r., poz. 329), z późniejszymi zmianami.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r., załącznik nr 1: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolatkich szkół podstawowych i gimnazjów* i załącznik nr 2: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych* (Dz. U. Nr 14 z 1999 r., poz. 129), z późniejszymi zmianami.

⁷ Rozporządzenie MEN z 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań egzaminacyjnych będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. Nr 17 z 2000 r., poz. 215), z późniejszymi zmianami.

⁸ Rozporządzenie MEN z 18 lutego 1999 r. w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenia ich zasięgu terytorialnego (Dz. U. Nr 14 z 1999 r., poz. 134) i z 21 marca 2001 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.

różnych dziedzin życia szkoły, co miało także konsekwencje dla pozycji nauczyciela w szkole⁹.

Reforma spowodowała, że dydaktyka musiała podjąć się ponownego sformułowania problemów wynikających z przemian edukacyjnych¹⁰. Jednym z nich jest przygotowanie nauczycieli do uczenia w szkole. Jeśli chodzi o przygotowanie nauczycieli, to od dawna toczy się dyskusja na temat wzorców kształcenia nauczycieli, programów kształcenia, umiejętności, w jakie powinien być wyposażony współczesny nauczyciel, zadań stojących przed nauczaniem w zreformowanej szkole itp.¹¹ Niemniej wydaje się, że wiele spraw wymaga dalszej dyskusji i nadal konieczne jest zastanowienie się, jaki ma być nowy kształt edukacji nauczycielskiej w uczelniach wyższych¹². Pojawiają się już opracowania obejmujące różne aspekty przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w szkole¹³.

Podobną dyskusję możemy zauważyć także w odniesieniu do kształcenia nauczycieli historii, która rozszerzana jest zwykle o przygotowanie nauczycieli do uczenia wiedzy o społeczeństwie. Dzięki tej dyskusji udało się ustalić przynajmniej niektóre ogólne ramy pewnych zagadnień i zarysowano nową problematykę. Do spraw, co do których panuje pełniejsza zgoda, należą problemy kształcenia przedmiotowego (np. historii), a najwięcej dyskusji budzi konieczność wyjścia w przestrzeń ponadprzedmiotową, ścieżek edukacyjnych, kształtowania umiejętności, komunikacji itp.¹⁴ W tym artykule chciałem zwrócić uwagę na kilka problemów, które moim zdaniem należy przemyśleć przy konstruowaniu nowych programów kształcenia przyszłych nauczycieli.

Organizacja kształcenia studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego różni się w szczegółach na poszczególnych uczelniach, ale opiera się na podobnych zasadach narzuconych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Wprowadzenie podziału systemu

⁹ Związane to jest ze znowelizowaną Kartą Nauczyciela, przejściem szkół przez samorządy itp. Zmian jest bardzo wiele i nie miejsce tutaj na ich opis. Wystarczy odwołać się do odpowiednich przepisów i publikacji zawartych m.in. w *Biblioteczce reformy* (prawie 30 pozycji).

¹⁰ K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, op. cit., Z. Kwicciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Edukacja” 1, 1999, s. 5–20; A. Radzicwicz-Winnicki, *Edukacja w nowym postmodernistycznym ładzie społecznym*, „Edukacja” 1 (69), 2000, s. 5–14; M. Kujawska (red.), *Uczeń i nowa humanistyka*, Poznań 2000.

¹¹ Wystarczy tu przykładowo wskazać na takie prace, jak np. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; A. Siemak-Tylińska i in. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, czy wydawnictwo WSP w Krakowie: J. Mazur, A. Zielecki (red.), *Problemy studiów nauczycielskich*, np. t. 7: *Organizacja studiów historycznych (stacjonarnych i zaocznych) w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych*, Kraków 1996.

¹² Na przykład: F. Bereźnicki, *O nowy kształt edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Dydaktyka w dobie przemian...*, op. cit., s. 67–72, czy E. Kameduła, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli dla zreformowanej szkoły*, tamże, s. 73–79.

¹³ Między innymi ostatnio praca J. Sempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000.

¹⁴ M. Kujawska (red.), *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, Poznań 1996; A. Zielecki (red.), *Kształcenie nauczycieli historii a cele edukacji historycznej*, Rzeszów 1997; A. Zielecki (red.), *Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, t. 1, 2, Kraków 2000; M. Kujawska (red.), *Uczeń i nowa humanistyka*, Poznań 2000, tu artykuły m.in. M. Kujawskiej, *O nowy wymiar kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli historii*, s. 17–27, czy A. Zieleckiego, *Kształcenie kandydatów na nauczycieli historii dla zreformowanej szkoły*, s. 27–34.

szkolnego ma wielorakie konsekwencje dla kształtu zajęć z dydaktyki. Nie będę się tutaj zajmował sprawą organizacji praktyki, która ulega teraz większej komplikacji, gdyż dotychczas odbywały się dwie praktyki ciągłe, a teraz trzeba znaleźć miejsce dla praktyk w jeszcze jednym typie szkoły¹⁵.

Istotniejsze jest to, że nowy podział organizacyjny szkolnictwa zmusza do poszukiwania sposobów pogodzenia jednoczesnego przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy w różnych typach szkół, z których każda ma inną filozofię pracy i cele. Wydaje się, że aktualnie największym problemem jest znalezienie dobrych rozwiązań do przygotowania nauczyciela do pracy w szkole podstawowej. Tutaj nie ma nauczania przedmiotowego, tymczasem kandydaci na nauczycieli w szkołach wyższych kształcą się najczęściej w ramach studiów magisterskich, są zorientowani na historię jako jedną z dziedzin nauki. Uczenie w szkole podstawowej wymaga od nich wielu innych umiejętności i wydaje się wątpliwe, aby dało się je wykształcić tylko na zajęciach z dydaktyki historii w obecnym kształcie. Konieczne jest poszerzenie zajęć o elementy innych przedmiotów, o treści wchodzące w skład ścieżek edukacyjnych, tak aby nauczyciel historii mógł swobodniej budować zadania edukacyjne, nie tylko w zakresie historii i nauki o społeczeństwie, ale w szerszym kontekście. Z perspektywy tego typu szkoły wydaje się konieczne większe uwzględnienie zagadnień z szeroko rozumianej kultury humanistycznej. Przyszli nauczyciele muszą mieć przygotowanie teoretyczne i praktyczne do realizowania w szkole integracji międzyprzedmiotowej.

Istnienie szkoły podstawowej w nowym kształcie wymaga poważnego zastanowienia się, w jaki sposób przygotować nauczyciela do kształtowania umiejętności. Jest to bowiem, moim zdaniem, kluczowe zadanie szkoły podstawowej, od którego realizacji zależy poziom nauczania historii w gimnazjum. Konieczne byłoby dokładniejsze określenie, jakie rodzaje umiejętności kształtowane są w poszczególnych blokach przedmiotowych, tak aby nauczyciel historii, wykorzystując treści obejmujące historię i wiedzę o społeczeństwie oraz problemy pokrewne, mógł się skupić na kształtowaniu umiejętności ważnych z punktu widzenia dalszego nauczania i uczenia się historii w gimnazjum. Szczególnej uwadze należałoby poświęcić przygotowanie praktycznych propozycji rozwiązań metodycznych przygotowujących przyszłego nauczyciela do łączenia w jednym procesie kształcenia historii i wiedzy o społeczeństwie, a w perspektywie — także szerzej rozumianych ścieżek edukacyjnych. W tym kontekście konieczne jest poświęcenie większej uwagi w programach kształcenia nauczycieli treściom i metodom związanym z dydaktyką przedmiotów społecznych, ścieżek edukacyjnych, z których wiele, jak np. edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe w regionie, integracja europejska itp., poszerza możliwości działania nauczyciela historii. Mamy już w tym zakresie wiele propozycji¹⁶, ale konieczne wydaje się wykorzystanie doświadczeń zdobytych podczas wprowadzania do szkół na przykład nowych programów edukacji obywatelskiej, które kładły nacisk na otwartość procesu nauczania,

¹⁵ Swoje wystąpienie opieram na doświadczeniach pracy na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie blok przedmiotów pedagogicznych obsługuje Studium Pedagogiczne, a dydaktykę nauczania historii — pracownia znajdująca się w Instytucie Historii.

¹⁶ Na przykład wiele programów, propozycji metodycznych, a nawet podręczników do edukacji regionalnej.

aktywizujące metody nauczania, kształcenie umiejętności¹⁷. Pomogłyby one przyszłym nauczycielom historii w lepszym dostosowaniu swej pracy do potrzeb młodzieży w szkole podstawowej oraz gimnazjum, w uzyskaniu spojrzenia na proces dydaktyczny z szerszej perspektywy, a przez to także wsparłyby dydaktykę historii.

Takie zadania stawiają trochę inne wymagania przed kandydatami na nauczycieli szczególnie szkołę podstawową. Powinni oni posiadać dobre przygotowanie w zakresie komunikacji, powinni orientować się w kilku dziedzinach (historia, wiedza o społeczeństwie, język polski, historia sztuki itp.), posiadać umiejętność szukania wspólnych wartości humanistycznych oraz znać i stosować takie metody nauczania, które sprzyjać będą kształtowaniu wybranych umiejętności. Jest to trudne zadanie przy dotychczasowej formie zajęć dydaktycznych. Wydaje się, że wiele zależałoby tutaj od dodatkowych ćwiczeń, na których kandydaci na nauczycieli mogliby skorzystać z różnych form warsztatowych z wykorzystaniem symulacji, elementów warsztatu teatralnego, zajęć psychologicznych, zajęć dla animatorów kultury itp. Celem takich zajęć byłoby ułatwienie osobom podejmującym pracę w szkole podstawowej szybsze przejście od modelu nauczyciela kładącego nacisk na wiedzę do nauczyciela świadomie kształtującego umiejętności.

Gimnazjum stawia przed przyszłym nauczycielem inne wymagania, nauczanie historii jest tutaj bardziej skondensowane niż w dawnej szkole podstawowej. Trzyletni cykl nauczania przedmiotowego wymaga efektywnego wykorzystania czasu przeznaczanego na naukę przedmiotu, a stąd — większego zwrócenia uwagi na kształcenie umiejętności planowania zajęć dydaktycznych i organizacji własnego warsztatu pracy. Nauczyciel historii (oraz każdego innego przedmiotu) musi umieć wykorzystać wiedzę i umiejętności uczniów, które nabyli w szkole podstawowej. W takiej sytuacji był dotąd tylko nauczyciel w szkole średniej. Z tego punktu widzenia ważne jest zwrócenie uwagi na problem wykorzystania ewaluacji i diagnozy w procesie przygotowywania przyszłych nauczycieli. Powinni oni umieć posługiwać się informacjami, jakie otrzyma szkoła w wyniku powstania nowego systemu egzaminacyjnego.

Właściwie jest to nowy problem, dotychczas pojawiał się on bowiem w ramach tradycyjnego oceniania, a wykorzystanie innego typu wyników możliwe było w ramach badań osiągnięć uczniów przeprowadzanych przez kuratoria oświaty¹⁸. Tymczasem w związku z dynamicznym rozwojem diagnozy edukacyjnej i szerzej rozumianej ewaluacji¹⁹ oraz powstaniem systemu egzaminacyjnego konieczne staje się wprowadzenie do codziennej praktyki dydaktycznej i wykorzystywanie przez nauczyciela posiadanych informacji w celu zwiększenia efektywności nauczania. Pojawia się coraz więcej publikacji na

¹⁷ Zwłaszcza doświadczenia z programu „Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej” (KOSS), ze szkoleń wynikających z programu SIERRA (w jego ramach wydano pakiet edukacyjny *Europa na co dzień*, Warszawa 1999) czy programu KREATOR.

¹⁸ Można tutaj odwołać się do prac badaczy zajmujących się ocenianiem, jak np. B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997; tenże, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, czy licznych publikacji na temat badań diagnozujących wyniki nauczania, badań kompetencji w ósmej klasie szkoły podstawowej.

¹⁹ Liczne prace dotyczące ewaluacji i diagnozy, np. L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa 1997; H. Mizerek, A. Hildebrandt (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Olsztyn 1997; B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, Legnica 1999.

ten temat²⁰, ale wraz wdrażaniem reformy coraz bardziej widoczna będzie konieczność kształtowania umiejętności interpretacji, analizy i wykorzystywania wyników w planowaniu procesu dydaktycznego przez nauczycieli. Przecież w praktyce wkrótce prawie wszyscy nauczyciele stale otrzymywać będą wyniki ze sprawdzianów oraz egzaminów (a nie, jak dotychczas, tylko niektórzy i nieregularnie) i będą musieli odnieść je do własnej pracy. Otrzymają więc dobre narzędzie ewaluacji własnej pracy, jednak muszą umieć się nimi posługiwać.

W związku z powstaniem systemu egzaminów zewnętrznych wydaje się konieczne zwrócenie większej uwagi na relacje nauczanie — uczenie się — ocenianie, aby uniknąć tendencji nadmiernego nastawienia nauczycieli do przygotowywania uczniów „pod egzamin”, kosztem procesu systematycznego kształcenia. W tym zakresie pomocne może być pełniejsze zajęcie się problematyką celów i standardów nauczania, co może sprzyjać zrozumieniu istoty egzaminów zewnętrznych i powinno pozwolić na uniknięcie tej pułapki. Nauczyciel będzie mógł włączyć standardy i wymagania egzaminacyjne do swojej praktyki już na początku procesu kształcenia i realizować je jako integralną część procesu nauczania. Pozwoli mu to ograniczyć czas przygotowania ucznia do konkretnej formy egzaminów do niezbędnego minimum. Uważam, że pełne zrozumienie relacji nauczanie — ocenianie — egzaminowanie służyć może tylko podniesieniu jakości nauczania w naszych szkołach, gdyż przyspieszy określenie wyboru treści i umiejętności, które należy zrealizować w procesie dydaktycznym w szkole z każdego przedmiotu. Wymaga to jednak nowego przemyślenia celów i zadań edukacji.

Wspomniany problem ma duże znaczenie szczególnie dla nauczania w szkole średniej, w której egzamin maturalny ma doniosłą wagę dla dalszych losów uczniów. Już teraz standardy i wymagania egzaminacyjne z poszczególnych przedmiotów wpływają na proces dydaktyczny, zmuszając nauczycieli do wprowadzenia korekt i uwzględnienia tych elementów, które znajdują się na egzaminie, np. tekstów źródłowych, pisania krótkiego wypracowania. Stąd także w kształceniu przyszłych nauczycieli obecność tej problematyki w programach nauczania jest konieczna.

Przygotowanie nauczycieli do pracy w szkole średniej będzie musiało ulegać dalszej ewolucji, ale wobec faktu, że nieznaną jest jeszcze ostateczny kształt przyszłej szkoły średniej, trudno o jednoznaczne propozycje. Zwrócić tutaj można uwagę na nowe problemy. Pojawi się konieczność określenia, co oznacza w praktyce przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach o profilu akademickim, na jakie metody i elementy warsztatu pracy należy zwrócić uwagę w przypadku pracy w innych typach klas, gdzie np. historia będzie tylko częścią ogólnego bloku, jak pogodzić interesy tych, dla których historia jest tylko jednym z przedmiotów, z tymi, którzy wybiorą ją jako przedmiot maturalny, jak zorganizować pracę wobec istnienia kilku opcji do wyboru itp. Część z tych problemów nie jest nowa, ale nie wiemy, jak będą one funkcjonowały w trzyletniej szkole średniej.

Niemniej, o ile nie nastąpią jakieś gwałtowne zmiany, wydaje się konieczne i oczywiste coraz większe zwracanie uwagi w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli na kształ-

²⁰ Na przykład: D. Soltys, M. K. Szmigiel, *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków 1997; B. Niemierko (red.), *Ewaluacja Nowej Matury. Zbiór studiów teoretycznych i empirycznych*, Wrocław 1999; H. Szaleniec, M. K. Szmigiel, *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Kraków 2001.

cenie otwartych postaw, kreatywności, krytycyzmu i nastawienia na doskonalenie swoich umiejętności przez cały okres kariery zawodowej. Wydaje się konieczne położenie większego nacisku na otwarte strategie nauczania, rozwijające badawcze predyspozycje ucznia, umiejętności samodzielnej organizacji własnej pracy, stawiania pytań i rozwiązywania problemów. Byłbym zwolennikiem takiej konstrukcji programów kształcenia nauczycieli, aby sprzyjały kształtowaniu postaw, w których wyniku nauczyciel stawałby się „refleksyjnym praktykiem”, potrafiącym w swoim działaniu poprawiać efekty swej pracy.

W tym kontekście trzeba będzie postawić wkrótce pytanie, w jakim stopniu profesjonalna wiedza historyczna w encyklopedycznym wydaniu, która dominuje w kształceniu uniwersyteckim, sprzyja bądź utrudnia przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w różnych typach szkół. Wydaje się, że problem ten jest trochę niedoceniony. W kursie dydaktyki przedmiotowej dużo miejsca zajmuje problem treści nauczania i dostosowywania jej zakresu do możliwości wiekowych i zdolności ucznia. Jednak w rzeczywistości przyszły nauczyciel, przytłoczony ogromem wiedzy akademickiej, ma problemy z odniesieniem jej do praktyki szkolnej. Moim zdaniem w nowym systemie, w którym istnieją trzy typy szkół, ten problem staje się jeszcze pilniejszy. Powstaje pilna potrzeba dyskusji i określenia, czym jest zakres treści dla poszczególnych typów szkół, co rozumiemy przez treści podstawowe, w jaki sposób postawimy granicę między nimi a treściami bardziej szczegółowymi. Bez określenia tego będzie stałe brakowało czasu na kształtowanie umiejętności. Są to trudne problemy, gdyż zmuszają do powrotu do pytania o rolę historii i edukacji humanistycznej w naszym systemie edukacji. W tym miejscu można tylko zauważyć, że taka dyskusja już się toczy²¹.

Jeśli mówimy o przygotowaniu nauczyciela historii do nauczania w szkole średniej, wydaje się konieczne większe zwrócenie uwagi na pełniejsze przygotowanie nauczycieli historii do nauczania wiedzy o społeczeństwie. Należy zwiększyć zakres treściowy i dydaktykę związaną z przedmiotami społecznymi. Byłaby to naturalna konsekwencja tego, co dzieje się w szkole podstawowej i gimnazjum, gdzie nastąpiło wyraźne rozszerzenie tej problematyki, a — paradoksalnie — coraz więcej nauczycieli historii traci pracę (dotyczy to zwłaszcza szkoły podstawowej). W tym przypadku przyszły nauczyciel zyskiwałby lepsze przygotowanie do pracy.

Przykład wiedzy o społeczeństwie dobrze ilustruje fakt, iż w dotychczasowym kursie przygotowania kandydatów na nauczycieli historii główny nacisk położony był na dydaktykę historii. Oznaczało to przynajmniej częściowe oderwanie od realiów szkoły, gdzie nauczyciel historii odgrywa różne role. Jest to szczególnie widoczne po reformie systemu szkolnego. O ile wiele ośrodków zaczęło uwzględniać konieczność przygotowania w zakresie wiedzy o społeczeństwie, to inne problemy nie znajdują należnego miejsca. Wspomniano tu o problematyce ścieżek edukacyjnych pokrewnych historii, można dodać jeszcze problemy przygotowania do życia w rodzinie, przedsiębiorczość, edukację medialną i czytelniczą czy to, że każdy nauczyciel będzie w praktyce także wychowawcą klasy.

Nie wydaje się możliwe, aby wszystkie te problemy rozwiązywał podstawowy kurs przygotowujący kandydatów na nauczycieli, ponieważ wiele z tych problemów musi być

²¹ Jako przykład można podać artykuły J. Maternickiego; jednym z ostatnich jest: *O właściwym kierunku reformy szkolnej edukacji historycznej*, [w:] A. Zięblecki (red.), *Edukacja historyczna...*, op. cit., t. 1: *Założenia metodyczne*, s. 24–46.

dokładniej dostosowanych do konkretnego typu szkoły. Jednak część musi znaleźć się w nim po to, aby pokazać inne uwarunkowania, jakie napotka przyszły nauczyciel każdego przedmiotu w szkole. Część z tych problemów może być rozwijana w ramach kursu z pedagogiki czy psychologii, ale część może być realizowana w postaci fakultatywnych programów. Odpowiednio przygotowane i oprzyrządowane (materiały teoretyczne i ćwiczeniowe, przykłady zajęć), mogłyby być wykorzystane przez zainteresowanych do poszerzenia wiedzy i umiejętności.

Niektóre z nich powinny jednak znaleźć się w kursie podstawowym i należałoby przemyśleć zakres oraz sposób ich integracji z innymi treściami. Jako przykład może posłużyć edukacja czytelnicza i medialna. Jej podstawowe elementy powinny być rozwijane w ramach przygotowywania przyszłych nauczycieli do posługiwania się technologią informacyjną, której znaczenie ciągle rośnie. Napotyka ona wszędzie na różne trudności²², niemniej edukacja medialna staje się taką dziedziną kształcenia, z którą powinien zapoznać się każdy nauczyciel²³. Wśród technicznych środków nauczania znajdowały się od dawna film, telewizja, wideo czy komputery i metody pracy z nimi nie są nowością²⁴. Zastosowanie mediów w edukacji rozszerza się i przybiera nowe formy, by wspomnieć tylko ekspansję internetu²⁵. W przygotowaniu przyszłych nauczycieli należy uwzględnić fakt, że z biegiem czasu problemy podstawowe, związane z obsługą sprzętu i programów, zejdą na plan dalszy w związku z procesem ich upowszechnienia, a istotne staną się sposoby wykorzystania ich w procesie dydaktycznym. Nauczyciel, który sprawnie posługuje się mediami w zakresie swego przedmiotu, nie powinien mieć problemów z uzupełnieniem wiedzy w zakresie edukacji czytelniczej i medialnej. W ten sposób będzie mógł rozszerzyć możliwości swego działania w szkole.

Podsumowując, chciałbym zwrócić uwagę na konieczność dostosowania programów kształcenia przyszłych nauczycieli pod kątem dostosowania ich do zmian wynikających z reformy systemu edukacji oraz większego uwzględnienia faktu, że nauczyciel danego przedmiotu ma w szkole wiele innych zadań, do których powinien być przygotowany przynajmniej na takim poziomie, aby samodzielnie potrafił uzupełnić i rozwijać swoje kompetencje, dostosowując je do potrzeb szkoły i młodzieży.

²² M. Summers, *Information, technology in initial teacher education: preconceptions of history and geography interns, with reflections of mentors and tutors*, „Journal of Information Technology for Teacher Education” 5, 1996.

²³ M. Kąkolewicz, *Edukacja medialna — nowa dziedzina kształcenia*, [w:] B. Niemierko, A. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna...*, op. cit., s. 304–324.

²⁴ W. Strykowski, *Audiowizualne metody w dydaktyce. Podstawy kształcenia multimedialnego*, Warszawa 1984; B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Toruń 1997.

²⁵ Wiele przykładów mogą dostarczyć trzy publikacje pokonferencyjne: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 1997, 1998 i 2000.