

# I. STUDIA I ROZPRAWY

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

*Uniwersytet Łódzki*

## PRZYGOTOWANIE DO ZAWODU NAUCZYCIELI W ŚWIETLE RAPORTU NIK I SPORU O AWANS NAUKOWY Z DYDAKTYK PRZEDMIOTOWYCH

ABSTRACT. Śliwerski Bogusław, *Przygotowanie do zawodu nauczycieli w świetle raportu NIK i sporu o awans naukowy z dydaktyk przedmiotowych* [Vocational Preparation for the Teaching Profession in Light of the Supreme Chamber of Audit Report and of the Dispute About Scientific Promotion in School Subject Teaching]. *Studia Edukacyjne* nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 7-22. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.1

The core idea of the paper's analysis is the incoherent school and academic government authority's politics and the chaos caused by it in the process of educating future teachers of school subjects in general education and vocational training (general and mass one) in Poland. The author stresses the role and importance of subject teaching (detailed/specialized teaching) in relation to general teaching and models of vocational teachers' /academic education in contemporary tertiary education.

**Key words:** didactics, subject/school didactics (detailed one), teacher, vocational preparation, teacher qualifications

W 2017 roku ukazał się Raport Najwyższej Izby Kontroli – „Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela” (NIK 2017)<sup>1</sup>. Nie ukrywam, że już sama nazwa tego doniesienia organu kontroli budziła we mnie niechęć, by zapoznać się z jego treścią. Tytuł bowiem jest bardzo szeroki, zapowiadając różne czynniki, podmioty, czy instytucje odpowiedzialne za ten proces. W toku jego lektury okazało się, że celem kontroli było dokonanie oceny warunków kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych oraz pierwszego roku ich pracy w szkołach, gdzie powinni być objęci opieką jako nauczyciele stażyści. Już z poniżej wymienionych celów kontroli wynika, że kontrolerzy NIK nie mają pogłębionej wiedzy o przedmiocie planowanej i przeprowadzonej diagnozy. Dociekali bowiem:

---

<sup>1</sup> NIK o przygotowaniu do zawodu nauczyciela [w:] <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> [dostęp: 25.04.2017].

1. Czy szkoły wyższe zapewniają odpowiednie warunki kształcenia służące przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczycielskiego?

2. Czy szkoły wyższe doskonalą proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia?

3. Czy przyjęte przez dyrektorów szkół rozwiązania sprzyjają nabyciu przez nauczycieli stażystów kompetencji niezbędnych do nauczania i wychowania dzieci i młodzieży?

Zdaje się, że procedury kontroli w NIK funkcjonują jeszcze z czasów PRL, bo zupełnie nie rozumieją, że szkoły wyższe są tylko jednym z wielu ogniw w procesie przygotowywania przyszłych nauczycieli do zawodu. Poprzedzają je znacznie ważniejsze czynniki makropolityczne – władcze oraz ustawodawcze, w tym:

1. Standardy kształcenia nauczycieli, które określa Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego – Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela;

1a. Działalność kontrolna Polskiej Komisji Akredytacyjnej w zakresie jakości kształcenia, także przyszłych nauczycieli;

2. Szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli określa Ministerstwo Edukacji Narodowej – Ustawa Karta Nauczyciela i Rozporządzenie MEN ws. kwalifikacji nauczycieli.

Gdyby w Polsce szkoły miały autonomię, a nie jej pozór, to dyrektor szkoły jako pracodawca mógłby tak zatrudniać pracowników w tym zawodzie, żeby realizować misję i wizję szkoły, a nie stanowić przedłużonego ramienia władzy, która centralnie ustanawia wymogi kwalifikacyjne oraz narzuca dyrektywy programowe, organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze. W związku z tym, że szkolnictwo ma ustrój centralistyczny, to za warunki zatrudniania w tych placówkach nauczycieli odpowiada przede wszystkim Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Funkcjonowania tej instytucji NIK nie zamierzał kontrolować pod tym właśnie względem. A szkoda, bo może dowiedzielibyśmy się, za co pobierają pensje urzędnicy resortu, którzy są tam od tego, by określać i weryfikować, także kontrolować jakość kadr nauczycielskich. Zostawmy na chwilę MEN i przejdźmy do szkolnictwa wyższego. Otóż, można postawić prezesowi NIK-u analogiczne pytanie, dlaczego dubluje pracę Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która została powołana przez polski rząd właśnie po to, by weryfikować jakość kształcenia, także nauczycieli? Czy inspektorzy NIK-u kontrolowali PKA pod tym kątem? NIE. Dlaczego? Z prostego powodu, władza w państwie autorytarnej demokracji nie kontroluje samej siebie. Władza jest poza wszelką kontrolą merytoryczną i prawną. Władza jest rozliczana co kilka lat przez społeczeństwo w dniu wyborów parlamentarnych.

Komu zatem potrzebna jest kontrola NIK-u w powyższym zakresie? Oczywiście rządzącym, żeby mogli uzyskać argumenty na rzecz wdrażania planowanych zmian oświatowych. Te zaś muszą obejmować w okresie reform ustroju szkolnego także jego kadry, poza rzecz jasną kadrami w resorcie edukacji, szkolnictwa wyższego i PKA. Kontrolę przeprowadzono w zaledwie pięciu uniwersytetach, chociaż kształceniem nauczycieli zajmuje się ponad 300 szkół wyższych w naszym kraju. Co ciekawe, nie uwzględniono w tej kontroli państwowych wyższych szkół zawodowych, które wiodą prym w przygotowywaniu do zawodu przyszłych nauczycieli oraz ponad 200 wyższych szkół niepublicznych zarabiających na tym interesie bez specjalnej troski o jakość edukacji. Kontrolą objęto też 20 szkół, na ponad 23 tysiące w całym kraju oraz przeprowadzono ankietę wśród studentów pięciu uniwersytetów na temat ich odczuć co do przydatności studiów nauczycielskich.

NIK nie wie, że w uniwersytetach nie ma już klasycznych studiów na kierunkach nauczycielskich. Nie ma, bo być nie musi. Tworzy się jedynie ich atrapy zgodnie z obowiązującym prawem o szkolnictwie wyższym. Polska Komisja Akredytacyjna od chwili jej powstania w 2002 roku w ogóle nie kontrolowała do roku 2012 szkolnictwa wyższego pod kątem kształcenia nauczycieli. Nie czyniła tego, bo... nie musiała, albo zapomniała o czymś takim, jak kształcenie nauczycieli. Kontrolowano bowiem jedynie edukację na poszczególnych kierunkach studiów, a studia nauczycielskie takimi przecież nie były i nie są. NIK objął kontrolą lata 2012-2016, a więc okres, w którym – podobnie jak miało to miejsce w okresie rządów PO i PSL – uniwersytety mogły przygotowywać do zawodu przyszłych nauczycieli, ale nie musiały. Jeśli to czyniły i nadal czynią, to kosztem kształcenia kierunkowego lub/i kosztem dodatkowych obciążeń dla studentów traktujących przecież nauczycielstwo jako zawód drugiego wyboru (gorszego sortu i resortu ze względu na warunki pracy i płacy).

Dość śmiesznie brzmią uzasadnienia podjęcia kontroli z tego względu, że proces przygotowania do zawodu „nie jest priorytetem polityki edukacyjnej” (s. 6). Dlaczego nie dodano, że dotyczy to tak rządu PO i PSL, jak i obecnego? Gdyby tak napisano, to trzeba byłoby przeprowadzić kontrolę w urzędach centralnych państwa odpowiedzialnych za tę politykę. NIK stwierdza, że rzekomo przyjęty model kształcenia (przez kogo przyjęty – już nie podaje, podobnie jak nie wyjaśnia kategorii modelu) przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela charakteryzuje się między innymi brakiem wysokich wymagań przy rekrutacji na studia. Kontrolerzy NIK-u nie wiedzą, że wraz z wprowadzeniem w Polsce egzaminów zewnętrznych, w tym państwowej matury, nie ma czegoś takiego jak wymagania rekrutacyjne?! Czy NIK-owcy rzeczywiście byli dobrze przygotowani do zadań kontrolnych?

O potrzebie przeprowadzenia kontroli miały zdecydować także plotki, opinie, subiektywne odczucia, skoro zapisano, że mamy do czynienia ze

„społecznie postrzeganą łatwością uzyskania kwalifikacji nauczycielskich w wielu instytucjach” (Jakie instytucje mieli na uwadze? Nie podano.) Ba, NIK stwierdził na tak zwanym „wejściu” do swojej diagnozy, że w Polsce jest praktycznie otwarty dostęp do zawodu. EUREKA! To inspektorzy NIK-u nie wiedzą, że nie ma samorządu zawodowego nauczycieli, a zatem o otwartości dostępu do zawodu decyduje MEN, określając właśnie kwalifikacje, jakie są wymagane od nauczycieli (w istocie – jakie dyplomy)?

Wreszcie, stwierdzono we wstępnej diagnozie, że mamy w kraju „negatywną selekcję” do zawodu nauczycielskiego. Na jakiej podstawie? Czyżby na bazie krytykowanego przez rząd PIS Raportu o niskiej jakości badań IBE z 2015 roku, które nie obejmowały zjawiska tak zwanej „negatywnej selekcji” do zawodu nauczycielskiego? Nie będę przytaczał tu danych z przeprowadzonej kontroli, gdyż każdy sam może się z nimi zapoznać i całość wyrzucić do kosza. Tak powierzchownego, pozbawionego dociekania rzeczywistych powodów jakości kształcenia przyszłych nauczycieli nie przyjąłbym jako zleceniodawca. Publiczne pieniądze na kontrolę zostały zmarnowane. Jeżeli na takim kiczu kontrolnym polega praca NIK-u, to trudno, by można było cokolwiek w naszym państwie zmienić, poprawić, czy istotnie zreformować.

Skoro tak wysoki urząd podejmuje się kontroli na podstawie błędnie określonych przesłanek i braku fundamentalnej wiedzy o przedmiocie kontroli, to trudno się dziwić, że jakość raportu jest tyle warta, co cena papieru, na którym został wydrukowany. Taki raport nadaje się tylko do kosza, także tego wirtualnego.

## **Spór o dydaktyki przedmiotowe/szczegółowe**

6 czerwca 2017 roku w pałacu Polskiej Akademii Nauk w Warszawie odbyło się otwarte posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w trakcie którego tak członkowie KNP, jak i zaproszeni rektorzy oraz prorektorzy uczelni publicznych i niepublicznych, dziekani wydziałów i instytutów pedagogicznych rozmawiali i dyskutowali o kształceniu w naszym kraju nauczycieli przedmiotów. Zwróciłem uwagę na to, że środowisko akademickiej pedagogiki powinno bardziej otworzyć się na nielicznych już w uniwersytetach i akademiach nauczycieli – dydaktyków przedmiotowych, by mieli szansę uzyskiwać stopnie naukowe ze swojej dydaktyki, i to zarówno doktoraty (jest to już możliwe w ramach doktoratów branżowych), jak i habilitacje. Jeżeli pojawiają się niepowodzenia w awansie naukowym specjalistów z innych dyscyplin wiedzy naukowej, to znaczy, że nasze środowisko posiadające kompetencje w zakresie dydaktyki ogólnej i metodologii badań pedagogicznych/edukacyjnych czy oświatowych nie wspiera ich w pozyskaniu pełnych kompetencji do zrealizowania własnych projektów badawczych.

Zacznijmy od diagnozy w sferze awansów naukowych. Przyjrzyjmy się najpierw temu, jak lokują się w naszym kraju postępowania habilitacyjne i na tytuł naukowy profesora z pedagogiki. Odrębnie dokonam porównania liczby wniosków i związanych z nimi sukcesów lub porażek habilitantów oraz kandydatów do tytułu naukowego profesora, wyróżniając dwa okresy:

- od lutego 2011 roku do końca września 2013 roku, a więc przed wyłącznym obowiązywaniem nowej procedury (Sekcja I powoływała ze strony CK dwóch recenzentów do składu wydziałowych komisji);

- od końca lutego 2012 roku do końca grudnia 2016 roku, w ramach nowej procedury, kiedy to wpłynął pierwszy tego typu wniosek do CK.

Tabela 1

Porównanie liczby wniosków o wyznaczenie recenzentów w przewodach habilitacyjnych z pedagogiki od lutego 2011 do kwietnia 2014 roku obowiązywania starej procedury

Postępowanie habilitacyjne w tzw. starej procedurze					
Liczba i status rozpatrywanych wniosków	2011	2012	2013	2014	Ogółem
Powołanie recenzentów	35	38	100	35	208
Wyniki					
Odmowa nadania stopnia	8	7	32	18	65
Nadanie stopnia	27	31	68	17	143

W tak zwanej starej procedurze, w której obowiązywało kolokwium habilitacyjne i wykład habilitacyjny przed radą jednostki prowadzącej przewód habilitacyjny, możemy dostrzec, że im bliżej było do ostatecznego i wykluczającego tę procedurę terminu 30 września 2013 roku, tym bardziej wzrastała wśród pedagogów liczba wniosków o wszczęcie przewodu habilitacyjnego – z 35 w 2011 roku do 135 wszczętych do tego terminu – przy czym wnioski były kierowane z Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów aż do końca maja 2014 roku, tak było ich dużo w Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych CK. Z tabeli 1 możemy odczytać, że na łączną liczbę wszczętych 208 przewodów habilitacyjnych aż 65 stanowiły zakończone dla kandydatów niepowodzeniem.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 2, z postępowań habilitacyjnych w nowej procedurze, na ich łączną liczbę 116 wniosków, aż dla 49 osób zakończyły się one odmową nadania stopnia naukowego lub umorzeniem postępowania na wniosek zainteresowanego habilitanta – albo na skutek otrzymania negatywnych recenzji osiągnięć naukowych, albo podjętej już przez komisję habilitacyjną uchwały dla rady jednostki o odmowę nadania tego stopnia na-

Tabela 2

Porównanie liczby wniosków o powołanie składu komisji habilitacyjnej w przewodach habilitacyjnych z pedagogiki od lutego 2011 do grudnia 2016 roku w nowej procedurze oraz ich wyniki

Pstępowanie habilitacyjne w tzw. nowej procedurze							
Liczba i status rozpatrywanych w CK wniosków	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Ogółem
Powołanie przez CK siedmioosobowej komisji habilitacyjnej	0	5	8	11	31	61	116
Wyniki							
Odmowa nadania stopnia	0	4	2	7	7	11	31
W toku procedowania	0	0	0	0	1	13	14
Wniosek habilitanta o umorzenie postępowania	0	1	0	1	7	9	18
Nadanie stopnia	0	0	6	0	16	28	50

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3

Liczba wniosków awansowych osób ubiegających się od stycznia 2011 do grudnia 2016 roku o tytuł naukowy profesora i stopień naukowy doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika (stara procedura/nowa procedura)

Dyscyplina nauk pedagogicznych	Liczba wniosków	Ogółem	Liczba wniosków	Ogółem	W tym liczba odmów nadania	
	postępowań na tytuł naukowy profesora		postępowań habilitacyjnych		tytułu profesora	stopnia doktora habilitowanego
Pedagogika specjalna	13	13	36/15	51	4	12/10
Pedagogika społeczna	8/3	11	34/16	50	1/0	10/6
Historia wychowania	6	6	21/6	27	1	7/2
Pedagogika szkolna	4/2	6	14/12	26	0/0	5/4
Dydaktyka ogólna i przedmiotowa (sportu, muzyki, informatyki, szkoły wyższej)	3	3	20/6	26	1	9/4
Pedagogika resocjalizacyjna	3	3	16/9	25	0	8/1

Teoria wychowania	6	6	12/8	20	2	2/2
Pedagogika ogólna	2	2	14/3	17	1	1/0
Andragogika i gerontologia	2/1	3	11/5	16	0/0	1/1
Pedagogika wczesnoszkolna	0	0	10/3	13	0	1/0
Pedeutologia	5	5	10/3	13	1	2/3
Pedagogika mediów	0	0	5/5	10	0	2/4
Pedagogika porównawcza	0	0	3/4	7	0	1/2
Pedagogika pracy	5	5	3/4	7	1	1/1
Pedagogika twórczości	4/1	5	2/3	5	1/0	0/2
Pedagogika zdrowia	3	3	0/3	3	0	0/1

Źródło: opracowanie własne.

ukowego<sup>2</sup>. Jak przedstawiał się rozkład dyscyplin nauk pedagogicznych w tych przewodach ilustruje tabela 3. Wnioski awansowe z dydaktyki i dydaktyk szczegółowych (łącznie 26) lokują się na piątej pozycji wśród wszystkich dyscyplin nauk pedagogicznych. Można zatem stwierdzić, że proces kształcenia jest przedmiotem zainteresowań badawczych pedagogów. Przeważają jednak w tym zakresie wnioski dotyczące przede wszystkim edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W momencie analizowania danych na dzień 31 grudnia 2016 roku w zakresie dydaktyki i dydaktyk szczegółowych, na trzy wnioski o nadanie tytułu naukowego profesora (a wszystkie dotyczyły pedagogiki wczesnej edukacji), jeden nie uzyskał poparcia Centralnej Komisji. Natomiast, spośród sześciu wniosków habilitacyjnych z dydaktyki i dydaktyki szczegółowej w nowej procedurze, aż cztery zostały sfinalizowane odmową nadania stopnia naukowego. Do pozytywnie przyjętych przez komisje habilitacyjne czy wnioski profesorskie monografii z dydaktyki przedmiotowej w starej i nowej procedurze zaliczono między innymi:

- O fotografii matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów<sup>3</sup>;
- Efektywność dydaktyczna zajęć wyrównawczych i korekcyjnych oraz teorii uczenia się muzyki metodą Edwina E. Gordona w edukacji wczesnoszkolnej<sup>4</sup>;

<sup>2</sup> Szerzej B. Śliwerski, *Habilitacja. Diagnoza – procedury – etyka – postulaty*, Kraków 2017.

<sup>3</sup> M. Makiewicz, *O fotografii matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*, Szczecin 2013.

<sup>4</sup> E.A. Zwolińska, *Efektywność dydaktyczna zajęć wyrównawczych i korekcyjnych oraz teorii uczenia się muzyki metodą Edwina E. Gordona w edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 2010; także, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.

- Kompetencje muzyczne dzieci w wieku szkolnym. Determinanty zależności i perspektywy rozwoju<sup>5</sup>;
- Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka<sup>6</sup>;
- Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru<sup>7</sup>;
- Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne<sup>8</sup>;
- Biblioterapie i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie<sup>9</sup>;
- Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość. Qualia i technologie<sup>10</sup>;
- Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego<sup>11</sup>;
- Wielojęzyczni studenci niesłyszący, słabo słyszający w procesie uczenia się i nauczania języków obcych<sup>12</sup>;
- Edukacja techniczna w kontekście współczesnych koncepcji uczenia się i technologii informacyjnych. Studia – Badania – Syntezy<sup>13</sup>.

Do negatywnie ocenionych przez komisje habilitacyjne zaliczono rozprawy z dydaktyk przedmiotowych o następujących tytułach: Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego; Rozwijanie i wdrażanie metod edukacji ekologicznej i dla zrównoważonego rozwoju; Kooperatywna edukacja zdalna w kształceniu przyrodniczym; Od teorii stopni formalnych do teorii komunikacji i dialogu w dydaktyce szkolnej i katechetycznej; Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna; Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli; Technologie informacyjne a andragogika. Edukacyjne wyzwania współczesności; Psychospołeczne wskaźniki efektywności oddziaływań fizjoterapeutycznych u osób przewlekle chorych.

<sup>5</sup> A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w wieku szkolnym. Determinanty zależności i perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

<sup>6</sup> E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Gdańsk 2012.

<sup>7</sup> W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej: ku pedagogice teatru*, Lublin 2012.

<sup>8</sup> S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011.

<sup>9</sup> M. Molicka, *Biblioterapie i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011.

<sup>10</sup> M. Kąkolewicz, *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość. Qualia i technologie*, Poznań 2011.

<sup>11</sup> A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków 2011.

<sup>12</sup> E. Domagała-Zyśk, *Wielojęzyczni studenci niesłyszący słabo słyszający w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin 2013.

<sup>13</sup> M. Kozielska, *Edukacja techniczna w kontekście współczesnych koncepcji uczenia się i technologii informacyjnych. Studia – Badania – Syntezy*, Toruń 2011.



Zapewne należałoby przyrzeć się temu, kto wnioskuje o habilitację czy tytuł naukowy profesora z dydaktyk szczegółowych? Akademicy zajmujący się metodyką kształcenia określonego przedmiotu w szkolnictwie ogólnodostępnym czy zawodowym w różnych typach szkół i dla poszczególnych roczników nie mają możliwości uzyskiwania stopni naukowych w szkolnictwie wyższym z powodu nieuznawania dydaktyki przedmiotowej jako dyscypliny naukowej. Nie znam oficjalnych powodów takiego stanu rzeczy, gdyż nie znalazłem oficjalnej wykładni w tym zakresie Centralnej Komisji do Spraw Stopni Naukowych i Tytułów. Od wielu lat mamy jednak problem, którym nikt nie chce się zająć w naszym kraju. Dochodzi do paradoksalnych sytuacji, że metodycy kształcenia w ramach swoich dla własnych kwalifikacji zawodowych dyscyplin wiedzy wyjeżdżają po habilitację czy tytuł profesora do zagranicznych uczelni w byłych krajach socjalistycznych, gdzie dydaktyki przedmiotowe traktowane są jako godny do awansu naukowego kierunek kształcenia czy dyscyplina naukowa.

Dydaktykowi matematyki rodzimy wydział matematyczny nie pozwoli na habilitowanie się z dydaktyki kształcenia matematycznego, gdyż taka habilitacja nie mogłaby być uznana jako dyscyplina naukowa w ramach matematyki. Podjęcie zatem próby przeprowadzenia postępowania habilitacyjnego z dydaktyki matematyki na wydziałach pedagogicznych także skutkuje w większości przypadków odmową czy porażką, gdyż – zdaniem pedagogów – metodyka kształcenia nie jest dyscypliną naukową, tylko aplikacją nauki do praktyki szkolnej albo popularyzacją wiedzy w formie opracowania podręczników i dydaktycznych pomocy szkolnych. Być może właśnie dlatego w Polsce nie ma poważnych zmian jakościowych w procesie kształcenia przedmiotowego, gdyż istniejące przy kierunkowych wydziałach pracownie czy zakłady dydaktyk przedmiotowych nie mogą prowadzić własnej polityki kadrowej, rozwijać badań naukowych i przeprowadzać awanse naukowe z powyższych powodów. Zatrudnia się w nich wykładowców ze stopniem naukowym doktora danej dyscypliny naukowej, którzy skazani są na niesamodzielność naukową, na bycie wiecznymi adiunktami czy starszymi wykładowcami. Ich jednostki stanowią przysłowiową „kulę u nogi” jednostki organizacyjnej, gdyż obniżają poziom osiągnięć naukowych, wskaźniki cytowań, udział w konferencjach naukowych i tym podobne, a przy tym powiększają koszty utrzymania akademicko zbytecznej jednostki.

Brakuje badań nad tożsamością naukową hybrydalnego dydaktyka, a więc takiego, który posiadałby kwalifikacje specjalistyczne w ramach reprezentowanej przez siebie dyscypliny wiedzy, a zarazem znalazłby i wykorzystywałby w badaniach naukowych metodologię nauk społecznych, w tym pedagogicznych. Można bowiem zapytać, kim jest dydaktyk przedmiotowy? Czy jest on bardziej specjalistą niż dydaktykiem/pedagogiem, czy bardziej dydaktykiem/

pedagogiem niż specjalistą, czy trochę specjalistą i trochę dydaktykiem/pedagogiem, czy może wreszcie – ani specjalistą, ani dydaktykiem/pedagogiem, gdyż żadna nauka nie uznaje go za „swojego”? Czy(-j) to jest problem czy kłopot? Czy dotyczy to specjalistów z danej nauki, którzy nie zamierzają rozwijać się naukowo w zakresie przedmiotu badań własnej dyscypliny? Czy może dotyczy pedagogów, którzy chcą przenieść do dydaktyki i pedagogiki szkolnej osiągnięcia innych nauk? O tym rozmawialiśmy w czasie posiedzenia KNP PAN, czego najlepszą egzemplifikacją są zamieszczone w Roczniku Pedagogicznym rozprawy Amadeusza Krause i Doroty Klus-Stańskiej.

### Czym są dydaktyki szczegółowe/przedmiotowe?

Należy stawiać dzisiaj pytanie: Co ma świadczyć o dydaktyce przedmiotowej jako hybrydalnej nauce? Czy dominanta naukowych badań pedagogicznych/dydaktycznych z nachyleniem na aplikację merytorycznej wiedzy przedmiotowej w edukacji, wychowaniu, opiece, sztuce itp.? Czy może dominanta naukowych badań przedmiotowych z nachyleniem na aplikację pedagogicznej wiedzy w edukacji, wychowaniu, opiece, sztuce itp.?

Nie akceptuję określenia dydaktyka szczegółowa, gdyż osobom spoza pedagogiki niewiele mówi to pojęcie, a nawet jest mglistą i submisyjną kategorią wiedzy naukowej, a nie tylko metodycznej. Sugeruje bowiem, że jest dydaktyka ogólna i są dydaktyki szczegółowe, gdzie te ostatnie stanowią pochodną dydaktyki ogólnej. W tym właśnie miejscu zaczyna się problem nie tylko akademickiej natury. W naukach o wychowaniu w Niemczech, jak i w krajach niemieckojęzycznych (Szwajcaria, Austria) dydaktyki dzielone są na dwie odrębne kategorie, a nie różniące się od siebie na zasadzie ogólności i jakiejś jej części, podrzędności. Dylemat ten bierze swój początek w podejściu między innymi Wincentego Okonia do tej subdyscypliny nauk pedagogicznych, jaką była dla niego dydaktyka. W *Nowym słowniku pedagogicznym* nestor polskiej dydaktyki tak pisał przed wielu laty:

Dydaktyka dzieli się na dydaktykę ogólną i szczegółową. Dydaktyka ogólna bada problemy podstawowe, a przy tym wspólne dla wszelkiego nauczania i uczenia się, dydaktyka szczegółowa, zwana też przedmiotową, bada zagadnienia specyficzne dla jakiegoś szczególnego rodzaju nauczania, dla wybranego przedmiotu nauczania czy też jakiegoś szczebla szkoły<sup>14</sup>.

W najnowszym *Słowniku pedagogicznym* Czesława Kupisiewicza i Małgżaty Kupisiewicz stwierdza się, że dydaktyki szczegółowe to nic innego, jak metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Ich przedstawiciele „(...)

<sup>14</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4, Warszawa 2014, s. 88.

zajmują się analizą jednego lub kilku – jak to się dzieje w przypadku nauczania początkowego – przedmiotów”<sup>15</sup>. Nie wyjaśnia się tego, na czym miałyby polegać analiza przedmiotu kształcenia, ale wyraźnie dystansują się autorzy tego hasła od postrzegania i traktowania dydaktyki szczegółowej jako metodyki. Traktują zatem tę subdyscyplinę pedagogiki jako naukę.

W innym wydawnictwie leksykograficznym autorstwa Leszka Stankiewicza ma miejsce jedynie hasło „dydaktyka”, którego częścią jest dydaktyka szczegółowa, rozumiana jako dydaktyka przedmiotowa (metodyka) badająca „(...) zagadnienia specyficzne dla jakiegoś szczególnego rodzaju nauczania, dla wybranego przedmiotu nauczania lub też jakiegoś szczebla szkoły”<sup>16</sup>. Zbyt słabo akcentuje się w dyskusji na temat roli dydaktyki szczegółowej jej aspekt naukowo-badawczy, a wskazuje czy identyfikuje z nią przede wszystkim jej aplikacyjny charakter w postaci metodyki nauczania i uczenia się określonego przedmiotu wiedzy. Takie zawężenie rozumienia dydaktyk szczegółowych doprowadziło do przechylenia szali wśród akademików na rzecz wiedzy instrumentalnej, technicznej, skoncentrowanej właśnie na metodach, technikach, formach i środkach kształcenia, w wyniku czego doszło do jej banalizacji, marginalizacji, a nawet wykluczania jako osiągnięcia naukowego do ubiegania się o wyższy stopień naukowy.

Dydaktyka przedmiotowa jest nauką pedagogiczną, na co zwraca uwagę Alicja Siemak-Tylikowska, wskazując w hasle „dydaktyka”, które opublikowała w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*:

Rozważania swoiste tak dla dziedziny kształcenia, jak też jego poziomu czy właściwości uczących się, podejmują dydaktyki szczegółowe, czyli metodyki (np. metodyka matematyki czy języka ojczystego, metodyka nauczania początkowego, dydaktyka różnic indywidualnych)<sup>17</sup>.

W monografii z dydaktyki Friedricha W. Krona stwierdza się, że przedmiotem badań naukowych dydaktyki szczegółowej (w języku niemieckim *Fachdidaktik*) są:

– cele, założenia, uwarunkowania, treści, metody, formy i środki kształcenia.

– pojęcia, historia, teorie i modele, metody badań, procesy nauczania/uczenia się, media, lekcje/zajęcia dydaktyczne.

Dydaktyka przedmiotowa ze wzg

łędu na jej zadania badawcze, rozwojowe i edukacyjne nie jest dyscypliną naukową dedukcyjnie wyłonioną jedynie z pedagogiki, w tym dydaktyki

<sup>15</sup> M. Kupisiewicz, Cz. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 35.

<sup>16</sup> L. Stankiewicz, *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Olsztyn 1999, s. 32.

<sup>17</sup> A. Siemak-Tylikowska, *Dydaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 798.

ogólnej, ale nauką korzystającą z innych dyscyplin naukowych (*Fachwissen-schaft*). Wykorzystuje w tym względzie metody badań pedagogiki (szkolnej), psychologii, antropologii kulturowej, etnografii, historii, socjologii i filozofii. Tak rozumiana dydaktyka fachowa pełni rolę pomocniczą dla władz oświatowych. Jest zatem ściśle związana z naukami społecznymi i humanistycznymi, technicznymi i medycznymi, przyrodniczymi i matematycznymi<sup>18</sup>. Badania dydaktyki przedmiotowej powinny być ukierunkowane na rozwój teorii kształcenia przedmiotowego oraz doskonalenie programów kształcenia i zajęć przedmiotowych. Współcześnie koncentrują uwagę niemieckich dydaktyków na ramowych uwarunkowaniach *curriculum*, a więc podstaw programowych kształcenia specjalistycznego i egzaminowania uczniów.

Dydaktyka przedmiotowa ma specjalny, specyficzny przedmiot poznania, jakim jest nauczanie i uczenie się określonych treści (przedmiotów zajęć), które poddaje systematycznym diagnozom i jest ukierunkowana na pedagogiczne kształcenie oraz uczenie się określonych treści, metod, zasad i aspektów tych procesów. Jej przedmiot naukowych badań jest z jednej strony nakierowany na rozwój teorii kształcenia przedmiotowego, a z drugiej – na doskonalenie programów kształcenia i praktyki szkolnej. Tak rozumiana dydaktyka ma służyć ulepszaniu i poszerzaniu możliwości nauczania i uczenia się, ale także wspierać władze oświatowe w podejmowaniu właściwych merytorycznie decyzji o zmianach czy reformach szkolnych<sup>19</sup>. Musi uwzględniać w toku swoich badań zmiany ustroju szkolnego, typy szkół, reprezentację i funkcje poszczególnych przedmiotów w różnych typach szkół i dla odmiennych roczników kształcenia, integrację przedmiotową i tym podobne.

Jak pisze w bardzo obszernym artykule o dydaktyce przedmiotowej Gerd Heursen, nie istnieje dla tej subdyscypliny nauk pedagogicznych powszechnie akceptowany sposób jej rozumienia.

Słowo „przedmiot” (przedmiot – kanon przedmiotów) symbolizuje schemat struktury toku zdobywania dostępnej w danym społeczeństwie wiedzy. Nie odnosi się to jedynie do strony organizacyjnej pozostającej do dyspozycji wiedzy, ale również do tych społecznie proponowanych zadań, obszarów, zagadnień i tematów, dla realizacji których konieczne są lekcje przedmiotowe. Dlatego dydaktyka przedmiotowa może być pojmowana jako nauka o planowo organizowanym, zinstytucjonalizowanym nauczaniu i – uczeniu się w zakresie specjalistycznych zadań, zagadnień oraz obszarów tematycznych. (...) Poszczególne dydaktyki przedmiotowe walczą raczej o zewnętrzne uznanie ich za dyscypliny naukowe, mniej natomiast usiłują wytyczać drogę do rzeczywistego formowania siebie jako nauki<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> F.W. Kron, *Grundwissen Didaktik*, München 1993.

<sup>19</sup> W. Köhnlein, *Fachdidaktik und Fachunterricht*, [w:] *Wörterbuch Schulpädagogik*, Hrsg. R.W. Keck, Bad Heilbrunn 1994.

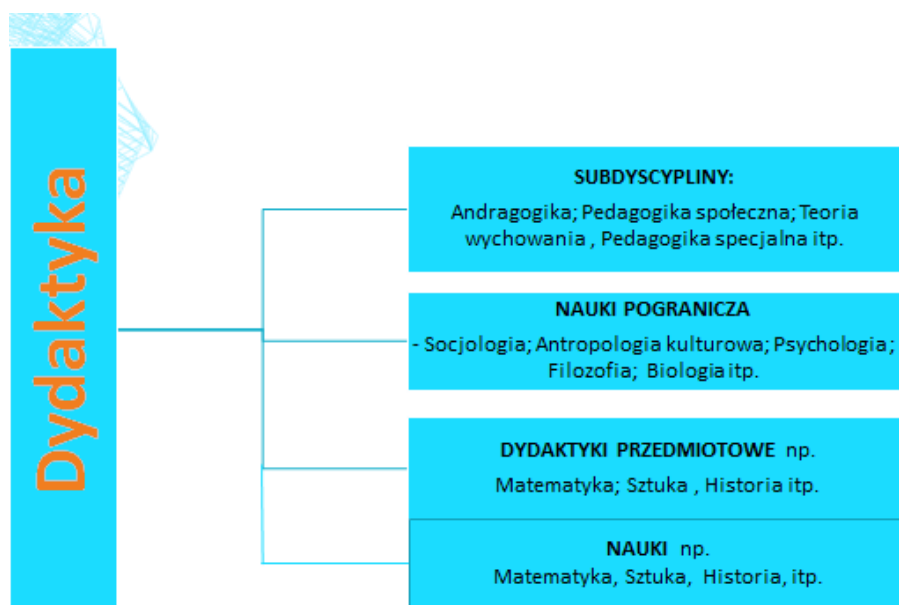
<sup>20</sup> G. Heursen, *Dydaktyka przedmiotowa*, [w:] *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, red. D. Lenzen, przekł. J.F. Materne, P.W. Materne, Berlin – Szczecin 2003, s. 131.

Być może należałoby odejść od takiego rozumienia dydaktyki przedmiotowej, jako rzekomo dydaktyki szczegółowej wobec dydaktyki ogólnej, gdyż w ten sposób prowadzimy w XXI wieku do parcjalnego traktowania dydaktyk przedmiotowych jako stosowanej jedynie nauki dla nich podstawowej. Nie bierze się pod uwagę, że dydaktyka przedmiotowa powinna być traktowana jako zupełnie odrębna, hybrydalna subdyscyplina w naukach pedagogicznych i przedmiotowych zarazem. Dydaktyka przedmiotowa nie powinna być traktowana jako metodyka nauczania przedmiotów szkolnych, które są realizowane w toku lekcji/zajęć szkolnych, gdyż w ten sposób redukuje się jej znaczenie, a nawet pomniejsza jej rangę we wszystkich obszarach, dziedzinach i dyscyplinach naukowych.

Już w latach 70. XX wieku w krajach Europy Zachodniej miały miejsce poważne dyskusje naukowe, poparte badaniami historycznymi i edukacyjnymi, których twórcy wskazywali na konieczność uczynienia dydaktyk przedmiotowych samodzielnymi dyscyplinami naukowymi. Dzięki temu są one w stanie wpływać na głębokie reformy szkolne, ustrojowe, rzutować na zmianę procesów kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych oraz sprzyjać generowaniu innowacji i eksperymentów dydaktycznych w ramach poszczególnych dyscyplin wiedzy naukowej. O ile w tamtych latach apelowano o nadanie naukowego statusu, a więc i usamodzielnienie dydaktyk przedmiotowych, o tyle polska pedagogika ten dorobek i kierunek zmian w dużej mierze zaniedbała, kurczowo trzymając się w okresie transformacji ustrojowej socjalistycznych podziałów dyscyplin naukowych.

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk od ponad piętnastu lat apeluje do obu ministerstw – Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej – o konieczne zreformowanie kształcenia nauczycieli w Polsce. Niestety, biurokraci uwikłani w interesy partiokracji nie rozumieją, że edukacja musi być traktowana jako dobro ogólnonarodowe, ponadpartyjne, a jego rzeczywista jakość zależy przede wszystkim od kwalifikacji i osobowości nauczycieli przedmiotów. W przedszkolach i szkołach nie pracują nauczyciele-dydaktycy ogólni, tylko między innymi dydaktycy przedmiotowi, czyli nauczyciele przedszkolni, wczesnoszkolni, języka polskiego, matematyki, historii, geografii itd., itd. Właśnie dlatego dydaktyka przedmiotowa powinna zajmować się badaniem wychowawczych implikacji procesów uczenia się w ramach poszczególnych przedmiotów, jak też opracowywać dla dydaktyki szkoły wyższej i wdrażać w kształceniu nauczycieli wyniki własnych badań.

Jak kształci się w Polsce przyszłych nauczycieli? Referujący to zagadnienie ekspert Polskiej Komisji Akredytacyjnej Amadeusz Krause z Uniwersytetu Gdańskiego wyróżnił trzy modele kształcenia nauczycieli w naszym systemie:



Ryc. 1. Dydaktyka i jej związki z subdyscyplinami nauk pedagogicznych, nauk pogranicza, dydaktykami przedmiotowymi oraz innymi naukami

1. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne jest realizowane poza kierunkiem kształcenia specjalistycznego, a więc niezależnie od niego. Najczęściej ma ono miejsce w ramach jednostek międzywydziałowych, dzięki czemu jest korzystne ekonomicznie. Jego wada polega na braku odpowiedzialności prowadzących studium nauczycielskie za jakość kształcenia, gdyż ta nie podlega żadnej akredytacji.

2. W uczelni jest wyodrębniona specjalność nauczycielska w ramach tej samej jednostki organizacyjnej (na wydziale) tak, jak miało to miejsce w okresie PRL-u, kiedy studia kierunkowe były dzielone na ogólnoakademickie i nauczycielskie. Dla tego typu studiów specjalnościowych nie ma jednak opracowanych efektów kształcenia.

3. Kształcenie nauczycieli odbywa się tylko i wyłącznie w ramach jednego kierunku studiów, w ramach specjalności nauczycielskiej. W ten sposób przygotowuje się do pracy w szkole nauczycieli przedmiotowców, na przykład fizyki, chemii, matematyki i tym podobnych. W jednostce jest powołana pracownia czy zakład dydaktyki szczegółowej, którego kadry dbają, by przekazywana studentom wiedza i kształtowanie umiejętności były zgodne z osiągnięciami przedmiotowych metodyk kształcenia oraz monitorują przebieg praktyk zawodowych w szkołach.

Słusznie A. Krause krytykował absurdalny stan edukacji nauczycielskiej w ramach jedynie trzy- czy nawet dwusemestralnych studiów podyplomowych, po ukończeniu przez kandydatów studiów licencjackich z danego kierunku. Nie ma bowiem możliwości przygotowania w tak krótkim czasie i tak małej liczbie godzin do pracy w tej profesji. Niektórzy studenci uzyskują rzekomo kwalifikacje nauczycielskie na studiach II stopnia, mimo że nie są to studia zawodowe. Wielu studiujących nie zrealizowało w ramach studiów I stopnia żadnych efektów kształcenia, które są kluczowe do pracy w szkolnictwie. Coraz częściej zdarza się, że absolwent studiów licencjackich z chemii podejmuje studia II stopnia z historii uważając, że dzięki temu będzie mógł kształcić w szkołach średnich młodzież w dziedzinie historii i chemii. W uczelniach panuje dowolność w interpretowaniu przepisów MEN i MNiSW w zakresie tak Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, jak i standardów kształcenia nauczycieli czy /i ich przygotowania pedagogicznego do pracy w szkole.

Specjaliści przedmiotowi uzyskują w ramach swojego kierunku studiów wykształcenie merytoryczne, ale znacznie gorzej jest z ich przygotowaniem ogólnodydaktycznym i z dydaktyki szczegółowej, psychologicznym oraz wychowawczym, które nie powinny obejmować jedynie znajomości celów, metod, form, technik i środków kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży. Absolwenci studiów kierunkowych do pracy w szkole powinni znać historię swojego przedmiotu, jego podstawowe, a przecież zmieniające się częściowo w swoich znaczeniach, pojęcia, teorie i modele kształcenia, metody badań naukowych, stymulowania i organizowania procesów nauczania/uczenia się, wykorzystywania w toku lekcji klasycznych oraz nowych mediów i prowadzenia różnych rodzajów zajęć. Konieczne jest też wykorzystywanie przez nich metod badań pedagogiki (szkolnej), psychologii rozwojowej, antropologii kulturowej, etnografii, historii, socjologii i filozofii.

Kogo jeszcze obchodzi nowoczesne kształcenie przyszłych kadr nauczycielskich, skoro nie jest to zadanie naukowe, ale oświatowe? Komu są potrzebni dydaktycy przedmiotowi? Dlaczego dydaktycy przedmiotowi wyjeżdżają do krajów ościennych, by tam uzyskiwać habilitacje?<sup>21</sup> Jak długo jeszcze będzie obowiązywać schizoidalna sytuacja normatywno-pragmatyczna, w wyniku której resort edukacji narodowej określa warunki zatrudnienia nauczycieli w szkolnictwie, zaś drugi, a nie zintegrowany w swojej polityce z MEN resort nauki i szkolnictwa wyższego, określa standardy kształcenia nauczycieli i akredytuje zaangażowane w to jednostki? Być może Komitet Nauk Pedagogicznych PAN powinien powołać zespół zadaniowy do wypracowania wymagań koniecznych w procesie legislacyjnym i praktyce kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli oraz awansów naukowych i edukatorów.

---

<sup>21</sup> B. Śliwerski, *Habilitacja*.

## BIBLIOGRAFIA

- Banaszak S., *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Domagała-Zyśk E., *Wielojęzyczni studenci niesłyszący słabo słyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Frołowicz E., *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej, Gdańsk 2012.
- Heursen G., *Dydaktyka przedmiotowa*, [w:] *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, red. D. Lenzen, przekł. J.F. Materne, P.W. Materne, Wydawnictwo Mater, Berlin – Szczecin 2003.  
<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> [dostęp: 25.04.2017].
- Kąkolewicz M., *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość. Qualia i technologie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Köhnlein W., *Fachdidaktik und Fachunterricht*, [w:] *Wörterbuch Schulpädagogik*, Hrsg. R.W. Keck, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1994.
- Kozielska M., *Edukacja techniczna w kontekście współczesnych koncepcji uczenia się i technologii informacyjnych. Studia – Badania – Syntezy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Kron F.W., *Grundwissen Didaktik*, Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag, München 1993.
- Kupisiewicz M., Kupisiewicz Cz., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Makiewicz M., *O fotografii matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013.
- Molicka M., *Biblioterapie i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4, Żak. Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2014.
- Siemak-Iylikowska A., *Dydaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Żak. Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2003.
- Stankiewicz L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, Olsztyn 1999.
- Śliwerski B., *Habilitacja. Diagnoza – procedury – etyka-postulaty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2011.
- Weiner A., *Kompetencje muzyczne dzieci w wieku szkolnym. Determinanty zależności i perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Zwolińska E.A., *Efektywność dydaktyczna zajęć wyrównawczych i korekcyjnych oraz teorii uczenia się muzyki metodą Edwina E. Gordona w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- Zwolińska E.A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Żardecki W., *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej: ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.