



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVI (1/2022)

nadesłany: 17.11.2021 r. – przyjęty: 3.12.2021 r.

Krystyna DURAJ-NOWAKOWA*

Kierunki zmian w kulturze kształcenia pedagogów. Deskrypcje i reinterpretacje

Directions of change in the culture of education of educators. Descriptions and reinterpretations

Abstrakt

Cel. Celem opracowania czynimy przegląd stanowisk pedeutologicznych wobec zmian w kulturze edukacji przyszłych pedagogów.

Materiały i metody. Rozpoznawaniu problemu poznania służy metoda studyjna piśmienictwa i analiza pozyskanych stamtąd materiałów. Za istotne wsparcie przyjmujemy wyniki obserwacji uczestniczących – longitudinalnie – z trzech, organizacyjnie, szczebli edukacji przyszłych pedagogów.

Wyniki. Wynikiem podjętych zadań jest układ (jak w śródtytułach) trojakich kwestii rozwiązywanej problematyki bez unikania trudności ich lapidarnej, ale zarazem zasadnej charakterystyki. Trudności bowiem – spoglądając systemologicznie – dotyczą wszystkich komponentów całościowego ujęcia specyfiki trzech typów przesłanek przemian w kulturze akademickiej edukacji pedagogów.

Wnioski. Adekwatnie do dynamicznie zmieniających się potrzeb zachęcam do wspólnoty rozumień danej problematyki i – też wspólnotowego – podejmowania dyskusji nad optymalnie formowanymi projektami w kwestii usprawnień nie tylko tematycznego myślenia, ale i – w następstwie – prób modernizowania działań w praktyce uczelni wyższych. Wymaga to zarówno renowacji zamysłów, jak i reformowania ich wdrożeń.

* e-mail: krystyna.duraj-nowak@ignatianum.edu.pl

Institut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kopernika 26, 31-501 Kraków, Polska.

Institute of Science of Education, Faculty of Education, Ignatianum Academy in Krakow, Kopernika 26, 31-501 Kraków, Poland

ORCID: 0000-0002-9580-9552

Słowa kluczowe: przesłanki edukacji pedagogów, cele przygotowywania pedagogów, zmiany w kulturze kształcenia pedagogów.

Abstract

Aim. The purpose of the study is to review pedeutological positions against changes in the education culture of future educators.

Materials and methods. The study method of writing and analysis of the materials obtained from there is used to identify the problem of cognition. We take as important support the results of observations of participating – longitudinally – from three, organizationally, levels of education of future educators.

Results. The result of the tasks undertaken is the arrangement (as in the middle titles) of three issues solved issues without avoiding the difficulties of their lapidary but at the same time reasonable characterization. The difficulties, when viewed systemically, concern all the components of the overall approach to specificity the three types of rationale for changes in the academic culture of educators' education.

Conclusion. Therefore, in order to respond adequately to the rapidly changing needs, I encourage a community of understanding of the issue and, the Community too, to discuss optimally formed projects for improvements not only of thematic thinking but and in the aftermath attempts to modernise the activities in the practice of higher education institutions. Which requires both the renovation of ideas and the reform of their implementations.

Keywords: rationale for educating educators, goals of educating educators, changes in the culture of educating educators.

Wstęp

Celem opracowania czynię aktualizowanie ze współczesnej perspektywy przewodnich kierunków pedeutologicznego myślenia o tytułowym problemie poprzez ich rekonstrukcje, opis i reinterpretacje, a także zilustrowanie tych idei/kierunków osobiście skomentowaną argumentacją oraz dobraną i historycznie spenetrowaną literaturą przedmiotu na temat aktualnie pożądanego orientacji zmian. Ukazuję zagadnienie przede wszystkim w świetle polskiej szkoły pedeutologii i jej podejścia do rozwiązywania obecnie problemu usprawniania procesów wchodzenia i wdrażania do zawodu kandydatów na nauczycieli i pedagogów. Próbuję bowiem wyeksponować dążenie rodzimej myśli pedeutologicznej ku pedagogice alternatywnej, obecnej też w europejskich (zachodnich) koncepcjach kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W artykule zastosowałam metody rozpoznania przez studiowanie piśmiennictwa oraz analizy i interpretacje celowo dobranych materiałów studyjnych. Całość niniejszego tekstu wynika także z materiałów, zawierających wieloletnie autorefleksje, dokonywane na podstawie obserwacji prac własnych i uczestniczących obserwacji procesu edukowania studentów – przyszłych nauczycieli i szczególnej ich podgrupy – pedagogów oraz ich działalności jako osób już czynnych zawodowo.

Jeśli przez kulturę rozumiem ogół niematerialnych wytworów ludzi, to w pedeutologii przez kulturę kształcenia pedagogów pojmuję formowanie takich intelektualnych, duchowych i symbolicznych wytworów jak wzory myślenia, emocji i motywacji oraz zachowania. Kultura bowiem, inaczej mówiąc, to wszystko to, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczności, w tym przypadku danej grupy zawodowej, stanowi proces i rezultat działalności.

Jako tezy wyjściowe, zwane w metodologii też przedzałożeniami i/lub hierarchicznie założeniami właściwymi, paradygmatycznie przyjmuję optykę problemu tytułowego w całościowym tzw. wielkim podejściu systemologicznym (Baraniak, 2012; Kłasińska, 2010, s. 23-60; Kłasińska, 2017, s. 15-20; Magda-Adamowicz, 2012, s. 7-44; Magda-Adamowicz, 2015, s. 73-92). Dzięki temu będzie można zrozumieć, a potem w praktyce spodziewać się powiększanych synergicznie rezultatów rozpoznania przedmiotowej problematyki (Baraniak, 2021b; Duraj-Nowakowa, Charchuła, Sowa-Behtane, 2018, s. 16-20). Albowiem tak jak *Mają swoje losy książki*, mają je też kierunki myślenia naukowego (Kaliszewska, Kłasińska, 2020, s. 7-24). (występujące też, dodam, pod bliskoznacznymi nazwami: doktryny, modele, nurty, orientacje, paradygmaty, podejścia, ujęcia itp., więc dla urozmaiconego stylu wypowiedzi i koniecznego uproszczenia będę je stosować zamiennie). Styl myślenia naukowego tego jednego spośród pięciu „wielkich podejść” (Baraniak, 2021a; Duraj-Nowakowa, 2005) metodologicznie został scharakteryzowany, co istotne i znamienne, równoległe, choć odrębnie w dwu osobnych ośrodkach uniwersyteckich, dwie monografie obszerne (Duraj-Nowakowa, 1992; Kaczyńska, 1992).

Na podstawie wyników otrzymanych dzięki zastosowanej metodyce, wykonałam studia literaturowe, a dokonując analiz i interpretacji zaczerpniętych stamtąd danych, formułuję ich uogólnienia, próbując także wysunąć wnioski i dodatkowo zbudować postulaty usprawnień.

To na podstawach stanowisk autorstwa dobranych specjalistów, dzieląc ich diagnozy i komentarze, wielokrotnie – wraz z innymi autorami – stwierdzamy konieczność modernizowania procesów profesjonalizacji nauczycieli (Duraj-Nowakowa, 1996, s. 9-32; Gołębiak, Zamorska, 2014; Kłasińska, Kaliszewska, 2018, s. 55-75). Dlatego celowo przywołane tu zostaną – dla ufundowania założeń konstruowanych z teorii problematyki i wizji możliwych zmian oraz dla docenienia przesłanek je wyznaczających – publikacje z trzech faz zmian po cezurze reformy 1982 roku. Rozumiem je jako przeobrażenia zwrotnie uzależnione wzajemnie z przesłankami ideologiczno-teoretycznymi trzech reform systemu oświaty, tj. dwu poprzednich reform (z lat 1982 i 1999) i nam współczesnej, procesualnie „podłużnej”, tzw. toczącej się obecnie reformy rozumianego bardziej wąsko od oświaty – systemu edukacji, także edukacji nauczycieli.

Zajmijmy się w dalszej części nazwanymi w poniższych śródtytułach niniejszego tekstu trzema zagadnieniami:

- założenia/przesłanki kształcenia do zawodu nauczyciela-pedagoga,
- cele przygotowywania do zawodu pedagoga,
- kierunki zmian w kulturze kształcenia pedagogów.

Przesłanki przygotowywania do zawodu nauczyciela-pedagoga

Przesłanki, czyli przedzałożenia nadrzędnego zasięgu rozumiem jako długotrwale uznawane deskrypcje czterech faz tendencji do ich zwerbalizowania i projektowania zmian. W owych celach ustawicznie dąży się do unaukowania koncepcji pracy szkoły i nauczyciela w rozumieniu globalnym jako permanentnego dokształcania i doskonalenia. Prezentując ich cztery orientacje, mistrzowsko i prognostycznie scharakteryzował ich sedno historyk wychowania Stefan Wołoszyn (1992; Wołoszyn, 1997 i 1998). Odpowiadają one wcześniej wskazanym i dalej zwięźle zreferowanym fazom zmian koncepcji edukowania nauczycieli.

I tak faza pierwsza – od międzywojnia do lat 60. XX wieku – wyróżniała się pojmowaniem osoby i aktywności nauczyciela jako ideału cnót wszelakich (włącznie z celibatem, ale raczej tylko nauczycielek [sic!]) w toku przygotowań – dawniej zwanych obrazowo preparacją – do pracy. Zatem najpierw w zakładach przygotowania do pracy nauczycielskiej i *stricte* pedagogicznej, głównie w liceach pedagogicznych, było pielęgnowane formowanie pożądanych cech/właściwości osobowości kandydatów.

Edukacja późniejsza w fazie drugiej (w latach 60. i 70. XX w.) była modyfikowana i uzupełniana do wymaganego poziomu już tzw. półwyższego w studiach nauczycielskich. A ukierunkowywana – obok pożądanych przedmiotów w planie studiów – w równym stopniu na sprawności oddziaływań pedagogicznych.

Dopiero później, w fazie trzeciej, czyli latach 80. i 90. XX stulecia, jednocześnie podwyższając wymogi stawiane studentom co do zakresu i poziomu przestudiowania przedmiotów celem ukończenia studiów wyższych, postulowano wedle koniecznych wówczas potrzeb dominantę komponentu poznawczego w procesach edukacji nauczycieli i pedagogów, a to przejściowo na przełomie kolejnych transformacji tych dwu faz – drugiej i trzeciej – przygotowywania. Wówczas rzeczowo i metodycznie coraz bliższe i konkretniej ujęte przesłanki systemu profesjonalizacji nauczycieli (por. Duraj-Nowakowa, 1996) obejmowały etap przygotowań od preorientacji do wyboru profesji i właściwej orientacji zawodowej przez drogi kształcenia do pracy. Wielowymiarowo i systematycznie czyni się to nadal przedmiotem uwagi w szkicowaniu szlaków i tropów tych kierunków rozwoju conceptów

sposobienia do zawodu nauczycielskiego (Duraj-Nowakowa, 2016b, s. 19-38; por. Olbrycht, 2008).

Zakotwiczenie w zawodzie nauczyciela i pedagoga następowało w fazie trzeciej według modelu jeszcze dwojakiego, zgodnie z tendencjami do odchodzenia od koncentrowania się na formowaniu idealnych cech nauczyciela do nowszego modelu osoby rozumianej pomiędzy postulatami ideału a uwzględnianiem „realnych cech osobowości rzeczywistej”, osoby funkcjonującej w danym środowisku (Magda-Adamowicz, 2012, s.15 i następane).

Potem, już w następnej fazie – czwartej, tj. w ostatnim trzydziestoleciu, kiedy to dominuje ogląd celu kształcenia nauczycieli w szerokim spektrum, tzn. z coraz ściślejszym uszanowaniem tak dla właściwości jednostki, jak również i z uwzględnianiem zwrotnie jej wzajemnych oddziaływań ze środowiskiem (tzn. tłem, pojmowanym jako uwarunkowania społeczno-pedagogiczne aktywności zawodowej). Dlatego zespołowo zajmujemy się zadaniami dotyczącymi tego, jak skuteczniej spoić wzajemnie aktywność osobniczą z okolicznościami niełatwej pracy, pracy wymagającej prozawodowej gotowości wobec uczniów/studentów i świata, a to ponadto w ich dynamicznej/płynnej zmienności (Duraj-Nowakowa, 2011, s. 35-74; Klasińska, 2017, s. 15-20).

Warto w tym miejscu krótko zreferować i podkreślić, że faza pierwsza i kierunek oparły się na zdobyczach nauk biomedycznych i psychologicznych, których podstawą naukową w skali światowej stały się badania eksperymentalne i testowe nad różnicowaniem indywidualnym dzieci i młodzieży, co dopiero znacznie później przywiodło do transponowania tej właściwości przez przenoszenie takich samych wymagań również na osoby dorosłe, w tym – kandydatów na nauczycieli. Najbardziej zmiennymi przejawami były wówczas hasła szkoły aktywnej, szkoły zróżnicowanej i szkoły indywidualizującej. Dlatego wiedza i kultura psychologiczna, będąc coraz bardziej znane i uznawane, stawały się podstawą koncepcji nowatorskiego przygotowania zawodowego nauczycieli.

Drugi kierunek propagował ponadto wykorzystywanie zdobyczy naukowej organizacji pracy i zarządzania, co stawało się możliwe dzięki światowemu dorobkowi pedagogiki pracy¹. Wzmogła się nawet tendencja do traktowania procesów funkcjonowania systemu oświaty (tak, w postulatach słyszymy o systemowości od międzywojnia, zaś o zastosowaniu czytamy znacznie mniej i później) – także systemu szkolnego – jako swoistego „przedsiębiorstwa” świadczącego określone usługi i „produkującego” potrzebnych gospodarce pracowników (Wiatrowski, 2000).

¹ Przy walnym udziale wkładu polskich uczonych, także osobistych moich starań, dostrzeżonych przez pedagogów pracy, co istotne dla kooperacji obu subdyscyplin pedagogiki i tejeze pedagogiki prac.

Trzeci kierunek w zachodniej Europie już po 1945 r., zaś później w Polsce w latach 60. i 70.) wiąże się ze współczesnym rozwojem nauk ergologicznych, w tym – w szczególności – z postępowaniem/rozwojem wspomnianych nauk o teorii organizacji i zarządzania, a dodatkowo jeszcze i dyscyplin cybernetycznych (z których m.in. – oprócz korzeni biologicznych – wywodzi się preferowana przeze mnie systemologia jako nauka o systemach, czyli całościowy model poznawania i modernizowania właściwości osoby i aktywności człowieka oraz świata). Wspomniany rozwój zachodził jako powiązane procesy, podkreślam, równoległe z programowaniem dydaktycznym, technicyzacją i, później, komputeryzacją działalności człowieka na każdym polu, co od lat 60. dostrzegali polscy pedagodzy, wybitni dydaktycy i teoretycy wychowania (Aleksander Lewin, Bogdan Nawroczyński, Wincenty Okoń, Julian Radziejewicz, Kazimierz Sośnicki i ich uczniowie).

Natomiast czwarty kierunek humanistyczny stara się – jako konieczne walory – przywracać zawodowi nauczycielskiemu i osobowości nauczycieli dążenia do różnych odmian współczesnej, tzw. alternatywnej, pedagogiki humanistycznej (Suchodolski, 1990; Suchodolski, Wojnar, 1988; Suchodolski, Wojnar, 1990). Jest to jednak wciąż jeszcze bardziej kierunek postulowany niż rzeczywisty, wedle którego zawód nauczycielski winien być nade wszystko jednak – znowu – terenem ekspansji nauczycielskiej osobowości, czyli akcent jest kładziony na znaczące zawodowo właściwości człowieka (Wołoszyn, 1988, s.115-127; Wołoszyn, 1992; Wołoszyn, 1997; Wołoszyn, 1998).

Zauważmy zatem aktualne i nadal potrzebne powroty do idei pierwszej orientacji kształcenia nauczycieli. Odczytuję to przywracane stanowisko jako propozycję komplementarnego stosowania jednocześnie założeń wszystkich czterech nurtów. W kurczowym trzymaniu się przeszłości, w tradycjonalizmie prawdopodobnie tkwi permanentna trwałość trudności rozumienia owych migotliwych czterech koncepcji z różnych etapów ich przemian, a więc tym bardziej ich realizacji/wdrażania.

Wsluchajmy się w konkluzje specjalistki:

Nauczyciel z reguły uczy się, jak ma nauczać w szkole w warunkach auli akademickiej, a nie w sytuacji klasy szkolnej. Zaś z badań psychologicznych wynika, że warunkiem efektywności kształcenia jest zbliżenie kontekstu zdobywania wiedzy do kontekstu jej praktycznego użycia. Przystrojone pojęcia jak i umiejętności mają tę właściwość, że najszybciej aktualizują się i uczynniają w warunkach, w których były zdobyte. Aula akademicka i klasa szkolna pod tym względem różnią się zasadniczo. Jest to między innymi przyczyna niskiej efektywności kształcenia (Kwiatkowska, 2008, s. 56).

Kształcenie warsztatowe rozumie się jako metodyczne. Jednak uwzględniać winniśmy, iż „System metodyczny studiów nauczycielskich jest nieadekwatny do wymaganej współcześnie struktury kwalifikacji zawodowych nauczyciel [...]. Analiza materiałów empirycznych ujawnia zwłaszcza wyraźne niedostatki w tych obszarach kwalifikacji nauczycielskich, które decydują o wartości pedagogicznego działania, jak kompetencje humanistyczne i kultura pedagogiczna” (Kwiatkowska, 2008, s. 56).

Powszechnie podkreślane jest, że system edukacji nauczycieli i pedagogów w Polsce nie domagał i nadal nie odpowiada nowszym potrzebom, zwłaszcza pod względem tzw. kształcenia warsztatowego. Na podstawie przeglądu dotychczasowych badań stanu edukacji nauczycielskiej i sytuacji społeczno-zawodowej nauczycieli można stwierdzić (nie bez pedagogicznej zadumy, ale i smutku), że nadal pozostają aktualne spostrzeżenia pedeutologiczne sprzed poprzedniej reformy 1999 roku, co eksponowano, pisząc o tożsamość nauczyciela w epoce płynnej nowoczesności (Denek, 2011a, s. 109-130; Denek, 2011b, s. 35-56; Denek, 2012). Obecny system kształcenia nauczycieli również w niedostatecznym stopniu uwzględnia zmieniające się potrzeby edukacyjne współczesnego człowieka jako studenta, nauczyciela i pedagoga. Nauczyciel bywa przygotowywany głównie do przekazu informacji, podczas gdy uczniowie, podobnie jak studenci, oczekują od szkoły nie tyle i nie tylko wiedzy (i to erudycyjnie pogłębianej), co raczej wiedzy użytecznej, i to w sensie zarówno egzystencjalnym, teleologiczno-aksjologicznym, jak i funkcjonalnym. Proces kształcenia nauczycieli uległ i ulega (czy nie coraz wyraźniej?) podziałowi na niedostatecznie ze sobą korelowane: kształcenie teoretyczne i – nieproporcjonalnie skromniejsze w czasie, formach i treściach – praktyczne (Baraniak, 2013; Duraj-Nowakowa, 2016a, s. 73-86).

W kształceniu kandydatów, zwłaszcza w uniwersytetach, wciąż niedoceniana zdaje się obecnie – w okresie transformacji społeczno-ekonomicznych – problematyka kształtowania osobowości nauczyciela, co stwierdzają i argumentują liczni autorzy (np. Klasińska, Kaliszewska, 2020, s. 7-27). W tych ważkich aspektach pedeutologicznych zatrzymujemy uwagę na ideach Bogdana Suchodolskiego, klasyka pedagogiki humanistycznej, jakkolwiek z pozoru tautologicznie to brzmi. B. Suchodolski – jako wybitny filozof, filolog i pedagog – podkreślał, że właściwie w każdej koncepcji kształcenia nauczycieli da się znaleźć jakąś wartościową ideę czy elementy. Dlatego tu nazywam je komplementarnymi, a nie wykluczającymi się. Zatem powinny zostać przeniesione do nowszego modelu/modeli edukacji nauczycielskiej (por. Duraj-Nowakowa, 1996; Magda-Adamowicz, 2007, s. 7 i następne). To dlatego o dojrzałych osobowościach i komplementarnych z nimi działaniach oraz wypracowanej motywacji i emocjach pisze się jako o pełnych postawach gotowości prozawodowej wobec pracy, postulując rozmyślać i debatować o sztuce

ich aktywnego i celowego formowania sobie przez adeptów zawodu (Duraj-Nowakowa, 1989; Kaczyńska, 1992), co zwykle zaznaczam, postulując szacunek dla cennych osiągnięć poprzednich pokoleńuczonych (Tadeusz Lewowicki, Tadeusz W. Nowacki, Wincenty Okoń, Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, Stefan Wołoszyn), którzy eksponowali konieczność zarówno humanizacji, jak i profesjonalizacji kadr pedagogicznych.

Cele przygotowywania do zawodu pedagoga

Procedury kształcenia zawodowego nauczycieli będą naświetlone w kilku wymiarach:

- punktu odniesienia do europejskiej filozofii ich edukacji,
- wybranych pozycji dwu filozofów ojczyustych,
- odwołań do dwu rudymenarnych dokumentów polskiego ministerium edukacji,
- trzech stanowisk pedeutologów (jako ilustracji z dwóch faz rozwoju pedeutologii), konkretyzujących naczelnę orientację i sprofilowanych na problematykę niniejszego śródtytułu w tekście – wizji celów i antycypacji skutków przygotowań do pracy.

Koncepcje wstępny kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych w szerszych kontekstach międzynarodowych, w krajach Unii Europejskiej, tworzących swoistą filozofię edukacji nauczycielskiej, zawiera wiele znacząca monografia (Pachociński, 1994), w której autor wyodrębnił cztery koncepcje:

- kształcenia kompetencji nauczycielskich,
- ideę bazującą na teoriach personalistycznych nauczyciela,
- polegającą na rozwoju języka i uczenia się nauczycieli,
- koncepcję odnoszącą kształcenie do transformacji, zachodzących zarówno w szkole, jak i poza nią.

Podobne cztery komponenty kształcenia nauczycieli, to jest: ogólną wiedzę o edukacji, specyficzną wiedzę pedagogiczną, znajomość nauczanego przedmiotu i praktykę, podkreślam: równolegle, wyróżniał Allen T. Pearson (1994), opowiadając się za kluczową rolą refleksyjnego doświadczenia praktyczny, dzięki któremu przyszły nauczyciel będzie umiał dostosować się do zmiennych sytuacji. Wskazał, jakże prognostycznie i perspektywicznie, na konieczność tworzenia dla tego doświadczenia wiedzy bazowej, której upatruje zarówno w wiedzy przedmiotowej, jak i profesjonalnej oraz umiejętnościach krytycznych sądów. Czyli w kategoriach

właśnie postulowanych, bowiem pożądaných, pełnych postaw prozawodowych pedagogów ze staraniem o ujęcie systemologicznej pełni ich oglądu i rozumienia (Dujraj-Nowakowa, 2011, s. 75-94).

Dla tej części wywodu wsparciem będzie zatrzymanie uwagi na relacjach kwestii teoria – wiedza – praktyka, kardynalnie ważnych dla kształcenia nauczycieli i pedagogów. Dlatego – chociaż tylko szkicowo – wskazuję je tutaj tytułem dopełnienia interpretacji tytułowego problemu niniejszej partii opracowania. Ceniąc wkład filozofii kształcenia nauczycielstwa w interpretacje idei przygotowywania pedagogów, należałoby doceniać zależność zwrotną pomiędzy praktyką a teorią, co uczonego humanista sprowadzał do trzech kategorii sprzężeń:

- Asymetrycznego, oznaczającego, że przejście od wzbogacenia wiedzy do wzbogacenia praktyki pedagogicznej jest możliwe, ale nie nieuchronnie łatwe, a każda zmiana działalności praktycznej może doprowadzić do wzrostu zakresu i/lub poziomu wiedzy. Wzbogacanie praktyki jest więc drogą do poznawczego rozwoju nauczyciela.
- Współmiernego związku, oznaczającego, że wiedza i umiejętności jednostki muszą swoją różnorodnością i bogactwem odpowiadać bogactwu praktycznych działań, a bogacenie praktycznego działania człowieka musi prowadzić do odpowiedniego wzbogacenia form jego dyspozycji poznawczych.
- Redukcji rosnących wieloznaczności i niezdeterminowania w sferze doboru przedmiotów i wyboru środków działania praktycznego. Pomimo wielowymiarowości, złożoności i niestandardowości działania trzeba realizować zadania ukierunkowane na osiągnięcie wytyczonych celów przez kierowanie się wartościami racjonalności i moralnej odpowiedzialności (Cackowski, 1982, s. 33). Oto kompendium przesłanek znaczących dla pedeutologów i pedagogów w ogólności.

Szanując postulaty filozofii człowieka, należałoby w pedeutologii uwzględniać, że „Wiedza powinna mieć zastosowanie w różnych sferach aktywności zawodowej, takich jak:

- poznawanie rzeczywistości pedagogicznej, jej opisywanie, diagnozowanie, wyjaśnianie, rozumienie i interpretowanie, stanowiąc podstawę racjonalnego reagowania i działania;
- działania sprawcze i praktyczne związane z zadaniami zawodowymi, społecznymi, obywatelskimi, kulturalnymi, animacyjnymi;
- działania twórcze przejawiane przede wszystkim w formie nowatorstwa pedagogicznego i innowacji pedagogicznych” (Stróżewski, 2007, s.416), czyli sferach kojarzonych z własną – tak studyjną, czytelniczą – jak i praktyczną działalnością pedagoga, co mocno podkreślam. Warunki konieczne do speł-

nienia przez odpowiednio wykształconego do zawodu kandydata precyzyjną dokumenty ministerialne. I tak zgodnie ze znowelizowaną ustawą *Karta Nauczyciela* (26 stycznia 1982 r. z późniejszymi zmianami) aktualnie stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która:

- ma wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje;
- przestrzega podstawowych zasad moralnych;
- spełnia niezbędne do wykonywania zawodu warunki zdrowotne.

Czyli – oprócz kwalifikacji *stricte* intelektualnych i kompetencji zawodowych – wymaga się od osób aspirujących do stanowiska nauczyciela kwalifikacji obywatelskich, zdrowotnych i moralnych, przesądzających o zdolności do pracy, tzn. zdolności do nawiązania, zmiany lub rozwiązania stosunku pracy.

W następstwie tych elementarnych warunków efekty kształcenia kandydatów na nauczycieli i pedagogów po zakończeniu edukacji winny obejmować, w pedeutologii zgodnie aprobowanych, siedem precyzyjnie wyszczególnionych następujących komponentów:

- Wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą zrozumieć procesy rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania oraz uczenia się.
- Wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowszej metodyki działalności pedagogicznej popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu.
- Umiejętności, pełne kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowywania – wedle okoliczności – programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów (jakże to trudna i zarazem dydaktycznie odpowiedzialna sztuka!).
- Umiejętności uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego nauczyciela z wykorzystaniem nowoczesnych środków oraz metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów.
- Umiejętne komunikowanie się za pomocą różnych technik zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi te procesy.
- Wrażliwość etyczną, empatię, otwartość i refleksyjność oraz poczucie odpowiedzialności jako postawy prospołeczne.
- Praktyczne przygotowanie do realizowania działań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych itp.) wynikających z roli zawodowej nauczyciela.

Zwraca uwagę szerokość zakresu w skrzyżowanych liniowo horyzontalnych, jak i właśnie pogłębianych/wzrastających pionowo, wertykalnych celów i zadań. Z tych rozległych względów kwalifikacje zawodowe nauczyciela winny być nieustannie konfrontowane z praktyką, sprawdzane w codziennym działaniu, pogłębiane, unowocześniane oraz doskonalone. Ukazała to monograficznie starannie, rozległe i zarazem w pogłębiany sposób i na bogatym materiale empirycznym Grażyna Poraj (2009).

Prowadzone tu rozmyślenia nad złożonością procesów edukacji, prowadzących do zawodu nauczycielskiego, pragnę spiąć jak klamrą opisem istoty doktryn jako orientacji/kierunków i przesłanek zmian tego procesu kształcenia, zjawiska i zarazem celu, tj. antycypowanej/wyobrażonej wizji następstw aktywności pedagogicznej.

Kierunki zmian w kulturze kształcenia pedagogów

Na podstawie przeglądu dorobku teoretycznego pedeutologii i jej osiągnięć w praktycznych zastosowaniach klasyfikację idei przewodnich kształcenia nauczycieli i pedagogów dookreśla – w różnym stopniu komplementarnie uspojniany – układ dwóch ważkich nurtów:

- koncepcja krytycznej diagnozy/autoanalizy i samooceny własnej wiedzy i wypełniania stwierdzonych/uświadamianych luk w tej wiedzy, nastawieniach i umiejętnościach;
- doktryna kształcenia i doksztalcenia, doskonalenia i permanentnego samokształcenia zawodowego nauczyciela przez poszukiwanie nowszych idei i tworzenie własnych mikro modeli metodyki profesjonalnej pracy, formowania siebie w toku edukacji do zawodu; koncepcja zakłada opanowanie nowszych modeli i metod funkcjonowania w systemie edukacji (Nowacki, 1998; Wiatrowski, 2001; Wiatrowski, 2009).

W klasyfikacjach pedeutologów znamy jeszcze inne grupowanie (i zbliżone nazwy) poszczególnych doktryn. Za dydaktykiem i pedeutologiem Wincentym Okoniem (1998) stosujemy klasyfikację doktryn na trzy: kompetencyjna, personalistyczna i progresywna. Wyżej wymienione orientacje edukacji nauczycielskiej w znacznym stopniu można powiązać z typologią pod bliskoznacznie synonimicznymi terminami: technologiczna, humanistyczna i funkcjonalna – pomysłu jego uczennicy (Kwiatkowska, 2008).

Na podstawie rozważań, koncepcji i szkoły Mistrza Okonia (zarazem dydaktyka i pedeutologa, który wymienione kompetencje odzwierciedlał w autor-

skiej konceptualizacji tytułowej problematyki) optuję – do czego zachęcał mnie nasz Nauczyciel – za kontynuacją i upowszechnianiem jego doktryny/koncepcji wielostronnej edukacji nauczycieli pod tą nadrzędną nazwą dla znanych z przeszłości i obecnie postulowanych różnorodnych idei kształcenia do zawodu przez kompleksowo-systemowe ich scalanie/integrowanie, tzn. w sposób jednocześnie łączny konfiguracji ich komponentów składowych. Przyjąć bowiem można zbieżne interpretowanie nazw proponowanych przez W. Okonia (w kilku artykułach z lat 70., na przywołanie których nie ma miejsca, ale również potrzeby) i Henrykę Kwiatkowską, jeśli pod pojęciem *zbieżność* będziemy mieć na myśli stosowanie powszechnie znanych definicji dla następujących par nazw: personalistyczna – humanistyczna, kompetencyjna – technologiczna i progresywna – funkcjonalna.

Mając w pamięci definicje tych trzech par pojęć i terminów wymienionych dwojga autorów, od dawna postuluję stosować ich kontaminację. Używam dlań mapy pojęć zaczerpniętych z psychologicznych teorii tzw. pełnych postaw (za amerykańskimi psychologami z lat 20.-30., w Polsce np. Grażyna Poraj). Rozumie się przez nie komponenty trzech podstruktur tych osobowości/postaw gotowości prozawodowej: intelektualnych, emocjonalno-motywacyjnych i sprawczych (Duraj-Nowakowa, 1986 i n.). Dlatego zwrócę uwagę na fakt, że zgodnie z ministerialnymi standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycielskiego (od 2012 r. z późniejszymi zmianami) wyodrębnia się podstawowe trzy doktryny/nurty edukacji nauczycielskiej:

- ogólnokształcącą, w myśl której nauczyciel powinien uzyskać w toku studiów solidne wykształcenie ogólne, zdobywając wielostronną wiedzę, czyli osiągnąć erudycję, zapewniającą powodzenie w pracy zawodowej;
- personalistyczną, tzn. dążącą do ukształtowania pożądanego w zawodzie nauczycielskim postaw, pomocną w rozwijaniu zainteresowań, motywacji i praktycznie wyrażanych zdolności. Ta doktryna za podstawowy cel edukacji uznaje ukształtowanie godnej naśladowania indywidualności/osobowości nauczyciela;
- doktrynę specjalistyczną, dążącą na podstawie wykształcenia ogólnokształcącego, do uformowania nauczyciela-pedagoga w zakresie wybranej specjalności.

Nie mając miejsca na podjęcie szerszych analiz, zaznaczę tylko duże zbieżności nazw i ujęć tych idei, co wzmacnia nadzieje na podobne rozumienie zarówno charakterystyk, jak i trudnej sztuki ich wdrażania.

Zakończenie

W uogólnieniu przeglądu orientacji kształcenia pedagogów warto byłoby zaakcentować potrzebę znajomości i uszanowania oraz wdrażania idei, podkreślając, że nie powinniśmy zapominać sugestii naszych „nauczycieli nauczycieli”, gdy pisali o tym, że:

Z ogólnokształcącej koncepcji edukacji nauczycielskiej wywodzi się ekspozowanie wielofunkcjonalności zawodu nauczyciela i jego społecznej misji na podbudowie gruntownego wykształcenia ogólnego. Nowoczesny model uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, powinien mieć charakter naukowy, funkcjonalny i sprofesjonalizowany, ale otwarty, powinien go cechować także głęboki i prawdziwy wymiar humanistyczny. Kształcenie winno w efekcie prowadzić absolwenta do zdobycia kultury naukowej, czyli umiejętności myślenia w kategoriach naukowych oraz dawać, czyli umożliwiać opanowanie zasad stosowania metody naukowej, podstawę eksploratywnego i eksplikatywnego podejścia do rzeczywistości. Funkcjonalność oznacza wiązanie opanowywanej wiedzy z uczeniem się potrzebnych czynności i umiejętności wykorzystywania ich w określonej dziedzinie, lecz nie w sposób wąsko instrumentalno-praktyczny, ale w sposób innowacyjnie meliorujący (Wołoszyn, 1988, s. 79).

Nieustające szczególne zainteresowanie, ale i twórczy ferment budzi ta – ukazana tu jako nadrzędna – koncepcja wielostronnej edukacji nauczycieli. Wznieca liczne i zasadne wątpliwości na temat tego, co i jak czynić. Budzi także myśli i stymuluje pomysły nie tylko na jej ocenę jako eklektycznie wielorako złożonej i tym trudniejszej do zastosowania. Zobowiązuje wręcz do aktualizacji wizji jej – dzisiejszej – istoty/specyfiki, jej rodzajów/odmian, jej elementów składowych/komponentów oraz wachlarza funkcji rozumianych w kontekstach całościowości systemologicznego paradygmatu. Od twórcy tej koncepcji – Wincentego Okonia i jego pedeutologicznej szkoły płyną ważne wyzwania dla dalszych prac na przyszłość. Oto, dlaczego warto śledzić rozwój idei kształcenia nauczycieli w ujęciu historycznym i zarazem horyzontalno-wertykalnie, aby głębiej ją pojmować (zarówno w odrębności, jak i w podobieństwie). Nade wszystko jednak, jak uczył W. Okoń, miłośnik wielostronnej pojmowanej całościowości, która zafascynowała profesora dzięki systemologii od lat 70. minionego stulecia (por. działalność zespołu pedagogów Instytutu Badań Edukacyjnych pod jego kierunkiem), warto starać się o postęp w rozumieniu potrzeb i wymagań społeczno-pedagogicznych. Wysoki stopień komplikacji formułowanych idei przewodnich i nader rozległy zakres problematyki – uwzględniając zadania i im przyświecające dalekosiężne cele – implikuje konieczność czerpania wiedzy o rudymentach od twórców najlepszych tradycji (Win-

centy Okoń, Bogdan Suchodolski, Stefan Wołoszyn). Profesjonalne mistrzostwo (por. Olbrycht, 2008) zdobywa się w toku działalności pedagogicznej, jeżeli adept i/lub czynny nauczyciel wykazuje wysoki poziom aktywności osobistej w trosce o podwyższanie kwalifikacji, a sprzyjają temu warunki pracy.

Jeżeli podmiot tej działalności – nauczyciel – wie, co powinien, ma odpowiednie nastawienia emocjonalno-motywacyjne, chce i potrafi/umie zadbać o własny rozwój zawodowy, używając go w pracy, to buduje swoje pełne postawy prozawodowe, formuje własną profesjonalizację. Profesjonalizacja pedagogów powinna szczególnie akceptować sprzyjający temu kształceniu niezwykły współczynnik humanistyczny budowania osobowości nauczyciela, co oznacza otwartość zarówno modelu przygotowywania przez uspołnione kształcenie osoby, jak i jej własne aktywności profesjonalne w kooperacji ze środowiskiem. Takie działanie jako efekt synergiczny może prowadzić do empatycznej współpracy (por. Duraj-Nowakowa, 1996).

Nieprzemijająca wartość poznawcza dzieł protoplastów współczesnej pedagogiki i pedeutologii wynika z ich równoległego koncyptowania przedmiotu dydaktyki (na różnych poziomach systemu oświaty i szkolnictwa) i jednoczesnej troski o podmioty obu tych procesów – nauczyciela/pedagoga i ucznia/studenta. Nie myśleli w kategoriach osobnych – że „tu Staś, tam drzewo...” – lecz w kontekstach zbiorowych i współzależnych pogłębianego wertykalnie i zarazem poszerzanego horyzontalnie poznawania w czasie i zakresie – w otoczeniu/środowisku. Wynikało to z ich wykraczania prospektywnymi wizjami twórczej wyobraźni daleko poza swój czas, ze skłonności do całościowego oglądu i, w następstwie, inter- i transdyscyplinarnego ujmowania optyki rozpoznawania świata i człowieka w tym świecie, także nauczyciela-pedagoga w rozlicznych kontekstach i konsytuacjach. Zachęcali do łamania stereotypów i przecierania szlaków w dżungli faktów i prawidłowości, teorii i koncepcji, zamysłów i niełatwej sztuki ich przekonującego werbalizowania w słowie i piśmie.

Nie tracą walorów i znaczenia bezpośrednio i wzajemne związki epistemologiczno-gnoseologiczne przesłanek dla kierunków zmian w przygotowaniach pedagogów ze znaczącymi opracowaniami naukowymi jako fundamentem dla poprzedzających je przemyśleń. Podzielam nękające nas nadal troski o niespełniane postulaty ulepszeń istoty i okoliczności preparacji do pracy pedagogów. Dlatego jako znaczące eksponuję wymiary wespół aksjologiczny i teleologiczny tej profesjonalizacji pedagoga (jak w publikacjach profesorów Denka i Baraniak, 2008).

Przeprowadzone wywody w konkluzji pozwalają na sformułowanie postulatu, że podjęta problematyka nadal wymaga nowych przemyśleń, potrzebuje pogłębionego rozważania konkretnych dróg/metodyki urzeczywistniania założeń zarówno podczas edukacji do zawodu, jak i w toku pracy. Wymaga nowszych oświeleń

w wyniku kolejnych rozpoznań empirycznych w odmiennych przedziałach czasu i zakresach terenów badań. Podkreślić należy, że dojrzałych badań – tyleż ilościowych, co i jakościowych.

W następstwie jednak warunkiem *sine qua non* jest całościowo zintegrowane nadsystemowo (tzn. ponad systemem niższego szczebla) wsparcie społeczne w najszerszym spektrum tych procesów. Z ich perspektywnymi wizjami synergicznie wzmacnianych komponentów postępu i koniecznych zmian polityki oświatowej władz naszego państwa. Wpierw uzgadnianych w społeczno-zawodowym dialogu prawdziwym z nauczycielami i rodzicami, we współdziałaniu ze społecznościami lokalnymi, ze społeczeństwem. Według zasady uświadamiania, dokąd zmierzamy, aby nie zabłądzić.

To wymaga – najpierw i/lub równolegle – opracowania na szczeblu ministerialnym przez znowelizowanie idei dla prawnej pragmatyki jako przedzałożeń dla wiodących dokumentów przewodnich/rozporządzeń dla szczebla samorządów (i to nie niektórych, np. głuchych na głosy z dołu, wyróżniających się autokratyzmem urzędników kuratoriów oświaty). Potrzeba dbałości nauczycieli o żmudne próby przekładania tych myśli przewodnich na język praktyki, na codzienny trud wdrażania koncepcji. Według postulowanej zasady zwrotnego przechodzenia od potrzeb praktyki do podstaw teoretycznych, a także odwrotnie – szukania teorii dla ich wyjaśnień i zastosowań w codziennej pracy nauczycielskiej.

Bibliografia

- Baraniak, B. (2012). *Człowiek w pedagogice pracy*. Warszawa: Difin.
- Baraniak, B. (2021a). *Pedagogika i jej struktury w dyskursie o nauce, naukowości i naukowstwie*. Warszawa: Difin.
- Baraniak, B. (2021b). *Podstawy teoretyczno metodologiczne pedagogiki pracy jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Difin.
- Baraniak, B. (red.) (2013). *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Baraniak, B. (2008). *Wartości w pedagogice pracy*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Cackowski, Z. (1968). *O teorii poznawania i poznania: podstawowe problemy*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Cackowski, Z. (1982). Przedmiot i zakres teorii poznania. W: Z. Cackowski (red.), *Poznanie jako fakt, konieczność, możliwość* (ss. 33-34). Lublin Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Denek, K. (2012). *Nauczyciel między ideałem a codziennością*. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji.
- Denek, K. (2011a). *Nauczyciel w perspektywie społeczeństwa wiedzy*. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji.
- Denek, K. (2011b). *Przyszłość kształcenia nauczycieli*. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji.
- Duraj-Nowakowa, K. (1989). *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

- Duraj-Nowakowa, K. (2011). *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Duraj-Nowakowa, K. (2016 a). *Pedeutologia: konteksty – dylematy – implikacje*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Duraj-Nowakowa, K. (1996). *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*. Łowicz: Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna.
- Duraj-Nowakowa, K. (1992). *Teoria systemów a pedagogika*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Duraj-Nowakowa, K. (2016 b). *Tropy myślenia o synergii w działalności nauczyciela akademickiego*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Duraj-Nowakowa, K. (2005). *Źródła podejść do pedagogiki*. Kielce: Świętokrzyska Szkoła Wyższa.
- Duraj-Nowakowa, K., Charchuła J., Sowa-Behtane E. (red.) (2018). *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Duraj-Nowakowa, K., Gnitecki, J. (red.) (1997). *Epistemologiczne wyzwania pedagogiki*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Gołębiak, B. D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Kaczyńska, W. (1992). *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kaliszewska, M., Klasińska, B. (2018). *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Kaliszewska, M., Klasińska, B. (red.) (2010). *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego Jana Kochanowskiego.
- Klasińska, B. (2010). Nowe odczytywanie podejść systemowych w epistemologii pedagogiki – przykłady. W: M. Kaliszewska, B. Klasińska (red.), *Szkice systemowych ujęć pedagogiki* (ss. 23-60). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego Jana Kochanowskiego.
- Klasińska, B. (2017). *Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Klasińska, B., Kaliszewska, M. (2020). *Kompetencje hermeneutyczne: Doskonalenie przez samokształcenie*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Magda-Adamowicz, M. (2012). *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*. Toruń: Adam Marszałek.
- Magda-Adamowicz, M. (2015). *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym: Źródła, koncepcja i identyfikacje*. Toruń: Adam Marszałek.
- Nowacki, T. W. (2009). *Praca ludzka*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Nowacki, T.W. (1980). *Praca i wychowanie*. Warszawa: Instytut Kształcenia Zawodowego.
- Okoń, W. (1998). *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olbrycht, K. (2008). *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń: Adam Marszałek.
- Pachociński, R. (1994). *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pearson, A. T. (1994). *Nauczyciel: Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji: Modele psychologiczne funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Stróżewski, W. (2007). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Znak.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Suchodolski, B. (1988). *Humanizm i edukacja humanistyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Suchodolski, B., Wojnar, I. (1990). *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wiatrowski, Z. (2009). *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Wiatrowski, Z. (2001). *Myśli i działania pedagogiczne*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Wiatrowski, Z. (2000). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Wołoszyn, S. (1992). *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: Próba syntetycznego zarysu na tle porównawczym*. Kielce: Strzelec.
- Wołoszyn, S. (1988). *Teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli: Konwersatoria z organizacji i zarządzania oświatą (1985-1988)*. Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Wołoszyn, S. (1997). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. 2*. Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.