

Tadeusz **Lewowicki** Kilka uwag o teorii i praktyce edukacji nauczycielskiej

W artykule przedstawione zostały – na tle wyróżnionych przez Autora ujęć koncepcji edukacji nauczycielskiej – najistotniejsze problemy kształcenia, doształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Poddano w nim analizie możliwe – i dające się już dziś zaobserwować – skutki oderwania praktyki kształcenia od teorii pedeutologicznych, zwłaszcza w sytuacji, gdy o przyjmowanych modelach często decydują grupy ludzi nie

znających tych teorii. Taki stan może prowadzić do dominacji wiedzy potocznej bądź środowiskowych partykularyzmów. Praktyka edukacji nauczycielskiej została przedstawiona w aspekcie funkcjonujących od lat – w ocenie Autora często już mało przydatnych – rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych; lokalnych warunków poszczególnych typów uczelni oraz zakłóceń będących udziałem okresu transformacji wszystkich sfer życia społecznego.

Okres żywiołowych zmaganiań o sens, metody i formy edukacji nauczycielskiej, któremu towarzyszy wiele zjawisk negatywnych, niesie również poszukiwania nowych rozwiązań. Autor zwraca uwagę na podejmowane próby nakreślenia modelu przyszłościowego, wizji modelu zróżnicowanej edukacji nauczycielskiej, przypisując w tym procesie ważną rolę społeczności pedagogów zajmujących się teorią i praktyką kształcenia nauczycieli.

Kwestie teorii i praktyki przygotowywania nauczycieli do pracy zawodowej są przedmiotem odwiecznych dyskusji, analiz i rozmaitych rozterek (por. np. Okoń 1962; Okoń 1993). Wciąż trwają poszukiwania rozwiązań problemów edukacji nauczycielskiej. W zmieniającej się rzeczywistości społecznej i oświatowej pojawiają się nowe potrzeby, wyzwania, często też trudności i wątpliwości. Przemiany ustrojowe oraz skumulowane kryzysy (społeczne, gospodarcze, edukacyjne, kryzys dominującej dotąd racjonalności i in. – por. Kwiecieński 1992; Kwiecieński, Witkowski 1990) wymuszają próby określenia modelu (modeli) kształcenia nauczycieli w skomplikowanych warunkach dokonujących się przeobrażeń. Próby takie są czynione, ale wizja wspomnianego modelu (czy modeli) nie wydaje się klarowna. Znajdujemy się w okresie dość żywiołowych zmaganiań o sens, treści, metody i formy edukacji nauczycielskiej. Niniejszy szkic poświęcony jest przedstawieniu niektórych ważnych obszarów i wyznaczników owych zmaganiań o przyszłość kształcenia, a także doksztalcenia, doskonalenia oraz rekwalifikacji zawodowej nauczycieli¹.

Koncepcje edukacji nauczycielskiej

Jednym z podstawowych obszarów dyskusji powinny być sprawy ogólnej koncepcji edukacji nauczycielskiej. Niestety, próby naprawy czy rozumnego modelowania kształcenia nauczycieli nazbyt rzadko oparte są na wiedzy o istniejących koncepcjach i skutkach ich wykorzystywania. Wszakże analiza niemałego już dorobku pedeutologów pozwala na wyodrębnienie przynajmniej kilku typowych koncepcji tej edukacji. W odniesieniu do kształcenia nauczycieli sformułowanych jest – jak się wydaje – sześć dominujących ujęć².

Po pierwsze, edukację nauczycielską wiąże się z wyposażeniem kształconych w możliwie bogatą wiedzę ogólną. Nauczyciel – w myśl takiego widzenia jego edukacji – powinien uzyskać wielostronną wiedzę, być w wyniku studiów człowiekiem o dużej erudycji, solidnym wykształceniu ogólnym. Wykształcenie to ma stać się podstawowym czynnikiem powodzenia w pracy zawodowej. Tę koncepcję można określić jako – skrótowo rzecz ujmując – ogólnokształcącą.

¹ Tekst ten opieram na: Lewowicki 1994b.

² Niżej przedstawione koncepcje przywołuję również m.in. w: Lewowicki 1993b; Lewowicki 1994a.

Po drugie, od edukacji nauczycielskiej oczekuje się, że ludziom przygotowywanym do tego trudnego zawodu nie tyle da ogólną wiedzę, ile ukształtuje pożądane w tym zawodzie postawy, pomoże w rozwinięciu zainteresowań, zdolności, motywacji. To nie wykształcenie traktowane jako zasób wiedzy, lecz ukształtowanie osobowości nauczyciela uznawane jest za podstawowy cel tej edukacji. Nauczyciel powinien stawać się indywidualnością, a także – co może jeszcze ważniejsze – wzorem osobowym, osobą godną naśladowania i budzącą chęć naśladowania. O tak pojmowanej edukacji mówi się niekiedy, że ma charakter personalistyczny – skierowany na osobę nauczyciela.

Po trzecie, w edukacji nauczycielskiej widzi się szansę na zdobycie (czy ukształtowanie) rozmaitych sprawności, które mogą się przydać w codziennej pracy zawodowej. Sprawności te, ich repertuar i biegłość w posługiwaniu się nimi, wydają się wyznaczać szanse powodzenia zawodowego. Jest to pragmatyczne, właśnie sprawnościowe, ujęcie edukacji nauczycieli.

Po czwarte, wraz z postępującą specjalizacją nauki oraz koniecznością wyboru obszarów wiedzy poznawanej i przekazywanej ukształtowały się dążenia do specjalistycznego kształcenia nauczycieli – kształcenia stosunkowo wąskiego, lecz dającego wiedzę pogłębioną. W tym wypadku edukacja zostaje niejako podporządkowana koncepcji kształcenia specjalistycznego.

Po piąte wreszcie, wobec zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych, nadzieje na dobre przygotowanie do zawodu nauczycielskiego i do życia w ogóle upatruje się w opanowaniu sposobów dostrzegania, określania i rozwiązywania czy pokonywania różnych problemów, trudności, przeszkód (które często jeszcze nie są znane i oczekiwane, lecz mogą się pojawić w rozmaitych sytuacjach życiowych): Jest to swoiste przygotowanie do nieznannej przyszłości, przygotowanie do rozwiązywania problemów – przez nauczycieli i ich uczniów. Ten rodzaj edukacji nauczycielskiej kojarzy się z koncepcją edukacji problemowej, używa się również nazwy edukacji progresywnej.

Zrozumiałą tęsknotą teoretyków i praktyków kształcenia nauczycieli jest – i to występuje jako szósta już wizja edukacji – wielostronne przygotowanie, a więc obejmujące m.in. także elementy omówionych wyżej typów kształcenia. Koncepcja wielostronnej edukacji nauczycielskiej jest zapewne najbliższa założonemu modelowi wykształcenia idealnego, ale też chyba najtrudniejsza do zrealizowania.

Koncepcje te – przypomnijmy: edukacji ogólnokształcącej, personalistycznej, pragmatycznej (nazywanej także kompetencyjną), specjalistycznej, progresywnej i wielostronnej – określają podstawowe sposoby ujmowania obrazu dominujących celów kształcenia nauczycieli. W różnych propozycjach i rozważaniach pedeutologicznych można niekiedy spotkać inne nazwy poszczególnych koncepcji, a także połączenia niektórych koncepcji. Na przykład H. Kwiatkowska (1988) wyodrębnia trzy podstawowe orientacje edukacji nauczycielskiej: technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną, które w znacznym stopniu dadzą się skojarzyć z wymienioną uprzednio typologią koncepcji.

Jak już wspomniałem, w praktyce kształcenia nauczycieli raczej rzadko bierze się pod uwagę wymienione koncepcje. O przyjmowanych modelach edukacji decydują zazwyczaj grupy ludzi nie znających tych koncepcji. Ubocznym skutkiem procesów demokratyzacji stają się rozmaite decyzje kolegialnych organów akademickich: senatów, rad wydziałów, które kierują się własnymi doświadczeniami, interesami środowiskowymi czy potoczną wiedzą.

Na tym tle odżywiają spory dotyczące wizji edukacji nauczycielskiej. Pedagodzy coraz silniej upominają się o rozstrzygnięcia kompetentne, nawiązujące do teorii kształcenia nauczycieli i umożliwiające formowanie spójnych modeli edukacji nauczycielskiej. Przykładem swoistej re-

animacji ruchu na rzecz profesjonalnie kształtowanej edukacji nauczycielskiej było pierwsze od lat seminarium skupiające przedstawicieli środowisk pedagogicznych (w tym pedeutologów, znawców systemów oświatowych, dydaktyków), związkowych i administracji oświatowej (MEN, nadzór pedagogiczny), a także nauczycieli. Ten „okrągły stół” w sprawach kształcenia nauczycieli odbył się w październiku 1993 r. w Warszawie. Odżywają dyskusje w środowiskach akademickich, czego przykładami są z kolei m.in. konferencja opolska – przygotowana w 1993 r. przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną – oraz cykl seminariów organizowanych przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Kazimierzu Dolnym³.

Praktyka edukacji nauczycielskiej

Praktyka kształcenia nauczycieli po części wyznaczana zostaje tradycją i funkcjonującymi od lat – dziś już często mało przydatnymi – rozwiązaniami programowymi, metodycznymi i organizacyjnymi, po części zaś lokalnymi warunkami poszczególnych uczelni. W przypadku wyższych szkół pedagogicznych zachowywane są proporcje (różnie określane) między blokami wiedzy ogólnokształcącej, ogólnopedagogicznej i specjalistyczno-metodycznej. Podtrzymywane jest dążenie do łączenia teorii z praktyką (stosunkowo nieźle rozbudowane są praktyki studentów, prowadzi się rozmaite zajęcia o charakterze warsztatowym itp.). W przypadku innych uczelni – szczególnie uniwersyteckich – zakres przygotowania pedagogiczno-psychologicznego ulega drastycznemu ograniczaniu. Zagrożone są (lub łamane) zasady kształcenia pedagogicznego, nie przestrzega się nawet wymogu realizacji tzw. bloku przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych (w wymiarze 270 godzin). Zajęcia wypełniające ów „blok” przedmiotów często odbiegają od kwestii pracy zawodowej nauczycieli.

Taki stan rzeczy znacznie utrudnia przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Nie sposób mówić o klarownym modelu czy jasno określonych modelach edukacji nauczycielskiej. Teoriom pedeutologicznym oraz koncepcjom kształcenia nauczycieli odpowiada – trawestując znane powiedzenie – szyderczy chichot praktyki edukacyjnej, chaos oraz żywiołowa gra interesów, intencji i kompetencji, a także hochsztaplerstwa w akademickim „opakowaniu”.

Kłopoty edukacji nauczycielskiej są potęgowane przez wciąż utrzymującą się instytucjonalizację i etatyzację szkolnictwa wyższego. Konieczność potwierdzania własnej racji bytu poprzez znalezienie się w wykazie realizatorów godzin dydaktycznych (wypełnianie tzw. pensum, zasady zatrudniania i rozliczania za pracę w uczelni – wiązanie etatu z pensum itp.) zachęca nauczycieli akademickich do większej troski o zachowanie potrzebnych zajęć (godzin) niż starań o zmiany w modelu kształcenia.

Z kolei wymagania dotyczące awansów naukowych kierują uwagę nauczycieli akademickich na kwestie często odległe od treści kształcenia pedagogicznego, przydatnych w pracy nauczycielskiej. Treści kształcenia pedagogicznego ulegają osobliwej mumifikacji. Fałszywe ambicje zbliżenia edukacji nauczycielskiej do nauki (teorii) prowadzą z reguły do przekazywania studentom głównie wiedzy o pedagogice, a nie o możliwościach wielostronnego wykorzystywania teorii w praktyce. Kształcenie nauczycieli w zbyt dużym stopniu pozostaje (staje się?) encyklopedyczne, mało funkcjonalne.

³ Po każdym z tych spotkań zostały wydane tomy prac zbiorowych traktujące o wybranych kwestiach edukacji nauczycielskiej.

Tradycyjne słabości edukacji nauczycielskiej – m.in. wspomniane podejście encyklopedyczne, słaba więź z praktyką, zbyt mała funkcjonalność zdobywanej wiedzy, parcjalność i powierzchowność – wzmacniane są obecnie skutkami nasilającego się chaosu, rozbitcia systemu doskonalenia zawodowego, rozproszenia odpowiedzialności za kształcenie i doskonalenie nauczycieli, przejmowania spraw edukacji przez grupy ludzi traktujących te kwestie w kategoriach rynkowych – osób często niekompetentnych, ale potrafiących tworzyć pozory pozytywnej działalności edukacyjnej. Likwidacja dotychczasowych struktur regulujących funkcjonowanie systemu kształcenia, doksztalcenia oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli (np. zespołów międzyresortowych i resortowych, grup kompetentnych rzeczoznawców, sieci instytucji odpowiedzialnych i przygotowanych do prowadzenia różnych form edukacji nauczycielskiej) sprzyja poszerzaniu się obszaru działań hołsztaplarskich. Rozwiązanie wielu placówek prowadzących doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli wytworzyło lukę, która wypełniana jest nowymi instytucjami, proponującymi usługi na znacznie niższym poziomie. Umiejętna reklama nowych usług (np. niektórych uczelni prywatnych), a także niemrawość wielu środowisk akademickich, które trwają w zagubieniu i rozważaniach o jakości kształcenia, ułatwiają umacnianie się rozwiązań gorszych, ale jednak dostępnych dla nauczycieli i oferowanych w „opakowaniu” nowoczesności, niezależności itp.

Jaskrawym przykładem są zjawiska występujące w sferze kształcenia wyższego nauczycieli, którzy mieli (mają) ukończone tylko szkoły pomaturalne (SNP, SWP, SN itp.). Szlachetna idea akademickiego kształcenia nauczycieli została wynaturzona przez ministerialny akt prawny wymagający od tysięcy nauczycieli uzyskania – w niezwykle krótkim czasie – pełnego wykształcenia wyższego. Duże ośrodki akademickie podjęły trud doksztalcenia nauczycieli z ostrożnością i pewną wstrzeźliwością, małe – z wielką ochotą i w relatywnie większej skali. Gorączkowe, masowe studia mogą prowadzić – co bardzo prawdopodobne – do wyników o wątpliwej wartości. Trudno oprzeć się wrażeniu, że „gorszy pieniądz” (gorsza edukacja nauczycielska) wypiera pieniądze lepsze (lepsza edukację). W każdym razie dosyć ryzykowny to eksperyment społeczny – owoc dokonującej się przemiany ustrojowej i przyjmowanych w jej toku rozstrzygnięć kwestii edukacyjnych. Dzisiaj pozostaje tylko minimalizowanie skutków negatywnych – m.in. poprzez przyjmowanie udziału w rozszerzonym kształceniu i doksztalceniu nauczycieli.

Szczególnym symptomem przebudowy („przebudowy”?) edukacji nauczycielskiej jest osobliwa europeizacja i amerykańizacja. Przejawia się to w dość prymitywnej pragmatyzacji kształcenia – charakterystycznej dla najgorszych modeli kształcenia nauczycieli (również na Zachodzie). Podobnie jak w oświacie dla dzieci i młodzieży (Lewowicki 1993a), także w edukacji nauczycielskiej niesie to zagrożenie poziomu przygotowania, ogranicza horyzonty, zuboża możliwości rozwojowe, narzuca „instrumentalną” jednostronność (por. np. Kwiatkowska-Kowal 1994).

Ogólny stan kształcenia, a tym bardziej doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, przedstawia się niepokojąco. Wyraźne oderwanie od teorii pedeutologicznych, brak jasno określonych założeń modelu (modeli) przygotowania do pracy nauczycielskiej, atomizacja treści kształcenia i chaos w poczynaniach realizacyjnych, a także wiele innych niekorzystnych zjawisk, wyznaczają obraz stanu edukacji nauczycieli.

W poszukiwaniu nowego modelu (modeli) kształcenia nauczycieli

Okres przesilenia ustrojowego – silnie determinujący omawiane tu kwestie – obok zjawisk i procesów negatywnych niesie również poszukiwania nowych rozwiązań, próby nakreślenia

modelu przyszłościowego. Przede wszystkim pojawiają się wizje modelu zróżnicowanej edukacji nauczycielskiej. Już teraz współistnieją rozwiązania eksponujące bardzo pragmatyczne, instrumentalne kształcenie nauczycieli (np. w utworzonych ostatnio kolegiach nauczycielskich) oraz rozwiązania tradycyjnie odwołujące się do akademickiego – w znacznej mierze ogólnokształcąco-encyklopedycznego – przygotowania przyszłych pracowników oświaty. Nawiązując do typowych koncepcji edukacji nauczycielskiej można powiedzieć, że najsilniej rozwinięte są modele kształcenia kompetencyjno-instrumentalnego i ogólnokształcącego (z ukierunkowaniem na treści pedagogiczno-psychologiczne).

Zapewne kształtowane będą również inne modele – częściowo wzorowane na tradycji i oparte na wymienionych uprzednio koncepcjach, częściowo nowe, uwzględniające aktualne potrzeby, teorie pedagogiczne, zmieniający się kontekst społeczny edukacji. Mogą się pojawić oryginalne modele, w których szczególne miejsce zajmą sprawy wychowawcze, przygotowanie do właściwego kształtowania relacji między uczniami i nauczycielami, zagadnienia wrażliwości na problemy innych ludzi, kształtowanie sprawności terapeutycznych, doradczych itp.

Kształcenie nauczycieli może być silniej niż dotąd łączone z eksponowaniem kwestii aksjologicznych i teleologicznych⁴. Będzie to zgodne z kierunkami przemian refleksji nad edukacją, z tendencjami przeobrażeń współczesnej oświaty.

W teorii i praktyce kształcenia nauczycieli ma szansę zaistnieć nurt zdecydowanie odmienny od dotychczasowych. O ile bowiem myślenie o oświacie i przygotowaniu pracowników oświaty było skoncentrowane na nauczycielu, jego działalności, rolach zawodowych itp., o tyle wraz z nowymi orientacjami w pedagogice (pedagogiką krytyczną, antypedagogiką i in.) uformuje się chyba model kształcenia nauczycieli, w którym centralne miejsce zajmą nie tyle sprawy nauczycieli, ile sprawy dzieci, młodzieży, osób korzystających z oświaty. Jeśli to nastąpi, to dokona się istotna zmiana jakościowa w rozumieniu i prowadzeniu edukacji nauczycielskiej. Zmiana ta będzie determinować szanse przebudowy edukacji.

Jak już napisałem w innych opracowaniach (Lewowicki 1993b; Lewowicki 1994a), w kształceniu nauczycieli może odżyć – w zmodyfikowanej postaci – wątek przygotowywania do pracy w środowisku społecznym, do pomocy socjalnej itp. Już powstają specjalizacje pedagogiki socjalnej czy pedagogiki służb społecznych. Kwestie poradnictwa, konsultacji i pomocy udzielanej ludziom w ich rozmaitych sprawach życiowych – w tym edukacyjnych i zawodowych (doskonalenia zawodowego, reorientacji zawodowej, radzenia sobie w warunkach bezrobocia itd.) – urastają do rangi zasadniczej. Są to sprawy integralnie związane z oświatą i przygotowaniem kadr do pracy w oświacie.

Stan oświaty będzie zależeć w coraz większym stopniu od przygotowania nauczycieli do krytycznego oglądu różnych propozycji, do wartościowania rozmaitych mód pedagogicznych. Niezbędna jest do tego wiedza o podstawowych orientacjach pedagogiki oraz o przemianach edukacji – wiedza zawierająca nie tyle informacje encyklopedyczne, ile dająca obraz założeń, możliwych dróg realizacji i skutków.

W kryzysowej sytuacji oświaty bardzo potrzebne wydaje się przygotowanie nauczycieli do dostrzegania oraz rozwiązywania problemów, konfliktów, kłopotów nękających ich w środowisku pracy i w środowisku lokalnym. Zapewne potrzebne są im także wiedza i sprawności po-

⁴ Ten obszar edukacji nauczycielskiej eksponowany jest m. in. w cyklu publikacji wydawanych przez UMCS w latach 1990-1993, a poświęconych kształceniu pedagogicznemu.

magające w rozładowywaniu stresów, negocjacjach, podejmowaniu samodzielnych decyzji w sprawach pedagogicznych (ale także społecznych, organizacyjnych, ekonomicznych – coraz silniej obarczających nauczycieli).

Jeśli trwać będą procesy uspołeczniania i demokratyzacji oświaty, to decyzje o wyborach koncepcji i treści kształcenia, metodach oraz formach edukacji (także edukacji nauczycielskiej) w coraz większym stopniu będą zależeć od kompetencji i woli uczestników edukacji, a także grup społecznych blisko z nią związanych. Jeśli – wbrew głoszonym ideom przemian – życie oświatowe będzie regulowane za pośrednictwem decyzji programowych, kadrowych i finansowych władz administracyjnych, to można się spodziewać dominacji poczynań pragmatyczno-oszczędnościowych oraz narzucania koniunkturalnych kwestii polityczno-światopoglądowych.

W każdej z tych sytuacji edukacja nauczycielska powinna zachować – mówiąc skrótowo – **samoświadomość** i **tożsamość**. Nie powinna poddawać się ani anarchizacji, ani ponownej centralizacji i uzależnieniu od administracji państwowej (różnych szczebli). Aby mogła temu sprostać, wskazane wydają się próby określenia zasadniczych koncepcji kształcenia oraz prawdopodobnych konsekwencji ich wdrożeń, a także określenia wariantowych zakresów niezbędnych treści i kompetencji zawodowych nauczycieli. Próby te powinny podjąć środowiska prowadzące edukację nauczycielską oraz środowiska z edukacji tej korzystające. Oferty, propozycje przygotowane (i uzasadnione) wspólnie przez te środowiska mogłyby stać się podstawą szerokiej dyskusji, a następnie – w miarę potrzeb i wynegocjowanych uzgodnień – wzorcowymi „trzonami” edukacji nauczycielskiej, zawierającymi przewodnie myśli, założenia, swoiste kanony treści, obraz niezbędnych kompetencji, propozycje zestawów metodyczno-organizacyjnych. Pozostały zakres kształcenia nauczycieli znajdowałby się w gestii poszczególnych środowisk uczelnianych, społeczności lokalnych, pracodawców, a także innych grup zainteresowanych i w jakiś sposób współdziałających z oświatą lub z oświaty korzystających.

Takie podejście do zasadniczych kwestii kształcenia nauczycieli daje szansę – z jednej strony – zapewnienia profesjonalnych i społecznych walorów edukacji nauczycielskiej, z drugiej zaś – uwzględniania zróżnicowanych potrzeb i możliwości rozmaitych grup społecznych oraz poszczególnych uczestników procesów edukacyjnych (por. Lewowicki 1985). Zarówno dobre polskie doświadczenia w zakresie negocjowania spraw edukacji nauczycielskiej, jak i pozytywne doświadczenia zagraniczne (m.in. rozbudowane systemy rad społecznych, zasady negocjowania itp.) świadczą, że jest to możliwe. Jestem przekonany, że także potrzebne – zwłaszcza w okresie kryzysu społeczno-ustrojowego i oświatowego oraz dotkliwego chaosu edukacyjnego. To jeden z obszarów współczesnych wyzwań wobec środowisk pedeutologicznych i wobec środowisk pedagogicznych w ogóle. W trwających zmaganiach o nowy ład edukacyjny i model (modele) edukacji nauczycielskiej ważne zadania spoczywają właśnie na społecznościach pedagogów zajmujących się teorią i praktyką kształcenia nauczycieli. Warunkiem powodzenia jest jednak chęć i umiejętność współdziałania, a także szersza wiedza o sprawach kształcenia nauczycieli, środowisk akademickich i oświatowych oraz innych społeczności zainteresowanych stanem edukacji lub odpowiedzialnych za ten stan.

Literatura

Kwiatkowska H. 1988

Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa: PWN.

Kwiatkowska-Kowal B. 1994

Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej (nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń). Warszawa: UW.

Kwieciński Z. 1992

Socjopatologia edukacji. Warszawa: IRWiR PAN.

Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) 1990

Ku pedagogii pogranicza. Toruń: UMK.

Lewowicki T. 1985

Model zróżnicowanej szkoły wyższej. Warszawa: PWN.

Lewowicki T. 1993a

Amerykanizacja oświaty – nadzieje i zagrożenia. „Edukacja” 1993, nr 3.

Lewowicki T. 1993b

Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje – realizowane modele. W: *Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli.* Zielona Góra: WSP.

Lewowicki T. 1994a

Przemiany oświaty. Warszawa: UW.

Lewowicki T. 1994b

Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej – zmagania o model kształcenia nauczycieli. W: Z. Jasiński (red.): *Nowe aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej.* Opole: WSP.

Okoń W. (red.) 1962

Osobowość nauczycieli. Warszawa: PZWS.

Okoń W. 1991

Rzecz o edukacji nauczycieli. Warszawa: WSiP.