

Czteroletnie studia nauczycielskie w Instytucie Matematycznym Uniwersytetu Wrocławskiego

Agnieszka WOJCIECHOWSKA, Wrocław

1. Wstęp

Niedawno pewna magistrantka, która podjęła pracę w szkole po uzyskaniu absolutorium i cieszy się tam dobrą opinią, a nie od razu napisała pracę magisterską, żaliła się, że dyrektor nie widzi dla niej możliwości mianowania, a nawet twierdzi, że formalnie nie ma prawa jej oceniać, dopóki nie otrzyma ona magisterium. Oznacza to, że dla dyrektora (wobec prawa?) nie jest ona pełnoprawnym nauczycielem. Czy będzie takim absolwent 3-letniego kolegium? Wspomniana nauczycielka sama uważa, że jej kwalifikacje już w tej chwili są wyższe niż licencjonowanego absolwenta Kolegium Nauczycielskiego — ona wszak studiowała, z dobrymi ocenami, lat pięć, a on — tylko trzy. Niezależnie od tego czy ta formalna niemożność stabilizacji zawodowej wynika wprost z przepisów, czy z ich specyficznej interpretacji, jest to sygnał, jakich wiele otrzymujemy. Można się obawiać, że problem dotyczyć będzie wszystkich absolwentów kolegiów.

2. Uwarunkowania

Tę historię opowiedziałam po to, aby wyjaśnić dlaczego Rada Naukowa naszego Instytutu, postanowiwszy poszerzyć ofertę kształcenia przyszłych nauczycieli, zdecydowanie odrzuciła pomysł utworzenia studiów zawodowych nie dających magisterium.

Oczywiście przepisy można zmienić. Mamy już w tej sprawie sporo doświadczeń i one także były brane pod uwagę.

Ponieważ okazało się, że nazwa *szkoła ćwiczeń* nie jest wszystkim znana, więc wyjaśniamy: jest to szkoła współpracująca z uczelnią, gdzie za pewne ulgi dla nauczycieli i pewną pomoc merytoryczną można w dowolnej porze do dowolnej klasy wpuścić dowolną liczbę studentów, a nawet dać im prowadzić lekcje. Wielu uważa, że praktyki w szkołach ćwiczeń to rzecz wynaturzona, i że należy je prowadzić (choć zwiększa to kłopoty organizacyjne) w wielu normalnych szkołach (nie więcej niż 3 studentów na szkołę).

Red.

Kiedyś działały Licea Pedagogiczne przygotowujące bardzo praktycznie, w stałym związku ze szkołą ćwiczeń. Później Studia Nauczycielskie. Po ich (nie wszystkich zresztą) likwidacji nasz Instytut wchłonął takie SN „z dobrodziejstwem inwentarza” — nie mówię tu o pracownikach i lokalu, a o studentach: byłych (w owej chwili), aktualnych i przyszłych. Byłych — bo trzeba było dla nich organizować studia uzupełniające (WSN); aktualnych i przyszłych — bo odtąd jedyną dla nich drogą zdobycia wykształcenia nauczycielskiego był uniwersytet. Ci z matematyków, którzy to wszystko pamiętają, wspominają źle. Zwłaszcza WSN i jego studentów, którzy wcale nie chcieli się uczyć. Chcieli zdobyć dyplom, bo kazano im mieć dyplom. Czuli się sfrustrowani, bo sądzili, że ukończenie SN-u daje stabilizację w zawodzie, a tymczasem ich kwalifikacje przestały się liczyć. Z naszego punktu widzenia byli oni gorzej przygotowani do studiowania matematyki niż maturzyści.

Te wszystkie doświadczenia spowodowały, że Instytut Matematyczny wyraźnie określił zasadę: nasi absolwenci nie tylko powinni być faktycznie dobrze przygotowani do zawodu, ale także mieć dyplom dający gwarancję uznania ich za wykwalifikowanych, przy przewidywalnych zmianach przepisów (to nie oznacza, że jako czynni nauczyciele nie powinni się doksztalać!).

Stąd pomysł tytułu magistra edukacji w zakresie matematyki. Warto jeszcze przypomnieć, że kiedyś studia matematyczne na sekcji ogólnej trwały 4 lata (ja sama studiowałam 4 lata na teoretycznej). Dyskutowano też pomysł studiów dwustopniowych. Do tego może prowadzić sytuacja, gdy prawie wszyscy absolwenci Kolegium zechcą kontynuować studia. Jednakże sądzimy, że studia dwustopniowe powinny być zaplanowane jako całość, a ich dwustopniowość powinna tłumaczyć się logiką koncepcji, a nie potrzebą chwili. Taką spójną koncepcję studiów dwustopniowych opracowano kiedyś tu w instytucie (zespół

pod kierunkiem Bolesława Gleichgewichta, 1976) na zlecenie Ministerstwa, ale nigdy nie była ona wdrożona — nie leżało to zresztą w możliwościach jednej uczelni. Tym razem więc takiej możliwości nie rozważano.

To wszystko dla wyjaśnienia, dlaczego matematycy we Wrocławiu nie chcieli organizować 3-letniego Kolegium Nauczycielskiego. Trzeba dodać, że ta ich postawa spotkała się z pełnym zrozumieniem Kuratorium.

Można w tym momencie zapytać, dlaczego w ogóle postanowiono tu stworzyć coś nowego? Była wszak od dawna sekcja nauczycielska i kształciła wielu studentów (w ubiegłym roku była rekordowa liczba 70 absolwentów). Przyczyny tego postanowienia są dwojakie — zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne są takie same jak te, które doprowadziły do powstania 3-letnich kolegiów — duże zapotrzebowanie na nauczycieli matematyki dla szkół podstawowych oraz rosnąca świadomość wad systemu kształcenia na studiach uniwersyteckich (zacytuję tu wypowiedź prof. Turnaua: *kształcimy matematyka, a on potem podejmuje pracę w innym zawodzie — nauczyciela*).

Proporcje pomiędzy „matematykiem” a „nauczycielem” powinny być inne dla nauczyciela szkoły podstawowej, a inne dla uczącego w liceum (p. Olga Stände twierdzi nawet, że nauczycielowi licealnemu wystarczy dobre przygotowanie matematyczne i trochę praktyki. . .). Kształcenie uniwersyteckie w przedmiotach matematycznych (nie mówię tu o wykładzie dydaktyki i praktyce) jest znacznie bardziej właściwe dla nauczycieli liceum niż szkoły podstawowej. Nie może to być jednak argumentem za rezygnacją z uniwersyteckiego matematycznego kształcenia nauczycieli szkół podstawowych (brak przygotowania matematycznego nauczycieli daje czasem opłakane skutki już w nauczaniu początkowym!). Trzeba po prostu to kształcenie bardziej dostosować do potrzeb.

Przyczyny wewnętrzne są następujące. Po usamodzielnieniu się informatyki (i przeniesieniu na drugi koniec miasta) oraz przy zmniejszeniu sekcji zastosowań nie można było nie zauważyć, że kształcenie nauczycieli jest głównym zadaniem dydaktycznym Instytutu. Stwierdzono więc, że trzeba większą wagę przyłożyć do tego zadania. Uznając, że dotychczasowa sekcja nauczycielska pod względem matematycznym przygotowuje do nauczania w liceum, należało pomyśleć o lepszym przygotowaniu nauczycieli dla szkół podstawowych. Można było to zrobić w ramach podziału na sekcje po III semestrze — jednak w końcu uznano, że różnicowanie musi być od początku, a kandydaci powinni od razu deklarować, że chcą być nauczycielami. Stąd koncepcja 4-letnich studiów nauczycielskich, przygotowujących do pracy w szkole podstawowej.

3. Organizacja

Po podjęciu stosownych uchwał i przygotowaniu planów nowego kierunku studiów, uzyskaliśmy aprobatę Rady Wydziału i Senatu; decyzją Rektora otwarto ten kierunek od 1 X 1991 r.

Początkowo przyjęliśmy założenie, że studenci w ciągu pierwszego semestru powinni mieć możliwość przenoszenia się po przyjrzeniu się różnicom między obu kierunkami. Z tego względu siatki godzin są dość zbliżone, choć są też różnice. Znacznie większe są te różnice w treści i w sposobie prowadzenia zajęć. W praktyce przenoszących się nie jest wielu. Są natomiast tacy, którzy po nieudanej sesji na studiach 5-letnich decydują się zaczynać od nowa na 4-letnich, przychodzą też ludzie z Politechniki.

Powyższe założenie utrudniło ułożenie planu studiów — z tego względu np. mamy „wstęp do matematyki”, a geometria analityczna poprzedza elementarną (znalazła się też geometria analityczna na studiach 5-letnich, nie jako część algebry). Jeden z tych 2 wykładów jest wspólny — po to, aby wszyscy studenci I roku mieli okazję spotkać się na jakichś zajęciach i trochę poznać (ćwiczenia są już inne). To ma swoje dobre i złe strony, z pewnością jest trudne dla wykładowcy. Zastanawiamy się nad zmianą tych zasad.

Różnice w treści i formie prowadzenia zajęć, których siatka, a także hasła programowe wyglądają podobnie, najlepiej widać na przykładzie analizy. Ten przedmiot realizuje się zupełnie inaczej, bo inny jest cel. Tu mniej ważne jest wyposażenie studentów w konkretne umiejętności i szeroką wiedzę – chodzi raczej o nabycie pewnego wyczucia, swobody poruszania się w świecie liczb rzeczywistych i funkcji (w kolegiach to jest realizowane na przedmiocie „Funkcje”, a potem przychodzi twarde uniwersytecki wykład analizy). Jednak tu celem nadrzędnym jest wyrobienie pewnych postaw, stosunku do matematyki w ogóle. Nie ma „twardej” analizy, jest odkrywanie analizy dla siebie.

4. Studenci

Studenci — głównie dziewczęta. Przeciętnie są nieco słabsi matematycznie niż na studiach 5-letnich, mają większe braki w wiedzy szkolnej. Są za to bardziej zdyscyplinowani, nie opuszczają zajęć, potrafią sami upominać się o sprawdziany. Co najważniejsze — są to ludzie, którzy zdecydowali, że chcą być nauczycielami i problemy nauczania ich naprawdę interesują. Dlatego dobrze się z nimi prowadzi zajęcia z metodyki.

Inne różnice pomiędzy tą grupą a resztą studentów, to już wynik pracy z nimi. Za bardzo ważne uważam to, że nabrali oni zwyczaju pytania o wszystko, czego nie rozumieją (dokładniej: nabierają stopniowo tego zwyczaju, najbardziej na III roku). Od początku patrzą na zajęcia pod kątem przydatności i dlatego wyżej oceniają swój program studiów niż sekcji nauczycielskiej.

Nie przychodzi im do głowy — gdy mają coś zreferować, aby odczytywać tekst z kartki, co jest nagminne na sekcji nauczycielskiej. Są bardziej samodzielni w pracy seminaryjnej. Przynoszą książki, o których chcą opowiedzieć kolegom, przeglądają czasopisma, zadają sobie nawzajem zadania. To nie są trudne zadania, ale rozwiązywanie ich sprawia im przyjemność. Najgorzej jest na I roku: trzeba ich trochę przesiać, są bardzo nierówni. O tych z III roku można powiedzieć, że lubią matematykę. Jest też grupa dodatkowa — osób, które już studiowały u nas, na fizyce, na politechnice i mają zdaną analizę, a teraz uzupełniają inne przedmioty. Zobaczymy jak to się sprawdzi. Dziekan uzgadnia z nami politykę przenoszenia i repetowania i tę grupę traktujemy eksperymentalnie.

Podsumowując — jestem przekonana, że ci studenci będą dobrymi nauczycielami w szkole podstawowej, a niektórzy zupełnie dobrze mogą uczyć w liceum.

5. Pracownicy

Nie ma formalnie wydzielonej grupy osób prowadzących zajęcia z tą grupą studentów. Dzięki zyczliwości dyrekcji możemy dobrać takich pracowników, o których wiadomo, że ważny dla nich jest sposób prowadzenia zajęć, że wykorzystują różne metody pracy ze studentami. Grupka, która się z tego wyłoniła, stara się oddziaływać na innych. Tu znów fakt, że jesteśmy częścią Instytutu, ma dobre i złe strony. Możemy bez trudu zapewnić studentom kontakt z każdym zatrudnionym tu matematykiem, a nasi wykładowcy nie nudzą się powtarzaniem stale tych samych zajęć. Natomiast wszelkie sprawy osobowe obciążone są całą uniwersytecką procedurą, godziny nadliczbowe rozliczane globalnie, są duże trudności ze zlecaniem zajęć osobom spoza uczelni.