

Krystyna Duraj-Nowakowa

Wymiary procesu integracji kształcenia nauczycieli klas początkowych : optyka systemologiczna

Nauczyciel i Szkoła 1 (2), 77-84

1997

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Krystyna DURAJ-NOWAKOWA

Wymiary procesu integracji kształcenia nauczycieli klas początkowych – optyka systemologiczna

Teoretyczne i metodologiczne przesłanie

Pomysł opracowania tytułowego problemu pozostaje w ścisłym związku z zainteresowaniem problematyką kształcenia nauczycieli w kontekście integracji, ale nie tyle i nie tylko europejskiej, lecz integracji pojmowanej metodologicznie – systemowo¹ a globalnie² rzeczowo, co akcentuję w podtytule.

Mając już szansę wygłoszenia podczas ubiegłorocznej konferencji referatu na temat przydatności systemowego modelowania przygotowywania nauczycieli przez kształtowanie ich gotowości prozawodowej, obecnie pragnę rozwinąć wątek wymiarów integracji tego procesu.

Systemową optykę problemu tu oświetlanego wiąże z tym systemologicznym paradygmatem poznania. Zaś paradygmat podejmuję w następstwie propozycji T.S. Kuhna³, a w interpretacji E. Morina⁴ jako 1) „przykładową teorię”, 2) „ogólny wzorzec” i 3) „dominujący sposób myślenia”, ale głównie jako „koncepcję całościową”. Stąd bowiem najbliższe do *stricte* systemowego paradygmatu oglądu całości procesu⁵, którym tu się zajmuję.

¹ Systemowe ujęcie pedagogiki por. Duraj - Nowakowa K.: *Teoria systemów a pedagogika*. Kraków 1992.

² Por. problematykę *XV Seminarium Międzynarodowego Edukacji Nauczycieli (ISTE)*. Kamerun – BUEA 1995.

³ Kuhn T.S.: *Dwa bieguny: tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa 1985.

⁴ Morin E.: *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*. Warszawa 1977.

⁵ Zeigler B.P.: *Teoria modelowania i symulacji*. Warszawa 1984.

Takie podejście, czyli przesłanki metodologiczne – systemowe i teoretyczne – pedeutologiczne legły u podstaw właśnie systemowego ujęcia treści i znaczenia, wymiarów (rodzajów i struktury) oraz funkcji procesu integracji kształcenia nauczycieli.

Systemowa istota i treści procesu integracji kształcenia nauczycieli

Mianem integracji określa się procesy zespolenia, scalania, spajania, tworzenia całości z części, bądź skutki tego procesu. Pojęcie integracji znane jest zarówno na terenie prakseologii, jak i socjologii. Integracja w rozumieniu prakseologii, odnosząc się do działań, czynności i przedmiotów, oznacza ich scalenie najprzystodniejsze w osiąganiu celu i wymagające wyjątkowych warunków sprzyjających lub działań ochronnych⁶.

Integracja systemowa procesu kształcenia nauczycieli, to sprzęganie kilku podsystemów (czyli tzw. systemów wycinkowych) w jeden system wspólny, w sposób zapewniający większą efektywność niż zbiór niesprzężonych podsystemów składowych. Definicja ta zawiera eksplikację o funkcjonalnym aspekcie zjawiska, albowiem pomysł jej wywiodłam z dawnego źródła⁷, które wyraźnie spłycało i ograniczało sens pojęcia systemowości integracji. Zaś współczesny stan systemologii uzasadnia pełniejsze sformułowanie następującego określenia:

Integracja systemowa procesu kształcenia nauczycieli, to sprzęganie podsystemów (bez ograniczania ich liczby) w jeden system wspólny, w sposób zapewniający – po uwzględnieniu genezy i istoty, rodzajów i struktur tego systemu – jego większą funkcjonalność⁸.

Na szczególną uwagę w kwestii integracji procesu edukacji nauczycieli zasługuje jej związek z podobną kwestią korelacji w dydaktyce, która to korelacja oznacza wielorakie i wielopoziomowe więzi (stosunki, związki, powiązania wzajemne, współzależność).

Ze względu na ograniczoną objętość niniejszej wypowiedzi pisemnej odwołam się do odpowiednich fragmentów monografii, która w większości poświęcona jest integracji w dydaktyce z uwzględnieniem korelacji⁹. Dodać trzeba, iż kwestiom korelacji dość uwagi wielostronnej poświęcił J. Kulpa (w 1982 r.)¹⁰.

⁶ Kotarbiński T.: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław 1973, s. 186–187.

⁷ Kempisty M.: *Mały słownik cybernetyczny*. Warszawa 1973, s. 160.

⁸ Por. Duraj-Nowakowa K.: *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków 1996 (w druk). – Też: *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*. Kraków 1996.

⁹ Duraj-Nowakowa K.: *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza i założenia, planowanie i realizacja*. Kraków 1995.

¹⁰ Kulpa J.: *Korelacja w nauczaniu*. [W:] Pomykało W. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa 1993, s. 290–291.

System integracyjnego edukowania wyrasta częściowo m.in. z krytycznego spojrzenia na trzy tendencje znane z przeszłości wobec edukacji nauczycieli. Objawiały się one w trzech formach dyskryminacja, segregacja i izolacja (ekstegracja).

Tak pojmowanymi tendencjami w edukacji nauczycieli nie zajmowano się dotąd w badaniach naukowych w Polsce. Częściej zjawiska te występują pod innymi, mniej bulwersującymi nazwami: prestiżu społeczno-zawodowego, identyfikacji czyli samookreślenia (tożsamości) z zawodem nauczyciela¹¹, autorytetu społeczno-zawodowego¹².

Rozumienie integracji procesu kształcenia nauczycieli pogłębia kontekst z wyrażeniem integracyjny system kształcenia nauczycieli. Tu pozostają otwarte wciąż kwestie pedagogiki szkoły wyższej, której jestem admiratorką, stopnia i zakresu relacji między edukacją nauczycieli, a edukacją innych specjalistów i to nawet w uniwersytetach, w których zakres *ex verba et definitione* powinien odznaczać się takim kontekstem i konsytuacją. Za egzemplifikację niech posłużą programy studiów nauczycielskich jako studia jednej tylko wyodrębnionej subdyscypliny. I tak na przykład dyscyplinarność pedagogów pozostaje w zarządzeniach MEN a nie w programach, wedle – na przykład pedagogów przed- i wczesnoszkolnych – których nadal kształci się wąkosubdyscyplinarnie a nie szerzej dyscyplinarnie.

Wspomnę tu dla ilustracji o próbie całościowo ujmowanego procesu kształtowania gotowości zawodowej studentów w szkole wyższej, który to proces pojmuję jako złożony z co najmniej trzech komponentów: 1) cele, treści i struktura, zadania i etapy procesu kształtowania gotowości zawodowej; 2) metody, poziomy oraz czynniki kształtowania i samokształtowania gotowości zawodowej; 3) model systemu kształtowania gotowości zawodowej studentów. Doświadczalna próba realizacji tegoż procesu przyniosła sporo spostrzeżeń, uwag i opinii oraz ocen¹³. Zastosowany wówczas projekt własny owego modelu systemu kształtowania gotowości prozawodowej pozostaje nadal trudny do realizacji w zwykłych, codziennych, nieeksperymentalnych warunkach.

¹¹ Por. Duraj-Nowakowa K.: *Samookreślenie zawodowe studentów kierunków nauczycielskich*. Katowice 1981; Duraj-Nowakowa K.: *Gotowość zawodowa nauczycieli*. Kraków 1986.

¹² Jako przykład por. Chrobaczyński J.: *Autorytet zawodowy nauczyciela a stosunki interpersonalne w klasie szkolnej*. Dysertacja doktorska wykonana pod kierunkiem K. Duraj-Nowakowej. Kraków 1991 (maszynopis w archiwum WSP, autora i promotorki).

¹³ Duraj-Nowakowa K.: *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*. Kraków 1989.

Systemowe właściwości procesu integracji kształcenia nauczycieli – od przeszłości do współczesności – i funkcje integracji w dydaktyce

Na określenie współczesnego trendu integracji globalnej edukacji nauczycieli pojawiają się takie określenia jak nauczanie zindywidualizowane¹⁴, normalizacja i określenia nie notowane jeszcze w pedagogii: desegregacja, regionalne i lokalne kształcenie nauczycieli. Dla starszych stażem pedagogów w świecie nadal bowiem ważkim pytaniem badawczym pozostaje kwestia, na ile celowe, świadome i skuteczne są zabiegi szkół wyższych o uniwersalizację a indywidualizację, regionalizację a lokalizację procesu edukacji w poszczególnych szkołach wyższych. Tylko w niektórych znanych autorce uczelniach zagranicznych, dbałość o te wymiary integracji odzwierciedlała się w programach i ich realizacji. Częściej obserwuję wąski partykularyzm, czyli odcięcie się od całości, nieuwzględnianie całokształtu interesów społeczności nauczycielskiej i organizacji społeczno-zawodowej. Obserwuję postawy unifikacji, ale zaledwie w postulatach i deklaracjach. Przeciwnie partykularyzmu – uniwersalizacji – nie doświadczamy zbyt często. A mógłby się on wyrażać w integracji z całością systemu edukacji wyższej, uwzględnianiu całokształtu interesów społeczności: uczniowskiej ze studencką, nauczycielską w oświacie z nauczycielską w uczelniach wyższych oraz edukacji narodowej z systemem innych segmentów społecznych, że wspomnę o finansowych i socjalnych jako o przykładach.

Systemowe ujęcie edukacji nauczycieli mogłoby objawiać się całościową i spójnością relacji między nauczycielami z różnych instytucji w całym kraju¹⁵. Czy to się udaje we współczesnych warunkach, w jakim stopniu się udaje? Czy udaje się chociaż w skali jednej uczelni, a nawet – tylko wybranego wydziału, to pytania tak retoryczne, jak pytania o kooperację i integrację zaledwie w ramach tylko zakładu czy katedry.

Zważmy ponadto na dychotomię specjalizacji i integracji, którą sygnalizowałam w kontekście sub- i dyscypliny kształcenia nauczycieli. A zatrzymajmy myśl na stopniu i zakresie specjalizacji adekwatnie do potrzeb tyleż scalonej, co i skomplikowanej rzeczywistości społecznej – jak dbać o właściwe proporcje między ową specjalizacją a – humanistycznie pożądanym – szerokim profilem edukacji?¹⁶.

¹⁴ Por. Berge M., Lewowicki T.: *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*. Warszawa 1992; Lewowicki T. (red.): *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*. Warszawa 1985; Lewowicki T.: *Indywidualizacja kształcenia i dydaktyka różnicowa*. Warszawa 1977. – Por. także: Moroz H. (red.): *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 1995.

¹⁵ Por. Duraj-Nowakowa K. (red.): *Próby modernizowania edukacji nauczycieli*. Kraków 1995.

¹⁶ Por. Okoń W. (red.): *System dydaktyczny*. Warszawa 1971; Zaczynski W.: *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa 1988; Tegoż: *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa 1990. Por. także: Duraj-Nowakowa K. (red.): *Próby modernizowania procesu edukacji*. Kraków 1995; Kowolik P.: *Organizacja i planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych*. Katowice 1992.

Dialog z przeszłością w kwestii integracji procesu edukacji nauczycieli wymaga takiej syntezy dziejów myśli pedagogicznej, aby uchwycić w historii i tych dziejach to, co wartościowe i trwałe, nadal aktualne i ponadczasowe. To prowadzi do posługiwania się w narracji interpretacyjnej metodą retrogresywną, ta zaś z kolei pociąga za sobą konieczność trafnej oceny współczesnych teorii pedeutologicznych. Metodę retrogresywną wiąże bardziej z polską pedagogiką kultury (por. Hessen, Nawroczyński i zbliżone poglądy B. Suchodolskiego), niż z amerykańską historiografią lat siedemdziesiątych. Mimo podobnie sformułowanej koncepcji pierwsza wywodzi się z aksjologicznie zorientowanego neokantyzmu, druga zaś odwołuje się do scjentyistycznych przesłanek socjologicznych. I ten postulat w kontekście pedeutologicznym pozostaje nadal do realizacji. Dobrym początkiem mogłyby być inne przykłady syntetycznych ujęć dziejów ostatniego pięćdziesięciolecia¹⁷. Zgłaszam zatem postulat rozwiązania następującego problemu: nauki o nauczycielu w Polsce i świecie w II połowie XX wieku. A dostrzegam potrzebę rozwiązania tego problemu systemowo, a nie jak w dostępnych opisach tradycyjnych, tzn. niecałościowo¹⁸.

Mimo odmiennych punktów widzenia, odmiennego sposobu hierarchizowania twierdzeń, różnego stopnia ich uporządkowania i uzasadniania w teoriach dydaktyki całościowej można upatrywać prób podejmowania systemowych rozwiązań w dydaktyce. Stanowią też one merytoryczną podstawę systemowego nauczania i uczenia się. Wiele twierdzeń ogólnych, jakie formułują, poddanych zostało procedurze konkretyzacyjnej, licząc się przede wszystkim ze specyficznym materiałem nauczania, jakim jest literatura ojczyzna, jak też ze specyficznymi procesami jego poznawania¹⁹.

Z omówionymi poglądami dydaktycznymi korespondują ujęcia psychologów. Wśród wielu współczesnych koncepcji człowieka chciałabym zwrócić uwagę na tzw. koncepcję poznawczą, której przedstawicielami w Polsce są głównie T. Tomaszewski²⁰ J. Kozielecki²¹. Zgodnie z tą koncepcją człowiek jest swego rodzaju systemem przetwarzającym informacje, a jego zachowanie zależy od informacji, jakie płyną ze świata zewnętrznego, jak też od tzw. struktur poznawczych, czyli swego rodzaju trwałej wiedzy zakodowanej w pamięci.

Integracja a dezintegracja (rozpad całości na części, rozkład, rozprężenie się, rozbitcie)²² procesu kształcenia nauczycieli pozostają kwestiami aktualnie nie

¹⁷ Por. Wołoszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa 1992.

¹⁸ Por. Uniwersalne postulaty systemologiczne w pracach: Sienkiewicz P.: *Inżynieria systemów kierowania*. Warszawa 1988; Tenze: *Wstęp do systemologii*. Warszawa 1979.

¹⁹ Pasterniak W. (red.): *Dydaktyki szczególne wobec zadań współczesnej szkoły*. Zielona Góra 1984.

²⁰ Tomaszewski T. (red.): *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa 1967.

²¹ Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1980.

²² Z braku specyficznych źródeł pedeutologicznych cząstkową kwestię psychicznej gotowości por. w ujęciu Dąbrowski K.: *O dezintegracji pozytywnej*. Warszawa 1964; Terruwe A.A., Baars W.C.: *Integracja psychiczna: o nerwicach i ich leczeniu*. Poznań 1987. Zaś o stresie w zawodzie nauczyciela por. Duraj-Nowakowa K. (red.): *Akademicka edukacja nauczycieli. Z problemów metodologii, teorii i praktyki*. Kraków 1993.

rozwiązanymi. Jako przykład weźmy kwestie spójności a rozbitcia planów studiów nauczycielskich dzięki skądinąd pożytecznej autonomii. Czy każda spośród chociażby kilkudziesięciu szkół wyższych państwowych i społecznych oraz prywatnych posiada warunki kadrowe (czytaj: wymagane kompetencje, doświadczenia, ogład całościowy) do samodzielnego stanowienia planów studiów? W jakich warunkach i na czyją odpowiedzialność podejmuje się decyzje zatwierdzania tych planów przez rady wydziałów? Etc.

Koncepcja integracji w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowi niewątpliwie dorobek teoretyczny i praktyczny polskiej pedagogiki. Dotyczy to przede wszystkim zastosowania integracji w nauczaniu początkowym²³. Równoległe do pedagogiki wczesnoszkolnej idee integracji znajdują coraz większe zastosowanie w pedagogice specjalnej²⁴. W mniejszym stopniu i później dotyczy zastosowań integracji w wychowaniu przedszkolnym²⁵. Jako nieliczne zaś trzeba ocenić sporadyczne próby kompleksowego nauczania w szkołach ponadpodstawowych²⁶. Zupełnie zaś pomija się badania nad procesem integracji edukacji w szkołach wyższych. Oto nowy i ogromny teren poznawczy do penetracji pedagogicznych.

Funkcje integracji kształcenia nauczycieli w społeczności globalnej

Można by zapytać o jeszcze inny wymiar integracji procesu edukacji nauczycieli. Niech nim będzie jakość tej integracji²⁷. Przez jakość integracji procesu edukacji nauczycieli można rozumieć jej podwymiary następujące:

1. lokacyjno-fizyczne, a to tyle samo co przestrzeń i czas działalności zawodowej nauczycieli, co i przestrzeń i czas przygotowywania do zawodu;

²³ Cackowska M.: *Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym 1976–1990*. Lublin 1991; Jakowicka M.: *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*. Zielona Góra 1983; Moroz H. (red.): *Edukacja dla rozwoju*. Katowice 1996; Muszyńska L.: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*. Warszawa 1974; Maćkowiak A., Wołoszyn S. (red.): *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Wyd. III, Warszawa 1962; Suchołowski B. (red.): *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Wrocław 1963; Walczyna J.: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław 1968; Więckowski R.: *Elementy systemu nauczania początkowego*. Wyd. 2, Warszawa 1979; Tegoż: *Nauczanie zróżnicowane*. Warszawa 1975.

²⁴ Kirejczyk K.: *Nauczanie dzieci głuchych razem ze słyszącymi*. Warszaw 1970; Hulek A.: *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (współczesne tendencje)*. „Studia Ped.” t. 51, 1991.

²⁵ Krzysztożek Z.: *Wychowanie przedszkolne w zarysie*. Warszawa 1961. Por. także: Duraj-Nowakowa K. (red.): *Tematy kompleksowe w przedszkolu*. Kraków 1990; Tejże: *Tematy kompleksowe w przedszkolu...*, op. cit., Kraków 1995.

²⁶ Dymara B.: *Kompleksowe uczenie się jako działanie*. [W:] K o j s W. (red.): *Problemy działań dydaktycznych*. Katowice 1988; Tejże: *Kompleksowe nauczanie–uczenie się języka polskiego i jego dydaktyczno-wychowawcza efektywność*. Dysertacja doktorska napisana pod kierunkiem Prof. H. Muszyńskiego. Archiwum UAM, Poznań 1980 (maszynopis).

²⁷ Wymiary: technologiczny, humanistyczny, funkcjonalny i systemowy por. Duraj-Nowakowa K.: *Modyfikacja założeń systemu edukacji nauczycieli*. „Rocznik Kom. Nauk Ped. PAN”, Ossolineum, Kraków 1996 (w druku).

2. integracja społeczno-socjalna strukturalna w sensie warunków środowisko-bytowych dla działalności grupy zawodowej nauczycieli (por. sieć relacji inter- i inter-personalnych; tu można by zatrzymać uwagę na tym aspekcie dość znaczącego w socjologii zjawiska integracji społecznej nauczycieli)²⁸;

3. integracja funkcjonalna, to określenie funkcji zawodowych, ról społeczno-zawodowych w grupie czy grupy zawodowej w szerszej zbiorowości społecznej, które zapewniają realizację funkcji danej zbiorowości zawodowej tu nauczycieli na świecie, w danym kraju, regionie i miejscowości, w instytucjach²⁹.

Wartość integracji można oceniać z wielu punktów widzenia³⁰. Na przykład integracja w zatrudnianiu – jakie niesie konsekwencje, np. dla stagnacji bądź rozwoju zawodowego. A integracja wcześniejszego bądź równoległego, jak w przypadku studiujących nauczycieli procesu przygotowania do zawodu w toku studiów akademickich – jakie niesie komplikacje i rezultaty? Jako egzemplifikację rozważmy głębiej i zakres kompetencji zawodowych.

Czy pewny jest postęp, czy też często pojawia się niebezpieczeństwo powielania starych praktyk, ulubionych schematów?³¹

Ekonomiczny aspekt integracji procesu edukacji nauczycieli nie jest wymiarem mało istotnym. A przecież na naszych oczach dewaluuje się raptownie („do dna, do muru”, jak to określa obecny minister resortu edukacji). Z punktu widzenia pedagogiki szkoły wyższej omawiany problem nie zostanie pominięta.

A trudności we wprowadzaniu idei integracji do praktyki? To dlatego akcent położę na wiązaniu cech osobowości i zachowaniu człowieka w roli zawodowej nauczyciela, powiązaniu jego zdolności do adaptacji i pracy z rodzajem i stopniem gotowości prozawodowej (czyli poziomem intelektualnym, zakresem wiedzy, psychiką ukierunkowaną na zawód, jego stresorodność i wymagania) oraz na uwzględnianiu warunków życia i pracy nauczycieli. Pragnę przez to podkreślić, iż system integracji procesu edukacji nauczycieli zależy od licznych systemów równorzędnych, podrzędnych i nadrzędnych, wobec systemu zintegrowanej osoby pojedynczego nauczyciela³².

Zbytne akcentowanie unikatowości i niepowtarzalności zawodu nauczyciela pod każdym względem prowadzi do pomijania wspólnoty cech znaczących pro-

²⁸ Jacher W.: *Zagadnienie integracji systemu społecznego. Studium z zakresu socjologii*. Warszawa 1976, por. także: Muszyński H. (red.): *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań 1989.

²⁹ Duraj-Nowakowa K.: *Europejski wymiar systemowej transformacji metodologii pedagogiki*. (referat w druku), por. także Goriszowski W. (red.): *Pedagogika – pedagogika wczesnoszkolna – dylematy metodologiczne*. Kielce–Piotrków Tryb. 1995.

³⁰ Duraj-Nowakowa K.: *Globalne wyzwania współczesnej edukacji nauczycieli (w interpretacji filozofii systemów otwartych)*. (referat w druku).

³¹ Por. Łukasiewicz R.: *Edukacja z wyobraźnią. Systemowy obraz edukacji*. [W:] Śliwerski B. (red.): *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. Kraków 1992.

³² Por. Duraj-Nowakowa K.: *Metodologia systemowa ofertą dla ewolucji tożsamości pedagogiki*. (Referat w druku).

fesjonalnie w różnych zawodach, tak jak cech człowieka niesprofilowanych zawodowo a znaczących ponad przedziałami płci, narodu i także zawodu³³.

Warunków integracji procesu edukacji nauczycieli dopatruję się, systemowo spoglądając, w pełnych postawach gotowości prozawodowej nauczycieli, czyli w ich:

1. przygotowaniu emocjonalno-motywacyjnym do pełnienia ról zawodowych, które to przygotowanie wymaga nastawień na pożądane wartości³⁴,
2. przygotowaniu intelektualnym adekwatnie do preferowanych wartości i pożądanых umiejętności zawodowych,
3. usprawnieniu profesjonalnym.

Zaś warunki społeczne potrzebne jako wymogi typu szerokie tło (nadsystem), to przepisy prawne, regulujące sytuację nauczycielstwa, warunki ekonomiczne działalności nauczycieli przez bazę, czyli infrastruktura materialna ich pracy.

Czy w sytuacji współczesnej tyłuż niedostatków i niedomagań, wolno postulować ułatwienia integracyjne, np. dodatkowe profity, specjalne bodźce, tworzenie okoliczności szczególnej zachęty i nagradzania. Wolno o tyle, o ile jest to analogiczne do innych zawodów. A nie jest – nie ma wątpliwości.

Można by wnioskować działania integracyjne, na które składają się głównie metody i warunki przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Jednym z postulatów w tej materii mógłby być dezyderat o banku informacji o tytułach, tematyce i autorach referatów pedeutologicznych. Ani bibliografie, bo ułomne, ani aktywność własna, (bo ograniczona) nie skompensuje tej niewiedzy o kierunkach i miejscach poszukiwań współczesnych.

Zatem powstaje postulat kolejny o organizacji integracji procesu edukacji nauczycieli. I tu nowe pytania, kto, gdzie i kiedy może (?) lub (i powinien?) zawiadywać takimi pracami. Dlaczego nie udają się takie przedsięwzięcia w stopniu zadowalającym a zakresie ogólnopolskim? Czy są to tylko pytania o informację naukową, czy organizację i kierowanie nauką?

³³ Por. Pałka S. (red.): *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice 1994.

³⁴ Por. Denek K.: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń 1993.