

# Teresa Gumuła, Stanisław Majewski

---

## Nowe tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce w okresie przemian ustrojowych

---

Acta Scientifica Academiae Ostroviensis nr 5, 175-186

---

1999

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

DR TERESA GUMUŁA  
DR STANISŁAW MAJEWSKI

### **Nowe tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce w okresie przemian ustrojowych**

We współczesnych czasach powszechnie akceptuje się tezę, że nauczyciele odgrywają kluczową rolę w każdym systemie edukacyjnym. Animatorzy wszystkich reform oświatowych 2. połowy XX wieku poszukiwali najlepszych rozwiązań w zakresie kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Problematyka ta była bogato reprezentowana w najważniejszych raportach, traktujących o edukacyjnych problemach współczesnego świata i dyskutowana wielokrotnie na międzynarodowych kongresach i sympozjach naukowych.

Nie jest przesadą twierdzenie, że Rzeczpospolita Polska w szybkim tempie integruje się z demokratyczną Europą. Społeczeństwo nasze, doświadczając nadal niedogodności okresu transformacji ustroju, poddawane jest permanentnemu procesowi edukacji demokratycznej. Tak więc jest rzeczą zrozumiałą, że tak wielkiej oraz intensywnej przebudowie społecznej towarzyszy ewolucyjna zmiana systemu oświaty narodowej. Scenariusz i strategia reformy polskiej edukacji, oparte na doświadczeniach innych krajów współczesnego świata, znajdują swoje realne potwierdzenie w praktyce szkolnej. Można więc ocenić, że w polskiej oświacie zachodzą zmiany powolne, ale ciągłe i dość konsekwentne. Zagrożeniem dla nich jest narastające niedoinwestowanie edukacji, słabość struktur demokratycznego państwa, a także zła kondycja stanu nauczycielskiego.

### Przemiany filozofii edukacyjnej

O faktycznej treści reform edukacyjnych w znacznym stopniu decyduje filozofia edukacyjna, która leży u podstaw przeobrażeń oświatowych (Rutkowiak, 1996). Propozycje najważniejszych przemian filozofii edukacyjnej przedstawiło w polskiej literaturze pedagogicznej wielu znakomitych autorów. Trafnie ich sens ujął Z. Kwieciński (1991), stawiając pytanie, jak instytucje edukacyjne mogą przekształcić się z instrumentów uzależnienia i uprzedmiotowienia jednostek i grup społecznych w ośrodki wspomagania rozwoju jak największej liczby ludzi, a także pytanie o to, jak edukacja i podmioty ją stanowiące mogą się stać uczestnikami wielkiej transformacji społecznej, spełniającej oczekiwania, nadzieje i możliwości. T. Lewowicki (1995) podkreślił, że doktryna adaptacyjna, upatrująca w edukacji szczególnej funkcji przystosowania kolejnych pokoleń do zastanej rzeczywistości, uległa zanegowaniu. Na to miejsce wysunięto doktrynę *krytyczno-kreatywną*, która upatruje w edukacji dziedziny życia, przygotowującej do krytycznego oglądu rzeczywistości oraz kształtowania jej według własnych pragnień.

Z pewnym niepokojem należy zauważyć, że zawarta w powyższych twierdzeniach *filozofia* oraz sformułowane na tej podstawie cele reformy edukacyjnej, z trudem przebijają się przez polską rzeczywistość. Proces przeobrażeń nie dokonuje się bowiem automatycznie, a jedynie za sprawą zmiany sposobu myślenia pedagogicznego (H. Kwiatkowska, 1991).

### Nauczyciele jako grupa społeczna

Polscy nauczyciele końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku stanowią bardzo zróżnicowaną socjologicznie grupę społeczno-zawodową. Pod względem liczebności są jedną z najliczniejszych grup polskiej inteligencji.

W pierwszym etapie przełomu politycznego w naszym kraju liczba nauczycieli uległa nieznacznemu zmniejszeniu z 671,2 tys. w 1988 roku do 639,6 tys. w roku 1992. Zdecydowaną większość stanowili nauczyciele pełnozatrudnieni. W latach 1988-1992 liczba ich os-

cylowała między 549,2 a 545,8 tys. osób. Wśród czynnych zawodowo nauczycieli przewagę ze względu na płeć osiągają od wielu już lat kobiety. W 1988 roku stanowiły 81,8 %, a w 1992 r. – 81,1 %. W szkołach podstawowych, w ostatnich latach, pracowało 15 % mężczyzn, a w liceach ogólnokształcących – 26 %. Nieco korzystniej (z wielu względów, o których nie pora teraz wspominać) wyglądały te wskaźniki w średnich i policealnych szkołach zawodowych (ponad 35 % mężczyzn) oraz w zasadniczych szkołach zawodowych (ponad 48 %). Feminizacja zawodu nauczycielskiego – jej wskaźnik w Polsce należy do najwyższych wśród krajów Europy, a nawet i świata – wywołuje określone negatywne zjawiska społeczne.

Warto zwrócić uwagę na wykształcenie polskich nauczycieli. W pierwszej połowie lat 90-tych odsetek nauczycieli posiadających wyższe wykształcenie wzrósł z 54,5 % do 59,3 % (czyli o 5,8 %). Taka sama tendencja wzrostowa widoczna jest w grupie nauczycieli legitymujących się wykształceniem na poziomie studium nauczycielskiego; malała natomiast grupa nauczycieli z wykształceniem średnim (z 17,7 % do 11,1 %).

W efekcie zaniechania naboru do studiów nauczycielskich oraz równocześnie rozszerzenia zakresu dokształcania nauczycieli czynnych zawodowo (tak w uczelniach państwowych, jak i prywatnych) w połowie lat dziewięćdziesiątych przełamano tendencje wzrostu liczby nauczycieli nie posiadających wyższego wykształcenia. Warto podkreślić, że znaczna część nauczycieli posiadających wykształcenie wyższe, zdobyła je w trybie zaocznym, łącząc naukę z pracą zawodową.

### **System kształcenia nauczycieli**

Kształcenie nauczycieli, w okresie transformacji ustrojowej w Polsce odbywa się w następujących typach szkół: uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych, innych uczelniach wyższych, jak: politechniki, akademie ekonomiczne, rolnicze, sztuk pięknych oraz w kolegiach nauczycielskich. Można zaobserwować wyraźny proces różnicowania instytucjonalnego procesu kształcenia nauczycieli. W latach 1991-1996 powstawały nowe wyższe uczelnie pedagogiczne, pro-

wadzone przez stowarzyszenia społeczno-kulturalne bądź przez osoby fizyczne. Podjęły one zadania kształcenia nauczycieli w różnych specjalnościach. Do nowych placówek należą: Mazurska Wszechnica Nauczycielska w Olecku, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim (na Wydziale Pedagogicznym i Wychowania Fizycznego) i inne. Dobrze uzupełniają one sieć szkolnictwa państwowego, kształcąc nauczycieli na poziomie studiów zawodowych (licencjatów) lub magisterskim. Takie same studia prowadzi się nadal w państwowych WSP. Są to 5-letnie studia stacjonarne bądź zaoczne lub też – dla absolwentów studiów nauczycielskich – trzyletnie studia magisterskie.

Uniwersytety (tak jak i WSP) prowadzą 5-letnie jednolite studia magisterskie stacjonarne i zaoczne, przygotowując nauczycieli do wszystkich typów szkół, tj. średnich, podstawowych czy też do przedszkoli. Niezależnie od przygotowania kierunkowego kandydaci na nauczycieli zdobywają kwalifikacje psychologiczno-pedagogiczne oraz metodyczne. Obserwowana w szkołach wyższych unifikacja kształcenia budzi wiele zastrzeżeń, szczególnie w kontekście zaniedbań w zakresie przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy wychowawczej, opiekuńczej i środowiskowej (A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. Szymański, 1996).

System kształcenia nauczycieli w Polsce jest krytykowany m. in. za to, że w niedostatecznym stopniu uwzględnia zmieniające się potrzeby edukacyjne współczesnego człowieka. Nauczycieli przygotowuje się do *przekazu informacji*, podczas gdy uczący się oczekują od szkoły nie tyle wiedzy erudycyjnej, co raczej użytecznej w sensie funkcjonalnym i egzystencjalnym (H. Kwiatkowska, 1994). Uważa się też, że program kształcenia nauczycieli – zwłaszcza w placówkach uniwersyteckich – nie docenia i nie uwzględnia w odpowiednim stopniu problematyki kształtowania osobowości nauczyciela; jest on nastawiony głównie na efektywność i operatywność dydaktyczną, a nie na uformowania pożą-

danych w tym zawodzie cech osobowości. Analiza materiałów empirycznych, - stwierdza H. Kwiatkowska (1994) – ujawnia zwłaszcza poważne niedostatki w tych obszarach kwalifikacji nauczycielskich, które decydują o wartościach pedagogicznego działania, jak np. *kompetencje humanistyczne i kultura pedagogiczna*.

### **Nowa filozofia edukacyjna a praktyka**

Ustawa oświatowa z 07.09.1991 r. toruje drogę do demokratycznych przemian edukacyjnych. Oświatę uznaje się za wspólne dobro całego społeczeństwa. Wychowanie oparte na uniwersalnych zasadach etyki uwzględnia zakorzenione głęboko w polskiej tradycji wartości chrześcijańskie. Kształcenie i wychowanie w polskim systemie edukacyjnym ma służyć rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny, poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła zaś winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne dla jego rozwoju, przygotować do pełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Wyrazem zmiany myślenia o zadaniach systemu oświaty są zapisy ustawowe mówiące o jego wspomagającej funkcji wobec wychowawczej roli rodziny i o uszanowaniu woli rodziców w sprawie kierunku wychowania ich dzieci w szkołach. Dlatego też w ustawie uznano prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci i usankcjonowano nauczanie religii w publicznych szkołach podstawowych (na życzenie rodziców), a w szkołach ponadpodstawowych – na życzenie rodziców bądź samych uczniów po osiągnięciu przez nich pełnoletności. Szkoła publiczna powinna umożliwiać uczniom podtrzymywanie tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej – szczególnie poprzez nauczanie języka ojczystego oraz własnej historii i kultury. Ustawa z 1991 roku, znowelizowana trzy lata później, stymulowała też inne demokratyczne zmiany systemu edukacyjnego. Przywróciła prawo każdego obywatela do „inicjatywy oświatowej”, co w praktyce oznacza umacnianie pluralizmu w zakresie struktury różnych szczebli

szkolnictwa (szkoły państwowe, samorządowe, społeczne, prywatne), umocniła proces usamorządowienia oświaty i decentralizację w zarządzaniu szkolnictwem. Szczególnie ważne było uznanie zwiększonego znaczenia dyrektora szkoły i społecznych organów wspomagających pierwszą instancję zarządzania (samorządu gminnego, rady pedagogicznej, samorządu uczniowskiego, rady rodziców i rady szkoły). Zapisy omawianej ustawy w mniejszym lub większym zakresie realizowane są w praktyce, zaś urzeczywistnienie ich w konkretnym wymiarze może być dowodem na odejście III Rzeczypospolitej od reform „na papierze”, kończących się na pięknych planach i demokratycznych koncepcjach; słowem – dowodem na przewyciężenie totalitarnego porządku w systemie edukacyjnym.

Drugim ważnym aktem prawnym funkcjonującym nadal (po nowelizacji w 1996 r.) jest uchwalona jeszcze w 1982 r. – Karta Nauczyciela, regulująca status prawno-zawodowy stanu nauczycielskiego. O potrzebie wprowadzenia w niej zmian, a nawet o włączeniu zagadnień dotyczących statusu nauczyciela do ustawy oświatowej, mówiono w Polsce od początku okresu transformacji ustrojowej. Przeważała jednak opcja nowelizacji tego aktu prawnego. „Karta” krytykowana była między innymi za to, że nie promowała dobrych nauczycieli poprzez np. ich awans na wyższe stanowiska ani nie stwarzała możliwości lepszego ich wynagradzania. Podkreślano, że według jej zapisów gwarancje stabilizacji zawodowej uzyskać mogły także osoby bez odpowiednich kwalifikacji czy o bardzo niskich kwalifikacjach. Ich status – w wyniku tych zapisów Karty – zrównany był ze statusem nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach. Ponadto płace nie były uzależnione od jakości pracy nauczycieli, ich specjalistycznego przygotowania oraz doskonalenia zawodowego. Nowelizacja wspomnianej ustawy częściowo zniosła dotychczasowe regulacje prawne wprowadzając zasadę okresowej oceny pracy i uzależnione od niej statusu nauczyciela mianowanego. Stworzono przez to podstawy do powstania nauczycielskiego rynku pracy. Nadal nie rozwiązana kwestia pozostały natomiast sprawy zróżnicowania płac oraz poziomu uposażeń nauczycieli w stosunku do innych grup zawodowych.

Kolejnym aspektem zmian, na który warto zwrócić uwagę, jest proces uspołeczniania systemu oświaty, wyrażający się m. in. zmniejszeniem ingerencji państwa w decydowanie o różnych problemach edukacyjnych i w ich rozwiązywanie. Coraz więcej decyzji oświatowych przechodzi w gestię samorządów terytorialnych, rad szkolnych, rad pedagogicznych, samorządów uczniowskich oraz poszczególnych nauczycieli, uczniów i ich rodziców (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1996)

Zmiany w praktyce edukacyjnej można śledzić zarówno przez pryzmat globalnej polityki oświatowej państwa, jak również przez obserwację zmian w poszczególnych instytucjach oświatowych. Ta druga metoda pozwala stwierdzić, że szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze wykorzystują wiele rodzimych i obcych doświadczeń pedagogicznych, co wyraża się m. in. w twórczej postawie nauczycieli wobec strukturalnego modelu szkolnictwa, systemu klasowo-lekcyjnego, zmiany metod wychowawczych w coraz większym stopniu opartych na dialogu z wychowankiem i uznaniu go za podmiot – a nie przedmiot – wychowawczych oddziaływań. W szybkim tempie rozwija się współpraca konkretnych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych oraz środowisk teoretyków i praktyków pedagogicznych z instytucjami międzynarodowymi czy konkretnych obcych krajów. Alternatywne doświadczenia edukacyjne docierają do Polski poprzez coraz liczniejsze publikacje naukowe i metodyczne.

Wyrazem otwarcia się na świat są też wizytacje i oceny funkcjonowania polskiego systemu edukacyjnego dokonywane przez międzynarodowe gremia specjalistów, czego przykładem może być raport o stanie edukacji w Polsce OECD z 1995 r.

### **Poszukiwanie nowych koncepcji w kształceniu nauczycieli**

Jedyną szansą na zrealizowanie przemian oświaty zgodnie z zarysowaną filozofią edukacji jest kształcenie nauczycieli uwzględniające – jak mówi T. Lewowicki (1991) – zarówno przesłania owej filozofii, jak i opór warunków życia społecznego i gospodarczego rozwoju kraju. Na ogół nie kwestionuje się tezy, że kształcenie nauczycieli dla wszystkich typów i szczebli systemu edukacyjnego winno odbywać się



wyłącznie w uczelniach wyższych. Wskazania takie zapisano już w klasycznym raporcie Edgara Faure'a, w którym znalazł się postulat usuwania różnic w kwalifikacjach nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych czy średnich, gdyż praca pedagogiczna ma ten sam charakter i walor niezależnie od szczebla i typu placówki oświatowej. Jednym z warunków takiej integracji byłoby zapewnienie wszystkim nauczycielom wyższego wykształcenia w uniwersytetach czy innych placówkach typu akademickiego.

Biorąc pod uwagę wszystkie obecne uwarunkowania ekonomiczne przemian edukacyjnych w Polsce, jak również ogromne koszty kształcenia nauczycieli, warto uświadomić sobie, że faktyczna poprawa poziomu wykształcenia polskich nauczycieli wymagać będzie wielkiego wysiłku i znacznej mobilizacji środków finansowych w budżecie państwa.

Słuszne jest upowszechnianie wykształcenia na poziomie wyższych studiów zawodowych, czyli tzw. Licencjatów. Może to odbywać się także w ramach kolegiów nauczycielskich, stanowiących *novum* w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Jeżeli jednak kolegia mają być autentycznymi szkołami wyższymi (zblizonymi do modelu sprawdzonego w krajach zachodnich), muszą być ściśle powiązane z uczelniami akademickimi; po prostu muszą być włączone do struktur tych uczelni. Kształcenie w nich powinno stanowić pierwszy etap do uzyskania pełnego wykształcenia akademickiego, dlatego też kadra wykładowców w kolegiach winna w znacznej mierze wywodzić się spośród nauczycieli akademickich. Ścisła współpraca uczelni akademickiej oraz kolegium powinna prowadzić m. in. do szerokiej wymiany wykładowców między placówkami oraz sprzyjać naukowemu rozwojowi kadry nauczającej w kolegiach. Możliwości współpracy przy tak pomyślanej integracji są praktycznie nieograniczone, chociaż na plan pierwszy w tej chwili wysuwa się przede wszystkim wykorzystanie bazy lokalowej uczelni akademickiej oraz jej bibliotek i specjalistycznego wyposażenia laboratoriów.

Jeszcze ważniejszym zagadnieniem są treści programów kształcenia kandydatów do stanu nauczycielskiego. Temat ten jest przedmiotem ożywionych dyskusji w kręgach *pedeutologów*. Najszerzej ujął te kwestie wspomniany już T. Lewowicki podkreślając, że edukacja

nauczycielska sprzyjać powinna kształtowaniu świata idei i wartości stanowiących o powołaniu i zawodowych powinnościach nauczycieli, co można nazwać kształtowaniem nauczycielskiego poczucia tożsamości czy też etyki zawodu. Ważnym składnikiem edukacji nauczycieli (Lewowicki, 1991) staje się obecnie wprowadzenie w świat wartości uniwersalnych i związanych z nimi norm życia społecznego. Teleologię społeczną zgodną z uniwersalnymi ideami, wartościami i normami humanizmu wypełniają kwestie wolności, podmiotowości, praworządności i tolerancji.

Znane i wielokrotnie opisane są w polskiej literaturze pedagogicznej modele kształcenia nauczycieli: personalistyczny, kompetencyjny, progresywny i ogólnokształcący czy wielostronny (Okoń, 1988, 1991; Lewowicki 1997). W pierwszym akcentuje się głównie kształtowanie osobowości nauczyciela, który dla wychowanka winien stać się godnym naśladowania wzorcem osobowym. Model kompetencyjny akcentuje szczególnie sprawność zawodową nauczyciela, zaś progresywny – przygotowanie do rozwiązywania trudnych problemów społecznych i edukacyjnych w teraźniejszości i w przyszłości. W modelu ogólnokształcącym podkreśla się szczególną rolę wiedzy jako podstawy sprawnego funkcjonowania nauczyciela w zawodzie. (Lewowicki, 1997).

Z kolei H. Kwiatkowska (1991) podjęła próbę sformułowania kanonu treści kształcenia nauczycieli. Wymienia w nim potrzebę wykształcenia teoretycznego, które – jej zdaniem – jest potrzebne nauczycielowi, aby nabywał sprawności w interpretowaniu złożonej rzeczywistości, a tym samym umiał definiować różne sytuacje edukacyjne. Kolejną składową częścią tego kanonu jest instrumentalność, czyli sprawności praktyczne nauczyciela rozumiane dwojako: *po pierwsze*, jako umiejętność tworzenia nowych zasad działania, gdy dotychczas znane nie wyjaśniają złożoności zaistniałej sytuacji pedagogicznej; *po drugie*, jako tworzenie reguł działania, gdy dotychczasowe sposoby okazują się dysfunkcjonalne.

Bardzo istotny jest wymóg *prospektywności* w edukacji nauczycielskiej. Rozumieć go trzeba jako przygotowanie nauczyciela do ciągłego rozwoju zawodowego w toku wykonywanej pracy peda-

gogicznej. Jest to szczególnie ważne w kształtowaniu twórczych postaw nauczycieli.

Ze względu na stale komplikującą się sytuację zawodowego funkcjonowania nauczycieli dużego znaczenia nabiera obecność problematyki etycznej w programach kształcenia i doksztalcania nauczycieli. Jej znaczenie wzrasta ciągle wobec powszechnych wyzwań współczesności: kumulacji kryzysów (politycznych, ekonomicznych, wartości); wielości nurtów poznawczych i filozoficznych.

### **Uwagi końcowe**

W niniejszym materiale zarysowano zaledwie główne i bardzo ogólne koncepcje kształcenia nauczycieli. Trudno by było – wobec ich wielości i różnorodności stanowisk ich autorów – podejmować próby ich uporządkowania. Wspomniany już T. Lewowicki (1995) uważa, że przy rozważaniu tych modeli oraz zmian w nauczycielskiej edukacji należy uwzględniać zarówno wiedzę o tych modelach, jak też odczytywać zmiany zachodzące w całej edukacji. Lekceważąc te aspekty i zdając się na intuicyjne i cząstkowe zmiany naraża się edukację nauczycieli – a więc w konsekwencji całą oświatę – na złudne nadzieje poprawy i rozmaite działania pozorne, które nie prowadzą do jakościowych przemian w kształceniu nauczycieli.

Ocena poziomu kształcenia nauczycieli w Rzeczypospolitej Polskiej u schyłku XX wieku dokonywana będzie nie tylko przez polskie środowiska społeczne czy rodzimych naukowców, ale coraz częściej przez międzynarodowe organizacje oświatowe i gremia uczonych różnych krajów. Jest to konsekwencją stopniowego otwierania się Polski na świat oraz jej integracji ze wspólnotami europejskimi. W tych ocenach brane są pod uwagę nie tyle strukturalne formy owego kształcenia, jak przede wszystkim programy i treści w nich zawarte. One bowiem w przyszłości zadecydują o formacji przyszłych pokoleń nauczycieli polskich.

Warto zatem zastanowić się, jakie treści kształcenia sprawią, że będą to nauczyciele o postawach otwartych, tolerancyjnych; dostrzegający i rozumiejący ważne problemy nie tylko w wymiarze szkoły

czy nawet własnego państwa, ale dostrzegający całą złożoność życia w wymiarze całego współczesnego świata. Powinni umieć sprostać wyzwaniom i zagrożeniom, jakie niesie dzisiejsza cywilizacja: uchyłaniu się (lub bezradności) rodziców od wychowania dzieci, rozbiciu rodzin, rozlicznym stresom, agresji czy zagubieniu się współczesnego człowieka, w relatywizmie wartości etycznych.

## Literatura

1. Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J. *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*. 1995, Warszawa.
2. *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Praca zbiorowa pod red. H. Kwiatkowskiej i Z. Kwiecińskiego. 1996, Toruń.
3. *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie?* Praca zbiorowa pod red. A. Jopkiewicz, T. Gumuły, T. Dyrdy, S. Majewskiego. 1995, Kielce.
4. Gumuła T., Majewski S. *Modernizacja kształcenia nauczycieli priorytetowym zadaniem polskiej reformy edukacyjnej*. „Kształcenie Nauczycieli”. Dodatek do „Kwartalnika Pedagogicznego” 2(3).1993, Warszawa
5. Gumuła T., Majewski S. *Tendencje zmian w systemach kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji wczesnoszkolnej w II połowie XX wieku*. [W:] *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*. Red. Z. Ratajek. 1993, Kielce
6. *Kształcenie nauczycieli*. Raport tematyczny nr 1 z seminarium na temat „Reformy szkolne w latach 1980-1993. Wnioski. Projekty. Wdrożenia.” Red. A. Bogaj. 1994, Warszawa
7. Kwiatkowska H. *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*. [W:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Red. H. Kwiatkowska. 1991, Warszawa
8. Kwieciński Z. *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*. [W:] *Edukacja nauczycielska...op. cit.*
9. Lewowicki T. *Przemiany filozofii edukacyjnej a modele kształcenia nauczycieli*. [W:] *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. T. XV. 1993, Lublin
10. *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej*. [W:] *Studia Pedagogiczne LX*. Red. H. Muszyński. 1994, Wrocław.
11. *Nauczyciele w roku szkolnym 1992/93. Informacje statystyczne*. Opracowali K. Boguta, I. Stępiński. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1994, Warszawa.
12. Okoń W. *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*. 1988, Warszawa.
13. Okoń W. *Rzecz o edukacji nauczycieli*. 1991, Warszawa.
14. Rutkowiak J. *Reformy oświatowe a współczesna pedagogika jako teoria*. „Forum Oświatowe” nr 1-2, 1990, Warszawa.