

Renata Nowakowska-Siuta

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Innowacje w kształceniu nauczycieli w perspektywie porównawczej

Wprowadzenie

Rola nauczycieli w budowaniu wiedzy ludzi młodych ma kluczowe znaczenie na wszystkich szczeblach systemu edukacji. Przemiany, jakie zachodzą w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli w krajach Unii Europejskiej towarzyszą nowemu rozumieniu roli nauczyciela. Zgodnie z tym rozumieniem nauczyciel powinien na przykład nie tylko uczyć innych w sposób innowacyjny, ale także sam regularnie się doksztalać, wykorzystując innowacyjne sposoby uczenia się. Powinien także posiadać umiejętność pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, różnorodnym statusie społecznym, składzie etnicznym i religijnym, a także umieć odnaleźć się w nowych warunkach społecznych, polegających na wzrastającej autonomii szkół i coraz bardziej świadomym uczestnictwie społeczności lokalnej w życiu szkoły.

Wiele reformatorskich działań w zakresie kształcenia nauczycieli podejmowały już na początku wieku XX szkoły związane z ideologią pedagogicznego progresywizmu, nowego wychowania czy pedagogiki oporu, ale i dziś coraz silniej odczuwana jest przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeba odstąpienia od odczłowieczających struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczywistej, a nie tylko deklaratywnej humanizacji procesów wychowania i kształcenia. Nie wystarczy „kosmetyka strukturalna” szkoły, by zaistniało w niej podmiotowe podejście do uczniów, nauczycieli czy rodziców.

W wieku XX przystąpiono na niespotykaną skalę do rozbudowy szkolnictwa wszystkich szczebli i typów, poczynając od przedszkola, a kończąc na studiach wyższych, łącznie z podyplomowymi. Szczególnie owocne były

pod tym względem lata 60. i pierwsza połowa lat 70. Nieprzypadkowo zatem nazwano je okresem eksplozji szkolnej, a w przypadku szkolnictwa wyższego – eksplozji zapisów. Ze względu na doniosłe znaczenie tego zjawiska wiek XX zasłużył sobie, jak sądzę, na miano wieku szkolnej eksplozji, mimo iż miała ona miejsce w okresie jednego tylko ćwierćwiecza. Warto przy tym podkreślić, iż wspomniana eksplozja przypadła na lata bezprecedensowego w wielu krajach uprzemysłowionych wzrostu i rozwoju różnych – także pozaszkolnych – dziedzin życia. Rosło więc uprzemysłowienie i związana z nim konsumpcja, nasilały się procesy urbanizacyjne, rozwijały środki masowej komunikacji, wzrastały aspiracje edukacyjne młodzieży i dorosłych, postępowała uniwersalizacja różnych zjawisk i procesów. Ale ów wzrost nie dokonywał się bez przeszkód i trudności. Co więcej, niektóre z nich właśnie w nim miały swe źródło. Tak było z degradacją naturalnego środowiska człowieka. Tak też było z rabunkową gospodarką surowcami i wyczerpującymi się szybko zasobami energii. Tak wreszcie było z rozprzestrzenianiem się tzw. chorób cywilizacyjnych, narkomanią, przestępczością nieletnich, a także wielu innych zjawisk i procesów negatywnych.

Za jedną z przyczyn tego stanu rzeczy uważano dominującą w latach 1955-1975 strategię wzrostu ilościowego, w myśl której należało więcej produkować, więcej konsumować, budować większe miasta, a także kształcić coraz więcej dzieci, młodzieży i dorosłych na coraz wyższym poziomie i coraz dłużej. Tę właśnie strategię poddawano w miarę upływu lat coraz ostrzejszej krytyce. Jaskrawym wyrazem tej krytyki była teza, że sprostanie trudnościom wzrostu staje się zadaniem wykraczającym poza możliwości licznych krajów z powodu towarzyszącego owemu wzrostowi narastania trudności. Z tych też względów apelowano o ustanowienie „granic wzrostu”, aby położyć kres marnotrawstwu i beztróście o dalszy rozwój naszej planety oraz zahamować zakres i tempo zagrażających owemu rozwojowi różnorodnych procesów destrukcyjnych.¹

Eksplozja szkolna była jednym z przejawów strategii wzrostu ilościowego. Spotkała się też z równie ostrą, jak ta strategia, krytyką. W miejsce hasła „więcej szkoły”, wyrażającego w uproszczonej i zarazem skrótowej formie główną ideę ilościowej rozbudowy oświaty i szkolnictwa wyższego, pojawiło się najpierw hasło descholaryzacji społeczeństwa, a następnie zastąpienia szkoły „konwencjonalnej” przez „inną szkołę”, szkołę alternatywną.

Obecnie postulat descholaryzacji – zarówno w postaci nadanej mu przez Ivana Illicha, jak i Mary N. White, która skłonna jest twierdzić, że

¹ por. Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006.

dalsze postępy elektroniki uczynią tradycyjną szkołę placówką niespójną (niekompatybilną) z warunkami życia „społeczeństwa informatycznego” i wymuszą jej radykalną przebudowę – nie cieszy się popularnością wśród pedagogów. Nie ma zatem podstaw, aby uważać go za wytyczną przebudowy czekającej systemy szkolne w różnych krajach. Bardziej przydatne pod tym względem mogą się okazać postulaty – określane też niekiedy mianem paradygmatów – szkoły alternatywnej i szkoły ustawicznie doskonalonej.

Współczesne wizje kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Perspektywa porównawcza

Koncepcja ustawicznego doskonalenia szkoły, której twórcą był m.in. szwedzki reformator szkolnictwa Thorsten Husén, zakłada wzmocnienie roli szkoły w społeczeństwie przy jednoczesnym systematycznym i planowym ulepszaniu procesu kształcenia: celów, form organizacji, metod i środków kształcenia, planów i programów nauczania. Szkoła ustawicznie doskonalona powinna zacieśniać współpracę nauczycieli z rodzicami i środowiskiem lokalnym, wdrażać do samodzielności myślenia i działania – kierować się w swym działaniu myśleniem o przyszłości.

Każda z propozycji alternatywnych wobec tradycyjnego modelu oświaty szkolnej zawiera wizję działalności nauczycielskiej. Podkreśla się konieczność zmiany relacji nauczyciel-uczeń, tworzony jest katalog nowych metod kształcenia, zwraca się uwagę na kształtowanie nowych (lub dotąd zaniedbywanych) kompetencji nauczycieli. W warunkach przebudowy oświaty kształtują się nowe „modele” nauczyciela: m.in. nauczyciela-refleksyjnego praktyka, nauczyciela-badacza, nauczyciela-przewodnika, krystalizuje się nowe podejście do edukacyjnej teleologii i aksjologii. Debata nad kondycją zawodu nauczycielskiego nie rozróżnia przy tym kategorii nauczyciel szkoły specjalnej – nauczyciel szkoły masowej w tych aspektach, które dotyczą kompetencji ogólnopedagogicznych, ideologicznych i etycznych. Jedyne różnice, jakie dostrzec można, dotyczą przygotowania merytorycznego, które w przypadku nauczycieli szkół specjalnych muszą być powiązane ze szczególnymi dyspozycjami podmiotu edukacyjnego – dziecka niepełnosprawnego i podporządkowane metodyce nauczania specjalnego. Uczniów niepełnosprawnych kształcą zatem nauczyciele specjalnie do tego przygotowani. W niektórych krajach europejskich czynią to także nauczyciele szkół masowych, zarówno podstawowych jak i średnich, dodatkowo przygotowani do pracy z dziećmi i młodzieżą z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W programach nauczania punktem wyjścia jest zapoznanie studentów-przyszłych nauczycieli szkół i klas specjalnych – z pedagogiką specjalną w jej

ogólnym zarysie, a także z różnymi rodzajami niepełnosprawności, przy czym programy studiów w zakresie pedagogiki specjalnej są opracowywane przez uczelnie wyższe, nie zaś przez centralne władze oświatowe. Ogromną rolę w przygotowaniu nauczycieli szkół specjalnych odgrywają szkoły ćwiczeń. Niekiedy funkcjonują one przy uczelniach wyższych, często jednak są to szkoły współpracujące z uczelniami na zasadzie dwustronnych umów. Warto odnotować, że wiele funkcjonujących w Europie szkół ćwiczeń przekształca się obecnie w ośrodki wspomaganie i rozwoju (resource centers). Ma to niebagatelne znaczenie dla edukacji specjalnej, ponieważ przesuwają jej działalność z zogniskowanej przede wszystkim na uczniu na działania obejmujące również nauczycieli i rodziców, a także środowisko lokalne.²

W kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli wszystkich typów szkół coraz większą rolę zaczynają spełniać akademickie uczelnie wyższe. W większości krajów Unii Europejskiej proces kształcenia nauczycieli w ostatnich latach ulegał wydłużeniu i z reguły trwa od czterech do pięciu lat, stanowiąc odpowiednik wykształcenia na poziomie uniwersyteckim. Kształcenie jest przy tym od początku zorientowane na budowanie kompetencji nauczycielskich, stąd też zawiera zarówno elementy teoretycznego, jak i praktycznego kształcenia.

Znaczenie, jakie przywiązują władze oświatowe do kształcenia akademickiego, wzrasta wraz ze szczeblem kształcenia, do którego nauczyciel się przygotowuje, zaś etap praktycznego przygotowania pedagogicznego jest dłuższy dla nauczycieli nauczania początkowego.

Organizacja kształcenia nauczycieli, zarówno dla szkół masowych jak i specjalnych, odbywa się według dwóch różnych modeli: model równoległy (concurrent) pozwala nabyć wiedzę akademicką (ogólną, kulturową i związaną z nauczaniem przedmiotem) i w tym samym czasie umiejętności praktyczne. Model ten występuje najczęściej w kształceniu nauczycieli przedszkoli i szkoły podstawowej. W kształceniu nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa średniego stosowany jest raczej model etapowy (consecutive). Zgodnie z tym modelem kształcenie merytoryczne winno zakończyć się przed rozpoczęciem praktyki pedagogicznej.

Liczba miejsc na studiach przygotowujących do zawodu nauczycielskiego jest z reguły ograniczana przez władze centralne bądź uczelnie wyższe (np. Francja, Holandia, Wielka Brytania). Kryteria doboru kandydatów są przeważnie autonomiczną decyzją uczelni lub też są ustalane w porozumieniu z władzami ministerialnymi. Programy nauczania dla nauczycieli są

² Por. Eurydice, *Key data on Education 2015*, Brussels 2015.

opracowywane przez uczelnie wyższe, przy czym uwzględniają one ogólnie przyjęte w krajach Unii Europejskiej priorytety edukacji nauczycieli, takie jak: technologie informacyjno-komunikacyjne, elementy zarządzania i administracji, umiejętności diagnozy i wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dzieci imigrantów, elementy psychologii klinicznej i społecznej ze szczególnym uwzględnieniem patologii zachowań uczniów itp. Większość krajów Unii Europejskiej uznaje konieczność nowego podejścia do kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli i w związku z tym podjęła się, w zależności od kraju, bardziej lub mniej głębokich reform w tym zakresie.

We wszystkich krajach Unii Europejskiej zatrudnionych jest ogółem 4,5 miliona nauczycieli, zapewniających kształcenie uczniów na poziomie podstawowym i średnim. Około 25% z nich pracuje w niepełnym wymiarze czasu pracy, przy czym odsetek ten jest bardzo różny w zależności od kraju. We wszystkich krajach europejskich na poziomie podstawowym większość nauczycieli to kobiety. W szkolnictwie średnim proporcja płci jest bardziej zrównoważona, przy czym w większości krajów także i tam przeważają kobiety, szczególnie w niemal wszystkich krajach kandydujących.

Stosunek liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela zmienia się w zależności od kraju i na poszczególnych poziomach kształcenia. Liczba uczniów przypadających na nauczyciela jest często wyższa w szkole średniej niż w szkole podstawowej. Liczona dla obu poziomów kształcenia (podstawowy i średni razem), liczba uczniów na nauczyciela w Irlandii jest prawie dwukrotnie wyższa niż w Danii. We wszystkich krajach obserwuje się wzrost liczby nauczycieli w stosunku do ilości uczniów. Czasem tłumaczy się to po prostu spadkiem liczby urodzeń, a więc tendencjami demograficznymi. Zważywszy na istotny wpływ, jaki może mieć liczba uczniów w klasie na jakość edukacji, a także biorąc pod uwagę skutki finansowe, które pociąga za sobą zmniejszanie stanu zatrudnienia nauczycieli, należy dążyć do osiągnięcia możliwie najlepszej równowagi w tym względzie. Oznacza to dbałość o właściwą proporcję liczebności nauczycieli w stosunku do uczniów. Należałoby zastanowić się zatem nad odpowiednim planowaniem zatrudnienia uwzględniającego zmiany demograficzne (zmniejszanie się populacji dzieci w młodszych wiekach szkolnym), zauważalne w większości krajów europejskich.

Po ukończeniu kształcenia w uczelni, nauczyciel jest przeważnie specjalistą przedmiotowym (w zakresie jednego lub dwóch przedmiotów), posiadającym kwalifikacje do nauczania na kilku różnych poziomach kształcenia, choć np. w Holandii nauczyciele przygotowani są do pracy na określonym szczeblu kształcenia w zakresie wielu przedmiotów.

Pierwszej pracy nauczyciela towarzyszy w wielu krajach Europy wsparcie merytoryczne doświadczonego nauczyciela-opiekuna oraz obowiązkowe kształcenie w pierwszym roku pracy. Działania te, jak również medialne kampanie zachęcające do podejmowania pracy w zawodzie nauczycielskim służą, z jednej strony zapobieganiu odchodzeniu z zawodu, z drugiej zaś, przeciwdziałaniu obserwowanemu w większości krajów europejskich deficytowi nauczycieli.

Udział nauczycieli w innowacjach pedagogicznych i kreowaniu polityki oświatowej

Ze względu na to, że reformy programów nauczania mają zasadniczy wpływ na wykonywanie przez nauczycieli swego zawodu i na wymagania dotyczące ich umiejętności, we wszystkich krajach europejskich nauczyciele od dawna uczestniczą w pracach nad ich tworzeniem. Możliwości współpracy zawsze stwarzały nauczycielom komisje robocze – składające się z jedynie kilku nauczycieli uznanych za ekspertów i/lub członków stowarzyszeń – powołane do podjęcia prac nad reformą. W skład takich komisji powołuje się również nauczycieli praktyków jako nauczycieli danego przedmiotu, choć równocześnie jako uznanych specjalistów w danej dziedzinie, lub nauczycieli będących członkami stowarzyszenia zawodowego zajmującego się danym przedmiotem, bądź pracujących w inspektoracie odpowiedzialnym za ustalanie treści programu nauczania. Na Litwie *Ustawa o edukacji* przewiduje konsultacje ze stowarzyszeniami nauczycieli w sprawie wszystkich reform programu nauczania.

Oprócz tych tradycyjnych form udziału indywidualnych nauczycieli, mniej więcej w ciągu ostatnich 30 lat rozwinęły się dwie różne formy uczestnictwa nauczycieli. Pierwsza to – w niektórych przypadkach zinstytucjonalizowane – zbiorowe uczestnictwo związków zawodowych, a drugą są systematycznie rozwijające się formy coraz szerszych konsultacji. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii reformy programu nauczania, a w szczególności sformułowanie „celów kształcenia” w standardach kształcenia, są przedmiotem dyskusji we Flamandzkiej Komisji ds. Edukacji (VLOR), w której skład wchodzi przedstawiciele organizacji zawodowych. Również oficjalne ustalenia w Bułgarii przewidują udział związków zawodowych w przygotowywaniu nowych programów nauczania i tworzeniu standardów oceniania uczniów. Na Cyprze wprowadzono również zinstytucjonalizowane konsultacje w tej dziedzinie w 2003 r. Komisje ds. reformy programów nauczania z udziałem związków zawodowych istnieją także w Niemczech. We Francji propozycje wszystkich reform programowych należy przedstawiać

Conseil Supérieur de l'Éducation (Wyższej Radzie ds. Edukacji) – wspólnej komisji doradczej. Tak samo jest w Luksemburgu (na poziomie ISCED 1), gdzie funkcjonuje Komisja Edukacji Wielkiego Księstwa. W Norwegii organizacje zawodowe uczestniczą w tworzeniu nowych programów nauczania, standardów i standaryzowanego oceniania. Niezależnie od tych zbiorowych form uczestnictwa, na znaczną skalę rozwijają się także konsultacje indywidualne.³ We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii wprowadzono specjalną metodę pracy, która ma zapewnić większy udział nauczycieli w reformie podstawowego programu nauczania. Konsultacje odbywają się w trakcie oceny realizacji losowo wybranych części programu nauczania. Wyniki oceny takich „próbek” są szeroko rozpowszechniane i omawiane z różnymi zainteresowanymi stronami. Nauczycieli prosi się o przedstawienie swej opinii za pośrednictwem Internetu, a także zaprasza do udziału w konferencjach, podczas których jest omawiany proces podejmowania decyzji i korekty w programie nauczania. Jest to również zwyczajowa praktyka we Włoszech, choć nie istnieją tam przepisy, które zobowiązywałyby do konsultacji z nauczycielami w sprawie reformy programowej. Również w Islandii nauczyciele intensywnie uczestniczą w tworzeniu polityki dotyczącej treści programów nauczania. Tego rodzaju konsultacje mogą mieć decydujące znaczenie. Na przykład w Estonii w 2006 r. zaniechano reformy ogólnokrajowego programu nauczania w związku z negatywnymi opiniami nauczycieli.

Oprócz tych istniejących od dawna form grupowych konsultacji coraz więcej krajów stara się dotrzeć do indywidualnych nauczycieli, częściowo z myślą o tym, aby włączyć ich w proces reform na jak najwcześniejszym etapie. Tego rodzaju udział indywidualny przybiera różne formy. Przede wszystkim nauczyciele mogą wypowiadać się w trakcie systematycznie przeprowadzanych konsultacji lub prowadzonych na szeroką skalę badań ankietowych. Tak było na przykład we Francuskiej Wspólnocie Belgii, gdy w 2005 r. opracowywano „kontrakt dla szkół”. We Francji pracowników większości szkół oraz inne zainteresowane osoby zaproszono do udziału w tzw. konsultacjach Thélota, zorganizowanych w formie szerokiej debaty publicznej, których celem było zaproponowanie różnych rozwiązań reformujących system edukacji. W wyniku tej inicjatywy nie przedstawiono jednak żadnych konkretnych rozwiązań. Również w Hiszpanii nauczyciele z całego systemu oświaty byli konsultowani w sprawie programu „Edukacja

³ Eurydice, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Brussels 2008, s. 53.

na wysokim poziomie dla wszystkich i z udziałem wszystkich”, służącego zwiększeniu efektywności systemu edukacji.⁴

Nauczyciele uczestniczą również coraz liczniej na wczesnych etapach prac nad tworzeniem polityki edukacyjnej – biorą udział w projektach pilotażowych, które – jeśli zostaną ukończone z pomyślnym rezultatem – będą stanowić podstawę przyszłych reform. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii ta koncepcja oddolnych inicjatyw jako podstawy reform – zakładająca, że nauczyciele są źródłem propozycji do przyszłych reform – doprowadziła do stworzenia „ogródków testów pedagogicznych”. Na takiej samej zasadzie funkcjonują „szkolne projekty jakościowe” w Austrii. We Francji już od 1988 r. powszechnym rozwiązaniem stały się Projets d’Action Éducative (PAE – programy działań edukacyjnych). Co roku szkoły składają propozycje innowacyjnych projektów, które mogą zostać przyjęte do finansowania przez organy nadzorujące. Również Finlandia mobilizuje nauczycieli na wczesnym etapie reform do udziału w projektach pilotażowych i badaniach, które mogą stanowić podstawę przyszłych reform. Wprawdzie udział fińskich nauczycieli w badaniach nie jest obowiązkowy, uczestniczy w nich wielu nauczycieli, i są one prowadzone przez uniwersytety, Ministerstwo Edukacji i Fińską Państwową Komisję ds. Edukacji. W Norwegii istnieje od 2002 r. *System prezentacji szkół*, którego celem jest maksymalne wykorzystanie wyników eksperymentów samodzielnie podejmowanych przez szkoły. Jeżeli eksperymenty kończą się sukcesem, szkoły mogą stać się miejscem obserwacji i szkoleń dla innych nauczycieli.

Jak na tle wskazanych przemian europejskich przedstawia się polski model przygotowania przyszłych nauczycieli? Konkluzja

Dominujący od lat sposób myślenia o przemianach społecznych i oświatowych kojarzony był z logiką postępu. Przyjmowano, że zmiany powinny mieć charakter ewolucyjny – zakłócany niekiedy trudnościami, ale progresywny. Stosunkowo stabilna pozostawała organizacja życia społecznego, dość stabilne były również modele edukacji nauczycielskiej. Radykalna zmiana ustrojowa roku 1989 i w latach kolejnych, miała prowadzić do ukształtowania się nowego – demokratycznego ładu społecznego. Procesowi demokratyzacji towarzyszy decentralizacja uprawnień i obowiązków, następuje zróżnicowanie rozwiązań rozlicznych kwestii społecznych. Symptomem rewolucyjnych zmian w polskiej oświacie miały być i mają być

⁴ Tamże.

nadal poczynania zwane reformą. Zabiegi składające się na reformę są znane, natomiast warto zatrzymać się nad ich konsekwencjami.

W raporcie z badań nad jakością edukacji elementarnej po 10 latach reformy oświaty Haliny Sowińskiej z roku 2013 czytamy, że jednym z ważnych źródeł zmian był wymuszony ruch aktywizacji zawodowej nauczycieli spowodowany wdrażaniem reformy, który przyniósł niewątpliwie wiele korzystnych rezultatów⁵. Sam fakt konieczności doskonalenia swych kompetencji i to zarówno przez nauczycieli jak i organy zarządzające oraz nadzorujące szkołę, dobrze wpisał się w ogólnoświatową koncepcję uczenia się przez całe życie (LLL). Nigdy dotąd nie można było zaobserwować procesu tak masowej aktywności tych środowisk i na tak wielką skalę. Różnego typu szkolenia tworzyły szczególnie dogodne warunki do wymiany doświadczeń i tym samym wzajemnego uczenia się. Wzrosła świadomość uczestników procesów edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie swych potrzeb i źródeł ich realizacji. Zacieśniły się także więzi między różnego typu środowiskami oświatowymi, na przykład między środowiskiem akademickim a nauczycielskim, co zaowocowało realizacją wielu wspólnych projektów i przedsięwzięć edukacyjnych. Można zaobserwować przynajmniej zaczątki przekształcania się szkół w instytucje uczące się.

Wśród licznych skutków reformy oświatowej (było to zauważalne zwłaszcza w jej początkowej fazie) szczególne znaczenie ma przekazanie nauczycielom wielu (może nazbyt wielu) obowiązków. W warunkach decentralizacji i rosnących swobód programowych, przy braku dostatecznego przygotowania programów, podręczników, opracowań metodycznych – ciężar wprowadzania zmian spadł na nauczyciela. To on ma tworzyć lub wybierać programy autorskie, samodzielnie wybierać najlepsze metody pracy, opracowywać koncepcje metodyczne, tworzyć ideologie edukacyjne i umiejętnie je realizować, przy tym winien posiadać nie tylko doskonałe kwalifikacje metodyczne, ale i wychowawcze, psychologiczne, menadżerskie, mediacyjne i negocjacyjne. Nauczyciel jest dziś zmuszony do ciągłego dokształcania się uwzględniającego wymienione wyżej aspekty funkcjonowania polskiego systemu oświaty, jak również sygnały europejskiego rynku pracy, eksponujące nieodzowność opanowania języka obcego, nowych technologii informatycznych, sposobów ewaluacji, a także branie pod uwagę wielokulturowych aspektów życia społecznego i integracji kształcenia, a ponadto edukacyjnych

⁵ Por. H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

nowin, takich jak zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (ang. CLIL) czy nauczanie domowe.

Jakie wnioski można wysnuć z powyższych rozważań *pro domo nostra*? Nurtowi radykalnych zmian w dość ograniczonym zakresie niesie pomoc edukacja nauczycielska. W praktyce kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli zmiany są często fragmentaryczne, niespójne i powierzchowne. Brakuje jasnej koncepcji przygotowania nauczycieli do pracy w nowych warunkach społecznych i edukacyjnych. Istnieją oczywiście pozytywne przykłady, godne uwagi, nie zmieniają one jednak w radykalny sposób modelu edukacji nauczycieli. Winniśmy zatem podjąć starania o określenie polskiego modelu edukacji w ogóle, poczynając od pytania o cele, w tym także cele edukacji nauczycielskiej. W standardach kształcenia i doskonalenia nauczycieli należy uwzględnić przy tym zarówno dotychczasową wiedzę i doświadczenia praktyczne w tym zakresie, jak i znane tendencje światowe, a także potrzeby i oczekiwania polskiego społeczeństwa.

Realistyczne spostrzeżenie edukacji nauczycielskiej niestety prowadzi do konkluzji, że w polskiej mozaice edukacyjnej często nowym hasłom towarzyszą stare treści, nowym teoriom – stare sposoby wdrażania, nowym zadaniom – powielanie utartych stereotypów zachowań nauczycielskich.

Tradycyjne przygotowanie nauczyciela zakładało „wdrażanie do wykonywania zawodu”, sprawowania władzy. Zmiana ma polegać, jak sądzę, nie tylko na uporządkowaniu kwestii organizacyjnych: jakie instytucje, według jakich standardów i w jaki sposób będą kształcić przyszłych nauczycieli, ale także na przygotowaniu nauczyciela do rozumienia innych ludzi i ich potrzeb, kształtowania postaw życzliwości, otwartości, inspirowania uczniów do aktywności poznawczej. W tak rozumianej zmianie aktywną rolę pełnić muszą uczelnie wyższe przygotowujące przyszłych nauczycieli i doskonalące nauczycieli-praktyków. To tutaj należy upatrywać impulsu wyznaczającego rzeczywistą zmianę.

Bibliografia:

- Eurydice, *Key data on Education 2015*, Brussels 2015.
- Eurydice, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Brussels 2008.
- Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, IBE – Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz Cz. (red.), *Szkoła w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Impuls, Kraków 2014.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 1: Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988, Edytor, Poznań – Toruń 1993.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 2: Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej, Edytor, Poznań 1996.
- Potulicka E., Hildebrandt-Wypych D., Czech-Włodarczyk C. (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
-

Innovations in teachers' training – a comparative perspective

The article presents comparative perspective on contemporary tendencies in teachers' professional preparation. It outlines changes in the approach to teachers' training in the European Union, as well as shows selected examples of innovations in teachers' didactical and class management preparation. Examples of teachers' inclusion in sketching school reforms and creating educational policy in the European Union are also provided.

