

Joanna Leek

Uniwersytet Łódzki

SYSTEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI GIMNAZJUM I SZKOŁY ŚREDNIEJ W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ A PROCES BOŁOŃSKI

Spółeczeństwa w Europie i na świecie stają w obliczu zmian zachodzących w życiu społecznym, politycznym i edukacyjnym, których źródłem są procesy globalizacji, integracji i nowej rewolucji naukowo-technicznej.

Pragnąc zanalizować i zakreślić plany rozwoju współczesnej edukacji, UNESCO powołało w marcu 1993 roku Komisję Międzynarodową do spraw Edukacji dla Dwudziestego Pierwszego Wieku, na czele której stanął Jacques Delors, były francuski minister ekonomiki, później przewodniczący Europejskiej Komisji. Pod koniec 1995 roku przedstawiono raport, który został opublikowany w 1996 roku pod tytułem *Learning: The Treasure Within* [*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*].

Raport podkreśla rolę edukacji i przedstawia ją jako szansę, którą należy wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. Edukacja, według autorów raportu, przyczynia się do rozwoju jednostki oraz społeczeństw i jest sposobem harmonijnego, autentycznego rozwoju ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku i wojen (Delors, 1998, s. 9). Obecne stulecie postrzegane jest jako epoka, w której wszędzie na świecie jednostki i władze publiczne będą traktować zdobywanie wiedzy nie tylko jako środek do celu, ale również jako cel sam w sobie (Delors, 1998, s. 9). Konsekwencją tego faktu będą duże oczekiwania w stosunku do nauczycieli, ponieważ – jak podkreśla Jacques Delors w opubli-

kowanym raporcie, od nich w znacznej mierze zależy, czy wizja ta stanie się rzeczywistością.

Od wielu lat Komisja Europejska opracowuje również tzw. Białe Księgi, związane bezpośrednio, bądź pośrednio z edukacją. Do najważniejszych należą Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” z 1995 roku oraz Biała Księga „Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej” z 2002 roku. Dokumenty te określają podstawowe cele, jakie powinny osiągać systemy edukacji w państwach członkowskich. W Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia wymienione cele to: zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, zbliżenie szkoły i sektora przedsiębiorstw, walka ze zjawiskiem marginalizacji, upowszechnianie biegłej znajomości języków obcych, równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych.

Drugi dokument, opublikowany 7 lat później, zwraca uwagę na nowe wyzwania przed jakimi staje zarówno młodzież, jak i władze państw europejskich. Każdym z tych wyzwań powinny towarzyszyć odpowiednie działania edukacyjne. Do wyzwań autorzy raportu zaliczają:

- 1) globalizację, w której młodzi ludzie funkcjonują, stając się pierwszym pokoleniem „obywateli świata”, którą jednakże trudno im zrozumieć i zaakceptować,
- 2) tendencje demograficzne, które powodują bardziej złożone relacje pomiędzy pokoleniami, w wyniku coraz mniej licznych pokoleń młodzieży, wobec coraz liczniejszego pokolenia osób w podeszłym wieku,
- 3) zmiany w pokoleniu młodzieży, takie jak wydłużenie się okresu młodości, w porównaniu do wcześniejszych pokoleń rodziców i dziadków, zmiany tradycyjnych modeli życia rodzinnego,
- 4) zaangażowanie młodzieży w życie publiczne, gdyż zauważa się niewielki udział młodych ludzi w życiu publicznym, co może w przyszłości prowadzić do „deficytu obywatelstwa”,
- 5) integracja europejska, wobec której wielu młodych ludzi ma mieszane uczucia, z jednej strony akceptując wartości europejskie, z drugiej natomiast postrzegając instytucje europejskie jako „obce”, działające „gdzieś daleko” poza granicami, za „zamkniętymi drzwiami”.

Analiza zmian zachodzących w jednoczącej się Europie wyraźnie wskazuje na potrzebę modernizacji i ujednoczenia systemów edukacji nauczycieli w państwach Unii Europejskiej. Jednakże ich ujednoczenie nie będzie proste przede wszystkim ze względu na liczbę nauczycieli zatrudnionych we wszystkich państwach Wspólnoty, ponadto ze względu na różnice co do rodzaju i poziomu ich kwalifikacji, warunków pracy, wynagrodzenia, systemów doskonalenia i doskonalenia zawodowego. Ustalenie jednolitej strategii pracy dydaktycz-

no-wychowawczej dla nauczycieli całej Wspólnoty nie jest łatwe również ze względów historycznych, społecznych, ekonomicznych i pedagogicznych (zróżnicowanie strukturalne i programowo-metodyczne systemów szkolnych w różnych krajach).

Unia Europejska jest niezwykłym osiągnięciem i stanowi wynik procesu dobrowolnej integracji politycznej i gospodarczej pomiędzy państwami Europy. Jednolity rynek europejski umożliwił obok przepływu kapitału i usług m.in. swobodny przepływ osób. Wzrost przemieszczania się jej mieszkańców skłonił do bliższego zajęcia się reformami w edukacji, ponieważ jednym z wciąż nierozwiązanych problemów w Unii Europejskiej jest kwestia sposobu uznawania dyplomów i kwalifikacji pracowników.

Komisja Europejska w 2005 roku przedstawiła raport podsumowujący prace i działania grupy roboczej powołanej w związku z realizacją wdrażania dokumentu „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010”, dokumentu powiązanego ze Strategią Lizbońską. W skład grupy roboczej weszli przedstawiciele wszystkich państw członkowskich UE, a do jej głównego zadania należało sformułowanie kompetencji, kwalifikacji i profilu europejskiego nauczyciela. We wspomnianym dokumencie, jako jeden z celów, zapisano „podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia”. Na konferencji podsumowującej prace grupy roboczej sformułowano stwierdzenie, że niedopuszczalny jest stan, w którym granice pomiędzy państwami członkowskimi bez problemów pozwalają na przemieszczanie się ludzi, są jednocześnie barierą dla dyplomów i świadectw. Wtedy też rozpoczęto ogólnoeuropejską dyskusję nad ujednoczeniem podejścia do kwalifikacji pracowników, a następnie refleksję nad kompetencjami absolwentów szkół i uczelni. Chcąc rozwiązać ten problem stwierdzono, że należy w miarę możliwości ujednoczyć kwalifikacje i kompetencje nauczycieli zajmujących się kształceniem studentów i adeptów zawodów nauczycielskich. Rolę nauczycieli akademickich i ich obowiązek uczestniczenia w wielkich debatach odnoszących się do koncepcji i przyszłości społeczeństwa podkreśla również Jacques Delors w raporcie UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI. To właśnie nauczyciele akademicy – jak pisze Delors, powinni wypowiadać się z pełną niezależnością i odpowiedzialnością na temat problemów etycznych i społecznych. Ich moralny i intelektualny autorytet jest niezbędny społeczeństwu dla refleksji oraz do działania.

Obecnie w Unii Europejskiej nie ma jednolitego systemu kształcenia nauczycieli, a wspomniana mobilność społeczeństwa wymusza niejako określenie pewnych standardów w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli wszystkich szczebli edukacji. Eurydice – sieć informacji o edukacji w Europie podjęła

badania porównawcze na temat zawodu nauczyciela w Europie, w konsekwencji których powstały cztery raporty opublikowane w serii „Kluczowe problemy edukacji w Europie”. Wyniki przeprowadzonych analiz przedstawiają obszerny zbiór informacji na temat organizacji kształcenia. Wynika z nich, że w Europie istnieją różne modele kształcenia nauczycieli, dostęp i selekcja kandydatów na przyszłych pedagogów jest zróżnicowany i zależny od wielu czynników. W raporcie zauważa się brak jednorodnych kompetencji uzyskiwanych przez nauczycieli na zakończenie kształcenia nie tylko w wymiarze międzynarodowym, ale również w obrębie jednego państwa. W jednej z ostatnich publikacji sieć Eurydice przedstawiła zestawienie procesów oceniania kontroli jakości w instytucjach prowadzących kształcenie i doskonalenie nauczycieli w poszczególnych państwach Unii Europejskiej (Raport Eurydice: Quality Assurance, 2006). Kształcenie nauczycieli w Europie odbywa się przeważnie w szkołach wyższych, dlatego też przepisy dotyczące oceniania szkolnictwa wyższego są w większości krajów ogólne. Jedynie w Niemczech, Francji, Polsce, Portugalii, Wielkiej Brytanii i Irlandii poza przepisami ogólnymi obowiązują także przepisy szczegółowe, przygotowane jedynie do oceniania procesu kształcenia nauczycieli (Raport Eurydice: Quality Assurance, 2006, s. 10). Przepisy szczegółowe określają m.in. zakres i liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia z bloku pedagogicznego, jak pedagogika lub psychologia oraz na praktyki szkolne. W celu zapewnienia jakości kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej wprowadzono ocenę zewnętrzną oraz ocenę wewnętrzną procesu kształcenia. Ocena zewnętrzna przeprowadzana jest przez specjalnie wyznaczone do tego osoby, zwane ekspertami (np. w Belgii, Estonii, Francji, Austrii, Portugalii, Finlandii lub na Cyprze) lub inspektorami (np. na Łotwie lub w Polsce i w Wielkiej Brytanii). Możliwe jest też włączenie do niej studentów, jak w Holandii lub Finlandii, lub osób z zagranicy (np. w Islandii). Ocena zewnętrzna bazuje często na ocenie wewnętrznej, ponadto bierze się w niej pod uwagę takie kwestie jak metody nauczania, programy nauczania, proporcje pomiędzy kształceniem ogólnym i pedagogicznym w programie studiów, współpracę ze szkołami, zatrudnienie, liczba studentów i wykładowców, itp. Placówki kształcenia nauczycieli poddawane są kontroli zewnętrznej w różnych odstępach czasów, np. co roku.

MODELE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Kształcenie nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych odbywa się w systemie szkolnictwa wyższego I (studia trzyletnie) i II stopnia (dwuletnie studia magisterskie). Składa się ono z kształcenia ogólnego, np. zajęcia o charak-

terze ogólnym oraz zajęcia z przedmiotów, których nauczyciel będzie nauczał, ponadto z kształcenia pedagogicznego, na które składają się wiadomości teoretyczne i praktyczne z zakresu pedagogiki, psychologii i metodyki oraz praktyki szkolne, na ogół krótkoterminowe. Ogólnie różni się dwa modele kształcenia nauczycieli (Raport Eurydice: Kluczowe problemy edukacji w Europie). Pierwszy z nich to model równoległy, w którym kształcenie odbywa się w zakresie jednego lub kilku przedmiotów równoległe z przygotowywaniem pedagogicznym. Model taki występuje w Belgii, Danii, Holandii, Niemczech, Polsce, Czechach, Łotwie, Litwie, Estonii oraz na Słowacji i Węgrzech (źródło: Eurydice). Drugim modelem jest model etapowy, gdzie student najpierw podejmuje kształcenie ogólne, po którym otrzymuje dyplom uniwersytecki w dziedzinie, którą studiował, następnie rozpoczyna kształcenie pedagogiczne, po zakończeniu którego otrzymuje kwalifikacje nauczycielskie. Model ten obowiązuje w Hiszpanii, Francji, Rumunii i we Włoszech. W niektórych krajach istnieją równoległe obydwa modele, które zależą od typu szkoły, w którym nauczyciel będzie nauczał. Obydwa modele współistnieją w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Islandii, Szwecji, Finlandii, Austrii, Słowenii, Portugalii i na Malcie. W krajach, w których istnieją obok siebie obydwa modele, najbardziej popularny jest model równoległy. W Grecji program kształcenia nauczycieli obejmuje jedynie program ogólny, realizowany na Uniwersytetach, natomiast przygotowanie pedagogiczne nie jest obowiązkowe i może być ujęte w programach kształcenia nauczycieli lub nie, w zależności od placówki prowadzącej to kształcenie (Raport Eurydice: Quality Assurance, 2006, s. 24). W państwach, gdzie powszechny jest model równoległy od osoby rozpoczynającej kształcenie pedagogiczne wymagane jest świadectwo maturalne lub dyplom ukończenia szkoły średniej, przy czym obydwa dokumenty muszą uprawniać do podjęcia studiów wyższych. Model etapowy zakłada, że osoby, które rozpoczynają studia, najczęściej podyplomowe, przygotowujące do zawodu nauczyciela, muszą legitymować się dyplomem ukończenia studiów na poziomie wyższym uniwersyteckim. Minimalny czas trwania kształcenia nauczyciela dla poziomu gimnazjum to 3 do 3,5 roku (Belgia, Austria, Islandia), natomiast maksymalny to 6 i więcej lat (Niemcy, Wielka Brytania, Włochy, Luksemburg, Portugalia). W Austrii, Niemczech, Holandii, Francji, Luksemburgu, Portugalii i Wielkiej Brytanii kształcenie nauczycieli na poziomie gimnazjum i szkoły średniej kończy się na etapie nabywania kwalifikacji zawodowych w miejscu pracy. Jest to na ogół ostatnia faza kształcenia nauczycieli, podczas której otrzymują oni pomoc i wsparcie merytoryczne od osób sprawujących nad nimi opiekę metodyczną, na ogół od nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje do tego typu zadań. Czas trwania końcowej fazy nabywania kwalifikacji w miejscu pracy jest różny zarówno pod względem czasu jej trwania, jak i jej struktury (Raport Eurydice: Quality Assurance, 2006, s. 27).

W Holandii faza końcowa trwa 5 miesięcy pracy w pełnym wymiarze godzin pracy nauczyciela lub 10 miesięcy w niepełnym wymiarze. We Francji wynosi ona 12 miesięcy. W tym czasie przyszły nauczyciel kształci się teoretycznie i praktycznie – w ramach praktyk pod opieką drugiego nauczyciela lub samodzielnie, a także przygotowuje pracę teoretyczną, tzw. dysertację. W Niemczech faza nabywania kwalifikacji w szkole jest trzystopniowa i trwa od 18 do 24 miesięcy. Podczas pierwszej fazy, wprowadzającej (*Eingangsphase*) praktykant zapoznaje się z działalnością placówki, w której pracuje. W drugiej fazie (*Intensivphase*) trwającej 1 rok, młody nauczyciel sprawdza w praktyce swoje umiejętności dydaktyczne. Trzecia faza (*Vorbereitungsphase*) przygotowuje do drugiego egzaminu państwowego, który kończy nabywanie kwalifikacji, a po jego zdaniu praktykant uzyskuje kwalifikacje do nauczania w szkole.

W Polsce nauczyciele szkół gimnazjalnych muszą posiadać wykształcenie wyższe, wraz z tytułem zawodowym licencjata lub magistra. Warunkiem nauczania jest ukończenie kwalifikacyjnego kursu pedagogicznego (posiadanie tzw. kursu pedagogicznego). Według obowiązujących standardów kształcenia, nauczyciel powinien posiadać przygotowanie pedagogiczne, przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów, opanować umiejętność obsługi komputera i znać przynajmniej jeden język obcy (na poziomie B2, B2+ według Common European Framework of Reference for Languages – Europejski System Opisu Kształcenia Językowego).

Uogólniając można stwierdzić, że w fazie nabywania kwalifikacji w szkole młody nauczyciel nie posiada jeszcze pełnych kwalifikacji zawodowych i jest uważany za adepta zawodu, który spędza czas przeznaczony na praktykę w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin i wykonuje w całości lub w części zadania doświadczonego, wykwalifikowanego nauczyciela, otrzymując przy tym wynagrodzenie za swoją pracę. Do zadań praktykanta należy m.in. prowadzenie zajęć w zastępstwie za nieobecnych nauczycieli, organizacja i przygotowanie lekcji zgodnie z potrzebami uczniów, opracowywanie raportów na temat każdego ucznia, przygotowywanie materiałów dydaktycznych, udział w zajęciach pozaszkolnych oraz opieka nad uczniami poza godzinami lekcyjnymi (Raport Eurydice: Kluczowe problemy edukacji w Europie, 2004, s. 81).

DOSTĘP DO KSZTAŁCENIA I KRYTERIA SELEKCJI

W zależności od modelu kształcenia, dostęp do kształcenia nauczycieli może być otwarty lub limitowany. System otwarty w modelu równoległym przewiduje jedynie konieczność legitymowania się dyplomem ukończenia szkoły średniej

lub innym równorzędnym dokumentem. W modelu etapowym konieczny jest dyplom uzyskany na zakończenie kształcenia ogólnego (dyplom uniwersytecki) (Raport Eurydice: Kluczowe problemy edukacji w Europie, 2004, s. 31). W krajach Unii Europejskiej, w dostępie do kształcenia przyszłych nauczycieli przeważa system limitowany, system otwarty występuje jedynie w Austrii, Belgii, Holandii i Niemczech.

W systemie limitowanym model równoległy przewiduje selekcję, której podlegają osoby posiadające dyplom ukończenia szkoły średniej, a w przypadku modelu etapowego dyplom lub dokument wystawiany na zakończenie kształcenia ogólnego na poziomie szkolnictwa wyższego (Raport Eurydice: Kluczowe problemy edukacji w Europie, 2004, s. 31). Kryteriami stosowanymi w selekcji są w większości krajów oceny końcowe osiągnięte z poszczególnych przedmiotów zarówno w szkole średniej jak i na poziomie szkolnictwa wyższego, ponadto często przeprowadza się rozmowy wstępne z kandydatami, na podstawie których mogą być oni oceniani, a wynik rozmowy decyduje o przyjęciu na studia (Irlandia, Wielka Brytania, Czechy, Litwa, Rumunia, Słowacja). W niektórych krajach, jak Polska, Rumunia, Węgry, Litwa, Czechy, Portugalia, Finlandia, Hiszpania przeprowadza się egzamin wstępny, będący jednym z kryterium selekcji kandydatów.

W Polsce od czasu wprowadzenia tzw. „nowej matury” w większości uczelni zniesiono egzaminy wstępne, a kryterium jest liczba punktów z przedmiotów w szkole średniej. Kryteria przyjęć na szkoły wyższe najczęściej są określane przez same uczelnie. Mają do tego prawo w ramach swojej autonomii, choć często nie stosują ograniczeń w przyjęciach studentów na pierwszy rok. Wyjątkami są m.in. uczelnie artystyczne, na przykład szkoły teatralne i filmowe, akademie muzyczne, w których egzamin polega na sprawdzeniu specjalistycznych umiejętności, niezbędnych do studiowania na danym kierunku. Również Akademie Medyczne przewidują egzamin pisemny na wybrane kierunki studiów m.in. z biologii, chemii i fizyki. Kierunki związane z wychowaniem fizycznym przewidują dla kandydatów test sprawnościowy. Uczelnie techniczne przewidują obok konkursu świadectw dodatkowe egzaminy wstępne, na przykład na Wydziały Architektury. Celem egzaminu jest sprawdzenie uzdolnień plastycznych i predyspozycji architektonicznych kandydatów.

W większości krajów o limitach przyjęć decydują placówki odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli. Wspomnieć należy, że na przykład w Wielkiej Brytanii postanowienia dotyczące wstępu na wszystkie kierunki pedagogiczne określane są zarówno przez uniwersytety, jak i na szczeblu centralnym. W Hiszpanii, Irlandii, Luksemburgu i we Włoszech wprowadzono w ostatnich latach centralizację procedur selekcyjnych w celu utrzymania liczby kandydatów na pożąda-

nym poziomie, gwarantującym pewną formę kontroli jakości (Raport Eurydice: Kluczowe problemy edukacji w Europie, 2004, s. 38).

TREŚCI I PROGRAMY NAUCZANIA

Współczesna szkoła powinna otwierać się na świat – jak pisze Delors w raporcie „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. Nauczyciele stają obecnie w obliczu nowych zdań polegających na uatrakcyjnieniu szkoły i dostarczeniu uczniom środków do rzeczywistego zrozumienia społeczeństwa (Delors, 1998, s. 149). Stąd też zwraca się coraz większą uwagę na treści i jakość kształcenia przyszłych nauczycieli. W krajach Unii Europejskiej zauważa się tendencję do przyznawania placówkom szkolnictwa wyższego większej autonomii programowej (Raport Eurydice, Kluczowe problemy edukacji w Europie, 2004, s. 43). Szczegółowe uregulowania prawne zastępowane są uregulowaniami ogólnymi, co – jak podkreślają autorzy raportu Eurydice – pozwala na wzrost elastyczności i lepsze dostosowanie programów nauczania do wymagań zmieniającego się rynku pracy. Autonomia wiąże się z szansą kształcenia w zakresie określonych kompetencji, wykraczających poza zakres wiedzy z danego przedmiotu. Nauczanie koncentruje się m.in. na używaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych, zarządzaniu i administracji. Autonomia daje również możliwość pracy z dziećmi posiadającymi specjalne potrzeby edukacyjne lub wywodzącymi się z różnych kręgów kulturowych (Raport Eurydice, Kluczowe problemy edukacji w Europie, 2004, s. 44).

Całkowita autonomia programowa placówek kształcenia nauczycieli w zakresie treści nauczania, jak i czasu kształcenia na poziomie kształcenia ogólnego występuje w Grecji, Irlandii, Wielkiej Brytanii, Słowenii, na Cyprze, Łotwie i Malcie. Z ograniczoną autonomią w tym zakresie mamy do czynienia w Belgii, Danii, Polsce, Rumunii, Holandii, Finlandii, Estonii, Wielkiej Brytanii oraz na Litwie. Nie ma autonomii zarówno w zakresie treści, jak i czasu kształcenia jedynie w Niemczech. Podobnie, jak w zakresie kształcenia ogólnego, autonomia programowa odnośnie do przygotowania pedagogicznego jest całkowita (Islandia, Czechy, Malta) bądź nie ma jej w ogóle (Niemcy i Luksemburg) lub też jest ograniczona (w pozostałych krajach UE). Ograniczenia autonomii dotyczą najczęściej minimalnych wymagań odnośnie do zakresu przedmiotów obowiązkowych lub standardów wymagań, bądź też kompetencji wykwalifikowanych pedagogów.

Z jednej strony zauważa się rosnącą krytykę przygotowania przyszłych nauczycieli w szkołach wyższych oraz ich dalszego doskonalenia w toku działalności zawodowej, z drugiej zaś, uwidacznia się tendencja do tworzenia ścisłych

standardów, planów i wizji owego przygotowania (Śliwerski, 2006, s. 304). Bez względu jednak na różnice, ujęcia te stanowią zachętę do namysłu nad przyszłością edukacji w krajach unii Europejskiej oraz nad przygotowaniem merytorycznym nauczycieli.

PROCES BOLOŃSKI I TENDENCJE ZMIAN W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM W EUROPIE

Jedną z najważniejszych kwestii dla pomyślnego rozwoju społeczeństwa i sprawnego funkcjonowania państwa jest kształcenie świadomych, odpowiedzialnych i kompetentnych obywateli do pełnienia różnorodnych ról społecznych. Zadanie to spoczywa na szkolnictwie wyższym. Współcześnie uczelnie powinny reagować na zmiany w społeczeństwie, w jakim funkcjonują. Z jednej strony winny zachowywać akademicką tradycję, z drugiej zaś strony odpowiadać na nowe wymagania współczesnej ekonomii i polityki. Zmiany w życiu Europejczyków, postępujący proces integracji europejskiej winien znaleźć więc swoje odzwierciedlenie w europejskim szkolnictwie wyższym.

Odpowiedzią europejskiej polityki oświatowej na te wyzwania współczesnego świata jest Proces Boloński. Ma on na celu wprowadzenie zmian w szkolnictwie wyższym w Europie, a co za tym idzie udoskonalenie uczelni pod względem skuteczności wprowadzania na rynek pracy wysoko wykwalifikowanych pracowników, jakich potrzeba we współczesnej europejskiej gospodarce, rozwój i podtrzymanie podstaw wiedzy zaawansowanej, kształtowanie aktywnych postaw obywatelskich oraz rozwój osobowy studentów. Proces prowadzi do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich, i zakłada stworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jego realizacja polega na:

- wprowadzeniu systemu kształcenia opartego na dwóch (studia licencjackie i magisterskie) / trzech (studia doktoranckie) poziomach kształcenia,
- wprowadzenie przejrzystych i porównywalnych systemów stopni oraz wdrożenie Suplementu do Dyplomu,
- wprowadzenie systemu punktów kredytowych (tj. ECTS – European Credit Transfer System),
- wspieranie mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców,
- promocja współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego,
- promocja europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań.

Działania wpisane w istotę Procesu Bolońskiego są odpowiedzią na wyzwania, przed którymi stają uczelnie nie tylko w Europie, ale i na całym świecie. Skłaniają do dokonywania zmian nie tylko strukturalnych, ale i mentalnych. Dzisiejsze myślenie o edukacji bardziej w kategoriach ekonomicznych jest niezwykle trudne, gdyż edukacja należy do zupełnie innej sfery zjawisk, niż ekonomia, choć jest z nią ściśle powiązana. Ta zmiana myślenia na temat edukacji wymaga tworzenia nowych miar umożliwiających wyrażenie pracy osób zaangażowanych w proces kształcenia w postaci czytelnych i porównywalnych wskaźników (Frąckowiak, 2007, s. 56).

Coraz częściej mówi się o nowych wyzwaniach dla szkół wyższych. Popularne stało się publikowanie analiz i raportów na temat edukacji. Pierwsze z nich powstały już w latach 90 ubiegłego wieku, w tym również wspomniany i cytowany przeze mnie raport J. Delorsa. Tempo zmian społecznych, gospodarczych spowodowało pojawienie się kolejnych pojęć w edukacji XX i XXI wieku – wymusza edukację ciągłą, ustawiczną, permanentną, dążącą do uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). W konsekwencji również instytucje edukacyjne wszystkich szczebli muszą zaangażować się w proces edukacyjny w takim stopniu, by zainicjować rzeczywisty system edukacji ustawicznej. Istotnym etapem tego rodzaju systemu edukacji jest szkolnictwo wyższe. Jednakże należy o nim myśleć inaczej, niż dotąd. Stoją przed nimi nowe zadania, gdyż muszą one sprostać wymaganiom współczesnego świata. Tak rozumiane zadania szkół wyższych podkreśla w swoim raporcie J. Delors: „Jednocześnie Komisja przyjmuje, że szkoły wyższe będą ponadto mostem łączącym wyższą edukację z dalszym kształceniem, staną się ośrodkami ustawicznego kształcenia, a także centrami służącemu wzbogacaniu kultury i jej ochronie. Nowym zadaniem będzie tworzenie ze szkół wyższych wiodących ośrodków międzynarodowej współpracy”.

Komisja uznała zasadę uczenia się przez całe życie, określającą nową strukturę życia ludzkiego i miejsca w nim edukacji. Kształcenie ustawiczne jest zgodne z potrzebami nowoczesnego społeczeństwa, uwzględnia przemiany czasu, wartości rynku oraz rytm indywidualnej egzystencji. Stwierdzono, że edukacja ustawiczna nie jest już traktowana jako odległa idea, a stała się systematycznie realizowaną rzeczywistością oświatową. Służą jej i jednocześnie ją charakteryzują takie zjawiska kultury i społeczeństwa, jak rozwój nauki i technologii, niezbędność doskonalenia zawodowego, dostosowanie do zmian ekonomicznych, wymagania rynku pracy wobec siły roboczej oraz rozpowszechnienie kształcenia *know-how*.

Tematykę zmian w szkolnictwie wyższym porusza również R. Pachociński (2004, s. 129). Do największych z nich zalicza po pierwsze, „odejście od rozliczania wyników nauczania na podstawie uzyskiwanych punktów kredytowych, zajęć audytoryjnych – na rzecz oceniania opanowania najważniejszych kanonów wie-

dzy i umiejętności w poszczególnych dyscyplinach nauki”, po drugie „indywidualną pomoc studentom przez mentorów”, po trzecie „przyjęcie przez studentów poglądu, że własne uczenie się może wystąpić wszędzie, a więc w miejscu pracy, w życiu społecznym, w rodzinie”, po czwarte „pomoc studentom w rozwoju umiejętności samooceny i samomonitorowania własnego uczenia się”.

Komisja Europejska wydała w 2003 roku komunikat (Raport: The role of the universities in the Europe, 2003) na temat roli uniwersytetów w Europie. Zmiany te można podzielić na pięć kategorii (Frąckowiak, 2007, s. 16–17):

- 1) wzrost zapotrzebowania na szkolnictwo wyższe; większe zainteresowanie podjęciem studiów na uczelniach wyższych może rodzić problemy związane z brakiem kadry kształcącej i prowadzącej badania naukowe;
- 2) umiędzynarodowienia, a więc internacjonalizacja edukacji i badań, powstające na skutek rozwoju nowoczesnych technologii informacyjnych; może to jednak prowadzić też i do rywalizacji między uczelniami wyższymi w szczególności o liczbę studentów zagranicznych i fundusze;
- 3) rozwój współpracy pomiędzy uczelniami wyższymi a przemysłem; dotyczy to w szczególności transferu i rozpowszechniania wiedzy;
- 4) obfitość źródeł wiedzy, tzn. sektor biznesu zleca coraz częściej uczelniom badania, co powoduje rywalizację między nimi; oprócz tego, skrócenie czasu między odkryciem i jego zastosowaniem oraz wymaganiami rynku stawiają pytanie o rolę uczelni w procesie innowacji technologicznych;
- 5) zmiana organizacji wiedzy przejawiająca się z jednej strony w specjalizacji dziedzin wiedzy i badań, a drugiej jednakże badania łączą coraz więcej różnych dziedzin wiedzy;
- 6) powstawanie nowych oczekiwań względem uczelni wyższych, a więc konieczność rozwoju edukacji technicznej, ustawicznej, większa płynność między poziomami i elementami edukacji, większe uznawanie doświadczenia zdobytego poza uczelnią na rzecz podjęcia studiów, rozwój społeczeństwa i ekonomii wiedzy skłania uniwersytety, by bardziej wiązały się z życiem społeczności.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA W UNII EUROPEJSKIEJ

Dyskusja wokół Strategii Lizbońskiej i związanej z nią Procesu Bolońskiego ożywiła debatę na temat zakresu pojęcia kompetencji w edukacji, a jej efekty poznaliśmy w 2005 roku, jako wynik pracy grupy roboczej, powołanej do określenia. Komisja Europejska przedstawiła w specjalnym dokumencie pakiet kompetencji, wymaganych od europejskiego nauczyciela (Sielatycki, 2005, s. 15).

Koncentrują się one wokół dwóch podstawowych kompetencji związanych po pierwsze z procesem uczenia się i nauczania, po drugie z kształtowaniem postaw uczniowskich.

Kompetencje w odniesieniu do uczenia się i nauczania mają związek ze znajomością pracy w wielokulturowej klasie, stworzenia warunków pracy uczniów sprzyjających uczeniu się. Nauczyciel powinien umieć włączyć technologię informacyjną do swoich zajęć, umieć współpracować przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania, dostrzegać potrzebę oraz chęci stałego poszerzenia swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności.

Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich, to przede wszystkim rozwinięcie i wspieranie u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej, które pozwolą im być pełnoprawnym obywatelem w danym państwie. Istotne jest również wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności związane z obsługą komputera, korzystanie z internetu. Uczeń musi wiedzieć, na czym polega i jak funkcjonuje społeczeństwo wiedzy, co obejmuje motywację do nauki, nie tylko tej w szkole, ale również w czasie zajęć pozaszkolnych. Istotne jest przy tym rozwinięcie zainteresowań, zamiłowań i uzdolnień, nauczanie uczenia się, krytyczne przetwarzanie informacji. Uczeń powinien umieć współpracować z innymi, być otwartym na inność w swoim otoczeniu, osiąść umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej.

W 2005 roku Komisja Europejska opublikowała rekomendacje dla nauczyciela w Europie (Raport: Common Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005) przyjmując trzy podstawowe punkty odniesienia do zawodu pedagoga. Nauczyciel powinien umieć pracować z wiedzą, nowymi technologiami i informacją. W swojej pracy na co dzień musi umieć współpracować z innymi nauczycielami, być otwartym na ucznia i jego potrzeby. Pedagog musi być świadom tego, że pracuje w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Musi potrafić przygotować ucznia do roli obywatela w zjednoczonej Europie, pomóc mu zrozumieć istotę, wagę i znaczenie uczenia się przez całe życie. Nauczyciel powinien umieć promować mobilność i współpracę w Europie, wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur (Sielatycki, 2005, s. 15).

KIERUNKI ZMIAN SYSTEMÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W ostatnich latach w Unii Europejskiej określono cztery kierunki zmian i modernizacji systemów kształcenia nauczycieli (Kupisiewicz, 2000, s. 219). Pierwszy kierunek to zwiększenie liczby nauczycieli o możliwie wysokich kwalifikacjach ogólnych i zawodowych. Drugi, to kontrola i dopasowanie celów, treści,

metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach podstawowych i średnich, a co za tym idzie w placówkach kształcenia nauczycieli. Trzeci kierunek to odnoszenie się do uczenia się odbywającego się w szkole i przez szkołę nie tyle jako formy jedynej – z czym w dotychczasowej praktyce edukacyjnej mieliśmy przeważnie do czynienia, co raczej do wspomagającej tzw. uczenie się równoległe, którego rola ostatnimi czasy wzrasta. Czwartym kierunkiem jest wyposażenie nauczycieli w kwalifikacje umożliwiające nauczanie nie jednego przedmiotu, lecz co najmniej dwóch, oraz łączenie tej pracy z działalnością orientacyjną i poradniczą (Kupisiewicz, 2000, s. 220).

Reforma dotychczasowych systemów kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej jest nieuchronna. Zmiana polegać będzie na przybliżaniu tychże systemów kształcenia do siebie pod względem strukturalnym, treściowym i metodycznym (Kupisiewicz, 2000, s. 216). Wynika to z postępującej integracji gospodarczej, swobody osiedlania się i podejmowania pracy w dowolnym państwie Wspólnoty, a więc z procesami związanymi z jednoczeniem się Europy. Jednym z warunków rozstrzygających o skuteczności wspomnianego jednoczenia się jest podniesienie kwalifikacji i ogólnego przygotowania nauczycieli (Kupisiewicz, 2000, s. 217).

Podnoszenie kwalifikacji i doskonalenie nauczycieli w polskim systemie edukacji jest niezbędne z punktu widzenia awansu zawodowego. Prowadzi się je dwutorowo: jako doksztalcanie i jako doskonalenie zawodowe. Doksztalcanie obejmuje formy, których ukończenie daje nauczycielowi wyższy poziom wykształcenia lub dodatkowe kwalifikacje, a doskonalenie zawodowe obejmuje formy, które wzbogacają warsztat nauczycieli w ramach posiadanych kwalifikacji. Finansowanie doksztalcania i doskonalenia zagwarantowane jest w Karcie Nauczyciela, która mówi, iż w budżecie państwa wyodrębnione są środki na ten cel w wysokości 2,5% planowanych wydatków na wynagrodzenia osobowe nauczycieli. Prawa nauczycieli doksztalcających się w formach szkolnych (tj. uzupełniających wykształcenie w szkołach wyższych lub kolegiach) oraz doksztalcających się i doskonalących w formach pozaszkolnych (tj. na studiach podyplomowych i różnego rodzaju kursach lub seminariach), jak też obowiązki pracodawców wobec studiujących i doskonalących się nauczycieli określa: ustawa z 25 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia wykształcenia ogólnego dorosłych z późniejszymi zmianami (Raport Eurydice: Systemy edukacji w Europie, 2008). Ustawowo za doskonalenie nauczycieli odpowiedzialny jest Minister Edukacji. Przy ministrze działa Rada ds. Kształcenia Nauczycieli, która jest organem doradczym m.in. w zakresie doskonalenia nauczycieli.

Rola nauczyciela w XXI wieku w zjednoczonej Europie ma wielowymiarowy charakter i w coraz większym stopniu obejmuje kompetencje nie tylko edukacyjne, ale również społeczne, ekonomiczne, obywatelskie lub techniczne. Skoro nauczyciele mają stawiać czoło nowym wyzwaniom, które wyznaczają zmieniające się warunki społeczne i ekonomiczne, kwestią oczywistą staje się, iż powinni oni korzystać z wysokiej jakości kształcenia przygotowującego do tej służby. Nauczyciel winien być wspierany w początkowym okresie pracy zawodowej poprzez pobudzające doświadczenia, które następnie w ciągu całej jego kariery powinny być podtrzymywane przez wielorakie formy kształcenia podczas pracy i rozwoju zawodowego (Raport Eurydice: Systemy edukacji w Europie, 2008, s. 166).

Autorzy takich raportów jak „Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia”, „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” lub „Edukacja dla Europy” zdają sobie sprawę, że błędem byłoby sądzić, że edukacja ma niemal nieograniczone możliwości i uprawnienia do rozwiązywania wszelkich problemów trapiących ludzkość, z jakimi borykały się dotychczas doktryny polityczne, ekonomia polityczna, socjologia czy filozofia. Tego rodzaju stwierdzenia byłyby dużym uproszczeniem. Ludzkość powinna dostrzegać wielość i złożoność uwarunkowań zjawisk, z jakimi ma do czynienia edukacja, ich uwarunkowania społeczne, polityczne, demograficzne, geograficzne, kulturowe. Powinna być też świadoma tego, że tylko zespolony wysiłek osób sprawujących władzę polityczną i gospodarczą, społeczeństw, środowisk lokalnych oraz wszystkich uczestników procesów edukacyjnych może zapewnić powodzenie proponowanym planom reform i powstanie nowego modelu wspólnego europejskiego społeczeństwa.

Kwestia przygotowania kompetentnych nauczycieli, ich kształcenia na miarę dokonujących się zmian to zagadnienia, które są częstym tematem dyskusji zarówno teoretyków pedagogiki, polityków, jak i samych nauczycieli. Dyskursy te, wynikające ze znaczenia, jakie jest przypisywane poziomowi wykształcenia, dotyczą wielu pól problemowych, począwszy od „roli szkolnictwa wyższego w kształceniu nauczycieli, debaty nad celami, treściami i formami kształcenia nauczycieli, skończywszy na kontrowersji wokół modelu nauczyciela” (Mizerek, 1999, s. 15).

Instytucje kształcące i doskonalące nauczycieli mają przed sobą zadanie ogromnej wagi. Powinny na nowo określić profil roli nauczyciela w społeczeństwie wiedzy i w warunkach uczenia się przez całe życie. Chodzi o stworzenie nowego „bilansu kompetencji nauczyciela w społeczeństwie wiedzy”. Działania w tym kierunku częściowo już zostały podjęte wraz z pracami na rzecz standardów kształcenia nauczycieli. Bardzo ważne jest, aby nauczyciel kończący uczelnię był jak najlepiej przygotowany do pracy w szkole XXI wieku. Jednak

samo to już we współczesnym świecie nie wystarcza. Musi to być „nauczyciel kształcący się przez całe życie”, gdyż wiedza, jaką wynosi on z uczelni, ma coraz krótszą „żywołność”. Rok po ukończeniu uczelni dyplom nauczyciela na przykład chemii, biologii czy informatyki może się stać „częściowo nieaktualny” w wyniku odkryć naukowych w danej dziedzinie. Nauczyciel musi posiadać umiejętności ciągłego uczenia się w trakcie całej swojej pracy zawodowej. Musi ten fakt zrozumieć, zaakceptować i zdobyć umiejętności niezbędne do samokształcenia i uczestniczenia w procesie doskonalenia zawodowego. Jeżeli będzie wykazywał taką aktywność jedynie w związku z systemem awansu zawodowego, nie może osiągnąć zadowalających efektów. A przecież wymagamy od nauczyciela czegoś więcej – mianowicie, że będzie kształcił umiejętności uczenia się przez całe życie u swoich uczniów.

Wyzwaniem dla dotychczasowych systemów kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej jest przybliżanie i ujednolicanie tychże systemów oraz określenie pewnych standardów w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli wszystkich szczebli edukacji. Wymusza to mobilność społeczeństw europejskich, postępująca integracja gospodarcza, swoboda osiedlania się i podejmowania pracy w dowolnym państwie Wspólnoty, a więc ogólnie procesy związane z jednoczeniem się Europy.

BIBLIOGRAFIA

- Adult Education – The Hamburg Declaration, Agenda for the Future (1997)*, Wydawnictwo UNESCO, Paris 1997.
- Balfe W., *Quality in Education and Training. Cases of Good Practice in Vocational Education and Training and Higher Education. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture*, Vienna 2006.
- Biała księga kształcenia i doskonalenia się. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
- Bogaj M. (red.), *Problemy standaryzacji w edukacji*, IBE, Kielce 2003.
- Chisholm L., Fennes H., *Lernen in der zweiten Moderne: neue Zusammenhänge denken und erkennen*, [w:] Reisinger P., Schratz M. (red.), *Schule im Umbruch*, Innsbruck 2008.
- Crosier D., Geddie K. (red.), *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, European University Association, Bologna 2005.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Dylak S., *Konstruktywizm, jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 25–27.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Krużewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.

- Dylak S., *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli: spojrzenie międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydaw. Nauk. UAM, Poznań 1995.
- Edukacja dla Europy – Raport Komisji Europejskiej*, Elipsa, Warszawa 1999.
- Frąckowiak A., *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – konkurencja dla uczelni amerykańskich?*, Wyższa Szkoła im. Włodkowica, Płock 2007.
- Glatz W., Kell A. (red.), *Evaluation und Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung Schmidt-Peters, A*, Siegener Studien Band 63, Siegen 2005, s. 245–249.
- Gołębniak B. D., *Ku pedeutologii refleksyjnej: od agresywnej pewności siebie do łagodnej perswazji*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja” nr specjalny, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2001.
- Gołębniak B. D., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli w uniwersytecie – kierunek zmiany*, „Studia Edukacyjne” 1998, nr 4.
- Gołębniak B. D., *Pytanie o szkołę wyższą: w trosce o społeczeństwo*, Wrocław 2008.
- Gołębniak B. D., *Szkoła – nauczanie – nauczyciele*, [w:] Z. Kwiecieński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003.
- Gołębniak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń 1998.
- Hilligus A. H., Rinkens H. D. (red.), *Außerschulische Praktika in der universitären Lehrerausbildung Schmidt-Peters, A*, [w:] *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*, Münster 2005, s. 229–236.
- Homplewicz J. (red.), *Kształcenie nauczycieli a potrzeby szkoły współczesnej*, ISP, Rzeszów 1992.
- Jacobs J., *What is the Future for Post-Secondary Occupational Education?*, „Journal of Vocational Education Research” 2001, nr 2.
- Kluczowe problemy edukacji w Europie. Kształcenie i początki pracy zawodowej. Poziom gimnazjum*, Wydawnictwo Eurydice, Warszawa 2004.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli: konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSP ZNP, Warszawa 2000.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią i autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, WAIp, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia – stan i kierunki rozwoju w latach 1995–2004*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, nr 27.
- Kwiatkowska H., *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, IBE, Warszawa 1995.
- Mauch W., Narang R. (red.), *Lifelong Learning and Institutions of Higher Education in the 21st Century. Report on the Preparatory Meeting for the World Conference on Higher Education (Paris, October 1998) of the International Working Group on University – based Adult Education in Mumbai April 1998, Germany 1998*.
- Męczkowska A., *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego: nauczycielskie kompetencje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Impuls, Kraków 2002.

- Męczkowska A., Nussbaum M. C., Szacki J., *W trosce o człowieczeństwo: klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Męczkowska A., *Wokół problematyki wymagań dydaktycznych nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2003, nr 1.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999.
- Muchacka B. (red.), *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Impuls, Kraków 2006.
- Nowak A. Z., *Europeistyka w zarysie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006.
- Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, PWN, Warszawa 1988.
- Otten H., Lauritzen P. (red.), *Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004.
- Pachociński R., *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, IBE, Warszawa 1993.
- Pachociński R., *Kształcenie nauczycieli za granicą*, IBE, Warszawa 1993.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, IBE, Warszawa 1994.
- Raport Eurydyce: Systemy edukacji w Europie, stan obecny i planowane reformy*, Wydawnictwo Komisji Europejskiej, Bruksela 2008.
- Raport: Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczących przyszłych celów systemów edukacji*, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Wydawnictwo Komisji Europejskiej, Bruksela 2002.
- Raport: The role of the universities in the Europe of knowledge, communication from the Commission of the European Communities*, Wydawnictwo Komisji Europejskiej, Bruksela 2003.
- Raport: Common Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Commission*, Wydawnictwo Komisji Europejskiej, Bruksela 2005.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Internetowy Magazyn CODN” 2005, nr 3.
- Quality Assurance in Teacher Education in Europe – Eurydice report*, Wydawnictwo Komisji Europejskiej, Brussels 2006.
- Vorspel L., *Drei Schritte vor, ein Schritt zurück. Die zukünftige Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*, „Forum Wissenschaft” 2007, nr 4, s. 31.
- Weyand B., *Standards für Zentren für Lehrerbildung?! – Projekt Grunddaten der Zentren für Lehrerbildung, Vortrag auf dem Zweiten Bundestreffen der Geschäftsführer/innen der Zentren für Lehrerbildung*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Trier, Trier 2008.
- Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
- Włoch S., *Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych*, [w:] *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli wobec założeń europejskiej polityki edukacyjnej*, Uniwersytet Opolski, Opole 1999, s. 32–33.
- Wojnar I. (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Elipsa, Warszawa 2000.