

EUGENIA POTULICKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZMIANA KONCEPCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JAKO PODSTAWA REFORM EDUKACJI

ABSTRACT. Potulicka Eugenia, *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji* [Transforming Teacher Education as a Foundation of Education Reform]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 215-226. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.13

The author presents a teacher education model for the 21st century. It has been elaborated by the International Alliance of Leading Education Institutes as its first task. The profession has been redefined and program for training teachers constructed.

Key words: teacher education model, redefining professionals, program for the 21st century

Wstęp

W roku 2007 powstało międzynarodowe konsorcjum dziewięciu uczelni poszukujących sposobów poprawy jakości edukacji we własnym kraju i dążących do przeprowadzenia rozwojowi edukacji w skali międzynarodowej – International Alliance of Leading Education Institutes (IALEI). Jego członkowie reprezentują najbardziej wiarygodny i autorytatywny głos pozwalający wpływać na politykę rządów w kluczowych sprawach edukacji. Jest to *think tank* identyfikujący trendy w edukacji, wpływający na politykę i praktykę oświatową w skali lokalnej oraz międzynarodowej. Jego cel to dostarczenie wiedzy rządów, agencjom międzynarodowym, fundacjom i społeczeństwu. Prowadzi on też badania i gromadzi doświadczenia lokalne

w grupie międzynarodowej. Jest to nowa dymensja w międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji¹.

Członkami konsorcjum są: Institute of Education, University of London; Danish School of Education, University of Aarhus; Faculty of Education University of Wisconsin; Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto; Graduate School of Education, The University of Melbourne; National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore; College of Education, Seoul National University, Korea Płd.; School of Education, Beijing Normal University, China i Faculty of Education, University of Sao Paulo, Brazylia.

Głównym powodem ufundowania IALEI było uznanie, że edukacja potrzebuje „głosu” udzielającego rozsądnych, wyważonych porad dotyczących istotnych kwestii edukacyjnych, a także grupy podejmującej działania na froncie politycznym. Kształcenie nauczycieli wybrano jako temat pierwszego międzynarodowego przeglądu. Kierowanie tym projektem powierzono Narodowemu Instytutowi Edukacji (NIE) Singapuru². Opracowanie bazuje głównie na raporcie z przywołanego projektu, ten z kolei na źródłach publikowanych i opracowaniach instytucji członkowskich.

Singapurski instytut ma bardzo sprecyzowaną wizję dążenia do rangi instytucji wyróżniającej się w skali globalnej w zakresie kształcenia nauczycieli i badań edukacyjnych³. Jego pracownicy dogłębnie rozumieją, że wiedza w ogromnym stopniu przyczyniła się w tym kraju do jego sukcesów ekonomicznych. Nie ma on bowiem zasobów naturalnych w postaci surowców. Edukacja przygotowuje jego obywateli do konkurencyjności na arenie międzynarodowej dzięki umiejętnościom i kompetencjom niezbędnym w XXI wieku. Przygotowuje ich jako obywateli świata zachowujących wszakże narodową kulturę, tożsamość i wartości zakorzenione w rodzinie i społeczności lokalnej. Edukacja praktykuje podejście holistyczne celem stymulowania rozwoju pełni potencjału ucznia. Model kształcenia nauczycieli opracowany przez pracowników NIE można przedstawić jako składający się z poniższych elementów. Trzeba jednak zaznaczyć, że ustawicznie rozwija on kulturę wielkiego respektu dla uczenia się⁴.

¹ L.S. Kong, *Message from the director*, [w:] *Transforming teacher education*, red. S. Copinathan at al., Singapore 2008, s. 1.

² S. Copinathan at al., *Transforming teacher education. Redefining professionals for 21st century school*, Singapore 2008, s. 4.

³ L. Darling-Hammond, *Foreword*, [w:] *A teacher education model for the 21st century*, Singapore 2009.

⁴ L.S. Kong, *Preface*, [w:] *A teacher education model for the 21st century*, s. 11.

Schemat koncepcji kształcenia nauczycieli w Singapurze

Wizja – instytucja wyróżniająca się w świecie

Misja – przewodzenie w edukacji nauczycieli i badaniach edukacyjnych

Filary – osiągnięcie międzynarodowego uznania poprzez badania pedagogiczne, zaspokojenie potrzeb udziałowców, wpływanie na tworzenie globalnego partnerstwa edukacyjnego

Strategie – nauczanie, badania, umożliwianie korporacyjnego wsparcia

Źródło: *A teacher education model for the 21st century. A report by the National Institute of Education, Singapore 2009.*

W świecie narasta przekonanie, że jakość nauczycieli to najważniejszy element przygotowania uczniów dla społeczeństwa podejmującego dalekowszoczne zmiany ekonomiczne i społeczne. Dlatego, konieczna jest polityka i strategia lepszego przygotowania nauczycieli do pracy i lepszego nauczania. Wszystkie systemy kształcenia nauczycieli muszą ponownie przemyśleć swoje główne założenia i procesy przygotowywania do zawodu w nowym kontekście globalnym.

Ciągle dominująca agenda neoliberalna i rynek edukacyjny to podstawowe wyzwanie. Nowoczesna technologia jest źle wykorzystywana, mimo powstania uniwersytetów *on-line*. Większe są potrzeby studentów. Paradigmat kapitału ludzkiego wymaga głębokiego opanowania i rozumienia interdyscyplinarnej wiedzy oraz zdobycia umiejętności miękkich w zakresie komunikowania się, inicjatywy, dynamiki grupy i zdolności rozwiązywania problemów. Z drugiej strony, osłabienie przywiązania do państwa i narodu w niektórych krajach, a nawet deficyt obywatelskości niepokoi decydentów politycznych. Wymaga to nowych modeli kształcenia nauczycieli i nowych warunków w szkołach, umożliwiających borykanie się z aktualnymi, kompleksowymi wyzwaniami. Zalecana przez Bank Światowy reforma nauczania jest wprowadzeniem zmian w kształceniu nauczycieli, rekrutacji kandydatów do tego zawodu, poszerzaniu wiadomości i doskonaleniu umiejętności w trakcie pracy celem zapewnienia tego, by warunki pracy pedagogów promowały efektywne nauczanie i ogniskowanie się na osiągnięciach uczniów⁵.

Nauczanie jest wymagającą i skomplikowaną pracą intelektualną. Trudna rola nauczycieli współcześnie jeszcze bardziej się rozszerza w stronę *coacha* – pośrednika w uczeniu się, lidera zespołu międzyprzedmiotowego, eksperta-praktyka i innych. Wszystko to wymaga uwzględnienia w przygotowaniu nauczycieli. Jednak w pewnym sensie kluczowy problem profesji

⁵ *Expanding opportunities and building competencies for young people. A new agenda for secondary education*, Washington DC 2005, s. 103.

nauczycielskiej pozostaje taki sam. Chodzi o to, jak systemy edukacji mogą pozyskać utalentowanych i zmotywowanych do nauczania kandydatów? Jak będą oni wynagradzani? Jak w krajach z nadmierną kontrolą biurokratyczną państwo ogranicza oczekiwanie autonomii nauczycieli w miejscach ich pracy?

Przedefiniowany profesjonalizm zawodu nauczycielskiego

Pilną potrzebą jest uznanie kompleksowości i złożoności pracy nauczycieli, a poprawa jakości kadry w tym zawodzie wymaga rekonceptualizacji tego, jak przygotowujemy ich nową generację. Autorzy raportu znaleźli kluczowy trend w myśli pedagogicznej, sugerujący pojawienie się konsensusu w wysiłkach związanych z edukacją nauczycieli. Geoff Whitty stwierdza, że potrzebne jest przedefiniowanie profesjonalizmu tego zawodu. Wymaga tego współczesny kontekst ich pracy – gwałtownie zmieniająca się technologia i warunki ekonomiczne. W pracy nauczyciela konieczne są wyjątkowe umiejętności i opanowanie cech specyficznych dla XXI wieku, dodała Linda Darling-Hammond. Niestety, laicy uważają, że nauczanie wymaga bardzo krótkiego okresu przygotowania do tej czynności. Wydziały pedagogiczne muszą się przeciwstawić presji na zmniejszenie tego przygotowania, która podcina ich reputację oraz jakość kształcenia nauczycieli⁶.

Charakteryzując przedefiniowany profesjonalizm nauczycielski, Carl Bereiter i Marlene Scardamalia proponują nową koncepcję kształcenia do tego zawodu, zgodnie z którą nauczyciele muszą opanować różnorodne, odmienne kategorie wiedzy: 1) merytoryczną z nauczanego przedmiotu, 2) ogólną wiedzę pedagogiczną definiowaną jako zasady i strategie zarządzania klasą, 3) wiedzę dotyczącą programu kształcenia, 4) specjalną wiedzę pedagogiczną będącą amalgamatem treści i pedagogii unikatowych dla nauczyciela, stanowiącą ich własne rozumienie profesjonalizmu, 5) wiedzę o uczniach i ich charakterystykach, 6) wiedzę o kontekstach pracy nauczycielskiej – począwszy od pracy z grupą klasową po wiedzę o zarządzaniu i finansowaniu okręgów szkolnych oraz o społeczności lokalnej i jej kulturze, 7) wiedzę o celach edukacji, jej zadaniach i wartościach oraz o ich podstawach filozoficznych i historycznych⁷. Celem edukacji nauczycielskiej w XXI wieku powinno być kształtowanie umiejętności eksperckiego podej-

⁶ S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 9 i 21-23; L. Darling-Hammond, *Constructing 21st century teacher education*, *Journal of Teacher Education*, 2006, 54, X, s. 1.

⁷ C. Bereiter, M. Scardamalia, *Beyond Bloom's taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age*, [w:] *Fundamental change*, red. M. Fullan, Dordrecht 2005, s. 5 i n.

mowania decyzji oraz strategii metakognitywnych, dotyczących postępowania w nietypowych sytuacjach⁸.

Inny aspekt profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego to refleksyjność. Mimo szerokiej akceptacji dla koncepcji Schona potrzebna jest większa refleksyjność, introspekcja, głęboki wgląd w każdą interakcję z uczniem. Obejmuje to rozważenie stanu jego umysłu, myśli i motywacji oraz emocji w kontekście uczenia się⁹. W Korei Południowej kształcenie nauczycieli wydłużono od 5 do 6 lat, a główna idea systemu tego kształcenia to promowanie zdolności badawczych, otwartej postawy i krytycyzmu¹⁰.

Trzeci element przeddefiniowanej profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego wiąże się z kwestią jego autonomii i odpowiedzialności. Globalnym trendem jest nacisk rządów na rozliczanie pedagogów z osiągnięć uczniów.

Związany z tym element to koncepcja określana jako zawodowa heteronomia, uwzględnianie faktu, że nauczyciele pracują jako część społeczeństwa. Heteronomia zawodowa to sytuacja, w której nauczyciele współpracują w szerokim społeczeństwie, zwłaszcza z rodzicami. Wszyscy udziałowcy – począwszy od państwa, uczelni kształcących pedagogów i nauczycieli, muszą respektować heteronomię. Wykracza ona poza stare pojęcie kolegalności, uwzględniające tylko współpracę nauczycieli. Przeddefiniowana profesja nauczycielska wymaga, by nauczyciele byli uczącymi się, powiązani z większą społecznością uczącą się działania refleksyjnego¹¹. W Singapurze wszyscy nauczyciele mają prawo do 100 godzin doksztalcania się w roku, są odpowiedzialni za swoje całonocne uczenie się i rozwój swojej kariery¹².

Przeddefiniowana profesja nauczycielska to imperatyw, wymaga on od członków tego zawodu głębokiego zrozumienia, że jest to pilna potrzeba związana z ciągle niedostatecznymi osiągnięciami uczniów i marginalizacją wielu z nich. Zdaniem autorów przywołanego raportu, największym wymaganiem jest nauczanie braterstwa, rozumienia różnych społeczeństw, kultur i globalnych atrybutów, które uczniowie wnoszą do szkoły¹³.

Linda Darling-Hammond wymienia natomiast następujące kategorie wiedzy, które muszą opanować nauczyciele. Po pierwsze, wiedzę typu „co”:
1) o uczniach i ich rozwoju w kontekście społecznym, w tym rozwoju języka,
2) wiedzę o celach edukacji, celach programu nauczania przedmio-

⁸ *Development of 21st century skills for innovation and enterprise*, Helsinki 2013, s. 6.

⁹ S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 25-26.

¹⁰ Y. Cho, *Innovations in training teachers. The development of Korean education through a new system for colleges of education*, Seoul 2008, s. 29.

¹¹ I. Goodson, A. Hargreaves, *Teacher's professional lives: Aspirations and actualities*, [w:] *Teacher's professional lives*, red. I. Goodson, A. Hargreaves, London 1996, s. 1 i n.

¹² S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 34.

¹³ Tamże, s. 36.

tu/przedmiotów i wiedzę przedmiotową, 3) pedagogiczną wiedzę o nauczaniu, w tym nauczaniu zróżnicowanych uczniów i zaspokajaniu nieprzewidywanych potrzeb, pogłębioną wiedzę o ocenianiu i zarządzaniu klasą.

Nauczanie jest służbą na rzecz uczniów. Chodzi o głębokie zrozumienie procesów uczenia się, różnic w tym procesie występujących i wiedzę o konstruowaniu programu. Wymaga to połączenia celów nauczania przedmiotu z wiedzą o uczeniu się i rozwoju dzieci¹⁴. Celem jest rozwijanie potencjału każdego dziecka: moralnego, intelektualnego, społecznego i estetycznego¹⁵. Program edukacji nauczycieli musi im pomóc w rozwijaniu dyspozycji ustawicznego poszukiwania odpowiedzi na trudne problemy nauczania i uczenia się oraz w opanowaniu umiejętności uczenia się z praktyki – badania praktyki, umiejętności wnikliwej obserwacji i analizy, uczenia się od kolegów.

Drugi typ wiedzy wymieniany przez L. Darling-Hammond, to wiedza o projektowaniu programów i pedagogii, wiedza typu „jak”. Prawdopodobnie najtrudniejsza jest integracja wiedzy pedagogicznej i jej wykorzystanie w klasie. Wiedza o nauczaniu kształtuje praktykę nauczyciela i umożliwia mu stanie się ekspertem w ustawicznym uczeniu się. Na ten typ wiedzy składają się: 1) wiedza o nauczaniu wymagająca rozumienia tego procesu w zupełnie inny sposób niż studiowania, 2) umiejętność wykonywania wielu rzeczy równocześnie, 3) rozumienia i reagowania na wielowymiarową naturę klasy, żonglowania różnymi celami dydaktycznymi i społecznymi, radzenia sobie z kompleksowymi problemami.

Szczególnie dobre programy kształcenia nauczycieli cechuje, jej zdaniem: 1) wspólna i jasna wizja dobrego nauczania przenikająca wszystkie zajęcia i doświadczenia praktyczne, tworząca spójny zestaw doświadczeń uczenia się; 2) dobrze zdefiniowane standardy profesjonalnych praktyk używane w roli poradnika i kryterium oceny zajęć uniwersyteckich i szkolnych; 3) mocny trzon programu nauczania osadzony w kontekście praktyki, ugruntowany w wiedzy o dziecku i uczącym się dorosłym, wiedzy o ich rozwoju, o społecznych i kulturowych kontekstach uczenia się, o programie nauczanego przedmiotu i ocenianiu oraz nauczanie metodyki; 4) szerokie doświadczenie kliniczne, co najmniej 30 tygodni nadzorowanej praktyki z nauczaniem przez studenta, starannie wybrane cele wspierające ściśle z nimi związane idee prezentowane na zajęciach uniwersyteckich; 5) szerokie wykorzystanie metody studium przypadku, badań w działaniu, oceniając nauczania; 6) jasne strategie pomocy studentom, konfrontowanie ich

¹⁴ L. Darling-Hammond, *Constructing 21st century teacher education*, s. 5-6.

¹⁵ *A teacher education model*, s. 34.

przekonań i założeń o uczeniu się i własnym uczeniu się z doświadczeniami praktyków, które są inne od doświadczeń danego studenta; 7) ściśle powiązanie wspólnej wiedzy i podzielanych przekonań kadry szkolnej i uniwersyteckiej, wspólne zaangażowanie w podnoszenie poziomu nauczania szkolnego i kształcenia nauczycieli¹⁶.

Takie kształcenie nauczycieli opiera się na ważnych pedagogicznych kamieniach węgielnych: 1) spójności oraz integracji między zajęciami uniwersyteckimi i klinicznymi, 2) szerokim i dobrze nadzorowanym doświadczeniu klinicznym związanym z prowadzeniem zajęć, użycie pedagogii wiążącej teorię z praktyką; co najmniej jednego roku nauczania przez studenta pod bezpośrednim nadzorem jednego lub dwu praktyków ekspertów modelujących nauczanie; 3) nowe relacje ze szkołą – silne zanurzenie w szeroko podzielanej kulturze moralnej i praktyce wznoszącej studentów ku lepszym efektom poprzez udział w ofertach profesjonalnych badań. Model kształcenia nauczycieli w Singapurze ogniskuje się na ześrodkowaniu na uczniach, tożsamości nauczycieli oraz na służbie profesji zawodowej i społeczeństwu¹⁷.

Proponowane kształcenie nauczycieli to miejsce rozwoju, w którym sztuka praktyki jest normą. Stanowi to niezwykle ważny element przygotowywania pedagogów, ale najtrudniejszy. Stanowczo natomiast należy się przeciwstawić presji ku rozważaniu kształcenia nauczycieli. Szybka „produkcja” źle przygotowanych nauczycieli to główny problem obecnego stanu edukacji, a nie jego rozwiązanie¹⁸.

Drogi przygotowywania do zawodu nauczycielskiego

Wśród trendów w tym zakresie międzynarodowy zespół wyróżnia: 1) Coraz częstsze dążenie do pozyskania na studia nauczycielskie bardzo dobrych kandydatów, zwiększenia wymagań wobec nich, do wymagań tradycyjnych dołącza się odpowiednie wymagania dotyczące osobowości. Aby pozyskać najzdolniejszą młodzież na studiach pedagogicznych w Singapurze, proponuje się między innymi studia w szybszym tempie umożliwiające zdobycie tytułu bakałarza, a potem magistra. Są one przeznaczone dla 10% najzdolniejszych kandydatów¹⁹. 2) Ustawiczne odpowiadanie na zmieniające się potrzeby – od nauczycieli oczekuje się zindywidualizowanego i róż-

¹⁶ L. Darling-Hammond, *Constructing 21st century teacher education*, s. 6.

¹⁷ *A teacher education model*, s. 23.

¹⁸ L. Darling-Hammond, *Constructing 21st century teacher education*, s. 7-12.

¹⁹ *A teacher education model*, s. 25.

nicowanego nauczania. 3) Ożywianie programów uniwersyteckich – promowanie kompleksowego uczenia się, oceniania rozumienia problemów pedagogicznych wśród kandydatów do zawodu, badania autentycznych problemów przez studentów, bycia praktykami intelektualistami. Stwierdzono, że w krajach należących do OECD programy studiów nauczycielskich są zbyt akademickie i niedostatecznie uwrażliwione na potrzeby początkujących nauczycieli, ponadto brak danych o efektywności tych programów. Potrzebne jest postrzeganie kształcenia nauczycieli jako kontinuum, w którym początkowe kształcenie do zawodu to tylko pierwszy krok. 4) Likwidowanie przepaści między teorią i praktyką (co jest ustawicznym problemem). Autorzy raportu zwracają uwagę na to, że mało jest dowodów wartości studiów pedagogicznych w karierze nauczycieli. Wiążą nadzieję z bardziej holistycznym przygotowaniem do zawodu, nie tylko w kontekście rozwoju jednostki, ale także w kontekście wspólnoty lokalnej i świata. Chodzi także o refleksyjną praktykę, krytyczne poszukiwania i zaangażowanie, podejście konstruktywistyczne. Najczęściej praktykowane sposoby likwidowania analizowanej przepaści, to: uczenie się przez doświadczenie, badania w szkole albo wprowadzanie klasy szkolnej do uniwersytetu czy opracowywanie projektów rozwiązywania problemów pedagogicznych. 5) Przygotowanie nauczycieli jest wzmacniane przez wprowadzenie do zawodu, które stanowi podstawę uczenia się przez całe życie. Jest to faza uczenia się – nauczania, proces wejścia w kulturę szkoły. Jest to forma programu dla początkujących adeptów zawodu. Czynne formowanie profesjonalizmu i tożsamości nauczycielskiej musi mieć cele wykraczające poza wsparcie nowicjuszy i asystowanie im, celem powinno być promowanie rozwoju w ich karierze i poprawa jakości nauczania. Zdaniem międzynarodowych autorów, wprowadzenie do zawodu powinno trwać dłużej niż rok, odbywać się pod kierunkiem mentorów, brać pod uwagę warunki pracy w szkole i uczniów. W roli mentorów występują nauczyciele-mistrzowie. Do procesu wprowadzania do zawodu należy także włączać różnych partnerów, ściśle współpracujących, z dobrze wyartykułowanymi rolami każdego partnera. Wypełniający takie role mentorzy wymagają nowego programu ich przygotowania. 6) Celem edukacji jest przygotowanie nowej generacji nauczycieli ze zdolnościami promowania kompleksowego uczenia się, nauczania opartego na wnioskach z badań, wykorzystującej wiedzę akademicką integrując ją z umiejętnościami pedagogicznymi i *praxis*, zaangażowanej we wspólne ustawiczne uczenie się odbywające się przede wszystkim w szkole, z dobrze opanowaną alfabetyzacją cyfrową, pozwalającą na samodzielne kierowanie uczeniem się²⁰.

²⁰ S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 38-60.

NIE w Singapurze oczekuje, że nauczyciele ukształtują u uczniów między innymi następujące umiejętności i cechy wymagane w XXI wieku: 1) umiejętności uczenia się i rozwiązywania problemów, innowacyjność, myślenie krytyczne, twórczość; 2) umiejętności życiowe – elastyczność i umiejętność adaptacji, podejmowania rozsądnych decyzji i samokierowania, pracy w zespołach, umiejętności społeczne i międzykulturowe, produktywność i nawyk rozliczania się, umiejętności przywódcze i odpowiedzialność; 3) umiejętności i cechy obywatelskie – docenianie różnorodności, świadomość globalną, ekologiczną i środowiskową oraz pożądane wartości, etykę i profesjonalizm, a także umiejętności wykorzystania współczesnej technologii medialnej. Wymaga się także, by nauczyciele rozwijali u uczniów umiejętności tworzenia wiedzy na podstawie wiarygodnych informacji, jej ewaluacji i syntetyzowania, rozwijania „umiejętności wyższego rzędu” (*higher order*)²¹. Raport przygotowany przez międzynarodową organizację ufundowaną przez ONZ oraz fińskie ministerstwo spraw zagranicznych informuje na podstawie wspólnych badań, że najważniejszymi umiejętnościami w XXI wieku są: przedsiębiorczość, innowacyjność i twórczość (wymieniane najczęściej); inicjatywa i samokierowanie oraz produktywność i rozliczanie się – na miejscu drugim, a umiejętności podstawowe, przywódcze i odpowiedzialność – na miejscu trzecim²².

Autorzy przywoływanego raportu podkreślają jednak, że transformacja od roli studentów wydziałów pedagogicznych do roli nauczycieli uczniów jest bardzo trudna. Wprowadzenie do zawodu jest fazą w uczeniu się nauczania, procesem inkulturacji w organizacji szkolnej i formalnym programem dla początkujących nauczycieli.

Wprowadzenie do rozwoju profesjonalnego

Postulowane jest rozumienie rozwoju profesjonalnego jako aktywnego prowadzenia do zmian wiadomości i umiejętności oraz bardziej efektywnego reagowania na problemy napotymane w praktyce. Szkoły są wartościowym miejscem takiego procesu. Długie tradycje studiowania lekcji mają Japończycy i Chińczycy. W Singapurze w roku 2001 wprowadzono usługi w zakresie rozwoju profesjonalnego nauczycieli i rozwijania ich kariery. Od roku 2006 prowadzony jest ustrukturyzowany monitoring tych usług, realizowany przez ministerstwo edukacji we współpracy z Narodowym Instytu-

²¹ *A teacher education model*, s. 30 - 31.

²² *Development of 21st century skills*, s. 5 i 22-23.

tem Edukacji. Kursy są zorientowane na praktykę i współpracę, ich oferta jest szeroka – do wyboru – część kursów akademickich może służyć celom certyfikacji i akredytacji. Ministerstwo utworzyło też sieć współpracujących nauczycieli o podobnych zainteresowaniach. Istniało już ponad 1000 takich sieci. Sukcesem tego kraju, którego zazdroszczą inni, są silne i konstruktywne więzi między partnerami współpracy: Instytutem Edukacji Nauczycieli, ministerstwem edukacji oraz szkołami²³. Zdaniem autorów raportu, tworzenie takich sieci należy szybko upowszechniać. W Chinach dostępne są kursy *on-line* Marthy Stone z Harvardu dotyczące nauczania ześrodkowanego na uczniu. Profesjonalne uczenie się nauczycieli powinno być nawykiem²⁴.

Partnerstwo w edukacji nauczycieli

W procesie przygotowywania nauczycieli trzeba wyjść poza tradycyjne wydziały pedagogiczne. Dzięki efektywnemu partnerstwu kształtuje się lepszą jakość nauczycieli, uzyskuje lepsze wyniki uczniów w kontekście sensownego zaangażowania udziałowców w procesie edukacji pedagogów. W Stanach Zjednoczonych popularne są szkoły profesjonalnego rozwoju przyrównywane do klinik. Wspomniana powyżej doskonała współpraca udziałowców w Singapurze pozwala na włączenie badań do tworzenia polityki oświatowej i wdrażania jej w systemie szkolnym. Wdrażanie jest jasno, a zarazem ostrożnie planowane, prowadząc do rzeczywistych zmian w szkolnictwie. W koncepcji kształcenia nauczycieli w Singapurze bardzo ważnym elementem jest wysokiej jakości kliniczne *przygotowanie kandydatów do zawodu. Doświadczeni praktycy cały czas współpracują z uniwersytetami, wspólnie przygotowują i realizują program. Te cechy jako niezwykle cenne uznała L. Darling-Hammond, wybitna pedagog amerykańska. Szkoły kliniczne w jej kraju także zaczynają zmieniać kształcenie nauczycieli, jednak tanie alternatywy podcinają jakość przygotowywania kandydatów do zawodu*²⁵.

Dobrym przykładem szkoły profesjonalnego rozwoju jest Oxford Internship Scheme, w którym współpracują uniwersytet, kuratorium i szkoły średnie. Celem jest opanowanie umiejętności i postaw koniecznych dla samorozwoju

²³ S. Chong, S. Copinathan, *Singapore*, [w:] *Teacher education in English speaking world. Past, present and future*, red. T. O'Donoghue, C. Whitehead, Charlotte 2008 s. 121 i n.; *A teacher education model*, s. 35.

²⁴ S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 76.

²⁵ L. Darling-Hammond, *Constructing 21st century teacher education*, s. 3.

i samoewaluacji. Program uniwersytetu i szkół jest ściśle zintegrowany po wspólnym przygotowaniu.

Zauważalna jest ogólna tendencja do zwiększenia liczby partnerów w edukacji nauczycieli, przede wszystkim rodziców. Wspólnie podzielane cele udziałowców wiążą się z jasno określonymi zadaniami każdego partnera i elastycznością strategii, ze wzajemnym respektowaniem się i stałą odpowiedzialnością finansową oraz instytucjonalizacją współpracy z rolą rządu jako kluczowego facylitatora współpracy. W Brazylii od roku 1996 istnieje prawo Law of Policies and Base of Brazillian Education, w ramach którego realizowany jest unikatowy program kształcenia nauczycieli we współpracy z trzema uniwersytetami.

Autorzy raportu o tendencjach w kształceniu nauczycieli konkludują, że nauczyciel, jak i nauczanie to najważniejsze czynniki w podnoszeniu osiągnięć uczniów. Trzeba jednak przededefiniować profesjonalizm pedagogiczny, zmienić koncepcję kształcenia nauczycieli, pozyskać dobrych kandydatów do zawodu, rozszerzyć ramy współpracy we wprowadzaniu do zawodu i zmienić charakter współpracy z pomocą rządów²⁶.

W dwóch artykułach niniejszego numeru Studiów Edukacyjnych Czytelniczcy znajdują krytyczne rozważania o azjatyckich wzorcach nauczania i wychowania (których brakuje w moim tekście) – chińskich i singapurskich. Czy modele edukacji z zupełnie innych kultur ze względu na odmienną hierarchię wartości powinny być dla nas wzorem? Czy jesteśmy gotowi ponosić takie koszty azjatyckich sukcesów, jakie ponoszą Chińczycy czy Japończycy?

W tym tomie nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć na powyższe pytania. Z moich rozważań nasuwają się wszakże dwa pilne wnioski dla polskiej polityki i praktyki oświatowej. Po pierwsze, konieczne jest co najmniej przywrócenie instytucji i tradycji szkół ćwiczeń, w których odbywały się praktyki pedagogiczne. Ten postulat należałoby zrealizować jak najszybciej. Po drugie, w perspektywie długofalowej trzeba by zaplanować utworzenie uniwersyteckich placówek pedagogicznych dla całego systemu edukacji i opieki – od żłobków począwszy po wzorcowy wydział pedagogiczny. Uważam, że i ten trudny do realizacji kierunek zmian należy koniecznie obrać.

BIBLIOGRAFIA

A teacher education model for the 21st century school, National Institute of Education, Singapore 2009.

²⁶ S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 96-97.

- Bereiter C., Scardamalia M., *Beyond Bloom's taxonomy. Rethinking knowledge for the knowledge age*, [w:] *Fundamental change*, red. M. Fullan, International handbook of educational change series, Springer, Dordrecht 2005.
- Cho Y., *Innovations in training teachers. The development of Korean education through a new system for colleges of education*, Seoul National University, Seoul 2008.
- Chong S., Copinathan S., *Singapore*, [w:] *Teacher education in English speaking world. Past, present and future*, red. T. O'Donoghue, C. Whitehead, Information Age Publishing, Charlotte 2008.
- Copinathan S. at al., *Transforming teacher education. Redefining professionals for 21st century school*, National Institute for Education, Singapore 2009.
- Darling-Hammond L., *Constructing 21st century teacher education*, Journal of Teacher Education, 2006, 57, X.
- Darling-Hammond L., *Foreword*, [w:] *A teacher education model for the 21st century school*, National Institute of Education, Singapore 2009.
- Development of the 21st century skills for innovation and enterprise*, Ministry for Foreign Affairs, Helsinki 2013.
- Expanding opportunities and building competencies for young people. A new agenda for secondary education*, World Bank Institute, Washington DC 2005.
- Goodson I., Hargreaves A., *Teacher's professional lives: Aspirations and actualities*, [w:] *Teacher's professional lives*, red. I. Goodson, A. Hargreaves, Falmer, London 1996.
- Kong L.S., *Message from the director*, [w:] *Transforming teacher education*, red. S. Copinathan at al., National Institute of Education, Singapore 2008.
- Kong L.S., *Preface*, [w:] *A teacher education model for the 21st century*, National Institute of Education, Singapore 2009.