

EDUKACJA NA ŚWIECIE – STUDIA PORÓWNAWCZE

EUGENIA POTULICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„NAUCZYCIEL NAJWIĘKSZĄ WARTOŚCIĄ NASZEGO NARODU” – RETORYKA, PRAKTYKA I SKUTKI „REFORMY” KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W ANGLII I WALII¹

POCZĄTKI NEOLIBERALNYCH REFORM EDUKACJI W ANGLII I WALII

Reforma będąca przedmiotem artykułu jest kontynuacją ustawicznych i radykalnych neoliberalnych i neokonserwatywnych reform zapoczątkowanych w Anglii i Walii w latach 80. XX wieku. Rozpoczęte wówczas gwałtowne i bezprecedensowe reformy systemu szkolnego charakteryzował dualizm centralizacji władzy nad edukacją oraz wpływ sił rynkowych na nią. Prowadzono politykę fragmentacji systemu a zarazem gwałtownie atakowano kadre pedagogiczną na wszystkich szczeblach kształcenia. Profesjonalistów coraz bardziej odsuwano od wpływu na edukację i kontrolowania jej, przesuując kontrolę od lokalnych władz edukacyjnych (*Local Educational Authorities – LEA*) do pracodawców w warunkach stworzonych przez rząd.

¹ 1. Artykuł pod innym tytułem był opublikowany w pracy: *Władza, sens działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012. Powyższy tekst stanowi pogłębioną i zaktualizowaną wersję ujęcia zagadnienia i zostanie opublikowany także w mojej książce *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach – profesjonalny i neoliberalny/globalny* jako rozdział 11 (będzie tam znacznie obszerniejszy). Została ona złożona do druku w Wydawnictwie Naukowym UAM w Poznaniu. Tekst jest także realizacją ostatniego zadania, jakie tuż przed śmiercią postawiła przede mną św. pamięci profesor Maria Dudzikowa.

Ustalanie celów i zadań szkolnictwa było aktami politycznymi, a ich realizację narzucano całemu systemowi edukacji publicznej. Prawie całkowicie odrzucono teorie procesów uczenia się i nauczania oraz teorie z innych dyscyplin wykorzystywanych przez pedagogikę. Skończył się monopol uczelni wyższych w dziedzinie kształcenia nauczycieli i dostępu do tego zawodu. Polityka edukacyjna rządu była antyintelektualna, oparta na gloryfikowanym „zdrowym rozsądku”. Agencje niepedagogiczne zaczęły bezpośrednio ingerować w nauczanie i kierowanie instytucjami systemu szkolnego. Wybitny angielski pedagog – Richard Pring – określił neoliberalne zarządzanie krajem jako „gangokrację” *quasi-autonomicznych organizacji*². Jej przykładem w edukacji jest *Office for Standards and Testing in Education Development – OFSTED*) – Biuro Standardów i Testów Edukacyjnych. Tego rodzaju organizacje mają silną władzę, nie są kontrolowane przez parlament, a ich członków mianuje rząd, mając na względzie interesy swojej polityki oświatowej. OFSTED znajduje się pod wpływem takich grup nacisku, jak Centrum Studiów Politycznych czy Instytut Spraw Ekonomicznych, realizujących politykę na rzecz rynkowej organizacji państwowego sektora edukacji. OFSTED dokonuje zewnętrznych inspekcji szkół wszystkich szczebli, ale nie udziela wskazówek dotyczących poprawy ich funkcjonowania, co było dotychczasową tradycją inspektoratu królewskiego.

Mechanizmy finansowania instytucji systemu szkolnego w zależności od liczby uczniów czy studentów zakładały bankructwa placówek, zmuszały do planowania pracy w warunkach ograniczeń finansowych i powodowały zachowania (nie zawsze etyczne) prowadzące do przetrwania na konkurencyjnym rynku.

Ocenianie i rozliczanie z osiągnięć uczniów, studentów, nauczycieli szkolnych i akademickich, szkół i uczelni stało się narzędziem politycznym ograniczającym władzę profesjonalistów. Kryteria ocen wyrażano w terminach obserwowalnych i dających się zmierzyć zachowań będących zamierzonymi osiągnięciami. Neoliberalne reformy zostały zdominowane przez ocenianie i rozliczanie z tych osiągnięć. Standardy zredukowano do realizacji wąskich zadań z nieadekwatnym opisem celów procesów uczenia się, z wyjątkiem wyraźnego celu, jakim była ścisła kontrola nauczycieli na wszystkich poziomach systemu szkolnego. Standardy i testy ograniczały pracę profesjonalistów. Wprowadzono też ocenianie uczniów i studentów na podstawie ich funkcjonowania w pracy. Zastosowane narzędzia oceniania wymuszały na nauczycielach określone sposoby pracy. Nacisk na praktyczne aspekty pracy nauczycieli jest neoliberalnym narzędziem trenowania/szkolenia poprzez procesy socjalizacji uczniów i studentów w pracy, szkolonych przez osoby sprawujące kontrolę nad szkolnym systemem nauczania. Edukacja

² R. Pring, *Closing the Gap. Liberal Education and National Preparation*, Falmer, London 1996, s. 23–24.

zmienia się w masową alfabetyzację zawodową, zaś jednym z jej modeli jest rzemieślnicze – począwszy od szkoły obowiązkowej – terminowanie, wzorem średniowiecznego czeladnika. W roku 2011 34% młodzieży szkoły średniej II stopnia uczyło się na najniższych poziomach – 1 i 2 (po selekcji na podstawie wyników testów), w tym w ramach praktyki w zakładach pracy. Młodzież wkraczała na ścieżkę zawodową bez jej zgody – czyli bez zrozumienia, co to oznacza dla perspektyw dalszego uczenia się czy pracy.

Reformą z roku 1988 kierował początkowo minister edukacji w rządzie Margaret Thatcher Keith Joseph. Zwiększał on centralną regulację, monitorowanie i rozliczanie wszystkich aspektów kształcenia nauczycieli. Inspektorat Królewski udokumentował wpływ tych działań na kompetencje nowych nauczycieli oraz rosnące zainteresowanie rządu sektorem edukacji. Wprowadzono „dyskurs odpowiedniości” (*discourse of relevance*) uprzywilejowujący performatywność i wiedzę praktyczną, kosztem umiejętności zrozumienia działań nauczycielskich oraz własnej praktyki³.

Kluczowe wydarzenia, które bezpośrednio lub pośrednio wpłynęły na kształcenie nauczycieli w tym okresie to: Utworzenie Rady Akredytującej Kształcenie Nauczycieli (*Council for Accreditation of Teacher Education*), wprowadzenie partnerskiego zarządzania i minimalnego okresu kształcenia przyszłych nauczycieli w szkołach, ocenę kompetencji w zakresie wiedzy z nauczanego przedmiotu oraz umiejętności nauczania. W 1993 roku wprowadzono kształcenie koncentrujące się w szkołach (*School-Centered Initial Teacher Training – SCITT*). Utworzono Agencję Kształcenia Nauczycieli (*Teacher Training Agency – TTA*), inspektorat OFSTED, narodowy program kształcenia nauczycieli i określono status nauczyciela wykwalifikowanego (*Qualified Teacher Status – QTS*) oraz obowiązkowe roczne wprowadzenie do zawodu pod kierunkiem mentora w szkole. Wprowadzono też program kształcenia uwzględniający potrzeby zatrudnienia (*employment-based*). Kryzys związany z brakiem nauczycieli spowodował utworzenie „szkół nauczających” (*Training Schools*), by zwiększyć możliwości kształcenia w szkołach i programu szybkiego kształcenia (*Fast Track*). Wprowadzono także narodowy program partnerstwa szkół i program *Teach First* (Najpierw Nauczaj) dla zdolnych absolwentów uniwersytetów. Nauczanie na studiach uniwersyteckich obejmowało już tylko 37% przygotowujących do zawodu nauczycielskiego (w 1998 53%). Wprowadzono obowiązkowy podział na studia magisterskie, Podyplomowy Certyfikat Edukacji (*Postgraduate*), licencjat honorowy (*honours*

³ Szerzej: E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja, cz. 2: Reforma edukacji według modelu edukacji rynkowej oraz z perspektywy liberalnej etycznej i socjaldemokratycznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1996.

undergraduate) i Profesjonalny Certyfikat Edukacji (*Professional Graduate Certificate of Education – Prof. GCE*).

Wendy Piatt, dyrektor generalny najlepszych 20 uniwersytetów Grupy Russell stwierdziła, że ograniczanie roli uniwersytetów w kształceniu nauczycieli jest ryzykowne, a zmniejszenie liczby kandydatów do tego zawodu w uniwersytetach badawczych – to wstyd. Również Akademia Szkolnictwa Wyższego z Yorku, niezależny organ, którego członkami są uniwersytety oraz *GuildHE*, czołowa agencja pracująca na rzecz jakości szkolnictwa akademickiego, nie popierały rządowego podejścia do kształcenia kadr nauczycielskich i kwalifikacji zawodowych tej grupy. Większość uniwersytetów brytyjskich kształciła nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich⁴.

KONTYNUACJA REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PRZEZ MICHAELA GOVE'A I JUSTINE GREENING

Gabinet Davida Camerona i jego minister edukacji Michael Gove przygotowywał projekt reformy całego systemu edukacji w Zjednoczonym Królestwie, wraz z uniwersytetami. Rząd uzasadniał konieczność wprowadzenia wielkich zmian między innymi tym, że wyniki angielskich uczniów w testach PISA w roku 2006 obniżyły się w stosunku do roku 2000 o 10–14 miejsc w rankingu. W kolejnych badaniach okazały się jeszcze gorsze – pozycja brytyjskiej młodzieży w rankingu obniżyła się o dalsze 1 do 4 miejsc, w zależności od przedmiotu. Podobne pogorszenie osiągnięć odnotowano w testach PIRLS – nastąpiło przesunięcie w dół rankingu o 12 miejsc. Ponadto Gove stwierdził, że jedynie mniej niż 10% uczniów szkół początkowych umiało poprawnie napisać zdanie i wykonać proste działania arytmetyczne w pamięci⁵. Taka sytuacja potwierdza słuszność moich wniosków sformułowanych po badaniach reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988⁶.

Okres od roku 2010 to niewątpliwie czas najbardziej radykalnych i najszybszych reform kształcenia nauczycieli, jaki kiedykolwiek miał miejsce w Anglii i Walii. Charakteryzuje go przede wszystkim ruch w kierunku realizacji tego kształcenia przeważnie w szkołach, co prawda zainicjowany 30 lat wcześniej, ale o wiele bardziej intensywny⁷. Białą Księgę zatytułowaną *The Importance of Teaching (Waga nauczania)* zawierającą projekt reformy opublikowano w roku

⁴ *Roussell Group Comments on Education White Paper*, www.eoussellgroup.ac.uk/roussell-group-latst-news/121-2010/4607-roussell-group [dostęp: 14.04.2011].

⁵ S. Rogers, *Primary Schools League Tables*, <http://guardian.co.uk> [dostęp: 14.12.2010].

⁶ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 2: *Reforma edukacji...*, dz. cyt.

⁷ O. McNamara, J. Murray, R. Phillips, *Policy and Research Evidence in the „Reform” of Primary Initial Teacher Education in England*, Cambridge Primary Review Trust, York 2017, s. 3.

2010. Deklarowanym celem zamierzeń reformatorów jest dołączenie do krajów zajmujących najlepsze miejsca w międzynarodowych rankingach osiągnięć szkolnych, uzyskanie wysokiego statusu zawodu nauczycielskiego, wysokiego poziomu autonomii szkół, opracowanie szerokiego i efektywnego systemu ich rozliczania z osiągnięć oraz ukształtowanie wysokiego poziomu aspiracji u wszystkich uczniów, bez względu na pochodzenie społeczne⁸. Jednak, jak stwierdził minister edukacji, **w sercu wizji reformy jest nauczyciel**, ponieważ nic nie ma większego znaczenia w doskonaleniu edukacji, niż zapewnienie każdemu dziecku możliwie najlepszego nauczania. Waga nauczania nie może być przeceniona. Istotę planu reformy – według ministra edukacji Gove’a – stanowi **wizja nauczyciela jako największej wartości narodu**⁹. Rząd powoływał się na dane z całego świata wskazujące na to, że najważniejszym czynnikiem określającym efektywność systemu szkolnego jest jakość pracy nauczycieli¹⁰. Przypominał, iż państwa o najwyższych osiągnięciach szkolnych dobierają kandydatów do tego zawodu spośród najbardziej uzdolnionej młodzieży: Japonia 20% z takiej grupy, Finlandia 10%, a Korea Południowa 5%. Oceniano ich uzdolnienia do zawodu, osobowość i wytrwałość. Kandydaci na studia nauczycielskie mieli wysokie kompetencje komunikacyjne, matematyczne, społeczne, wysoki poziom motywacji uczenia się i nauczania oraz dobre przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu¹¹. W wymienionych krajach nauczyciele cieszą się wysokim statusem społeczno-ekonomicznym, tymczasem w Wielkiej Brytanii 43% przedstawicieli tej profesji uważało swój status jako niski¹².

W takcie praktyk szkolnych reformatorzy zwracali szczególną uwagę na przygotowywanie do zawodu. Wstępne kształcenie kandydatów miało się koncentrować na tym, co zdaniem rządu było najważniejsze: wczesnym nauczaniu czytania, pisania i matematyki, wspieraniu rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zarówno najzdolniejszych, jak i dzieci z niepełnosprawnością – radzeniu sobie z trudnościami wychowawczymi oraz doradztwie zawodowym i personalnym.

Kluczowe zmiany obejmowały: 1) Wprowadzenie kształcenia nauczycieli bezpośrednio w szkole (*School Direct*), co – zdaniem reformatorów – było naj-

⁸ D. Cameron, N. Clegg, *Foreword by the Prime Minister and Deputy Prime Minister*, [w:] *The Importance of Teaching: the schools white paper 2010*, Department for Education (DfE), London 2010.

⁹ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 7.

¹⁰ M. Barber, M. Mourshed, *How the World's Best Performing School Systems Came up on Top*, McKinsey and Co., London 2007.

¹¹ A. Ripley, *What Makes a Good Teacher*, „The Atlantic Magazine” 2010, January–February.

¹² B. Auguste, P. Kihn, M. Miller, *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Thirt Graduates to Careers in Teaching*, McKinsey and Co, London 2010, s. 19.

lepszą ścieżką przygotowywania do zawodu. Kładziono też nacisk na priorytet finansowania tych instytucji, które efektywnie włączają szkoły w program tego kształcenia. 2) Znaczące rozszerzenie programu *Teach First*. 3) Wprowadzenie programu *Troops to Teachers*, w ramach którego nauczali emeryci służb mundurowych. 4) Ustawiczne reformowanie ram inspekcji dokonywanych przez OFSTED w instytucjach kształcących nauczycieli. 5) Wprowadzenie konieczności zdania testów umiejętności profesjonalnych przed rozpoczęciem kształcenia. 6) Bardziej celowane wsparcie finansowe – akademiki i stypendia dla przygotowujących się do nauczania niektórych przedmiotów oraz dla kandydatów z najlepszymi świadectwami¹³.

Biała Księga kierowała reformą w trzech generalnych nurtach. 1) **Na poziomie systemu szkolnego** było to dążenie do zwiększenia autonomii szkół, a zarazem utrzymania surowego ich rozliczania z osiągnięć uczniów. Dążono też do przyspieszenia przekształcania szkół w akademie oraz do rozpoczęcia tworzenia szkół wolnych (*free*). Opracowywano ramy trudniejszego programu „opartego na wiedzy” (*knowledge-based*), ramy oceniania i kwalifikacji zawodowych, a także dążono do przeorientowania inspekcji na procesy nauczania i uczenia się oraz osiągnięcia uczniów. 2) **Na poziomie kadry szkolnej** deklarowano podniesienie poziomu pracy nauczycieli oraz zwiększenie roli szkół w kształceniu nowych kandydatów. Obiecywano poprawę jakości kandydatów do zawodu, opracowanie narodowej sieci szkół nauczających ich, by zaczęły przewodzić w ich kształceniu, doskonaleniu zawodowym, kształceniu liderów poszczególnych przedmiotów w szkołach oraz w kształceniu liderów doskonalenia placówek. Kandydaci do zawodu mieli spędzić więcej czasu w klasach, koncentrując się przede wszystkim na zdobywaniu kluczowych umiejętności w zakresie nauczania czytania i matematyki w przypadku nauczycieli szkół początkowych oraz na zarządzaniu zachowaniem uczniów w przypadku wszystkich nauczycieli. 3) **Na poziomie uczniów** obiecywano bardziej wyrównaną dystrybucję zasobów, przede wszystkim kierując je do dzieci i młodzieży najbardziej poszkodowanych. Deklarowanym celem było też podwyższenie poziomu ich aspiracji, poprawa osiągnięć szkolnych oraz szans życiowych.

Wpływ Białej Księgi *The Importance of Teaching* na kształcenie nauczycieli był ogromny ze względu na nieodwracalny kierunek jego prowadzenia w coraz większym stopniu przez szkoły. W roku 2011 ukazały się kolejne dokumenty ministerstwa dotyczące: kształcenia następczej generacji wyróżniających się nauczycieli, strategii wdrażania reformy, raportu z pierwszego przeglądu standardów dla

¹³ D. Foster, *Initial Teacher Training in England*, Briefing Paper Nr 6710, 13-th April 2018, www.parliament.uk/commons-library/intranet.parliament.uk/commons-library/paper@parliament.uk/@commonslibrary [dostęp: 06.06.2018].

nauczycieli – standardów kwalifikacji zawodowych i trzonu treści kształcenia kandydatów do zawodu; pozyskiwania, kształcenia i doksztalcania najlepszych kandydatów (2012), partnerstwa i współpracy szkół (2013) oraz akademii (2015). Z kolei w roku 2008 dokonano przeglądu badań dotyczących kształcenia nauczycieli i stwierdzono, że partnerstwo szkół i uczelni wyższych w tym zakresie było innowacyjne, natomiast OFSTED orzekł, iż nastąpiła poprawa jakości kształcenia. Jednak badacze – Olwen McNamara, Jean Murray i Rebeca Phillips – mówili o wprowadzeniu „racjonalności technicznej” w podejściu do osiągnięć edukacyjnych, ograniczającej charakter profesjonalnego zaangażowania i wykreowaniu „kultury podporządkowania”¹⁴.

ZWIĘKSZENIE AUTONOMII SZKÓŁ

Analizując politykę oświatową i jej wdrażanie w okresie od roku 2010 coraz trudniej oddzielić kwestie związane z sektorem szkolnym i sektorem kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Ponadto konieczne jest uwzględnianie obu tych sektorów, by zrozumieć oraz zinterpretować implikacje polityki i praktyki dotyczącej wstępnego kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego. **Najbardziej radykalne zmiany struktury, zarządzania i finansowania systemu szkolnego dotyczą autonomii szkół, ich rozliczania i jakości akademii.**

Akademie to finansowane publicznie szkoły niezależne od LEA. Nie obowiązują ich kluczowe regulacje dotyczące programu nauczania (aczkolwiek muszą realizować program szeroki i zbalansowany)¹⁵, regulacje płac nauczycieli i warunków ich pracy oraz obowiązek zatrudniania kadry wykwalifikowanej. Natomiast obowiązują je takie same zasady rekrutacji uczniów, uwzględniania ich specjalnych potrzeb oraz polityki wykluczania uczniów ze szkoły, jak w przypadku szkół podlegających LEA. Ogólnie można akademie podzielić na „sponsorowane” (*sponsored*) i „przekształcone” (*converted*)¹⁶. Akademie sponsorowane zostały zaprojektowane w roku 2002 i miały objąć szkoły średnie z wieloletnimi, chronicznymi słabymi osiągnięciami, „ponieważ rząd nie może pozwolić na to, aby uczniowie wynosili ze szkoły złe doświadczenia” – stwierdził Gove¹⁷. Zgodnie z ustawą, rząd zapowiedział wykorzystywanie swoich uprawnień do zamykania tego rodzaju szkół. Akademie rozwijały się powoli i przed rokiem 2010 utworzono tylko 203 tego typu placówek. Gove bezpośrednio po objęciu ministerstw

¹⁴ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 6–8.

¹⁵ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 2: *Reforma edukacji...*, dz. cyt., s. 96–114.

¹⁶ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 3; 10.

¹⁷ M. Gove, *Foreword by the Secretary of State for Education*, [w:] *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 51.

edukacji rozszerzył program ich rozwoju, wprowadzając akademie „przekształconne”; miał też **wizję przekształcenia wszystkich szkół obowiązkowych w akademie, oderwania ich od zwierzchnictwa LEA oraz utworzenia nowego systemu szkolnego**. Tworząc akademie, rząd Camerona powoływał się na doświadczenia amerykańskich szkół czarterowych, przede wszystkim na mające dobre osiągnięcia placówki KIPP (*Knowledge is Power Program – Wiedza jest Władzą*)¹⁸ oraz na angielskie doświadczenia miejskich szkół technologicznych (CTC). Wskazywano też na dobre osiągnięcia istniejących już akademii angielskich, z których 25% oceniono bardzo dobrze, podczas gdy w sektorze szkół publicznych placówek z tak wysoką oceną było 18%¹⁹. Wiązało się to jednak z faktem, że w pierwszej kolejności do przekształcenia zostały zaproszone szkoły wyróżniające się. Minister Gove wysłał do szkół publicznych listy zachęcające do przekształcania się w nowy typ placówek. Deklarował, że ambicją rządu jest, by akademie cieszyły się bezpośrednim finansowaniem przez państwo, a zarazem pełną niezależnością od administracji centralnej i lokalnej. Szkoły te miały podwyższyć osiągnięcia uczniów i zmniejszyć różnice w wynikach nauczania. Zdaniem rządu, te akademie, które uporały się z podobnymi niepowodzeniami osiągnęły to dzięki swojej autonomii, wprowadzeniu innowacji do programu nauczania, zindywidualizowanemu podejściu do uczniów, wydłużeniu dnia nauki, praktykowaniu surowej dyscypliny i wyższym płacom nauczycieli. W dalszej kolejności Gove zachęcał do przekształcania się w nowy typ placówki szkoły dobre, a ponadto zezwolił na to, aby status akademii osiągnęły wszystkie placówki, których uczniowie osiągalni standardy minimalne. Pozostałe szkoły mogły ubiegać się o przekształcenie w akademię sponsorowaną pod warunkiem, że będą miały partnera w placówce o wysokich osiągnięciach²⁰. Już w roku 2010 liczba akademii podwoiła się, a w roku następnym przekształcenia objęły szkoły specjalne. Silnymi sponsorami akademii miały być także osoby z biznesu. **Rząd przyznał, że wielu biznesmenów chce rozszerzyć swoje wpływy**, ma zdolności przywódcze i doświadczenia w zarządzaniu, **dlatego w tej grupie ludzi będzie szukał silnych i doświadczono-**

¹⁸ Amerykańskie akademie były jednak przeznaczone dla uczniów, „którym kursy ogólnokształcące nie odpowiadają”. Są to szkoły-dla-pracy i praktykowane jest w nich uzawodowienie, wymagając od dzieci przed okresem dojrzewania wybrania zawodu. Natomiast szkoły czarterowe miały osiągnięcia gorsze niż tradycyjne szkoły publiczne, a placówki typu KIPP prowadziły surową selekcję i rygorystyczną dyscyplinę, ale stworzono im bardzo dobre warunki nauczania (szerzej: E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Impuls, Kraków 2014, s. 211–268 i E. Potulicka, *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 90).

¹⁹ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 51–65.

²⁰ D. Gilliard, *Education in England: A Brief History*, s. 29–30, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> [dostęp: 07.04.2011].

nych sponsorów do odgrywania głównej roli w udoskonalaniu systemu szkolnego.

O status akademii mogły się ubiegać: rada szkoły, dyrektor i rodzice, a konsultacje społeczne w tej sprawie nie były konieczne²¹. Powstanie nowego typu szkół stanowiło krok w kierunku prywatyzacji sektora i zacierania granic między sektorem publicznym i prywatnym. Ponadto rady szkół miały odgrywać czołową rolę w doskonaleniu systemu edukacji, a Gove nazywał ich członków „herosami brytyjskiego systemu edukacji”. Zachęcał przedstawicieli biznesu oraz profesjonalistów do podjęcia roli wolontariuszy w radach²². Szczególne zainteresowane przekształceniami okazały się szkoły wyznaniowe, bowiem w akademiach mogły dobrać nauczycieli zgodnie z wyznawaną przez nich religią. Zainteresowane były również placówki prywatne, mające problemy finansowe, i których władze doszły do wniosku, że przekształcenie szkół w akademie jest sposobem rozwiązania problemów.

Akademię prowadzi nowy *Academy Trust*, niezależny, charytatywny, finansowany przez kontrakty rządowe.

Ideę akademii poparło 21 uniwersytetów, ale odrzuciły ją Oxford i Cambridge, stwierdzając, że opowiadają się za swoją „rolą narodową”, a nie za pracą z indywidualnymi szkołami w roli sponsorów. Stanowisko uczelni popierających tę wielką zmianę w strukturze systemu szkolnego tłumaczyła chyba ich sytuacja finansowa. Uniwersytety brytyjskie przeżywają okres wielkiej niepewności związanej z cięciami finansowymi o 20% i oczekiwaniami rządu dotyczącymi konkurencyjności w zakresie kosztów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów²³. Osoby odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe w ministerstwie krytykowały zbyt wysokie, ich zdaniem, pensje nauczycieli akademickich, a same podwyższyły uposażenia menadżerów zarządzających uniwersytetami o 20%. Określono to jako prawdziwy skandal.

Wielu pracowników Oxbridge wyraziło głębokie niezadowolenie z powodu wprowadzanych zmian. Ich zdaniem był to punkt zwrotny w historii brytyjskiego szkolnictwa wyższego. Rząd uchylał się od subsydiowania studiów i przenosił ich koszty na studentów. Czesne zwiększono od 3000£ do 6000–9000£, przy czym wiele uniwersytetów już pobierało najwyższe stawki. Ponadto dyskusja, jaką spowodowało podwyższenie czesnego, odwróciła uwagę od zachęty skierowanej do prywatnych przedsiębiorców, by tworzyli konkurencyjne szkoły wyższe. Takich możliwości szukali też Amerykanie. W Zjednoczonym Królestwie już powstał

²¹ *Children, Schools and Families Act*, The Stationary Office, London 2010, s. 1.

²² *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 71.

²³ *Chartered Society of Designers, Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education*, House of Commons Business, Innovations and Skills Committee, Association of Teachers and Lectures, London 2011.

BPP College of Professional Studies, będący własnością giganta zza oceanu – *University of Phoenix*.

Podczas kampanii na rzecz uniwersytetu publicznego w roku 2011 stwierdzono, że 9% brytyjskich uczelni miało deficyt budżetowy co najmniej od 3 lat. Niektóre kierunki studiów mogą nie przetrwać. Sir Peter Scott uważał, że rząd podminowuje ideę publicznego szkolnictwa wyższego z wielką troską budowanego od roku 1963²⁴. Akademice z kolei ostro krytykują ideę publicznego szkolnictwa początkowego i średniego. Kampania na rzecz systemu publicznego prowadzona była przez kadrę promującą ideę uniwersytetu jako dobra wspólnego. Jej działacze argumentowali, że uniwersytety są znaczną częścią demokratycznej kultury kraju i reprezentowali bardzo zdecydowane stanowisko przeciwko wprowadzaniu zasad rynku do szkolnictwa wyższego. W tym kontekście paradoksem było to, że cały program cięć w edukacji zawierał się w deklarowanej przez gabinet Camerona wizji tworzenia „wielkiego społeczeństwa”.

Program tworzenia akademii spotkał się z atakiem wszystkich związków zawodowych nauczycieli. Po pierwsze, oskarżono rząd o przekupywanie najlepszych dyrektorów szkół publicznych poprzez oferowanie im oraz nauczycielom wysokich pensji, po drugie zaś zarzucano kadrze tych akademii o wykluczanie uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze. Przeciwno analizowanym tu zmianom w systemie szkolnym protestowali też rodzice i samorządy lokalne, zbierając podpisy przeciwko narzucaniu szkołom statusu akademii. Zapowiedziano jednak zmuszenie wszystkich szkół „upadających” do przekształcenia się w akademie sponsorowane²⁵.

Komitet Izby Gmin parlamentu zwrócił uwagę na to, że nieodpowiednia kontrola finansowa tych placówek nie gwarantuje odpowiedniego wykorzystania pieniędzy publicznych. Tak było w Stanach Zjednoczonych²⁶.

Pomysł tworzenia akademii wcześniej zgłaszał premier Tony Blair, który mówił: „Akademia należy do niej samej, a nie do biurokracji, nie podlega rządowi – centralnemu czy lokalnym. Będzie ona wolna od politycznej konkurencji, ale musi mieć na uwadze to, co zdrowy rozsądek mówił o tworzeniu szkół doskonałych”²⁷.

Ustawa o akademiach była jednym z pierwszych aktów prawnych z wielkim pośpiechem wprowadzonym przez rząd Camerona. Reformatorzy dali wyraźnie do zrozumienia opinii społecznej, że ten nowy typ placówek, finansowany z bu-

²⁴ *Campaign for the Public University*, [w:] *The Future of Higher Education...*, dz. cyt.

²⁵ D. Gilliard, *Education in England...*, dz. cyt., s. 31–32.

²⁶ S. Saunders, *Eversheds*, 24 January 2011, s. 3; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji...*, dz. cyt., <https://eversheds.com/uk/home/articles/index1.page?ArticlesID=templatedata%5> [dostęp: 04.04.2011].

²⁷ Za: D. Gilliard, *Education in England...*, dz. cyt., s. 64.

dżetu rządu, ale niezależny od LEA, ma odgrywać coraz większą rolę w systemie szkolnym. Był to kolejny krok w kierunku pozbawiania lokalnych władz oświatowych tych uprawnień, które jeszcze im pozostały po reformach Nowej Prawicy od roku 1988²⁸.

Poniższa tabela przedstawia liczbę akademii na poszczególnych poziomach kształcenia i typów szkół.

Tabela 1. Liczba akademii i szkół wolnych w roku 2016

Poziom/typ szkoły	Sponsorowane	Przekształcone	Razem akademie	Szkoły wolne
Początkowe i Middle ²⁹	2 141	984	3 125	117
Średnie i obejmujące cały okres obowiązkowy	1 432	596	2 028	199
Specjalne	149	33	182	51
Alternatywne	43	13	56	16
Razem	3 765	1 626	5 391	383

Źródło: Open Academies and Academy Projects in Development³⁰.

Ministerstwo Edukacji w powyższym źródle podawało, że państwo finansowało akademie stanowiące w roku 2016 26% ogółu szkół (przede wszystkim na poziomie średnim – 60%), szkoły wolne obejmowały 1% placówek, natomiast szkół nadal podlegających LEA było 73%; najwięcej placówek nauczania początkowego – 81%.

Rodzice i nauczyciele mogli zakładać wolne szkoły alternatywne zajmujące się edukacją dzieci chorych czy wyrzuconych ze szkół.

Komitet Edukacji Izby Gmin parlamentu brytyjskiego, opierając się na szerokiej bazie danych³¹, wyraził sceptycyzm co do wartości i zarządzania programami akademii oraz szkół wolnych. W swoim raporcie konkludował: „Nie ma przekonujących danych dotyczących wpływu statusu akademii na osiągnięcia w szkołach początkowych. Sektor tych szkół odnosi korzyści w strukturach współpracy, bez

²⁸ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. 1: *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Edytor, Poznań–Toruń 1993 i część 2, dz. cyt.

²⁹ Szkoły te znajdują się w tych strukturach systemu praktykowanych w niektórych LEA, który dzieli się na szkołę początkową, *middle* (pomiędzy) i średnią.

³⁰ *Open Academies and Academy Projects in Development: July 2016*, Department for Education, www.gov.uk/government/publications/open-academies-and-academy-projects-in-development [dostęp: 04.06.2018].

³¹ M. Hutchings, B. Francis, P. Kirby, *Chain Effects: Their Impact of Academy Chains on Low-Income Students*, Sutton Trust, London 2015, s. 3.

względu na to czy mają one, czy nie mają statusu akademii. Ministerstwo pilnie powinno zamówić badania w tym zakresie³². Autorzy raportu krytykowali ministerstwo przede wszystkim za brak transparentności, monitorowania i rozliczania trustów zarządzających akademiami, rozwoju tych placówek i potencjalnych porażek; tym bardziej, że OFSTED nie ma uprawnień do takich działań. Dużą liczbę uchybień w tym zakresie – słabe postępy uczniów (zwłaszcza poszkodowanych), brak kompetencji w zarządzaniu i w strategicznym nadzorze trustów udokumentował Sir Michael Wilshaw. Stwierdził on, iż wiele trustów przejawia takie same niedociągnięcia, jak najgorzej funkcjonujące LEA i oferuje takie same kursy³³. Te konkluzje potwierdzały wnioski z wcześniejszego raportu dotyczące braku poprawy osiągnięć szkolnych uczniów akademii z rodzin o niskich dochodach.

Pomimo krytyki, rząd w roku 2016 ogłosił Białą Księgę *Educational Excellence Everywhere (Edukacyjna doskonałość wszędzie)*, w której stwierdzono, że do końca roku 2020 wszystkie szkoły staną się akademiami lub będą w procesie przekształcania się w nie, a w końcu roku 2022 LEA nie będą już dłużej zarządzały szkołami. Rząd zorganizuje współpracę między szkołami zwłaszcza poprzez trusty zarządzające wieloma akademiami i oczekuje, iż większość szkół do nich dołączy. Trustów tych było około 1 140.

Wspomniane zapowiedzi z Białej Księgi wywołały rebelię wyróżniających się szkół początkowych (często wiejskich). Nowa minister edukacji Justine Greening stwierdziła, że plany przymusowego przekształcania się w akademie zostały odrzucone. Jednak *Educational Excellence Everywhere* była spójna z *The Importance of Teaching* i przyspieszała wdrażanie wielu kluczowych agend polityki z roku 2010. Ważną zmianę stanowiła też szybko zwiększająca się liczba placówek obejmujących cały okres obowiązkowego szkolnego³⁴.

Między retoryką rządu o nauczycielu jako największej wartości narodu, o wadze nauczania nie do przecenienia, mimo tytułu Białej Księgi o „doskonałości wszędzie” – między wszystkimi deklaracjami a doborem kandydatów na nauczycieli oraz zreformowanym sposobem ich kształcenia istnieje ogromna przepaść. Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Wielkiej Brytanii liczące 160 000 członków uważało, że zmiany systemu kształcenia nauczycieli są niebezpieczne dla jakości edukacji³⁵.

Zwracam uwagę na zmianę znaczenia pojęcia „akademia”, które tradycyjnie odnosiło się do szkolnictwa wyższego. W tym przypadku dotyczy ono edukacji

³² *Academies and Free Schools*, 27 January 2015, Education Committee, HC 258, 2014–2015, www.publications.parliament.uk/pa/cm201415/cmselect/cmeduc/258/258.pdf [dostęp: 04.06.2018].

³³ M. Wilshaw, *HMCI's Monthly Commentary, May 2016*, www.gov.uk/government/speeches/hmci-monthly-commentary-may-2016 [dostęp: 10.06.2018].

³⁴ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 10–12.

³⁵ *Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education...*, dz. cyt..

obowiązkowej. Moim zdaniem jest to celowa dewaluacja znaczenia tego pojęcia, podobnie jak innych pojęć i procesów pedagogicznych, co zaznaczam w dalszej części artykułu.

DEKLARACJA POPRAWY JAKOŚCI NAUCZYCIELI I ZWIĘKSZENIA ROLI SZKÓŁ W ICH PRZYGOTOWYWANIU DO ZAWODU

Dobrym źródłem dotyczącym zagadnień poruszanych w tej części rozdziału jest przywoływana już praca McNamary, Murray i Phillipsa – *Policy and Research Evidence in the „Reform” of Primary Initial Teacher Education in England*³⁶ z roku 2017, przygotowana przez Cambridge Primary Review Trust. Dotyczy ona co prawda wstępnego przygotowywania kadry do nauczania początkowego, ale jest ukazana na szerokim tle analiz polityki oświatowej zapoczątkowanej przez ministra Gove’a. Opiera się na bardzo wielu źródłach: wynikach badań naukowych, literaturze profesjonalnej, dokumentach politycznych, oficjalnych raportach rządowych, bazach danych i publikacjach on-line. Dokumenty polityczne analizowane przez autorów są niezwykle bogate, a polityka dotycząca kształcenia nauczycieli płynna, toteż zastrzegają się oni, że ich komentarze i sądy profesjonalne są z konieczności prowizoryczne i natury jakościowej. Odkąd bowiem drogi przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego bardzo się zróżnicowały, w literaturze przedmiotu brak jeszcze danych z systematycznie prowadzonych i wiarygodnych badań dotyczących efektywności poszczególnych dróg przygotowywania nauczycieli i jakości ich programów. Jednak rekomendacje autorów, które będą przedstawione w końcowym punkcie rozdziału, sformułowane były na podstawie 28 przeglądów opublikowanych badań. Dokumenty polityczne dotyczące sektora wstępnego kształcenia nauczycieli należy analizować na tle zmian struktury systemu szkolnego, ponieważ jest to niezwykle ważne dla zarządzania tym sektorem oraz dla jego stabilności, podobnie jak dla stabilności partnerów tych instytucji.

Autorzy stosują następujące określenia: *initial teacher training* – *wstępne trenowanie/szkolenie nauczycieli*, a nie edukacja nauczycieli, *trainees* – *trenujący/szkolący*, a nie kształcący i *trainee* – *szkoleni/trenowani*, a nie kształceni. Terminy te zastosowano w dokumentach, a że dobrze oddają one istotę zmian w przygotowywaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ja również będę je stosowała.

Propozycje Białej Księgi *The Importance of Teaching* dotyczące kształcenia nauczycieli dotyczyły kontynuowania kierunku zmian w stronę systemu w coraz większym stopniu prowadzonego przez szkoły i jednocześnie deklarowane-

³⁶ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 9.

go wzmocnienia ich kształcenia w uniwersytetach; akredytowania nowych szkół nauczających przyszłych nauczycieli; wprowadzenia nowych kryteriów oceny placówek ich przygotowujących; nieprzyznawania miejsc dla studentów w placówkach, które nie spełniałyby tych kryteriów; reformę treści kształcenia tak, by w większym stopniu uwzględniały one wiedzę z przedmiotu, który będzie nauczany przez kandydata; zarządzania zachowaniami uczniów, praktykach opartych na dowodach (*evidence-based*) i uwzględniania potrzeb różnych grup uczniów oraz wsparcia dla najlepszych uniwersytetów celem utworzenia w nich „centrów doskonałości”.

Wstępne przygotowywanie kandydatów do zawodu ma się koncentrować na tym, co zdaniem rządu jest najistotniejsze, jak wczesne nauczanie czytania i pisanie, matematyka, wspieranie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zarówno najzdolniejszych, jak i z niepełnosprawnością, zarządzanie (!) zachowaniem uczniów oraz doradztwo zawodowe i personalne. Minister Gove powtarzał to, co wcześniej mówili reformatorzy z roku 1988 – że całe generacje dzieci nauczane zgodnie z zaleceniami tak zwanej pedagogiki progresywistycznej opanowywały umiejętność empatii zamiast zasobu wiedzy. Jego zamiarem było przywrócenie lekcji w stylu tradycyjnym, nauczających faktów. Ideologię skoncentrowaną na dziecku planował odrzucić, gdziekolwiek by się pojawiła³⁷.

Reformatorzy brytyjskiego systemu szkolnego są zwolennikami **surowej dyscypliny**. Już ustawa z roku 1988 wprowadziła możliwość wykluczenia ucznia ze szkoły za nieprzestrzeganie regulaminu na czas określony lub na zawsze. Zdaniem rządu 2/3 nauczycieli twierdziło, że złe zachowanie młodzieży oraz brak szacunku dla pedagogów z jej strony powoduje odchodzenie od zawodu. Gabinet Camerona deklaruje odbudowanie autorytetu nauczyciela, ukształtowanie w szkołach kultury szacunku i bezpieczeństwa oraz zero tolerancji dla przemocy, a także dobre wychowanie oraz wczesną interwencję mającą służyć zapobieganiu problemom z zachowaniem uczniów. Nauczycielom nadano prawo dokonywania rewizji uczniów w przypadku podejrzenia ich o posiadanie narkotyków czy broni. W razie konieczności mieliby też prawo do użycia siły. W dokumencie ministerstwa zwrócono szczególną uwagę na „zarządzanie zachowaniem” uczniów (*behaviour management*). Nauczyciel musi wdrożyć jasne zasady i nawyki zachowania oraz ustalić ramy dyscypliny, by zapewnić wysoki standard zachowania³⁸.

W roku 1997 wykluczono prawie 18 000 uczniów, przy czym trzy razy więcej rasy czarnej i biednych. Rząd przyznał, że jest to przejaw nierówności i deklaro-

³⁷ Gove Stresses „Facts” in School Curriculum Revamp, *BBC News*, <http://bbc.co.uk/news/education-12227491> [dostęp: 18.04.2011].

³⁸ *Review of Vocational Education. The Wolf Report*, Department for Education, London 2011, s. 28.

wał podniesienie poziomu edukacji tej grupy. Szkoły miały być odpowiedzialne za uczniów wykluczonych³⁹.

W sprawie dyscypliny i wykluczania uczniów ze szkoły głos zabrała rzecznik praw dziecka. Podała wyniki badań, według których ten aspekt funkcjonowania placówek edukacji przedstawiał się inaczej niż to zaprezentował rząd. Na podstawie inspekcji OFSTEDu w ponad 75% szkół zachowanie uczniów określono jako bardzo dobre lub dobre. 78% rodziców badanych przez Ministerstwo ds. Dziecka, Rodziny i Szkół było zadowolonych z placówek, do których uczęszczały ich dzieci – i to bardzo lub wyjątkowo zadowolonych. Tylko 2% rodziców zgłaszało zastrzeżenia dotyczące zachowań uczniów, natomiast zdecydowana ich większość nie widziała w tym znaczącego problemu.

Również badania prowadzone z inspiracji rzecznika praw dziecka przez Narodową Fundację Badań Edukacyjnych (*National Foundation for Educational Research – NFER*) wykazały, że 78% nauczycieli utrzymywało odpowiednią dyscyplinę w klasach, a liczba wykluczeń uczniów ze szkół nie była duża i w ostatnich latach zmniejszała się. Większość uczniów wykluczano na okres krótszy niż tydzień.

Rzecznik praw dziecka zwracała uwagę na to, że wykluczenie ucznia ze szkoły na stałe ma bardzo poważne konsekwencje dla jego dalszych losów. Wielu z wykluczonych nigdy nie wracało do szkół, co bardzo ograniczało ich szanse życiowe. 40% młodzieży w wieku 14–18 lat, która się nie uczyła, nie szkoliła zawodowo i nie pracowała, wcześniej została wykluczona z danej szkoły na stałe. To samo miało miejsce w przypadku ponad połowy młodych przestępców. Młodzież ze środowisk biednych i z niepełnosprawnością była wykluczana 8 razy częściej niż pozostali uczniowie⁴⁰.

McNamara, Murray i Phillips stwierdzili, że aczkolwiek problem trudności wychowawczych jest ważny, to poświęcono mu nadmierną uwagę w porównaniu do innych aspektów przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego⁴¹.

Przewodnicząca Narodowego Związku Zawodowego Nauczycieli Christine Blower mówiła, że politycy uznali, iż lepiej znają procesy uczenia się i wychowywania dzieci niż pedagodzy⁴².

Zespół pedagogów w Cambridge kierowany przez profesora Robina Alexandra opracował raport dotyczący nauczania początkowego oparty na najnowszych badaniach, który środowiska pedagogiczne uznały za najlepszy od czasu słynnego

³⁹ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 32.

⁴⁰ M. Atkinson, *Formal Submission of Evidence to the Education Bill Committee*, Children's Commissioner, London 2011, s. 7–10.

⁴¹ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 62.

⁴² D. Gilliard, *Education in England...*, dz. cyt., s. 3–4.

Raportu Plowden z roku 1967. Raporty przygotowały też zespół rządowy pod przewodnictwem Lorda Jima Rose'a i zespół Izby Gmin parlamentu. Ustalenia raportu rządowego były postrzegane przez wielu nauczycieli i pedagogów jako destrukcja raportu z Cambridge.

Profesor Alexander i Julia Flutter wyrazili obawę, że nadmierna koncentracja na nauczaniu czytania, pisania i liczenia odbywa się kosztem rozwijania twórczości uczniów. Ich zdaniem, presja rządu i jego agencji doprowadziła do głębokiej destrukcji działań nauczycieli, czego nie można pogodzić z demokracją⁴³. Konkluzje raportu Alexandra poparły wszystkie związki zawodowe nauczycieli i wyraziły ogromne zdumienie z powodu odrzucenia raportu przez rząd.

Dla Gove'a jedynym poprawnym sposobem nauczania jest prowadzenie tego procesu z podziałem na przedmioty; odrzucał on możliwość prowadzenia ścieżek międzyprzedmiotowych oraz ich grupowanie na „dziedziny uczenia się”, a także realizację projektów uczniowskich. Minister chciał, aby dzieci siedziały w rzędach ławek i uczyły się na pamięć. Powiedział on redaktorom jednej z gazet, że najlepszym sposobem trenowania umysłu jest zapamiętywanie wszystkich królów i królowych angielskich, czytanie wielkich dzieł literatury i pamięciowe wykonywanie operacji matematycznych, stwierdzili profesorowie John White (filozof edukacji) i Michael Bassey (nauki społeczne)⁴⁴.

Profesor Alexander konkludował, że Wielka Brytania powinna wykorzystać badania prowadzone przez zespół z Cambridge do podjęcia debaty o podstawowych problemach współczesnej edukacji, które często w ogóle nie są rozpatrywane. Dotyczą one między innymi pytań o to, jakie powinny być cele edukacji XXI wieku, lub jak konstruować zrównoważony program nauczania stymulujący uczniów⁴⁵.

Rząd zamierzał też utworzyć stanowisko liderów specjalistów edukacji sytuujących się w hierarchii szkolnej poniżej stanowiska dyrektora. Dla wyróżniających się nauczycieli przedmiotów oraz dla średniej kadry kierowniczej szkół przewidziano program „Liderzy nauczania” polegający na umiejscowieniu od 50 do 100 utalentowanych nauczycieli w placówkach sprawiających najwięcej kłopotów, znajdujących się w rejonach zurbanizowanych. Planował też zwiększyć liczbę krajowych i lokalnych liderów edukacji wybranych spośród wyróżniających się szkół. Mieli oni pomagać innym placówkom i przewidywano dla nich szczególne miejsce w nowym systemie wstępnego przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego⁴⁶.

⁴³ R.J. Alexander, J. Flutter, *Towards a New Primary Curriculum. A Report from the Cambridge Primary Review*, University of Cambridge, Cambridge 2009, s. 21; 508.

⁴⁴ Za D. Gilliard, *Education in England...*, dz. cyt., s. 56–57.

⁴⁵ *Children, Their World and Their Education. Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*, red. R.J. Alexander, Routledge, Aningdon 2010.

⁴⁶ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt., s. 27.

Pozytywne informacje o zapewnieniu w *The Importance of Teaching* i raportach parlamentarnych współpracy z uniwersytetami w kształceniu nauczycieli zostały podważone, gdy w roku 2012 przedstawiciel rządu stwierdził, że uczelnie o nastawieniu lewicowym zbyt długo „właczały” studentom bezużyteczne teorie nauczania, które nie sprawdzają się w praktyce i powodują destrukcję w nauczaniu dzieci. Ministerstwo planuje redukcję liczby kandydatów do zawodu nauczycielskiego kształconych w uniwersytetach o połowę, przesuwając ich do kształcenia w trakcie pracy w szkołach⁴⁷.

DEKLARACJA DĄŻENIA DO POZYSKANIA DOBRYCH KANDYDATÓW DO ZAWODU

Ministerstwo edukacji zastosowało dwojake podejście. Pierwsze polegało na kierowaniu **stypendiów do kandydatów z lepszymi świadectwami**, zwłaszcza do tych, którzy chcieliby nauczać przedmiotów, dla których brakuje kadr i w ten sposób pozyskać lepszych absolwentów szkół średnich. Podejście drugie polegało na **podniesieniu stopnia trudności w testach umiejętności**, których zdanie byłoby warunkiem przyjęcia na kursy przygotowujące do zawodu nauczyciela.

Autorzy audytu *National Audit Office* stwierdzili, że rząd odniósł pewien sukces pozyskując kandydatów z lepszymi świadectwami szkoły średniej (z 63% w 2010/11 do 75% w 2015/16), ale to nie udowadnia, że kształcenie kandydatów do zawodu poprawiło jakość nauczania⁴⁸.

Innym narzędziem, które, zdaniem rządu, powinno podnieść poziom nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową miały być **nowe standardy będące warunkiem uzyskania statusu nauczyciela wykwalifikowanego (QTS)**. Intencją ich wprowadzenia miał być „realny i pozytywny wpływ na kandydatów na nauczycieli i nauczycieli”⁴⁹. Status ten jest wymagany w szkołach pozostających pod zwierzchnością LEA, natomiast nie obowiązuje **w akademiach** – mister może zwolnić z tego obowiązku na prośbę tych instytucji. W roku 2016 **tylko 5%** ich **kadry legitymowało się statusem QTS**⁵⁰. W zespole 15 osób powołanych do opracowania nowych standardów był tylko jeden przedsta-

⁴⁷ G. Patton, *Top Graduates to Get £25000 to Teach in Tough Schools* (14-th June 2012), www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9330113/Top-graduates-to-get-25000-to-teach-in-tough-schools.html# [dostęp: 07.06.2018].

⁴⁸ *Training New Teachers*, House of Commons, National Audit Office, London 2016, s. 10.

⁴⁹ *Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*, Department for Education, London 2011 www.gov.uk/government/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf [dostęp: 01.06.2018].

⁵⁰ *School Workforce in England*, November 2015, Tables: SFR21/16, tab. 3a, Department for Education, London 2011, www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2015 [dostęp: 06.06.2018].

wiciel uniwersytetów – profesor filozofii. Standardy dla nauczycieli określały minimalny wymiar praktyk, który był oczekiwany we wszystkich instytucjach kształcących nauczycieli oraz od osób ubiegających się o QTS⁵¹. Wywołały one pewną konsternację wśród instytucji przygotowujących nauczycieli, ponieważ zakładały jasne oczekiwania dla praktyki nauczania. Niektórzy parlamentarzyści zwracali uwagę na to, że Rada Edukacji UE zachęcała do opracowania szerokich ram kompetencji profesjonalnych, by podnieść standardy jakości pracy nauczycieli. Obowiązywałyby one we wstępnym przygotowaniu kandydatów do zawodu. Komisja postulowała także zdefiniowanie kompetencji nauczycielskich na następnych etapach kariery, albo w różnych sytuacjach nauczania⁵². Czasem instytucje przygotowujące nauczycieli stawiały bardziej surowe wymagania dotyczące doświadczeń w pracy szkolnej albo uczestniczenia w programie zdobywania tych doświadczeń organizowanym przez *National College for Teaching and Leadership* – *NCTL* (Narodowe Kolegium Nauczania i Przygotowywania Liderów). Inne z kolei wymagały od kandydatów uzupełnienia wiedzy w zakresie przedmiotów, których kandydat miał nauczać na odpowiednich kursach trwających od 8 do 28 tygodni⁵³.

W roku 2017 minister Greening zapowiedziała wzmocnienie statusu nauczyciela wykwalifikowanego do roku 2019, a przyznawać go miała nowo powołana *Teaching Regulation Agency* (Agencja Regulacji Nauczania). Po konsultacjach z roku 2017, QTS ma być od roku 2019 przyznawany po dwóch pierwszych latach pracy w szkole zwanych wprowadzeniem (*induction*), a nie, jak do tej pory – na końcu kursów przygotowujących kandydatów.

Znowu podkreślę słowo „regulacja” (a nie nauczanie) w nazwie agencji, która powstała po zamknięciu kolegium wymienionym w poprzednim akapicie.

Kolejnym narzędziem podnoszącym poziom kompetencji nauczycieli miały być **bardziej rygorystyczne** i rozliczające **inspekcje OFSTEDu** – odpowiedzialne za dokonywanie inspekcji we wszystkich instytucjach wstępnie przygotowujących kandydatów na nauczycieli.

DROGI PROWADZĄCE DO ZAWODU NAUCZYCIELA

Główny podział instytucji kształcących kandydatów do zawodu to podział na te kierowane przez uczelnie wyższe i kierowane przez szkoły (*higher education-centered i school-centered*) oraz te z chesnym opłacanym przez studentów

⁵¹ *Teachers' Standards...*, dz. cyt., s. 6.

⁵² *Councils Conclusions on Effective Teacher Education*, OJ C 183, 14.6. 2014, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN) [dostęp: 16.06.2018].

⁵³ D. Foster, *Initial Teacher Training...*, dz. cyt., s. 13.

i instytucjami wypłacającymi pensje kandydatom do zawodu. Wszystkie instytucje wymagają praktyk w co najmniej dwóch szkołach, co prowadzi do uzyskania statusu nauczyciela wykwalifikowanego. Ministerstwo informowało, że w roku 2017/18 zwiększył odsetek uczących się w instytucjach kierowanych przez szkoły do 53%, a odsetek na studiach magisterskich w uczelniach wyższych wyniesie 47%. Na zarzuty związane z tą kwestią ministerstwo odpowiedziało, że system kierowany przez szkoły nie oznacza wprowadzenia systemu z wykluczeniem uniwersytetów i podkreślało, iż większość kursów realizowanych bezpośrednio w szkołach (*School Direct*) współpracuje z uniwersytetami.

PRZYGOTOWYWANIE KANDYDATÓW DO ZAWODU W INSTYTUCJACH KIEROWANYCH PRZEZ UNIWERSYTETY

Uniwersytety i kolegia kształcą nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego (*Bachelor of Education – BE*), ale przede wszystkim nauczycieli szkół średnich (*Bachelor of Arts – BA* lub *Bachelor of Science – BSc*). Studia trwają od 3 do 4 lat. Uczelnie mają też ograniczoną liczbę miejsc dla kandydatów dysponujących już doświadczeniem w nauczaniu, prowadzących do uzyskania dyplomu studiów I stopnia i prawa do ewentualnej rekomendacji do statusu QTS. Prowadzone są również zintegrowane studia magisterskie. Studia podyplomowe trwają rok (w pełnym wymiarze czasu) i prowadzą do QTS oraz zwykle do *Post-Graduate Certificate in Education – PGCE*. Studenci spędzają minimum 24 tygodnie w szkołach⁵⁴. Szybko wzrosła liczba 3-letnich studiów I stopnia prowadzących do dyplomu BE z QTS, a dotychczas trwały one 4 lata. Wśród rozpoczynających studia I stopnia z edukacji wczesnoszkolnej i nauczania początkowego z QTS tylko 5 z około 55 programów uczelnianych wybrało 3-letni ich okres trwania⁵⁵. Czesne w uniwersytetach wzrosło od 1000£ w roku 1998 do 9000£ w 2012. Zróznicowano też wysokość stypendiów, wynoszą one od 3000£ na nauczaniu początkowym dla studentów z najlepszymi ocenami do 30 000£ na fizyce⁵⁶.

Studia II stopnia podzielono na magisterskie (7 poziom kwalifikacji) oraz prowadzące do certyfikatu w zakresie edukacji (*Postgraduate Certificate of Education – PCE*) i zawodowego certyfikatu w zakresie edukacji (obydwa na 6 poziomie kwalifikacji).

⁵⁴ D. Foster, *Initial Teacher Training...*, dz. cyt., s. 6–7.

⁵⁵ *Children, Schools and Families BA (hons) – Top-Up*, University of Lancaster, Lancaster 2016.

⁵⁶ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 33.

PRZYGOTOWYWANIE KANDYDATÓW POD KIERUNKIEM SZKÓŁ
WSTĘPNE PRZYGOTOWYWANIE KANDYDATÓW ZEŚRODKOWANE W SZKOLE –
SCHOOL-CENTERED INITIAL TEACHER TRAINING – SCITI

Kursy na tej drodze są opracowywane i realizowane przez konsorcja szkół, które uzyskały na to ministerialne zezwolenie. Były one akredytowane przez *National College for Teaching and Leadership* – NCTL i wprowadzono je w roku 1993. Ukończenie kursów na tej drodze prowadzi odpowiednio do uzyskania akademickiego certyfikatu w zakresie edukacji (*Professional Postgraduate CE*), *Postgraduate CE* – obydwie z QTS – i certyfikatu zawodowego tylko z QTS (te po roku studiów). Dwa pierwsze typy kursów prowadzone są we współpracy z uczelniami. W okresie praktyk studenci są zwykle umieszczani w szkole wiodącej konsorcjum wzorowanej na szpitalach klinicznych. Szkoleniem kierują wyróżniający się dyrektorzy, nazywani krajowymi liderami edukacji, mający dobre wyniki we wspieraniu innych szkół i podwyższaniu osiągnięć nauczycieli. Szkolić mają najlepsi nauczyciele.

PRZYGOTOWYWANIE KANDYDATÓW BEZPOŚREDNIO W SZKOLE – *SCHOOL DIRECT*

Program rozpoczął się w roku 2012, a kursy są przygotowywane we współpracy z uniwersytetami i ze *School-Centred Initial Teacher Training – SCITT*. Instytucja ta daje certyfikaty osobom, które zaliczyły kursy. Kandydatów rekrutuje wiodąca szkoła *School Direct (School Direct Lead School)*. Nauka trwa rok. Drugi typ programów realizowanych bezpośrednio w szkole przeznaczony jest dla kandydatów, którzy mają 3-letni albo dłuższy okres doświadczenia z pracy, niekoniecznie związany z edukacją. Otrzymują oni pensje jako nauczyciele niewykwalifikowani.

DROGA PRZEZ TERMINOWANIE – *APPRENTICESHIP*

Została ona zapowiedziana przez Partię Konserwatywną w roku 2017 i miała się rozpocząć w następnym roku szkolnym. Kryteria rekrutacji i kursy są takie same, jak w przypadku innych dróg realizowanych w szkołach i miały być realizowane równolegle. Ministerstwo stwierdziło, że terminatorzy muszą spędzić 20% czasu kształcąc się poza szkołą, odpowiadać standardom QTS dla terminatorów i zdać końcowy egzamin przewidziany dla nich. Tylko instytucje akredytowane mogą realizować kształcenie poza szkołą. Pracodawcy zatrudniający terminatora mogą otrzymać 9 000£ na pokrycie kosztów ich kształcenia i oceniania. Pracodawcy niepłacący im pensji mogą natomiast uzyskać finanse rządowe na pokrycie do 90% kosztów kształcenia.

Rząd zamierza zwiększyć liczbę szkolących się do zawodu na tej drodze.

KSZTAŁCENIE W NIEPEŁNYM WYMIARZE GODZIN I PRZYSPIESZONE

Większość kandydatów kształci się w pełnym wymiarze godzin. Kursy przyspieszone organizowane są dla przygotowujących się do nauczania matematyki, fizyki, chemii i biologii, bowiem brakuje nauczycieli do nauczania tych przedmiotów. Są one prowadzone zarówno pod kierunkiem uniwersytetów, jak i szkół, a realizowane w niepełnym wymiarze godzin trwają 2 lata.

Droga kształcenia specjalistów to przede wszystkim program *Teach First* (*Najpierw nauczaj*). Jest to program kształcenia liderów edukacji dla osób zainteresowanych przygotowaniem się do zawodu nauczycielskiego w trakcie zatrudnienia. Jego model stanowił analogiczny program amerykański. W roku 2017/18 nowi kursanci na tej drodze stanowili 5% ogółu osób z dyplomami uczelni realizujących kursy wstępnego kształcenia nauczycieli. W ramach *Leadership Development Programme*, przygotowującego liderów, mają oni **5 tygodni przygotowań do nauczania** w instytucie letnim i są po ukończeniu tego programu zobowiązani do 2 lat nauczania w biednych środowiskach, w tym przez rok jako niewykwalifikowani nauczyciele. Otrzymują pensje i zdobywają podyplomowy certyfikat w zakresie edukacji – PGDE. Po uzyskaniu QTS mają możliwość zdobywania dyplomu magisterskiego⁵⁷.

Tylko 2% absolwentów najlepszych uniwersytetów Grupy Russell z wysokimi ocenami podejmowało takie szkolenie. *Teach First* znajduje się jednak na 7 miejscu wśród 100 najlepszych pracodawców z listy *Timesa*. W Stanach Zjednoczonych krytykowano ten program za wysyłanie młodych, niedoświadczonych ludzi do pracy z dziećmi mającymi niezadowalające osiągnięcia i sprawiającymi wiele trudności wychowawczych. W wielu badaniach stwierdzono, że nauczyciele z tej grupy mieli słabe efekty pracy i sporo efektów negatywnych, a ponadto 80% z nich opuszczało zawód nauczycielski w 3 lub 4 roku pracy⁵⁸.

Troops to Teachers – program ten (trochę złośliwie można go nazwać *Żołnierze do Nauczania*) dąży do zachęcenia większej liczby emerytowanych żołnierzy, policjantów czy pracowników innych służb mundurowych do nauczania. Taki program realizowany jest w Stanach Zjednoczonych od roku 1984. Osoby niemające dyplomu studiów I stopnia przechodzą 2-letni okres przygotowania do zawodu w trakcie pracy. Prowadzi on do dyplomu honorowego i QTS. Drogę tę realizuje uniwersytet w Brighton we współpracy ze szkołami oraz innymi uniwersytetami.

Emeryci pracują 4 dni w tygodniu w szkołach i 1 dzień na uniwersytecie. Nie płacą czesnego i otrzymują 80% pensji minimum nauczyciela niewykwalifikowanego.

⁵⁷ D. Foster, *Initial Teacher Training...*, dz. cyt., s. 6–10; O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 35.

⁵⁸ E. Potulicka, *Edukacja mniejszości...*, dz. cyt., s. 337 i inne.

Realizowane są też programy dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego z tytułami doktorów oraz dla przyszłych badaczy nauczania⁵⁹.

RANKING POSZCZEGÓLNYCH DRÓG KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Alan Smithers i Mandy Coughlan z Centrum Badań Edukacji i Zatrudnienia (*Centre for Education and Employment Research – CEER*) przygotowali go na podstawie danych o jakości dyplomów kandydatów rozpoczynających szkolenie z zakresu jakości szkolenia i uzyskania pracy w zawodzie. Dane te pochodziły z ministerstwa edukacji, OFSTEDu, i analiz specjalnych – rankingów NCTL (*Newly Qualified Teachers Survey*). Stwierdzili, że lepsze wyniki uzyskały kursy organizowane przez szkoły niż przez uniwersytety: odpowiednio 490 i 503 punkty, a najlepsze miejsca w rankingu zdobyły kursy SCITT. Przyznali jednak, że rekrutacja na kursy kierowane przez szkoły spadła o 6,3%, natomiast uniwersytety rekrutowały kandydatów z lepszymi ocenami.

Podczas ostatniej rekrutacji branej pod uwagę we wspomnianym opracowaniu 65% kandydatów wybrało uniwersytety, 14% *School Direct* z czesnym, a SCITT 8%. Zatem na pozostałe drogi przypadłoby 13%. Absolwenci uniwersytetów zdobyli 11 pierwszych miejsc w rankingu tych, którzy uzyskali pracę w zawodzie nauczyciela⁶⁰. Ponieważ wspomniane opracowanie to przewodnik „Dobrego Kształcenia Nauczycieli”, sądzę, że miał on przede wszystkim zachęcić do kandydatów do zawodu, by wybierali drogi szkolenia kierowane przez szkoły.

Oddzielnie podaję ranking przeprowadzony w roku 2016 na podstawie wywiadów wśród osób, które z sukcesem ukończyły wstępne przygotowywanie nauczycieli w roku akademickim 2014/15. Przeprowadzała go *National College for Teaching and Leadership*. Zdecydowana większość osób była usatysfakcjonowana i pozytywnie oceniała jakość pracy z nimi. Ranking poszczególnych dróg przedstawiał się następująco: 1 – podyplomowe prowadzone przez SCITT; 2 – realizowane bezpośrednio w szkole prowadzone przez SCITT, z opłatą czesnego; 3 – kierowane przez uczelnie wyższe studia I i II stopnia; 4 – kierowane przez uczelnie wyższe programy realizowane bezpośrednio w szkole (zarówno z czesnym, jak i z płaconą pensją); 5 – Teach First⁶¹.

⁵⁹ D. Foster, *Initial Teacher Training...*, dz. cyt., s. 11–13.

⁶⁰ A. Smithers, M.D. Coughlan, *The Good Teacher Training Guide 2015*, https://www.researchgate.net/publication/299337795+The_Good_Teacher_Training_Guide_2015 [dostęp: 07.06.2018].

⁶¹ *ITT Recruitment Controls Thresholds for the 2016 to 2017 Academic Year*; National College for Teaching and Leadership, London 2016, www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-iii-recruitment-controls/updates-to-recruitment-controls-for-itt-2016-2017 [dostęp: 07.06.2018].

KOSZTY I KORZYŚCI PRZYGOTOWYWANIA NAUCZYCIELI
NA POSZCZEGÓLNYCH DROGACH

Najwyższe były koszty przygotowywania nauczycieli przedmiotów nieobjętych priorytetami na drodze *Teach First*. Najwyższy potencjał bycia dobrym nauczycielem mieli absolwenci studiów pedagogicznych I i II stopnia, ale gorzej oceniono ich wiedzę przedmiotową⁶².

Mniej optymistyczne były ustalenia z audytu w roku 2016. Raport zawierał konkluzję, że ministerstwo nie ma na razie odpowiednich informacji o długotrwałych kosztach każdej drogi przygotowującej do zawodu nauczyciela oraz na temat tego, czy zwiększona rola szkół w tym systemie poprawiła jakość nauczania⁶³.

KRYTYKA POLITYKI PRZYGOTOWYWANIA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI,
WPROWADZANYCH ZMIAN ORAZ ICH SKUTKÓW
KRYTYKA NOWEGO SYSTEMU PRZYGOTOWYWANIA NAUCZYCIELI

Brytyjskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych (*British Educational Research Association – BERA*) stwierdziło, że Zjednoczone Królestwo powinno stworzyć „samodoskonalący się system edukacji”, w którym wszyscy nauczyciele zdobędą alfabetyzację badawczą i zaangażują się w badania oraz wezwało ministerstwo edukacji do zlikwidowania „fałszywej dychotomii” między uniwersytecką i szkolną drogą wstępnego kształcenia nauczycieli⁶⁴. Badacze angielscy stwierdzili też, że rok studiów II stopnia jest za krótki i opowiedzieli się za studiami magisterskimi z kształceniem akademickim. Uważali, iż studia kierowane przez uniwersytety muszą prowadzić do kwalifikacji uznawanych w całej Wielkiej Brytanii i za granicą, a studiowane przedmioty powinny odpowiadać standardom akademickim społeczności uniwersyteckiej w kraju i na świecie. Na poziomie magisterskim trzeba nie tylko ukształtować umiejętności praktyczne studentów, ale także zdolności intelektualne obejmujące doskonałą wiedzę z przedmiotu, który będzie przez nich nauczany, krytycyzm, alfabetyzację badawczą i umiejętności w tym zakresie, a także aspiracje do stworzenia własnego programu profesjonalnego uczenia się przez całe życie. Szkoły z tak

⁶² *The Costs and Benefits of Different Initial Teacher Training Routes*, red. R. Allen, Institute for Fiscal Studies, London 2016, s. 12.

⁶³ *Training New Teachers...*, dz. cyt.

⁶⁴ *Research and Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-Improving Education System*, BERA-RSA, London 2014, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web-pdf [dostęp: 03.06.2018].

wykształconymi nauczycielami będą zdolne do stworzenia wizji i realizacji doskonalenia jej dla przyszłości⁶⁵.

Również podział na dyplom studiów II w zakresie edukacji (PGCE) i QTS odzwierciedla „falszywą dychotomię” między kształceniem nauczycieli kierowanym przez uniwersytety i kierowanym przez szkoły oraz tworzącą – co nie jest wskazane – przepaść między teorią i praktyką. Świadectwo kwalifikowanego nauczyciela jest związane podejściem rzemieślniczego terminowania w kształceniu, opanowywaniem praktycznych umiejętności; nie wspiera krytycznej refleksji, zdobywania wiedzy teoretycznej i z zakresu nauczanego przedmiotu. **Od roku 2010 rząd coraz bardziej marginalizował rolę uniwersytetów i badań akademickich nad edukacją szkolną, w sposób prawie nie do zaakceptowania w większości krajów rozwiniętych**⁶⁶. McNamara, Murray i Phillips uważają, iż przydatne byłoby wyraźne zakomunikowanie aplikantom, że QTS uprawnia do nauczania w Anglii i Walii, ale nie jest akceptowane na świecie, nawet w Szkocji. Do uzyskania takiego uprawnienia upoważnia ukończenie studiów akademickich. Samo QTS staje się jednak coraz bardziej popularne jako tańsza, mniej wymagająca opcja, zwłaszcza na kursach prowadzonych przez szkoły, nadających certyfikat w zakresie edukacji z QTS. **Aktualnie 2/3 angielskich szkół średnich i 1/5 szkół początkowych mających status akademii nie wymaga zatrudniania nauczycieli wykwalifikowanych**⁶⁷.

Bardzo krytykowana jest sprawa deklarowanego partnerstwa we wstępnym kształceniu nauczycieli. Do roku 2000 kontynuowano model kierowany przez uczelnie we współpracy ze szkołami. Istniało też kilka instytucji kierowanych przez SCITT. Od czasu zaistnienia modelu tego kształcenia kierowanego przez szkoły w roku 2010 stało się jasne, że równowaga władzy szkół i uniwersytetów zmieniła się w sposób fundamentalny. To przesunięcie władzy dało wielu szkołom większą pewność ich partycypacji we wstępnym kształceniu nauczycieli i możliwość konkurencji z uniwersytetami⁶⁸. **Stało się jasne, że więcej szkół nie czuje**

⁶⁵ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 21.

⁶⁶ M. Bundrett, *Policy on the Primary Curriculum Since 2010: The Demise of the Expert View*, „London Review of Education” 2015, vol. 13, nr 2, s. 57.

⁶⁷ Zatrudnienie osoby niewykwalifikowanej w akademiach sponsorowanych jest 2 razy bardziej prawdopodobne niż w szkołach podlegających LEA; O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 21.

⁶⁸ J. Furlong, *Education – An Anatomy of the Discipline: Rescuing the University Project?*, Routledge 2013, Oxon; P. Gilroy, *Policy Interventions in Teacher Education: Sharing the English Experience*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2014, vol. 40, nr 5; O. McNamara, J. Murray, *The School Direct Programme and its Implications for Research-Informed Teacher Education and Teacher Educators*, [w:] *Learning to Teach: Exploring the History and Role of Higher Education in Teacher Education*, red. L. Florian, N. Pantic, Higher Education Academy, London 2013.

już konieczności partnerstwa z uniwersytetami. Wzięły one odpowiedzialność za organizowanie wszystkich aspektów wstępnego przygotowywania kandydatów do zawodu lub pracowały z instytucjami spoza sektora uczelni wyższych. Rozszerzyły swoją odpowiedzialność na selekcjonowanie i zatrudnianie prowadzących zajęcia, projektowanie, wdrażanie i ewaluację komponentów kursów, a także ocenianie kandydatów do zawodu na końcu kształcenia. Niektóre szkoły, w sposób mniej lub bardziej jawny, wzięły odpowiedzialność za prowadzenie kursów wcześniej realizowanych na uczelniach wyższych. Wszystkie te zmiany zmieniły role nauczających przyszłych nauczycieli. Prawdopodobnie największe napięcia wiążą się z tym, że szkoły większy wpływ na przygotowanie kandydatów na nauczycieli, ale rozliczane są z tego procesu uniwersytety poprzez inspekcje OFSTEDu oraz w inny sposób⁶⁹. **Wiąże się to także z brakiem zdolności szkół oraz ich kadry do pełnego i spójnego zaangażowania się w kierowany przez nie system wstępnego kształcenia kandydatów do zawodu.** Mniej niż 20% respondentów czuło, że szkoły są przygotowane do rozwijania wiedzy pedagogicznej kształconych. Niemniej są z tego pewne korzyści – wiele szkół nauczających docenia możliwość pracy z partnerami uniwersyteckimi i odwrotnie⁷⁰.

McNamara, Murray i Phillips zwracają uwagę na poradnik dla szkół uczestniczących w programie *School Direct* wydany przez *National College for Teaching and Leadership* (NCTL), który definiuje ten program jako „prowadzony w partnerstwie ze szkołą wiodącą, innymi szkołami i akredytowanym organizatorem/realizatorem (*provider*) kształcenia nauczycieli nie zawsze wyraźnie definiując „*providera*” – realizatora programu”. Również Biała Księga z roku 2016 używa słowa *provider* w odniesieniu do uniwersytetów. **Uniwersytet nie jest już automatycznym partnerem, lecz traktowany jest bardziej instrumentalnie jako *provider*.** Badacze konkludują: nie ma wątpliwości, że więcej szkół kieruje przygotowaniem kandydatów do zawodu albo bez udziału uniwersytetów, albo ze zredukowaną ich rolą⁷¹. Wprowadzone zmiany w kształceniu nauczycieli mają znaczące i długofalowe **implikacje dla nauczających kandydatów do zawodu jako grupy profesjonalnej.** Bardzo mało jest badań w tym zakresie, a ich podjęcie stało się pilne – stwierdzają wspomniani autorzy. Do roku 2010 były to osoby zatrudnione na uniwersytetach na pełnych lub niepełnych etatach. Fragmenta-

⁶⁹ T. Brown, H. Rowley, K. Smith, *The Beginning of the School-Led Teacher Training: New Challenges for University Teacher Education: School Direct Research Project Final Report*, Manchester Metropolitan University, Manchester 2016.

⁷⁰ *Teaching School Evaluation: The Final Report*, red. Q. Gu, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/503333/Evaluation_of_Teaching_Schools_FINAL_FOR_PUB_25_feb_final_.pdf [dostęp: 06.06.2018]; T. Brown i inni, *The Beginning of the School-Led Teacher Training...*, dz. cyt., s. 22.

⁷¹ T. Brown i inni, *The Beginning of the School-Led Teacher Training...*, dz. cyt., s. 24.

cja systemu kształcenia nauczycieli oraz coraz większa jego marketyzacja spowodowały duże straty dla tej grupy zawodowej: utratę zatrudnienia wielu osób, pomniejszanie roli ich wiedzy profesjonalnej, nowe warunki pracy oraz zmianę tożsamości zawodowej. Stają się coraz bardziej niedoceniani w nowym systemie kształcenia nauczycieli. Priorytet kształcenia bezpośrednio w szkole uderzył w uniwersyteckie szkoły edukacji (odpowiedniki naszych wydziałów pedagogicznych). W roku 2012/13 te ocenione przez OFSTED jako dobre, przygotowujące nauczycieli szkół średnich, straciły większość miejsc dla studentów, 4 z nich zostały w ogóle wykluczone z tego kształcenia, a do roku 2016 wykluczono pięć. Wielu doświadczonych nauczycieli akademickich z tych szkół straciło pracę lub zostało zmuszonych do przejścia na emeryturę. Straty te spowodowały zmiany struktur wydziałów edukacji, oraz utratę ich siły i zdolności w zakresie kształcenia nauczycieli. Cały system uniwersyteckiego kształcenia pedagogów osłabił się, co wpłynęło na ogólną jakość tego kształcenia w nowym systemie. Niepewność uniwersytetów dotycząca liczby miejsc dla studentów powoduje zatrudnianie nowych pracowników na kontraktach krótkoterminowych lub tymczasowych. Ci, którzy nie przeszli na emeryturę i pozostali w uniwersytetach doświadczają znaczących zmian w kulturze ich instytucji, modelach pracy i postawach wobec niej po roku 2010. Uczą się żyć w kontakcie z nowym instrumentalnym językiem, w którym edukacja stała się *training* – kształceniem zawodowym oferowanym przez *providers* studentom/*trainee* przygotowującym się do zawodu, nauczaniem przez *trainees*/trenerów dostarczających/*delivering* im wąskie programy kształtowania umiejętności – *skill-based*. Nowy system kształcenia bezpośrednio w szkole powoduje też inne zmiany, mianowicie pojawianie się odmiennych ról i form wiedzy profesjonalnej w odpowiedzi na rosnącą marketyzację tego systemu⁷².

Nauczyciele akademicy kształcący kandydatów do zawodu doświadczają poważnych zmian swojej roli i odpowiedzialności profesjonalnej, przede wszystkim w rozumieniu swojej tożsamości i wiedzy, sposobów uczestniczenia w badaniach, pracy jako edukujących przyszłych nauczycieli i postrzeganiu wagi doświadczenia szkolnego – wszystko to się pozmieniało. Uniwersyteckie Działy Kadr w rekrutacji nowych pracowników faworyzują osoby z doświadczeniem pracy szkolnej, „aktualnym i odpowiednim”, a starsi nauczyciele akademicy dostosowują się do nowych warunków pracy w obawie przed zwolnieniem. Czują się też mniej zdolni w porównaniu z tymi nauczającymi kandydatów do zawodu w szkołach w sposób bardzo praktyczny. Sumarycznym efektem tych zmian jest „priorytet nowego, zorientowanego operacyjnie dyskursu o uniwersytecie”⁷³.

⁷² Tamże, s. 25–26; *Training New Teachers...*, dz. cyt.; P. Gilroy, *Policy Interventions in Teacher Education...*, dz. cyt.

⁷³ T. Brown i inni, *The Beginning of the School-Led Teacher Training...*, dz. cyt., s. 7; 505.

W dalszym ciągu są problemy związane z brakiem zaangażowania w badania jako wskaźnikiem wiarygodności i wartości kształcenia na studiach „nauczających nauczycieli” oraz ich tożsamości. Uniwersytety wymagają umiejętności prowadzenia badań, zwłaszcza prowadzących do *Research Excellence Framework (REF)* – doskonałości w badaniach – z roku 2014. Pojawiają się coraz bardziej zróżnicowane formy zaangażowania w badania nauczających nauczycieli, ale niełatwe jest ich prowadzenie w sytuacji zwiększonego nacisku na praktykę na szkolnej drodze ich przygotowywania. Istnieją również napięcia między akademickimi sposobami prowadzenia badań a tymi wymaganymi w przypadku uczestniczenia w narodowych audytach badawczych i między tradycyjnymi badaniami w małej skali prowadzonymi przez praktyków w kształceniu nauczycieli. Presja na „powrót do praktyki”, jej intensyfikacja na szkolnych drogach kształcenia i coraz większa liczba nauczających nauczycieli zatrudnianych na kontraktach tylko dydaktycznych powoduje dalsze konsekwencje związane z ich tożsamością.

SKUTKI ZMIAN STRUKTURALNYCH

Gwałtowne przesunięcie przygotowywania kandydatów na drogi kierowane przez szkoły oznaczało kontynuowanie ograniczania roli studiów I stopnia i znaczne ograniczenie miejsc na studiach II stopnia prowadzonych przez uniwersytety. Znaczna redukcja miejsc przyznawanych tym instytucjom, duża szybkość wprowadzanych zmian i pozostawienie uczelniom niewiele czasu na zaadaptowanie się w nowych warunkach (np. 9 miesięcy) postawiły uniwersytety w niezwykle trudnej sytuacji. Dochody uczelni zmalały na skutek utraty miejsc fundowanych przez rząd, rynkowej presji na czesne i wyższe koszty związane z planowaniem i organizacją rekrutacji, selekcji i doboru kandydatów w bardzo kompleksowym i zróżnicowanym systemie dróg prowadzących do zawodu nauczyciela. 31% szkół również obawia się utraty funduszy.

Doskonałość wstępnego przygotowania do zawodu nauczyciela w Anglii i Walii zależy od dobrego i mocnego partnerstwa uniwersytetów i szkół, ale wyzwaniem dla rządu jest zapewnienie możliwości doprowadzenia do doskonałości poprzez zainicjowanie polityki promującej stabilność i rzetelną jakość przygotowywania na poszczególnych drogach prowadzących do zawodu. Władze uniwersytetów Zjednoczonego Królestwa ponaglały rząd, aby zapewnił im stabilność. Są one ważnym *hubem* w swoich regionach, a zaangażowanie w edukację narodową jest częścią ich kluczowej misji. System szkolny w najbliższych latach będzie potrzebował 30 000 dodatkowych nauczycieli. W przeglądzie stanu brytyjskiej edukacji z roku 2016 stwierdzono, że 35% dyrektorów szkół miało zbyt mało nauczycieli, a 59% stwierdziło, iż rekrutacja kadry i utrzymanie jej w zawodzie

w najbliższych latach będzie trudne. Najważniejszą przyczyną rezygnacji z zawodu była możliwość znalezienia pracy gdzie indziej lub niemożność poradzenia sobie z nadmiarem pracy. 80% osób z kwalifikacjami nauczycielskimi nie pracowało w zawodzie. Utrzymanie nauczycieli w zawodzie może być narastającym problemem, ponieważ liczba rezygnujących osób po wprowadzeniu reformy Gove'a wzrosła o 11%, przy czym większość porzucających zawód robiła to z przyczyn innych niż emerytura⁷⁴.

SKUTKI REFORM W PROGRAMACH WSTĘPNEGO PRZYGOTOWYWANIA DO ZAWODU

W debatach o naturze nauczania i związanym z tym przygotowaniem do zawodu w dwu pierwszych dekadach XXI wieku w Wielkiej Brytanii wyróżniano trzy podstawowe **modele nauczania i nauczyciela**. Każdy z nich istnieje w kilku wariantach. Te modele to: **nauczyciel jako rzemieślnik** po studiach I stopnia przygotowujący do nauczania danego przedmiotu, z istotnymi umiejętnościami rzemieślniczymi zdobytymi podczas praktyk nauczania oraz wynikającymi z obserwowania nauczycieli doświadczonych. Drugi model to **nauczyciel jako technik** podejmujący decyzje. Jego wiedza ze studiów I stopnia jest uzupełniana wiedzą rzemieślniczą i techniczną wiedzą *know how*. Wiedza techniczna jest oparta na dowodach z badań dotyczących tego, „co się sprawdza” (*what works*) i zastosowana dla efektywnego nauczania. Model trzeci to **nauczyciel w pełni profesjonalny, z wszechstronną wiedzą**. Jego praktyczna wiedza rzemieślnicza i wiedza z przedmiotu, którego naucza są oparte na szerokim zakresie badań i teorii, włącznie z wiedzą o „dobrych praktykach”. W obrębie tych modeli różnie konstruowana jest wiedza nauczycieli i jej rozumienie, z różnym naciskiem na: wiedzę rzemieślniczą i praktyczną, aktualną i odpowiednią wiedzę o programach szkolnych, polityce edukacyjnej, o pedagogiach, modelach oceniania, wiedzę o nauczaniu, zdolność do refleksji o własnej praktyce, zdolność do krytyki polityki oświatowej i własnej praktyki oraz na alfabetyzację badawczą i aktywne badania.

Debaty o generowaniu wiedzy poprzez uczenie się metodą terminowania w miejscu pracy bardzo wpłynęły na politykę wstępnego przygotowywania do zawodu. Gove oświadczył, że **nauczanie jest rzemiosłem** i najlepszy sposób jego uczenia się to uczenie się przez praktykę „czeladnika obserwującego majstra” i dzięki tym obserwacjom „zdobywanie mistrzostwa w klasie”⁷⁵. Zgodnie z jego poglądem szkoła stała się kluczowym miejscem uczenia się kandydata do zawodu, a **wiedza praktyczna zdobywana przez imersję**, zanurzenie w miejscu pracy, **stała się wiedzą dominującą**. Na drogach prowadzących do zawodu nauczy-

⁷⁴ *Training New Teachers...*, dz. cyt., s. 14.

⁷⁵ *The Importance of Teaching...*, dz. cyt. s. 7.

ciela i do zdobycia kwalifikacji zawodowych lokuje się większość kandydatów. Na drodze *School Direct* bez pensji, czas przeznaczony na praktyczne uczenie się mieści się w przedziale od zdecydowanej większości do 2/3 całego czasu. Nie chodzi jednak tylko o kwestię czasu. Wszystkie instytucje wstępnie przygotowujące kandydatów do zawodu organizują praktyki na początku roku akademickiego i od razu „zanurzają” w praktykę nauczania. *National College of Teaching and Leadership* twierdzi, że głębsze zaangażowanie kandydata w praktykę jest korzystne, ale prowadzi to do modelu terminowania, czyli do stwierdzenia, że im więcej czasu kandydat do zawodu spędzi w szkole, tym bardziej odpowiednie będzie jego uczenie się. Uproszczone standardy dla nauczycieli wspierają ten model, a żaden wyraźnie nie wspomina o badaniach⁷⁶.

Model terminowania został uznany za nieadekwatny w całym sektorze szkolnictwa wyższego. Większość uniwersytetów uważa, że należy uczyć wiedzy opartej na badaniach, zapoznawać z metodami badawczymi w szeregu dyscyplin związanych z pedagogiką, włącznie z ich tradycjami epistemologicznymi. Uniwersytecka Rada ds. Edukacji Nauczycieli (*Universities' Council for the Education of Teachers – UCET*) podkreśla, że podstawą wstępnego przygotowywania nauczycieli musi być szeroka i pogłębiona wiedza, prowadząca do wysokiego poziomu kandydata, umiejętności myślenia krytycznego, alfabetyzacji badawczej i aktywności badawczej jako fundamentu rozwoju w całym okresie kariery zawodowej.

W późniejszych dokumentach rządowej polityki wstępnego przygotowywania do zawodu nauczyciela **dominuje** bardzo **zredukowany model nauczyciela-technika, a nauczającego go jako konsumenta badań.** Jest to pewien postępek w stosunku do antyintelektualnego modelu terminowania, jednak „duchy modelu rzemieślniczego rzucają cień na model techniczny” – stwierdza McNamara ze współpracownikami⁷⁷. Ministerstwo poprzez oświadczenie Nicka Gibka, „ministra szkół”, zaproponowało w roku 2010 nowy program narodowy, który „**wróci do zamierzonego celu – minimalnego narodowego uprawnienia** zorganizowanego wokół dyscyplin przedmiotowych, z jasną informacją dotyczącą tego programu opartego na umiejętnościach”. Rząd odchodzi jednak od nauczania tradycyjnych programów, takich jak historia. Gove oznajmił, że narodowy program nauczania początkowego będzie zdominowany przez język angielski, matematykę i nauki przyrodnicze. Główny inspektor Michael Wilshaw podkreślił, że nawet języki obce i nauki przyrodnicze zostaną zmarginalizowane.

⁷⁶ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 25; G. Beauchamp, L. Clark, M. Hulme, J. Murray, *Policy and Practice Inside The United Kingdom*, BERA, London 2013, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-1-UK-Policy-and-Practice.pdf [dostęp: 06.06.2018].

⁷⁷ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”...*, dz. cyt., s. 49.

PROGRAMY W INSTYTUCJACH WSTĘPNIE PRZYGOTOWUJĄCYCH KANDYDATÓW
DO NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Programy tych instytucji obejmują tylko nauczanie treści przedmiotów i pedagogiki, co nie wystarcza, aby przygotować kandydatów na wysokim poziomie. Szeroki zakres wiedzy przedmiotowej i żądanie znajomości nowego programu nauczania początkowego oznacza, że „aktualne programy studiów II stopnia czynią to niemożliwym zarówno w uczelniach, jak i w szkołach”. Studia trwają tylko 1 rok⁷⁸.

Coraz ściślejsze powiązanie programu instytucji przygotowujących do nauczania początkowego z programem nauczania w szkołach tego szczebla, surowe rozliczanie z osiągnięć uczniów i przesunięcie kandydatów do dróg kierowanych przez szkoły, często pozostawia niewiele czasu, miejsca i możliwości do włączania wiedzy opartej na badaniach z uwzględnieniem pedagogicznych implikacji psychologii, kognitywistyki, badań społeczno-kulturowych czy nierówności i sprawiedliwości społecznej. Ograniczenie fundamentów wiedzy oferowanej w aktualnym systemie nie zachęca do długofalowej kariery nauczycielskiej związanej z krytycznym myśleniem, alfabetyzacją badawczą i aktywnym zaangażowaniem w badania. Istnieje pewien potencjał zmian w tym zakresie, jeżeli możliwe będzie zaprojektowanie i wdrożenie programu kształcenia nauczycieli przez ekspertów akademickich. Najważniejsze jest uwzględnienie badań nad procesami uczenia się dzieci w szkołach początkowych, by nauczyciele te procesy rozumieli. Takie przygotowanie powinny prowadzić uniwersytety z dobrymi kadrami pedagogicznymi, psychologicznymi i tymi z zakresu kognitywistyki. Wielu badaczy podkreślało jednak brak czasu na holistyczne podejście do pracy nauczyciela.

Presja wywierana na kandydatów przygotowujących się do zawodu poprzez ustawiczne i obciążone coraz większym ryzykiem (*high stakes*) skoncentrowanie na „praktyce” w szkole często dominuje nad programem formalnym i ukrytym, co odwraca uwagę od wszystkich innych aspektów przygotowywania nauczycieli, głównie od aspektów akademickich – teorii nauczania i uczenia się oraz pedagogiki opartej na badaniach. Presja ta jest widoczna we wszystkich programach wstępnego przygotowywania do zawodu. Programy i praktyki szkolne są w coraz większym stopniu dyktowane przez polityków rządowych, co powoduje ich oddalenie od intelektualnego i rozwojowego modelu uczenia się praktykowanego w wielu krajach europejskich. Tam podążają one w kierunku dłuższego okresu studiów pedagogicznych – często na poziomie najwyższym – i dłuższego przygotowania praktycznego.

⁷⁸ J. Murray, R. Passey, *Primary Teacher Education in England: 40 Years On*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2014, vol. 40, nr 5, s. 500.

W praktyce systemu przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego w Anglii i Walii jako całości jest to program nauczania języka angielskiego i matematyki oraz „zarządzania zachowaniem” uczniów⁷⁹.

KONKLUZJE I REKOMENDACJE McNAMARY, MURRAY I PHILLIPS

Decyzje polityków zajmujących się edukacją oparte są raczej na sądach ideologicznych niż na rzetelnych przeglądach odpowiednich danych z badań oraz z baz danych. Rzadko brana jest pod uwagę specyfika nauczania początkowego; większość strategii politycznych ma na uwadze model nauczania w szkołach średnich. Decyzje polityków dotyczące edukacji wykazują wyraźny brak wglądu w prawdopodobny wpływ ich reform na jakość partnerstwa instytucji przygotowujących nauczycieli. W efekcie coraz częściej marginalizują rolę uniwersytetów. Wyjątkowo kłopotliwa jest akceptacja a nawet promowanie jako głównej drogi do nauczania początkowego drogi ograniczonej do zdobywania kwalifikacji zawodowych. Ma to konsekwencje związane z jakością nauczania prowadzonego przez szkolonych w ten sposób nauczycieli angielskich w opinii światowych profesjonalistów, a przy tym utrudnia kształtowanie systemu szkolnego klasy światowej. Radykalne zmiany w przygotowywaniu nauczycieli i szybkość, z jaką mają być wdrażane, utrudniają planowanie krótko- i średnioterminowe, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym. Główny efekt zmian polityki edukacyjnej to uczynienie szkół kluczowym miejscem przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego i legitymizacji wiedzy zawodowej zredukowanej do praktycznej wiedzy o tym, jak nauczać, zdobywanej poprzez zanurzenie w klasie.

Partnerstwo szkół z uniwersytetami powinno być przywrócone jako kluczowa zasada na wszystkich drogach przygotowywania nauczycieli. Wprowadzono dłuższy okres „praktyk”, ale kwestionowana jest ich jakość, spójność oraz zdolność do ich organizowania w nowym systemie. Rząd powinien wymagać, aby akademie i szkoły wolne zatrudniały nauczycieli wykwalifikowanych. Drogi prowadzące tylko do kwalifikacji zawodowych – QTS – nie są alternatywą dla akademickiego kształtowania umiejętności praktycznych równoległe z rozwijaniem zdolności intelektualnych. Drogi te mają negatywny wpływ na jakość nauczania i status angielskiego nauczyciela na świecie. Polityczny kontekst przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest bardzo niestabilny. Kontynuowane są fundamentalne zmiany nawet flagowych elementów polityki edukacyjnej, także po ich legislacji. Nie powinno to mieć miejsca.

⁷⁹ O. McNamara i inni, *Policy and Research Evidence in the „Reform”*..., dz. cyt., s. 64–65; O. McNamara, J. Murray, M. Jones, *Workplace Learning in Pre-Service Teacher Education: An English Cases*, [w:] *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*, Springer-Verlag, New York 2014, s. 295.

ZAKOŃCZENIE – NAUCZYCIELE SZKÓŁ DLA MAS I SOCJALIZACJA DO PRACY
LUB BEZROBOCIA

Reforma wczesnego przygotowywania nauczycieli prowadzi do promowania rzemieślników/techników, którzy pójdą do szkół dla mas. Elitarne publiczne i prywatne szkoły średnie natomiast zatrudnią absolwentów najlepszych uniwersytetów badawczych z Grupy Russell. Nadal aktualna jest konkluzja autorów publikacji zatytułowanej *Education Limited. Schooling and Training and the New Right since 1976 (Edukacja ograniczona. Szkolenie, trenowanie i Nowa Prawica od 1976)*. Piszą oni o „Edukacji – jako – korporacji – biznesu: komercyjnej z wyglądu, hierarchicznej w organizacji, ograniczonej w wolności czy zakresie – o ile nie możesz zapłacić za więcej”⁸⁰. W szkołach dla mas i na drogach trenujących ich późniejszych trenerów akcentowane jest uczenie się w miejscach pracy i przygotowywanie do pracy. Przy czym niejednokrotnie uczniom i kandydatom na ich trenerów nie uświadamia się konsekwencji wyborów określonych dróg przez szkołę i do szkoły, czy też umiejscawia się ich na tych drogach na podstawie liczby punktów z testów. Zarazem zamyka się im w ten sposób drogi prowadzące do kształcenia rozwijającego intelektualnie i bardziej wszechstronnie, a w konsekwencji do lepszych możliwości pracy.

W procesach socjalizacji w elitarnych prywatnych czy publicznych szkołach średnich nadrzędną wartością jest władza. Uczniów przygotowuje się do pozycji liderów społeczeństwa w kraju i na świecie. Ich nauczyciele są liderami klas wyższych, mającymi za sobą na ogół studia na elitarnych uniwersytetach badawczych. Doskonale rozumieją oni misję placówek dla elity arystokratycznej czy intelektualnej i klas wyższych. Dąży się w nich do powiększania kapitału kulturowego uczniów. Presja związana z koniecznością osiągnięcia sukcesów w uczeniu się i sukcesami społecznymi wywierana na uczniów jest bardzo silna. Program kształcenia jest ogólnokształcący, szeroki i bardzo ambitny, ponadto kształtuje się pewność siebie u uczniów i zdolności przywódcze⁸¹.

W szkołach elitarnych i nieelitarnych mamy do czynienia ze stratyfikacją dostępu do odmiennych typów socjalizacji⁸². Socjalizacja jest procesem dystrybucji szans życiowych. Doskonale analizuje i teoretyzuje ten proces Agnieszka Gromkowska-Melosik w pracy o elitarnych szkołach średnich, a ja – kontrastując

⁸⁰ *Education Limited. Schooling and Training and The New Right Since 1979*, Unwin Hyman, London 1991.

⁸¹ P.W. Cookson Jr., *Class Rules: Exposing Inequality in American's High Schools*, Teachers College Press, London 2013; E. Potulicka, *Edukacja mniejszości...*, dz. cyt., s. 72–113.

⁸² J.E. Rosenbaum, *The Stratification of Socialization Processes*, „American Sociological Review” 1975, vol. 40, nr 1; za: A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne Szkoły średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 29.

socjalizację w takich szkołach z socjalizacją mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych.

Wpływem neoliberalizmu na edukację zajmuję się od reformy w Anglii i Walii z roku 1988, ale takiego ograniczenia przygotowywania kandydatów na nauczycieli do zawodu poprzez zanurzanie ich od razu w praktyce szkolnej, takiego oderwania od teorii i możliwości rozumienia procesów uczenia się i nauczania, od możliwości refleksji nad własną praktyką i wszystkimi czynnikami, które narzucają szkolenie i trenowanie, a nie edukację – moim zdaniem – nie było do roku 2010. Uczyły tylko słowa o neoliberalizmie współdziałającym i działającym w interesie klas wyższych.

BIBLIOGRAFIA

- Academies and Free Schools*, 27 January 2015, Education Committee, HC 258, 2014-2015, www.publications.parliament.uk/pa/cm201415/cmselect/smeduc/25.pdf [dostęp: 04.06.2018].
- Alexander R.J., Flutter J., *Toward a New Primary Curriculum. A Report from the Cambridge Primary Review*, University of Cambridge, Cambridge 2009.
- Alexander R.J., *Neither National nor a Curriculum?*, „Forum”, 2012, vol. 54, nr 3, www.wwords.co.uk/pdf/calidate.asp?j=forum&vol=54&issue=3&year=2012&article=4_Alexander_FORUM_54_3_web [dostęp: 12.06.2018].
- Atkinson M., *Formal Submission of Evidence to the Education Bill Committee*, Children’s Commissioner, London 2011.
- Auguste B., Kihn P., Miller M., *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Thirt Graduates to Carriers in Teaching*, McKinsey and Co, London 2010.
- Barber M., Mourshed M., *How the World’s Best Performing School Systems Came up on Top*, McKinsey and Co., London 2007.
- Beachamp G., Clark L., Hulme M., Murray J., *Policy and Practice Inside The United Kingdom*, BERA, London 2013, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-1-UK-Policy-and-Practice.pdf [dostęp: 06.06.2018].
- Brown T., Rowley H., Smith K., *The Beginning of the School-Led Teacher Training: New Challenges for University Teacher Education: School Direct Research Project Final Report*, Manchester Metropolitan University, Manchester 2016.
- Bundrett M., *Policy on the Primary Curriculum Since 2010: The Demise of the Expert View*, „London Review of Education” 2015, vol. 13, nr 2.
- Cameron D., Clegg N., *Foreword by the Prime Minister and Deputy Prime Minister*, [w:] *The Importance of Teaching: the schools white paper 2010*, Department for Education (DfE), London 2010.
- Campaign for the Public University. Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education*, House of Commons Business, Innovations and Skills Committee, Association of Teachers and Lectures, London 2011.
- Chartered Society of Designers, Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education*, House of Commons Business, Innovations and Skills Committee, Association of Teachers and Lectures, London 2011.
- Children, Schools and Families Act*, The Stationary Office, London 2010.

- Children, Schools and Families BA (hons) – Top-Up*, University of Lancaster, Lancaster 2016.
- Children, Their World and Their Education. Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*, red. R.J. Alexander, Routledge, Anningdon 2010.
- Cookson P.W. Jr., *Class Rules: Exposing Inequality in American's High Schools*, Teachers College Press, London 2013.
- Councils Conclusions on Effective Teacher Education*, OJ C 183, 14.6. 2014, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN) [dostęp: 16.06.2018].
- Education Limited. Schooling and Training and The New Right Since 1979*, Unwin Hyman, London 1991.
- Foster D., *Initial Teacher Training in England*, Briefing Paper Nr 6710, 13-th April 2018, www.parliament.uk/commons-library/intranet.parliament.uk/commons-library/paper@parliament.uk/@commonslibrary [dostęp: 06.06.2018].
- Furlong J., *Education – An Anatomy of the Discipline: Rescuing the University Project?*, Abingdon, Routledge 2013.
- Gilliard D., *Education in England: A Brief History*, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> [dostęp: 07.04.2011].
- Gilroy P., *Policy Interventions in Teacher Education: Sharing the English Experience*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2014, vol. 40, nr 5.
- Gove M., *Foreword by the Secretary of State for Education*, [w:] *The Importance of Teaching*, Department for Education (DfE), London 2010.
- Gove Stresses „Facts” in *School Curriculum Revamp*, *BBC News*, <http://bbc.co.uk/news/education-12227491> [dostęp: 18.04.2011].
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne Szkoły średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Hutchings M., Francis B, Kirby P., *Chain Effects: The Impact of Academy Chains on Low-Income Students*, Sutton Trust, London 2015.
- ITT Recruitment Controls Thresholds for the 2016 to 2017 Academic Year*, National College for Teaching and Leadership, London 2016, www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-iii-recruitment-controls/updates-to-recruitment-controls-for-itt-2016-2017 [dostęp: 07.06.2018].
- McNamara O., Murray J., Jones M., *Workplace Learning in Pre-Service Teacher Education: An English Cases*, [w:] *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*, Springer-Verlag, New York 2014.
- McNamara O., Murray J., Phillips R., *Policy and Research Evidence in the „Reform” of Primary Initial Teacher Education in England*, Cambridge Primary Review Trust, York 2017.
- McNamara O., Murray J., *The School Direct Programme and its Implications for Research-Informed Teacher Education and Teacher Educators*, [w:] *Learning to Teach: Exploring the History and Role of Higher Education in Teacher Education*, red. L. Florian, N. Pantic, Higher Education Academy, London 2013.
- Murray J., Passsey R., *Primary Teacher Education in England: 40 Years On*, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy” 2014, vol. 40, nr 5.
- Patton G., *Top Graduates to Get £25000 to Teach in Tough Schools* (14-th June 2012), www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9330113/Top-graduates-to-get-25000-to-teach-in-tough-schools.html# [dostęp: 07.06.2018].
- Potulicka E., *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Impuls, Kraków 2014.

- 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 edukacji rynkowej oraz z perspektywy liberalnej etycznej i socjaldemokratycznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1996.
- Pring R., *Closing the Gap. Liberal Education and National Preparation*, Falmer, London 1996.
- Research and Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-Improving Education System*, BERA-RSA, London 2014, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web-pdf [dostęp: 03.06.2018].
- Review of Vocational Education. The Wolf Report*, Department for Education, London 2011.
- Ripley A., *What Makes a Good Teacher*, „The Atlantic Magazine” 2010, January–February.
- Rogers S., *Primary Schools League Tables*, <http://guardian.co.uk> [dostęp: 14.12.2010].
- Rosenbaum J.E., *The Stratification of Socialization Processes*, „American Sociological Review” 1975, vol. 40, nr 1.
- Roussell Group Comments on Education White Paper*, www.eoussellgroup.ac.uk/roussell-group-latst-news/121-2010/4607-roussell-group [dostęp: 14.04.2011].
- Saunders S., *Eversheds*, 24 January 2011.
- School Workforce in England*, November 2015, Tables: SFR21/16, tab. 3a, Department for Education, London 2011, www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2015 [dostęp: 06.06.2018].
- Smithers A., Coughlan M-D., *The Good Teacher Training Guide 2015*, https://www.researchgate.net/publication/299337795+The_Good_Teacher_Training_Guide_015 [dostęp: 07.06.2018].
- Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*, Department for Education, London 2011.
- Teaching School Evaluation: The Final Report*, red. Q. Gu, www.gov.uk/government/uploads/system/attachments/attachment_data/file/503333/Evaluation_of_Teaching_Schools_FINAL_FOR_PUB_25_feb_final_.pdf [dostęp: 06.06.2018].
- The Costs and Benefits of Different Initial Teacher Training Routes*, red. R. Allen, Institute for Fiscal Studies, London 2016.
- The Importance of Teaching, the schools white paper 2010*, Department for Education (DfE), London 2010, <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010> [dostęp: 01.06.2018].
- Training New Teachers*, House of Commons, National Audit Office, London 2016.
- Wilshaw M., *HMCI's Monthly Commentary, May 2016*, www.gov.uk/government/speeches/hmci-monthly-commentary-may-2016 [dostęp: 10.06.2018].
- Written Evidence*, [w:] *The Future of Higher Education*, House of Commons Business, Innovations and Skills Committee, Association of Teachers and Lectures, London 2011.

Author: Eugenia Potulicka

Title: „Teachers as the Greatest Value of Our Nation” – Rhetoric, Practice and Effects of „reform” of Teacher Training in England and Wales

Keywords: training teachers in universities, School-Centered Initial Teacher Training, School Direct, apprenticeship, Teach First, Troops to Teachers

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

Initial teacher training in England and Wales is radically reformed since the 2010 year. Many new ways of training were introduced, namely: School-Centered Initial Teacher Training, School Direct, apprenticeship, Teach First, Troops to Teachers and others. The role of universities in teacher training is severe diminished with many implications for the quality of teachers and teaching as well as for the identity of academic teachers, their role and the lack of stability. Of course those changes have a lot of implications for universities, especially for their Schools of Education. Some of them disappeared.