

Formování učitelů pro budoucnost: „vysoký status, vysoké standardy“

Rosalyn George, John Clay

Úvod

Během posledních dvou desetiletí se věnuje stále více pozornosti učitelskému vzdělávání. Zčásti to vyplývá z politického a ekonomického kontextu, v němž se výchova a vzdělávání nachází. Jako hlavní spotřebitel veřejných finančních prostředků se vzdělávání stalo jedním z nejostřeji sledovaných a zodpovědných profesí ve Spojeném království. Dnes se učitelské vzdělávání stalo nástrojem předávání souboru kompetencí, produkujících učitele – odborníky v oboru, namísto toho, aby umožňovalo budoucím učitelům uvědomovat si sociální kontext škol a sociální důsledky jejich vlastní činnosti jako zásadní a reflexní nositele změny. V tomto referátu popisujeme změny a reformu učitelského vzdělávání. Soustředíme se zvláště na vliv přípravy, která probíhá přímo ve školách, pro něž se budoucí učitelé připravují, a dále na teoretickou přípravu, která dříve byla nosným pilířem učitelského vzdělávání. Budeme analyzovat ideologické a hodnotové pozice těch, kteří v současnosti určují program učitelského vzdělávání a zamysleme se nad tím, do jaké míry tyto programy napomáhají zlepšování kvality budoucích učitelů.

Reforma/restrukturalizace vzdělávacího systému v Anglii a Walesu

Během posledních dvou desetiletí byla pozornost, kterou vlády v Británii věnovaly vzdělávacímu systému, stálá, vytrvalá a v podstatě despotická. Poválečné uspořádání, které existovalo až do konce sedmdesátých let, bylo v roce 1980 narušeno schválením Zákona o výchově a vzdělávání (the 1980 Education Act). Ten měl v první řadě zvrátit hnutí za rozvoj odborných středních škol, na které se nahlíželo jako na rovnostářský projekt, jehož výsledkem bylo potlačování podnikání. Zodpovědnost za pokles pozice Spojeného království ve světovém ekonomickém žebříčku oproti pozici, kterou mělo před válkou, byla připisována nedostatku konkurenceschopnosti vzdělávacího systému, a tedy vzdělávací systém jako celek se stal obětním beránkem. Obzvláště byla vina za tento nedostatek konkurence schopnosti svalována na nízkou úroveň vyučování, což bylo nazíráno jako chyba institucí vzdělávajících učitele. Ty údajně vštěpovaly generacím učitelů „zmatené

představy“ o rovnosti a sociální spravedlnosti namísto toho, aby připravovaly učitele na to, jak vyučovat základním dovednostem a jak předávat neměnný soubor znalostí, který je součástí národního kulturního dědictví.

Zákon o výchově a vzdělávání z roku 1980 zavedl „Schéma míst s pomocí“ pro přechod žáků ze státních do soukromých škol, přičemž tato místa byla subvencována. Žáci tedy odcházeli do sektoru, který už tak platil nižší daně, protože má charitativní status. To byl přímý přesun zdrojů z veřejného do soukromého sektoru pod nálepkou „rodičovská volba“. Fakt, že tato volba byla do velké míry omezena na již privilegované střední a vyšší třídy, neprošel bez povšimnutí. Přesun zdrojů, požadavek, aby školy publikovaly výsledky zkoušek, nově zavedené právo rodičů protestovat proti umístění svého dítěte do školy v oblasti správy místního školského úřadu (Local Education Authority) a právo posílat žáky za hranice správy LEA změnily pozici rodičů z místních daňových poplatníků, z jejichž peněz jsou financovány školy v oblasti, na pozici *konzumentů*, kteří mají právo hodnotit a vyhledávat vzdělání, které se stalo zbožím. Tato změna pro veřejné školství, které poskytovalo vzdělání 93 % školní populace, byla velmi urychlena schválením Zákona o vzdělávací reformě v roce 1988 (the 1988 Education Reform Act), který umožnil několika málo zbylým středním školám a školám se stále nižším počtem žáků vymanit se z kontroly místních školských úřadů. Podněty „osvobodit se“ od místních školských úřadů byly dost silné, protože to umožňovalo těmto „vymaněným“ školám, které byly financovány grantově, získat mnohem větší finanční zdroje přímo od vlády. Zákon z roku 1988 zahrnoval návrhy na otevřené přijímání studentů, takže populární školy mohly zvýšit počet přijatých studentů a tak získat více finančních prostředků, což jim dávalo další výhodu v soutěži s méně populárními školami. Zveřejňování výsledků školních zkoušek, které začalo po schválení Zákona o výchově a vzdělávání v roce 1980, nakonec vedlo k vytvoření národní „ligové“ tabulky všech středních škol. Tabulka byla každoročně publikována. Nepřekvapuje, že když jediným měřeným indikátorem výkonu škol byly výsledky zkoušek, dlouhodobě nejlepší zhruba tři stovky škol byly školy s dlouhou historií v soukromém sektoru a dále stále více výběrové školy financované grantově, které těžily z velkých přesunů finančních zdrojů v té době. Zakládání vyšších technických škol (City Technology Colleges) s chabou podporou financí plynoucích z průmyslu bylo také pokusem diverzifikovat nabídku vzdělání a pokusem dále oslabit možnosti demokratických místních školských úřadů (LEA) v racionálním financování škol a v procesu střednědobého a dlouhodobého strategického plánování. Společné výsledky zákonů z let 1980 a 1988 ve vytváření rámce trhu se vzděláním byly silně ovlivněny filozofickými a politickými teoriemi Friedricha A. Hayeka. Ball

(1990) efektivně analyzoval vliv hayekovských myšlenek na tvorbu vzdělávacího trhu. Upřel pozornost k podmínkám nezbytným k tomu, aby vzdělávací trh úspěšně fungoval. Byly to: *volba, soutěž, různorodost, financování a organizace*. Volba byla v podstatě základem pro vytvoření různorodosti typů škol, a to vytvořilo základ soutěže. Přechod na normativní financování zajistil, že každý přijatý žák znamenal finanční hotovost, která pak byla podporou přímého soutěžení škol o tyto zákazníky. Forma místního managementu škol byla v zákoně zachována. Dala školám podnět postavit se do pozice chudých a ubohých organizací, což mělo za následek vytvoření nové formy školní organizace, která napodobovala způsob, jakým byl veden soukromý podnik. Ball načrtl pravděpodobné důsledky tohoto sociálního a politického experimentu pro životy a budoucnost dětí v Anglii a ve Walesu. Jeho závěry se bohužel v následujícím desetiletí potvrdily.

Zvolení labouristické vlády v roce 1997 a schválení nové legislativy ukončilo nejdestruktivnější aspekty předchozí vládní politiky. Nicméně v mnoha dalších ohledech se neudělalo nic pro odstranění mechanismu trhu. Všechny sektory vzdělávacího systému, od základních škol po vysoké školy a univerzity byly vytvarovány a „reformovány“ podle přísných pravidel trhu pod všudypřítomným titulkem „kvalita“ a „výkonnost“. Pokud jde o organizaci každá škola nebo instituce ve vzdělávacím sektoru přijala styl řízení, který je „shora dolů“ a hierarchický, je to forma tayloristického managementu. Tento staronový styl řízení se zahalil jazykem trhu a fenomén používání žargonu k utajení reality a jejích důsledků pro lidi vedl k termínu „obscurant“, který vymyslel Frank Delaney, redaktor Radia BBC, a který znamená přesný opak termínu esperanto, které bylo vytvořeno jako jazyk k překonávání kulturních a národních hranic.

Kontext učitelského vzdělávání

Učitelé učitelů a instituce připravující učitele nebyli imunní vůči změnám, které nastaly. Po pravdě řečeno předchozí konzervativní vláda směřovala svou pozornost právě na učitelské vzdělávání. Učitelům se dávala vina za špatné ekonomické výsledky průmyslu v zemi, protože příliš mnoho mladých lidí odcházelo ze škol s nízkou úrovní dovedností a nebylo připraveno pro pracovní trh. Za těmito útoky stála populární média; učitelé byli zobrazováni jako „zmatení liberálové“, pro něž je dítě středem dění a kteří se zabývají hlavně vyzdvihováním rovnostářských myšlenek. Útok na učitele se pak rychle přesunul na učitele učitelů – byli obviňováni z toho, že se zabývají více tím, jak rychle změnit společnost, než prosazováním a podporou elementárních fakt. Titulek „Levičákům hrozí vyhazov ve velké čistce na pedagogických školách“, který se objevil v bulvárních novinách Sun 16. ledna

1989, dobře vystihuje politické klima té doby. V článku se uvádí: „Stovkám levicově orientovaných a neúspěšných akademických pracovníků hrozí vyhazov v dramaticky plánovaném zavření mnoha vysokých škol připravujících učitele. ... Ministr školství Ken Baker dává vinu za velkou část vzdělávací krize 80. let právě těmto vysokým školám. Je přesvědčen, že v mnoha školách pracují političtí aktivisté a neúspěšní akademici, kteří ničí disciplínu a odmítají důležitost třech R!“¹ (Hill, 1990, s. 16). Pravicový univerzitní vědec Anthony O’Hear, který se později stal členem výboru vládou ustanoveného výboru pro učitelské vzdělávání, byl pro zrušení učitelské přípravy a jejího zaměření na moderní teorie a s jejich utkvělými představami o nerovnoprávnosti, rasismu a sexismu a dalších stárnoucích módních politických názorech. Napsal, že „základem dobrého vyučování jsou znalosti a kladný vztah k vyučovanému předmětu a mistrovství v praktických vyučovacích dovednostech. . . Toho prvního se dosáhne studiem daného předmětu, toho druhého praktickou činností, na kterou někdo zkušenější dohlídí.“ (1988)

Předepsaný lék pro „reformu“ učitelského vzdělávání jasně odráží změny, které byly zavedeny do škol. Aby učitelské vzdělávání probíhalo v rámci trhu, považovalo se za nutné nejdříve zavést škálu různorodých *cest k tomu stát se učitelem*, a tak zajistit možnost volby a různorodost programů. Za druhé bylo zavedeno *partnerství* mezi institucemi, které vzdělávají učitele, a školami s tím, že na školy se převedla velká část zodpovědnosti za praktickou přípravu. Za třetí byl Ministerstvem školství založen *Úřad pro přípravu učitelů* (TTA = Teacher Training Agency). Je to poloveřejná instituce s finanční podporou vlády; vláda také jmenuje ty, kteří Úřad řídí. Úkolem Úřadu je dohlížet na financování a řízení učitelského vzdělávání a také na zadávání výzkumů pro podporu dohod o partnerství mezi institucemi vyššího vzdělávání a školami. Úřad má rovněž podporovat úzce specifikované výzkumy přímo ve školních třídách. Výsledkem těchto kroků je, že pedagogické fakulty na univerzitách, školy a učitelé se stali jednou z nejostřeji sledovaných profesí a předmětem radikálních reforem, které centrální vláda zavádí jak do kurikula škol tak do kurikula učitelského vzdělávání .

Cesty vedoucí k učitelskému povolání

V roce 1990 zavedla vláda dvě alternativní cesty k učitelskému povolání, a to schéma „Articled Teacher“ (vyučení učitel) a schéma „Licensed Teacher“ (koncesovaný učitel). Schéma „Articled Teacher“ byl dvouletý školící kurz, který organizuje a řídí LEA (místní školský úřad), sdružení škol a instituce vyššího vzdělávání. Kurz byl programem, který se převážně odehrával ve

¹Tři R = trivium; tj. reading (čtení), writing (psaní), arithmetic (počty) – pozn. překladatele.

školách (základních, středních), kdy studenti strávili 80 % času přímo ve školách a jejich pokroky pravidelně hodnotil mentor (dohlížející učitel). Ten sám předtím prošel krátkou přípravou v instituci vyššího vzdělání, která se účastnila tohoto programu.

Schéma „Licensed Teacher“ bylo určeno pro studenty nad 26 let věku, kteří již měli za sebou alespoň dva roky studia v rámci vyššího vzdělávání a měli se připravit na učitelské povolání. Tito studenti budou dva roky dostávat plat od svého zaměstnavatele (tj. od školy, kde pracují), program učitelské přípravy bude sestaven podle jejich individuálních potřeb. Na konci těchto dvou let zaměstnavatel rozhodne, zda studenta doporučí pro získání Statutu kvalifikovaného učitele (OTS = Qualified Teacher Status; tento status musí mít všichni učitelé v Anglii a Walesu). Základem tohoto programu není formální spojení (spolupráce) s institucí vyššího vzdělání.

Tyto programy byly veřejnosti neupřímně prezentovány jako kvalitnější než stávající cesty vedoucí k učitelskému povolání, protože jsou „praktičtější“. Avšak v hodnocení HMI (Her Majesty Inspector = Kontrolní úřad Jejích veličenstva) z roku 1991 se poukazuje na měnící se ráz těchto programů a na potřebu poskytnout delší přípravu těm učitelům, kteří se mají stát dohlížejícími učiteli. Navíc zpráva OFSTED (Office for Standards in Education = Úřad pro standardy ve vzdělávání) jasně ukázala, že schéma Articled Teacher je prokazatelně dražší než tradiční model postgraduálního studia učitelství (PGCE = Post Graduate Certificate in Education, což je to jednoleté intenzivní studium, které navazuje na základní učitelské studium; to trvá 4 roky, absolvent získává titul BEd – Bachelor of Education, BA – Bachelor of Arts, nebo BSc – Bachelor of Science). Navíc tento model (Articled Teacher) nepřipravuje dostatečně na plnění požadavků národního kurikula. Schéma Licensed Teacher bylo kritizováno podobně hlavně kvůli tomu, že 50 % studentů v tomto programu již mělo učitelskou kvalifikaci, kterou získali v zahraničí, a měli také vyučovací zkušenosti. I přes tyto výhrady vláda pokračovala v zavádění dalších reforem učitelského vzdělání a přípravy a v roce 1992 stanovila, že studenti jednoletého postgraduálního studia PGCE musí strávit alespoň 2/3 času ve školách a vyučovat. To se mělo dít na základě dohod o spolupráci mezi školou a institucí vyššího vzdělání, přičemž na školu přechází značná část administrativní a vyučovací práce (vyučovací ve smyslu přípravy budoucích učitelů). K tomu ještě vláda doporučovala školám, aby si vytvářely vlastní programy učitelské přípravy prostřednictvím projektu SCITT (School Centered Initial Teacher Education = učitelská příprava, která probíhá hlavně přímo ve škole), a tak úplně obešla instituce vyššího vzdělání. Zavedením různých způsobů do vy-

učování mohla vláda zvětšit možnosti volby a různorodosti, tedy dvou z pěti předpokladů pro quazi trh, který se měl vytvořit.

Partnerství se školami

V roce 1994 schválila vláda Zákon o vzdělání, kterým došlo k oddělení systému financování učitelské přípravy od zbytku sektoru vyššího vzdělávání. Do té doby bylo veškeré vyšší vzdělávání financováno jednotně, ale toto rozdělení přineslo otázku, zda budoucí učitelé vůbec potřebují vyšší vzdělání. Tak došlo k legitimizaci praktických a učňovských schémat, která zdánlivě potřebovala málo nebo žádnou teorii pro svůj rozvoj, např. program SCITT, a tak se otevřela cesta pro velký okruh vzájemně si konkurujících poskytovatelů kurzů učitelské přípravy. Existuje jen málo důkazů (nebo dokonce nejsou žádné) o tom, že učitelé se lépe učí přímo činností, tedy ve vyučování – zde ovšem hrála roli pouze tržní ideologie. Opravdu jsou k dispozici důkazy od tak renomovaných institucí, jako je OFSTED, o tom, že výsledky programu SCITT jsou na nízké úrovni, přinejlepším dosahují průměru. Zdálo se, že je třeba hlouběji objasnit nezbytnost škol připravujících učitele, protože ty nepodléhají vládním nařízením pokud nejsou ustavena zákonem. Takovým nařízením jsou například hodiny gramotnosti a zběhlosti v matematice. Nicholas Pyke, redaktor Times Educational Supplement (pravidelná obsáhlá příloha novin The Times) napsal:

„Inspektoři Jejeho Veličenstva podali zprávu o všech projektech SCITT, ale zprávy o jednotlivých programech nebudou publikovány. Místo toho se na jaře očekává shrnující zpráva. Spekuluje se o tom, že ministři pozastavili vydání jednotlivých zpráv, protože zdůraznily specifické nedostatky ve velmi raném stadiu.“ (Pyke, 1995)

Furlong (1994) zaznamenal, že důkazy o tom, že školy dosahují vysoké kvality učitelské přípravy, pokud si ji organizují samy, nejsou přesvědčivé. Dohody o partnerství se školami postavily učitelskou přípravu přímo do arény trhu. Instituce vyššího vzdělávání se ocitly v pozici, kdy individuálně jednájí o platbách školám a tráví určitou dobu tím, že zjišťují smluvní ceny ostatních institucí. Tento systém se v různých částech země odlišuje a studenti nevyhnutelně dostávají podporu na různé úrovni a v různých formách. Ten, kdo dostane peníze má navíc mnoho možností, jak je využít k jiným účelům než na podporu studentů učitelství. Rosie a Fuller (1997) citující noviny The Guardian 9/7/94 popisují, jak jistá univerzita, která odstoupila od partnerství se školami v programu učitelské přípravy, udávala jako důvod fakt, že školy ne vždy uvolnily učitele pro podporu studentů a že jedna škola utratila peníze místo na podporu programu za učebnice. Úřad pro přípravu učitelů zdůraznil, že je třeba školy motivovat k tomu,

aby se účastnily učitelské přípravy. I přes finanční výhody to však mnoho škol nepovažuje za výhodné. Náklady pro školu v podobě času jejích učitelů jsou vysoké a navíc nutnost plně přijmout požadavky jiných než vládních organizací, např. OFSTED, činí partnerství pro mnoho škol neatraktivním.

Rosie a Fuller (1997) zdůrazňují, že v kontextu trhu znamenají pro školy dohody o partnerství vytváření napětí. Školy nyní řídí učitelskou přípravu a mají plnou zodpovědnost za maximální zlepšování výsledků svých žáků. „Životy učitelů, kteří spravují finance, jsou profesionálními mentory a učiteli, se nevyhnutelně stávají komplikovanějšími. Tito lidé jsou pod stále větším tlakem.“

Úřad pro přípravu učitelů (The Teacher Training Agency)

Nedávno (v roce 1997) zavedla vláda prostřednictvím TTA (Úřadu pro přípravu učitelů) reformy směřující k zavedení národního kurikula počáteční učitelské přípravy, které se odklání od zaměření na dovednosti k zaměření na „standards“, které se mají poznat v prostředí třídy. Standards souvisejí s praktickými dovednostmi a výkonem ve škole. Toto stále centrálněji předepisované kurikulum počáteční učitelské přípravy stále více a více odsunuje na okraj všechny profesionální znalosti a porozumění, které se přímo netýkají dění ve třídě, a operuje s obecně přijatým názorem, že „reflektivní“ učitelé jsou základem pro efektivní vyučování. Je zajímavé, že na počátku 90. let podpořila dokumentace Ministerstva školství a práce (Department of Education and Employment, DEE) teorii „reflektivního praktika“ a kritického myšlení v učitelské přípravě. Reynolds a Salters (1998) citují oběžník číslo 4/93 jako příklad, který uvádí:

„Očekává se, že nově kvalifikovaní učitelé získali ‚nezbytné základy pro rozvoj předvídavosti, představivosti a kritického vědomí v procesu vzdělávání jejich žáků‘ (DEE, 1993, s. 16). To dalo velmi široký rámec kritické reflexi, protože to dosvědčovalo, že tato hraje důležitou roli v úspěšném vzdělávacím procesu“.

Jak si ovšem všimají Reynolds a Salters, TTA má odlišný názor. Vidí potřebu hodnotit osobní výkon, ale pouze ve vztahu k vyučování. Od studentů se očekává, aby „kriticky hodnotili svoje vyučování a využili toto hodnocení ke zdokonalování svého výkonu“. (TTA, 1997, s. 8).

Tento přístup je založen na názoru, že vyučování a učení se je jednoduchá a nekomplikovaná činnost. Ignoruje složitost úkolů, do kterých jsou učitelé zapojeni, a nazírá učení se vyučovat jako soubor dovedností, kterým se lze naučit metodou pokusu a omylu.

Když se zamyslíme nad mnohem složitějšími dovednostmi, jako je např. učení, vyžadující logické myšlení (jak zvládnout nové specifické situace),

rozvíjení složitých vztahů (které umožňují učitelům pěstovat zájmy dětí a komunikovat s nimi) a morální soudy (o vhodných postojích školy a učitelů), potom „vědět že“ a „vědět jak“ jsou jasně zjednodušené kategorie, které například vůbec neberou v úvahu „vědět proč“ a „vědět kdy“.

Diskuse

Načrtli jsme změny, které byly zavedeny pro „upravení“ vzdělání od vyučování ve škole pro učitelské vzdělávání. Tyto změny byly prosazovány rétorikou reformy, která vzdělání staví do pozice zboží na trhu. Načrtli jsme ideologii, která se skrývá za těmito změnami a podíváme se na jejich důsledky. Za prvé se objevil „deficit demokracie“ jako důsledek těchto násilně vnucených změn ve vzdělávání. Ukázali jsme, že za proslovy o reformě jsou v praxi jiné úmysly. Maguire a Ball (1994) použili koncept reformy k tomu, aby srovnali některé způsoby, jakými je „učitel“ formován a stavěn do určité pozice v rámci nedávné reformní / restrukturalizační politiky ve Spojeném království a v USA. Zjistili, že v USA jsou škola a učitel považováni za aktivní účastníky vývoje, zatímco:

V Anglii se učitelům dává vina za selhávající školy a za údajný pokles úrovně. Na záležitosti jejich profese a jejich expertní znalosti se začalo nahlížet jako na „právně zaručené zájmy“. Podpora a profesionální rozvoj, který poskytovali experti LEA (místních školských úřadů), byly odstraněny, výzkum a odborné znalosti vyššího vzdělávání byly vysmívány jako část „tvůrčova ovládnutí“.

Došli k závěru, že:

„...Zdá se, že cílem reformy ve Spojeném království je uzavření možnosti jak institucionální, tak místní demokratické kontroly vzdělání. Školy mají být kontrolovány centrální mocí, rozhodnutími nevolených ‚Quangos‘ (tj. poloveřejná instituce s finanční podporou vlády, jež také jmenuje ty, kteří instituci/úřad řídí), a soutěživým individualistickým výběrem, které se budou navzájem ovlivňovat. V důsledku toho není již vyučování ve školách pokládáno za společenskou službu, nýbrž spíše za státem regulované soukromé zboží. Demokratické občanství a účast všech jsou nahrazeny individualizovanou spotřebou. Sociální spravedlnost ‚vyšla z módy‘, ‚módní‘ je teď výhodnost soutěžení a vlastní zájem.“ (s. 14, 15)

Pokud jde o záležitosti sociální spravedlnosti, slyšeli jsme jen mrtvolné ticho. Mahony a Hextal (1998) ostře kritizují TTA za to, že k tomuto tématu mlčí. Říkají:

„TTA neustále předělává koncepce toho, jak má vypadat ‚efektivní učitel‘ a toho, co se považuje za postup v kariéře. Zodpovědnost učitelů ve vztahu k sociální spravedlnosti je odstraněna s tím, jak byly předefinovány

„pravé cíle vyučování ve školách“ a potřeba „efektivních učitelů“. Dochází ke stále většímu rozrůzňování učitelské profese způsobu, které mohou mít negativní dopad na určité skupiny dětí a učitelů. . . proces restrukturalizace v rámci povolání, na který se TTA zaměřil, může přinést nezanedbatelné důsledky ve sféře sociální spravedlnosti jak pro jednotlivé učitele, tak pro profesi jako celek, a také pro společenské a ideologické pojetí vzdělání.“

Obzvláštním zklamáním je fakt, že plány současné nové labouristické vlády neobsahují úmysl skoncovat s nedostatky a prosazovat záležitosti týkající se sociální spravedlnosti. Whitty (1998) zdůrazňuje potřebu: „vytvářet nové formy demokracie, které lépe vyhovují různorodosti současných společností proto, aby se podněcovala současná kombinace silného státu a tržní občanské společnosti. K tomu, abychom mohli čelit stále se zvětšující polarizaci mezi školami i ve školách samotných, potřebujeme vytvořit v občanské společnosti nová fóra, která budou rozhodovat o podobě vpravdě všeobsáhných vzdělávacích programů. To všechno nás přivede k účasti ve sporech, v nichž jde o kombinaci politiky poznání s politikou redistribuce s cílem vrátit sociální spravedlnost zpět do středu vzdělávacích programů.“ (s. 15)

Zaměření na úzce pojatou definici standardů, jak ji vytvořila School Improvement Network (Síť pro zdokonalování škol), mělo také vliv na oficiální myšlení, avšak nelze dosáhnout trvalého zlepšení vzdělávání bez zodpovědného přístupu ke zmenšování nerovností. V souvislosti s nedávným uzavřením dvou technických firem na severu Anglie se prokázalo, že argumenty pro přípravu zaměřenou na získávání dovedností jsou nedostatečné. Coffield nedávno napsal o pravděpodobných dopadech:

I kdyby všichni šestnáctiletí v severní Anglii prošli maturitou na jedničky, i kdyby všichni jejich učitelé měli magisterské tituly ze zlepšování práce škol a všichni ředitelé doktoráty z robotové technologie, Siemens a Fujitsu by stejně zavřeli své provozy . . . debata se musí posunout za simplistické teorie o tom, že zvyšování standardů ve vzdělání samo o sobě přinese ekonomickou prosperitu pro všechny. Zvyšování úrovně dovedností není klíčem do země zaslíbené, je to důležitá, avšak nikoli dostačující podmínka pro takový úspěch . . . přílišné zaměření na zvyšování úrovně dovedností velmi zatěžuje vzdělávání a průmyslu to odlehčuje.

Larry Elliot, který píše pro noviny The Guardian, říká, že podle zprávy z ročenky OSN o rozvoji lidstva z roku 1997 (the United Nations Annual Human Development Report for 1997) se neustále rozšiřuje propast mezi bohatými a chudými zeměmi; 15 nejbohatších lidí na světě má celkový majetek o hodnotě vyšší, než je celkový roční příjem celé subsaharské Afriky. Spojené státy, nejbohatší země světa, pokud jde o výši příjmů na jednoho

obyvatele, zaujímá v tabulce OSN poslední místo ze 17 rozvinutých zemí. Británie je v této tabulce na 12. místě.

V naší společnosti téměř na přelomu tisíciletí dochází k zásadním změnám. Domníváme se, že můžeme přispět k rozvoji sociálně spravedlivé společnosti tím, že budeme vychovávat učitele tak, aby byli schopni vidět spojitost mezi vzděláváním ve školách, výchovou a širší společností. Dále se domníváme, že sociální spravedlnost nelze poznat ve školách, které nahrazují strukturální nerovnosti, jež jsou jádrem naší společnosti.

Referát byl přednesen na Karlově univerzitě v Praze na konferenci „Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí“ v září 1998.

Přeložila Marie Filipová

Literatura

- ELLIOT, L. Britain's poor are worse off than ever, says UN. *The Guardian*, 9th September 1998.
- FURLONG, J. Another view from the cross-roads. *Journal of Education for Teaching* 1994, 24 (1).
- MAGUIRE, M., BALL, S. J. Discourse of Education Reform in the United Kingdom and the USA and the Work of Teachers. *British Journal of In-Service Education* 1994, 20, 1, s. 5–16.
- MAHONY, P., HEXTALL, I. Social justice and the reconstruction of teaching. *Journal of Education Policy* 1998, 13, 4, s. 545–558.
- O'HEAR, A. *Who Teaches the Teachers?* A Contribution to Public Debate. London: Social Affairs Unit, 1998.
- PYKE, N. Inspectors cast doubts on in-school training. *Times Educational Supplement*, 10th March, 1995.
- REYNOLDS, M., SALTERS, M. The Reflective Teacher and The Teacher Training Agency. *Journal of Further and Higher Education* 1998, 22, 2, s. 193–200.
- ROSIE, A., FULLER, M. Social theory, rationalization, and schoolbased teacher education. In CALDERHEAD, J., SHORROCK, S. B. (Ed.) *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press, 1997.
- TTA *Consulting on the training curriculum and standards for new teachers*. 1997.
- WHITTY, G. New Labour, Education and Social Justice. In *Socialist Teacher* 1998, No. 65, Spring.
- GEORGE, R., CLAY, J. Formování učitelů pro budoucnost: „vysoký status, vysoké standardy“. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 6–15. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Rosalyn George, Goldsmiths College, University of London, New Cross, London SE 14 6NW, England
John Clay, School of Education, University of Brighton, Falmer, BN 1 9PH, England