

Učitelská kolegia – alternativní model přípravy polských učitelů

Jiří Prokop

Abstrakt: Univerzity, vysoké školy pedagogické a nová forma učitelských kolegií – to jsou v současnosti tři instituce, ve kterých se připravují budoucí polští učitelé. Článek je o nadějích, ale i kritickém zhodnocení dosavadní činnosti učitelských kolegií ve srovnání s univerzitním modelem.

Klíčová slova: univerzitní model, alternativní model, kolegia, pozitivní a kritické ohlasy

Tento článek obsahem navazuje na dva předcházející, které byly již v Pedagogické orientaci otištěny. Přípravné vzdělávání učitelů je nutné vidět v kontextu školských reforem, které v Polsku v těchto letech probíhají (Prokop, 1999). Také je potřebné si uvědomit, že celé reformní úsilí se odvíjí především od práce a úsilí učitelů, od jejich postojů k reformám (Prokop, 2002a), od jejich připravenosti s ohledem na měnící se prostředí vně školy, měnící se potřeby společnosti, včetně nových pohledů na učitelovy kompetence (Prokop, 2002b). Odpovídá těmto změnám stav pregraduálního vzdělání učitelů? A odpovídá trendům, které můžeme vypožorovat ve světě, především v Evropské Unii? V tomto smyslu článek doplňuje stať Miroslavy Váňové, která je čtenářům nabídnuta rovněž v tomto čísle Pedagogické orientace.

Současné formy vzdělávání polských učitelů

Podívejme se krátce do minulosti, a to do roku 1973. Tehdy bylo rozhodnuto o postupném přetvoření dosavadních forem přípravy učitelů, především vysokých učitelských škol, na školy plně akademické, magisterské – vysoké školy pedagogické. Reformátoři navrhli vytvoření jednotného systému vzdělávání učitelů pro všechny stupně školy. Byl navržen čtyřletý studijní magisterský program, který se měl uskutečňovat na univerzitách a vysokých školách pedagogických. V souvislosti se změnami v roce 1974 můžeme poukázat na tyto tendence:

- Můžeme vysledovat tři etapy vývoje: 1. etapa urychlených či zkrácených forem vzdělávání učitelů, 2. etapa vzdělávání na více úrovních, 3. etapa vzdělávání na úplné vysokoškolské úrovni.
- Poměrně dlouhou dobu existovalo pět typů vzdělávání učitelů: 1. učitelské semináře, 2. pedagogická gymnázia (lycea), 3. tzv. učitelská studia, 4. vysoké učitelské školy, 5. univerzity a vysoké školy pedagogické.

- Tendence připravovat učitele na vysokoškolské úrovni. Bohužel vzhledem k nedostatku učitelů se v osmdesátých letech plně neuplatnila, opět se zavedlo vzdělávání učitelů v dvouletém studiu na tzv. učitelských studiích.
- Lze konstatovat, že byla velmi slabá korelace mezi koncepcemi jednotlivých předmětů na školách a vzděláváním učitelů. Změny v přípravě učitelů byly pozadu za změnami v programech základní školy.

Vzděláváním budoucích učitelů se dnes zabývají školy, které patří do *dvou systémů*:

- školského – **učitelská kolegia**,
- vysokoškolského, akademického – **vysoké školy pedagogické a univerzity**.

Podívejme se nyní na novinku, která se objevila v 90. letech – **učitelská kolegia**. V roce 2000 bylo v Polsku 35 učitelských kolegií a 60 učitelských kolegií cizích jazyků. Kolegia jsou pomaturitními školami odborného charakteru, ve kterých se klade důraz na nácvik dovedností potřebných k práci učitele. K tomu slouží mimo jiné pracovní dílny v malých skupinách a také praxe, která je integrálním elementem této přípravy. Většina učitelských kolegií připravuje k vyučování dvou předmětů. Nabízí svým posluchačům vzdělání ve dvou specializacích, např. polský jazyk a hudba, polský jazyk a výtvarná výchova, matematika s informatikou, matematika a hudební výchova, hudba a pečovatelsko-výchovná pedagogika. Učitelská kolegia cizích jazyků připravují k vyučování vybraného cizího jazyka.

Výuka v kolegiích trvá *tři roky* a na většině těchto škol jde o denní studium, v některých školách se otevírá večerní a dálkové studium. Studium je ukončeno získáním diplomu kolegia, který *opravňuje majitele diplomu k práci v předškolním zařízení, základní škole, v zařízení opatrovnicko-výchovném nebo na základní a střední škole*.

Absolventi kolegia mohou také obdržet „*diplom licencjacki*“ (tj. diplom bakaláře), který ale vydává vysoká škola, která má v kolegiu záštitu nad předměty vědecko didaktickými, vlastní specializaci obhospodařuje dané kolegium. Takže pokud chce někdo ukončit na úrovni bakaláře, může tento diplom získat od takovéto „*patronátní*“ vysoké školy. V této oblasti nejsou jednotná ustanovení. Podobně je to s podmínkami možného pokračování na magisterském stupni, který mohou absolvovat pouze ti studenti, kteří absolvovali bakalářské studium, což závisí na předpisech konkrétní vysoké školy (VŠ pedagogické, univerzity). Učitelská kolegia cizích jazyků vznikla především v souvislosti s rozšířením výuky jazyků na školách, fungují ve strukturách konkrétních vysokých škol a odpovídají vysokým odborným školám připravujícím na úrovni bakaláře.

1. Univerzitní model přípravy učitelů

Vzdělávání učitelů v tomto modelu probíhá dvoukolejně: je realizované ve dvou systémech a ve dvou různých prostředích – akademickém a školském. Vzdělávání učitelů na vysokých školách je regulované zákonem o vysokých školách z roku 1990. Tento zákon poskytuje vysokým školám širokou autonomii, zmenšil se reálný vliv Ministerstva národní edukace (MEN). Ministerstvo má možnost ovlivnit vysoké školy prostřednictvím Hlavní rady vysokého školství (Rada Glówna Szkolnictwa Wyższego). Hlavní rada na návrh ministerstva vymezuje podmínky, které musí škola splňovat, aby mohla otevřít dané obory, udělovat různé tituly, splňovat minimální úroveň kádrou a programovou na jednotlivých pracovištích). Autonomní vedení škol rozhoduje o programech a studijních plánech, formách studia, specializacích, požadavcích ve shodě s praxí, o závěrečných pracích, závěrečných zkouškách aj.

Ministerstvo má určitý vliv na způsob přípravy učitelů na vysokých školách. Činí to prostřednictvím předpisů, které regulují zaměstnání učitelů na státních školách. Požaduje na učitelích základní rozsah kvalifikace. Současný stav je spíše opakováním kvalifikace před rokem 1989 a v zásadě požaduje, aby učitel byl připraven v **oboru** a **metodicky**. Titul magistra s metodickou přípravou opravňuje učit na základních a středních školách. Osoby, které ukončily studia na vysokých školách odborných nebo na ústavu vzdělávání učitelů, mohou učit na základních školách a na školách mateřských. Stejně jako v minulosti, i dnes je požadováno, aby byli učitelé připravováni **oborově** (na úrovni postačující k vyučování daného předmětu) a **pedagogicky**. Minimem pedagogické přípravy je 270 hodin v oblasti psychologie, pedagogiky a didaktiky a vykonání školní praxe ne menší než 150 hodin.

V současnosti převládá **model** vzdělávání učitelů **simultánní** čili současné studium daného vědního oboru a profesionální studium. Integrovaný **model** neboli **konsektivní** se objevuje velmi sporadicky (příprava k profesi učitele podiplomovým studiem). Panuje všeobecný názor, že lze přípravu učitelů omezit na nějaký blok pedagogické přípravy, pedagogických předmětů. Není populární tvrdit, že oborová příprava vyžaduje přizpůsobení vzhledem k potřebám výuky. Programy bakalářského studia představují pouze kopie prvních třech let magisterského studia s nevelkými modifikacemi. Na tomto místě je potřeba říci, že se tato studia objevila teprve v roce 1992 a koncepce dvoustupňového studia je stále v počáteční fázi.

Profesionální pedagogická příprava má většinou atomizovaný charakter, je realizovaná v rámci samostatných akademických předmětů: pedagogiky, psychologie, metodiky. Odborníci, kteří přednášejí tyto předměty, spolu nespolupracují při tvorbě programů, ani při jejich realizaci. Stává se, že vezmou

výuku na tzv. učitelských směrech spíše z důvodu negativní selekce, aby splnili množství nutné výuky na univerzitě. Praxe na jednotlivých učitelských studiích jsou různé, jak vzhledem k odbornosti, tak vzhledem k formám a době trvání. Obecně lze říci, že praxe jsou organizované po vstupním vzdělání odborném a profesionálním – pedagogickém, nejčastěji po třetím či čtvrtém roku studia. Praxe mají charakter aplikační ve vztahu k prostudované teorii a po seznámení s „dobrymi“ vzory výuky.

Lze vyzorovat trend, že školy nemají přílišný zájem o vzdělávání učitelů v denním studiu. To se odráží na stále menším počtu hodin pedagogické přípravy. Tyto jsou považovány za fakultativní, nepovinnou výuku, výuka probíhá často v blocích. Příčiny takového stavu jsou složité. Patří k nim špatná finanční situace, zásady financování didaktické přípravy (především vzhledem ke školním praxím), nízká úroveň didaktiky a metodiky v akademickém prostředí, nepříliš velká prestiž učitelského povolání. Panuje nechuť absolvovat vstupní učitelská studia, ale na druhé straně se objevují tendence, že zainteresovaní získávají tuto kvalifikaci lehce a spíše formálně, a tím mají možnost učit na školách. Studenti, kteří sledují trh práce, si rozšiřují studium o blok pedagogických disciplín. Ale činí tak bez hlubšího angažování a zaujetí. Jak sami říkají: „Pro všechny případy.“

Vysoké školy vykazují daleko větší zájem o do vzdělávání učitelů. Tím se rozumí získání diplomů s vyšší možností kvalifikace na trhu práce. Odpovídají tím na potřeby školství. Organizují na české poměry obrovské množství večerního a dálkového studia, doplňujícího a rozšiřujícího studia, magisterské studium, bakalářské nebo poddiplomové (studia jsou zaměřena na získání další oborové a pedagogické kvalifikace). Vzhledem k velkému zájmu učitelů, kteří jsou již zaměstnaní, ale cítí se ohroženi ztrátou zaměstnání, našly zde vysoké školy velkou možnost zvýšit si svůj rozpočet, protože všechny tyto další „nedenní“ formy výuky jsou placené. Od roku 1992 mohou učitelé, kteří nemají plnou učitelskou kvalifikaci v souladu se zákonem, žádat z rozpočtu školství zaplacení této částky. Například v roce 1997 získalo tyto peníze 30 % dálkově studujících.

Tyto kritické úvahy vedou k jednoznačným závěrům: *vzdělávání učitelů na vysokých školách je potřebné zreformovat*, a to ne pouze *po stránce vzdělávacího programu* (tento požadavek lze v odborných kruzích slyšet nejčastěji), ale i *v oblasti samotné struktury*. Mnoho pozorovatelů a odborníků konstatuje, že odmítnutím jednotného, ministeriálního tzv. psychopedagogického vzdělávání učitelů v roce 1989 se studium pouze odideologizovalo – neznamenalo to zbavit se minulosti. Tato nepříliš dobrá tradice se stále ukazuje v mentalitě, v modelu výuky, v organizačně právních ustanoveních. Ukazuje se dokonce to, že i v situaci větší autonomie a rozmělnění norem, je toto

dědictví velmi silné, že se podepisuje na určitém znechucení a deziluzích zainteresovaných.

Uvedme si na dokreslení situace výpověď jednoho studenta poznaňské univerzity: „Studuji třetí rok chemii. Vybral jsem si pedagogický blok z jednoho důvodu – jako ‚evakuační východisko‘. Pokud nedostanu práci v jiném resortu, tak půjdu do školy. Víím, že to není dobrý přístup k věci, protože co to je za učitele z donucení, ale taková je životní realita. Na přednášce ztratím 90 minut života, ale když už tam jde většina, tak taky zůstanu.“

2. Alternativní model přípravy učitelů – učitel'ské kolegium

Představitelé Ministerstva národní edukace (MEN) tvrdí, že vzdělávání učitelů v učitel'ských kolegiích je jedním z nejvýraznějších projevů školských změn v Polsku. V roce 1994 ukončila činnost tzv. učitel'ská studia, kde probíhala příprava učitelů mateřských škol a primárního stupně, v roce 1995 pak tzv. pedagogická technická studia, kde se připravovali učitelé praktické přípravy. Tyto školy byly považovány za školy pomaturitní a nebylo z nich možné pokračovat kontinuálně na vysoké škole. Absolventi byli srovnáváni s absolventy všeobecně vzdělávacích gymnázií. Naproti tomu mají učitel'ská kolegia vyšší status, status vysokých škol (u nás vyšších odborných škol).

V roce 1990 zahájily svoji činnost kolegia cizích jazyků, ve kterých se připravují budoucí učitelé základních a středních škol. Tyto školy vznikly na základě velké poptávky po učitelích západoevropských jazyků. V roce 1991 vznikla kolegia, která připravovala učitele základních a mateřských škol. V roce 2000 existovalo již 95 těchto kolegií. Vznik takové školy povoluje školský inspektorát. Základní podmínkou jejich vzniku je vědecko didaktický patronát ze strany vysoké školy, která vzdělává učitele v téže specializaci. Školský inspektor sleduje spolupráci obou pracovišť, tzn. přijímací a závěrečné zkoušky, získávání vysokoškolských diplomů, provádění stáží na vysoké škole, finanční zajištění aj.

Výuka v kolegiu trvá tři roky a probíhá denní i dálkovou formou (ne cizí jazyky). Podmínkou přijetí je maturita, přijímací zkouška a lékařské osvědčení. Po ukončení studií obdrží absolventi diplom kolegia, který opravňuje k výuce na mateřských školách, základních školách, a v případě cizích jazyků dokonce i na středních školách. Na základě smluv s vysokou školou mohou studenti získat také titul bakaláře. Řeší se to dvojím způsobem: diplomová zkouška je zároveň bakalářskou (komise složená z učitelů kolegia a akademických učitelů), nebo student kolegia absolvuje dodatečnou zkoušku na vysoké škole. Bakaláři mají možnost pokračovat v magisterském studiu. Ne všechny patronátní VŠ připravují speciální program – variantu rozšiřujícího magisterského studia, někdy jsou tito studenti přijímáni do třetího nebo čtvrtého ročníku běžného magisterského studia.

Vzdělávání v učitelských kolegiích je realizované ve specializacích odpovídajících předmětům nebo bloku předmětů na školách. Všechny plány a programy jsou utvořeny a schváleny ministerstvem. Podmínkou tzv. „autorských programů“ je jejich potvrzení vedením patronátní vysoké školy a MEN. Za základní kritérium programu se považuje potřeba praxe, a to v oblasti oborových předmětů i forem profesionálního vzdělání (pedagogika). Program není složen pouze ze studia oboru a přednášek z pedagogiky, psychologie a metodiky, ale je zaměřený na celostní praktické osvojení učitelské způsobilosti. Není přípravou filologa, ale učitele jazyka, ne biologa, ale učitele biologie atd. Častá je možnost přípravy pro dva vyučovací předměty (např. matematika a informatika, primární pedagogika a logopedie aj.).

Kolegia představují vzhledem k akademické koncepci **alternativu**. Alternativu v tom, že formulují své cíle jako model absolventa připraveného k rolím, které má plnit ve škole. Rychleji reagují na praktické potřeby zaváděním specializací, které jsou potřebné pro daný region.

Pozitivní ohlasy

V roce 1991 proběhla mezinárodní konference v Miętnu pod heslem „Alternativní model vzdělávání učitelů“, kde se představilo prvních třináct kolegií. Konferenci iniciovalo MEN a celou konferencí se neslo, že kolegia jsou dobrou alternativou vůči „staré“ praxi vzdělávání učitelů univerzitního typu a tzv. učitelským studiím. Účastnili se jí představitelé MEN, hosté Evropské unie, ředitelé a učitelé kolegií, akademičtí učitelé a metodičtí poradci z VŠ. Konference neprobíhala pouze formou referátů, ale především panelovými diskusemi, plakáty, „burzou mozků“, dílnami aj. Výsledkem této konference bylo přijetí **základních společných předpokladů vzdělávání učitelů v kolegiích** (Alternativní . . . , 1991):

- Hlavním požadavkem, který byl formulován během konference, se stala *integrace teorie a praxe* vzdělávání. Dále uvidíme, že se integrace objevila v dalších základních předpokladech práce kolegií.
- Hovořilo se o míře integrování teorie v oblasti profesionálního studia. Byl předveden příklad programu bloku předmětu „Základy edukace“, který by měl nahradit tradiční blok psychologických a pedagogických disciplín. Tento program se rozloučil s tradicí přednášených jednotlivých izolovaných disciplín ve jménu *integrovaného využití obsahu pedagogicko-psychologických disciplín*, ve jménu lepšího porozumění educační a vlastní praxe.
- Na konferenci byly prezentované koncepce reflexivní praxe a jejich praktické využití používané při přípravě učitelů ve Velké Británii a Holandsku. Bylo zdůrazněno, že role praxí nemůže být zúžena pouze na aplikaci dosud poznané teorie a následného jednání. Učení se *prací pro zdokona-*

lení praxe vyžaduje jinou organizaci a formy praxe na školách. Praxe na počátku studia například ukáže, co se potřebuje každý dozvědět o škole, aby dobře fungovala školní třída. To vše ve jménu propojení teorie a praxe.

- Byla zdůrazněna *spolupráce „učitelů učitelů“*, tj. všech zaangažovaných v kolegiu – učitelů kolegia, učitelů patronátních vysokých škol, učitelů ze škol praxe. Bylo poukazováno na toto partnerství, na výhody učení se od sebe navzájem.

Kritické ohlasy

Pracovníkům kolegií a ministerským úředníkům se jeví učitel'ská kolegia jako novátorské evropské instituce, které „vítězí nad nedostatky starého“ – akademického, tj. příliš formálního a teoretického vzdělávání učitelů. Ale objevují se otázky: Jde opravdu o novou kvalitu? Zbavily se opravdu „akademičnosti“? Kolik je v nich toho „evropského“? Kolik toho v nich zůstalo z tzv. učitel'ských studií, vždyť nezřídka vznikly právě z nich?

Už při příležitosti vzniku těchto kolegií se objevily kritické hlasy, které zaznívaly především z akademické pudy, ukazující na chybějící tradice tohoto typu vzdělávání učitelů v polském školství. Ale v krátké době jich vzniklo téměř sto! Poukazovalo se na tendence v západní Evropě ve směru rozšiřování univerzitního vzdělávání učitelů na nejméně čtyři roky (Niemiec, 1994). Mnoho pedeutologů vyjadřovalo obavy, zda nadměrná profesionalizace nepřinese negativní výsledky jako přílišný tržní přístup, snížení úrovně přípravy, technologizaci nebo až triviální „zpraktičtění“ vzdělávání učitelů. Byly vyjadřovány obavy nad bezreflexivním kopírováním západních vzorů a rychlým rozloučením se s tím (možná i málem) dobrým, co přetrvávalo v polské pedeutologii. Tyto obavy zaznívaly i z tábora reformátorů a těch, o kterých zdaleka nelze říci, že jsou milovníci „starého“ (např. Kwiatkowska a Kotusiewicz, 1992).

Tyto často odůvodněné obavy vznikly i na základě obsahu termínu „odbornost“ vedle „profese“. Profesionalizací se často rozumí zvýšení odbornosti. Ne vždy lze na první pohled vidět rozdíl mezi vzděláním odborným a vzděláním profesionálním. V anglosaském světě termín „vocational education“ znamená především edukaci instrumentální, tj. získání úzce vyměřených vědomostí, dovedností a schopností, zatímco profesionál je specialistou nejvyšší třídy (právník, lékař, manažer), který opírá své schopnosti o solidní vysokoškolská studia. Pokud uznáváme učitel'ské činnosti za profesionální, nemůžeme degradovat a snižovat úroveň edukace, ale naopak – musíme zvyšovat status a vzdělání učitelů na univerzitní úroveň! To ale neznamená, že na těchto školách není co reformovat a měnit.

Objevuje se otázka, zda je vědecká a metodická patronace, kterou re-

alizují vysoké školy, schopna uchránit tyto instituce před profesionalizací, tj. úzkým, instrumentálním vzděláním, které spočívá ve vybavení příštích učitelů schopnostmi typu „jak“ místo „proč“ a nácvikem konkrétních algoritmů jednání. Zdá se, že záleží na tom, jakého druhu je patronát. Jestli to je vysoká škola, která vězí v okovech pozitivizmu, tak si můžeme domyslet, že kolegium bude jenom utvrzováno o své nízké úrovni vzhledem k akademickému prostředí. Jestli to je vysoká škola, která je otevřená změnám, která se stará o kolegium jako o místo otevřených možností a změny, potom se určité výsledky mohou objevit.

Jaká je kvalita výuky na kolegiích? Nedostatek takových analýz nám nedovoluje odpovědět na tuto otázku. Možná by byla i v tomto případě zajímavá případová studie, ale tato možnost by již přesahovala požadavky na tento příspěvek. Ačkoli po letech emoce na toto téma již opadly, stále mají kolegia své zanícené příznivce i mezi odborníky z vysokých škol, kteří je podporují. V odborné literatuře se lze setkat spíše s množstvím „ideologických“ článků než s nestrannými rozbory stavu. Tyto instituce, známé jako „místo změny“, jsou nadále v centru zájmu MEN i financování západoevropských programů.

Místo závěru

Uvedme si několik postulatů a podmínek, které jsou typické pro polskou situaci v oblasti přípravy na učitelské povolání. Některé již byly uvedeny výše. Půjde o jakýsi sumář problémů a tendencí spolu s dalšími, které se objevují často v polské odborné pedagogické literatuře:

- Po roce 1989 zlikvidovalo MEN jediný odborný institut, který se zabýval programováním vzdělávání učitelů.
- Na polských státních vysokých školách je tradicí považovat učitelská studia za kvalitativně horší než „opravdová“ akademická studia.
- Vysoké školy pedagogické se s velkou vehemencí přibližují organizaci univerzitní přípravy učitelů na úkor vlastní organizační identity. Možná zbytečně se tyto školy zasazují o otevření studia „čistých“ jednooborových pedagogik na půdě své vysoké školy.
- Učitelská kolegia zdaleka nepřipravují pouze učitele do škol (velká část absolventů jazykových učitelských kolegií odchází do jiných zaměstnání), ale problémem je i to, že toto studium není uznávané jako plnohodnotné. Absolventi odchází na magisterská studia, studium potom trvá déle. Často jsou magisterské práce pouze rozšířením prací bakalářských.
- V těchto malých školách (kolegiích) po stránce množství učitelského kadru studuje často velké množství studentů, na přednáškách není možné pracovat například s „autorskými, alternativními“ programy, tím uniká vlastní „alternativnost“. To se týká i učitelství na VŠ.

- V Polsku neexistuje limit přijatých studentů na učitel'ská studia, nejsou prognózy potřeb trhu práce. To má za následek, že bylo v devadesátých letech přijato tisíce studentů navíc (především díky kolegiím). Chybělo pokrytí učitel'ského kádrů, chybí knihovny a literatura, je málo cvičných škol a mnoho studentů. Sledovaly se tím především materiální cíle těchto škol.
- Díky výše uvedenému můžeme snad i konstatovat, že učitelé učitelů vytvořili hru dvou tváří – „vy nám dáte peníze, my vám dáme diplomy, lehce je získáte, ale bez kompetentního pokrytí.“
- Při kontrole studia díky velkému množství studentů převažují didaktické testy, namísto esejů, kritických studií, malých výzkumných prací apod.
- To, že díky reformě škol'ského systému vznikly učitel'ské stupně (profesní stupně), které souvisí s platem učitelů, opět nahrává těmto školám – otevírají různé doplňující kurzy, semináře, rozšiřující studia. Možná opět na úkor kvality denního studia.
- V polské pedagogice je určitá tradice různých vzdělávacích alternativ. Na jedné straně se tyto skupiny jakoby uzavírají. Na druhé straně, pokud vystoupí v diskusi, chybí základní rozhled v pedagogických a psychologických disciplínách a z toho plyne určitá nekompetentnost. To se ale netýká všech, jistě ne pravidelných konferencí o alternativní pedagogice v Łódži, v časopisech „Edukacja a Dialog“, „Społeczenstwo Otwarte“, některých sjezdů, konferencí Polské pedagogické společnosti aj.
- Edukační programy pro učitele by měly být do velké míry uchráněny před filozofií „nabídka a poptávka“. Bohužel v Polsku je to v této chvíli naopak – vzdělávání učitelů velmi podléhá ideologii svobodného trhu bez jasných požadavků a kompetencí. Začala široká systémová reforma pol'ského školství, bohužel učitelé mají ve značné míře diplomy s fiktivními či zastaralými kompetencemi.

Literatura

- Alternatywne modele kształcenia nauczycieli.* Mjetne: MEN, 1991.
- GOLKEBNIAK, B. D. *Zmiany edukacji nauczycieli.* Toruń – Poznań: Edytor, 1998.
- KWIATKOWSKA, H., KOTUSIEWICZ, A. (ed.) *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli.* Warszawa – Łódź: PWN, 1992.
- DURAJ-NOWAKOWA, K. (ed.) *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów.* Kraków: Impuls, 1999.
- JASIŃSKI, Z. (ed.) *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej.* Opole: Uniwersytet Opolski, 1996.
- MIKOLAJEWICZ, V. (ed.) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej.* Kraków: Impuls, 2001.
- NIEMIEC, J. Refleksje o kształtowaniu i funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela. In *Z pogranicza idei i praktyki nauczycielskiej.* Białystok: Wyd. UW – Filia w Białymstoku, 1994, s. 29–33.

- PROKOP, J. Reforma polského školství – „Polské vzdělávání 21. století“. *Pedagogická orientace*, 1999, č. 3, s. 90–103.
- PROKOP, J. Portrét polského učitele. *Pedagogická orientace*, 2002a, č. 1, s. 46–62.
- PROKOP, J. Přípravné vzdělávání polských učitelů v období transformace. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK, 2002b, s. 168–188.

PROKOP, J. Učitel'ská kolegia – alternativní model přípravy polských učitelů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 9–18. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Jiří Prokop, Ph. D., Katedra pedagogiky PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1