

K O N G R E S
OBYWATELSKI



Jaka przyszłość polskiej edukacji?



WOLNOŚĆ I SOLIDARNOŚĆ NR 49

Czas na rozwój społeczno-kulturowy, na uszlachetnienie naszego indywidualizmu a jednocześnie na naukę myślenia i działania zbiorowego.



JAN SZOMBURG

Prezes Zarządu Instytutu Badań
nad Gospodarką Rynkową

Kluczem do rozwoju Polski jesteśmy my sami, jest nim nasza odpowiedzialność za siebie i innych.



ZOFIA KLEPACKA

Medalistka olimpijska
w windsurfingu

Musimy pamiętać o kompetencjach społecznych, one są równie ważne jak kompetencje merytoryczne.



WŁADYSŁAW KOSINIAK-KAMYSZ

Minister Pracy
i Polityki Społecznej

Marzy mi się nowa „zmowa elit” dla długotrwałego rozwoju Polski.



MATEUSZ MORAWIECKI

Prezes Zarządu,
Bank Zachodni WBK SA

Nie ulepszajmy innych, ulepszajmy siebie.



JAN ENGLERT

Aktor, Reżyser,
Dyrektor artystyczny
Teatru Narodowego w Warszawie

WYPOWIEDZI

Dziś system szkolnictwa powszechnego jest w głębokiej erozji, ulega fragmentaryzacji i zawłaszczeniu przez kompetentne grupy. Państwo abdykuje, zastępując realną władzę i sprawstwo wynikające ze spójnej wizji zarządzaniem za pomocą technokratycznych instrumentów pomiaru i kontroli.



EDWIN BENDYK

Kluczowe znaczenie dla podniesienia poziomu edukacji ma zrozumienie, na czym polega proces uczenia się uczniów. Szkoły muszą skoncentrować się na tworzeniu środowiska do skutecznego uczenia się.



JACEK STRZEMIECZNY

Geneza obowiązkowej edukacji publicznej wiązała się z ideą sprawiedliwości społecznej i wyrównywania szans. W Polsce system oświaty działa odwrotnie – służy raczej rekonstrukcji różnic klasowych. Wyściem jest budowa kulturowej i politycznej akceptacji dla wartości egalitaryzmu oraz zablokowanie tych elementów systemu, które wspierają procesy segregacji.



TOMASZ SZKUDLAREK



Uczestnicy
VII Kongresu Obywatelskiego



Jan Englert
Aktor, Reżyser,
Dyrektor artystyczny Teatru
Narodowego w Warszawie



Uczestnicy
VII Kongresu Obywatelskiego

Jaka przyszłość polskiej edukacji?



GDAŃSK 2012

© Copyright by
Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową
80-227 Gdańsk, ul. Do Studzienki 63
tel. 58 524 49 00
faks 58 524 49 08
www.ibngr.pl
e-mail: ibngr@ibngr.pl

Redakcja serii: JAN SZOMBURG

Redaktor: PIOTR ZBIERANEK

Opracowanie redakcyjne: ALICJA DĄBROWSKA-NOWACKA

Projekt graficzny: TATASTUDIO

Skład: ŁUKASZ SITKO

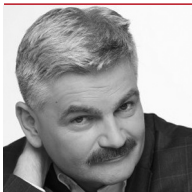
ISBN 978-83-7615-089-5

CIP - Biblioteka Narodowa

Jaka przyszłość polskiej edukacji? / [red. Piotr Zbieranek]. - Gdańsk : Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2012. - (Wolność i Solidarność ; nr 49)

Spis treści

- 5 **Edwin Bendyk**
Ucieczka od futurofobii. W poszukiwaniu legitymizacji szkoły przyszłości
- 11 **Robert Firmhofer**
W szkole i poza szkołą. Potrzeba międzysektorowego partnerstwa na rzecz rozwoju edukacji
- 17 **Piotr Zbieranek**
Edukacja na rozdrożu. Jak będzie wyglądać polska edukacja w 2030 roku?
- 25 **Jacek Strzemieczny**
Testocentryzm w edukacji – co zamiast?
- 41 **Tomasz Szkudlarek**
Rynek oświatowy i segregacje społeczne
- GŁOSY W DYSKUSJI**
- 49 **Zofia Grudzińska**
Marzenia o szkole szczęśliwej
- 55 **Anna W. Jankowska**
Podmiotowość ucznia odpowiedzią na wyzwania przyszłości
- 63 **Joanna Stocka**
Kto ufa (w) polskiej szkole?
- 67 **Magdalena Kamieniecka**
Potencjał zmiany jest w nas



Edwin Bendyk, absolwent Wydziału Chemii Uniwersytetu Warszawskiego (1989). Podczas studiów był redaktorem studenckich pism drugiego obiegu. Potem dziennikarzem, m.in. tygodnika „Nowoczesność”, „Życia Warszawy”, „Wiedzy i Życia”. Obecnie związany z tygodnikiem „Polityka”, gdzie jest publicystą działu naukowego. Zajmuje się problematyką cywilizacyjną, kwestiami modernizacji, ekologii i rewolucji cyfrowej. Publikuje także w tygodniku „Computerworld”, „Res Publice Nowej”, „Krytyce Politycznej”, „Przeglądzie Politycznym” i magazynie „Mobile Internet”. Autor książek: *Zatruta studnia. Rzecz o władzy i wolności* (2002), *Antymatrix. Człowiek w labiryncie sieci* (2004), *Miłość, wojna, rewolucja. Szkice na czas kryzysu* (2009), *Bunt Sieci* (2012). Wykłada w Collegium Civitas, gdzie kieruje Ośrodkiem Badań nad Przyszłością, oraz w Centrum Nauk Społecznych PAN. Członek rady Fundacji Nowoczesna Polska oraz rady programowej Zielonego Instytutu. Prowadzi blog „Antymatrix” (www.bendyk.blog.polityka.pl).

Ucieczka od futurofobii. W poszukiwaniu legitymizacji szkoły przyszłości*

PROBLEM EDUKACJI, A TYM SAMYM USTROJU SYSTEMU SZKOLNEGO oraz współdziałania wszystkich elementów uczestniczących w procesie kształcenia i kształtowania osób można i należy analizować z wielu perspektyw. Perspektywa określona przez tematykę VII Kongresu Obywatelskiego wynika z pytania o rozwój Polski i Polaków w XXI wieku i wymagane w związku z tym umiejętności oraz kompetencje.

Jaki więc rozwój? Jaki mamy wpływ na jego kształtowanie wobec strukturalnego problemu – futurofobii, czyli niezdolności do traktowania przyszłości w kategorii zasobu, którym można racjonalnie zarządzać. Zarządzać, czyli uruchamiać dziś procesy i mobilizować dostępne aktualnie zasoby po to, żeby osiągnąć strategiczne cele wyznaczone na lata 2020, 2030 i późniejsze.

Uprościmy zadanie i przyjmijmy, że celem strategicznym jest utrzymanie wzrostu gospodarczego. Choć przyrost PKB nie jest doskonałym miernikiem rozwoju, bo nie uwzględnia wielu ważnych czynników decydujących o jakości życia i dobrobycie, to jednak dobrze agreguje działanie kluczowych czynników produktywności: pracy, kapitału, kapitału ludzkiego, technologii i innowacji. Udział tych czynników zmienia się w czasie w zależności od stopnia rozwoju gospodarki.

Polska, kraj w dobrym tempie doganiający rozwiniętą światową czołówkę, zbliżyła się niepokojąco do pułapki „średnich dochodów”. Dotychczasowy rozwój i realna konwergencja przebiegały w modelu imitacyjnym, polegającym na mobilizowaniu łatwo dostępnych zasobów: relatywnie taniej i dobrze wykształconej siły roboczej, modernizacji gospodarki opartej na imporcie technologii, inwestycji opartych głównie na imporcie kapitału. Taki model stosują wszystkie „doganiające”

.....
* Tekst powstał na podstawie wystąpienia autora wprowadzającego do panelu „Przyszłość polskiej edukacji – scenariusze rozwoju” podczas VII Kongresu Obywatelskiego (Warszawa, 10 listopada 2012).

społeczeństwa, w pewnym momencie wyczerpuje się on jednak. Dalszy wzrost produktywności (dziś utrzymującej się na poziomie połowy średniej produktywności dla krajów Unii Europejskiej) wymaga mobilizacji czynników wcześniej mających mniejszy priorytet: kapitału ludzkiego i innowacji.

Te oczywistości wynikające z neoklasycznej teorii wzrostu nałożyć wszakże należy na konkretne tendencje i realną konkurencję w wymiarze globalnym. Doskonałe argumenty znaleźć można w opracowaniu opublikowanym przez OECD jesienią 2012 r.: *Looking to 2060: Long-term global growth prospects*. Oczywiście, niemożliwie jest stworzenie precyzyjnej prognozy makroekonomicznej na półwiecze, analiza OECD dobrze jednak pokazuje wpływ różnych czynników produktywności w różnych gospodarkach w perspektywie nadchodzących dekad. Niestety, wnioski dla Polskie są bardzo niekorzystne. Ze względu na procesy ludnościowe zakończył się czas korzystania z dywidendy demograficznej. Sytuacja, kiedy w wyniku wchodzącego na rynek pracy wyżu demograficznego gospodarka mogła korzystać z tanich i dobrych zasobów pracy, kończy się bezpowrotnie. Już w ciągu najbliższych lat Polska odczuje skutki wejścia na trajektorię szybkiego starzenia się. W rezultacie w 2050 roku nasz kraj może mieć najmniejszy (obok Włoch) udział osób aktywnych zawodowo w strukturze społecznej. Z tego właśnie względu dynamika wzrostu PKB zacznie szybko maleć, uzyskując po 2030 r. tempo 1%, a więc niższe od tempa wzrostu gospodarek rozwiniętych – grozi nam więc nie tylko utknięcie w pułapce średnich dochodów, lecz wręcz dywergencja gospodarcza.

Prognoza makroekonomiczna nie jest wyrokiem, pokazuje tylko, na jakie czynniki produktywności nie należy już liczyć, a jakie jak najszybciej mobilizować, by nie tylko wyjść z pułapki średnich dochodów, lecz zniwelować również konsekwencje luki demograficznej. Te czynniki, powtórzmy, to kapitał ludzki i innowacje. Dotychczasowy poziom innowacyjności polskiej gospodarki i społeczeństwa w wymiarze systemowym jest doskonale opisany, niestety w ciemnych barwach. Niewiele też wskazuje, by stosowane dotychczas polityki zwiększenia potencjału innowacyjnego przyniosły większy skutek. A Polska potrzebuje rezultatów spektakularnych, podobnych do tych, jakie uzyskuje Korea Południowa, stojąca przed podobnym wyzwaniem demograficznym.

Pozostaje kapitał ludzki, czyli kompetencje i umiejętności ludzi. Ważnym elementem ich kształtowania jest system edukacji. Jaka jest polska szkoła? Od ponad dekady Polacy żyją mitem bezprecedensowego boomu edukacyjnego: gwałtownie wzrosły aspiracje, polska młodzież zaczęła się masowo kształcić, wspierana w tych staraniach przez rodziców. Pięciokrotny wzrost liczby studiujących w porównaniu do czasów PRL najlepiej dowodzi siły edukacyjnego pospolitego ruszenia.

Czy jednak ilość przechodzi w jakość, czy też odwrotnie – umasowienie kształcenia na poziomie wyższym doprowadziło do pogorszenia edukacji?

W ocenie absolwentów wyższych uczelni zdani jesteśmy na przyczynkarskie analizy. Kształcimy świetnie, wszak polscy informatycy wygrywają w międzynarodowych konkursach, rywalizując ze światową czołówką! Tak, to prawda, tylko czy wyniki kilkudziesięcioosobowej elity odzwierciedlają poziom kompetencji wszystkich informatyków opuszczających mury uczelni? Pracodawcy mają co do tego wątpliwości, o czym świadczy dyskusja wywołana artykułem prezesa PZU Andrzeja Klesyka.

Czy jednak można wierzyć ocenom przedsiębiorców narzekających, że uczelnie nie kształcą pod potrzeby rynku pracy? Jakie ten rynek wysyła sygnały, skoro polskie przedsiębiorstwa należą do najmniej innowacyjnych w OECD? Gdyby kształcić odpowiednio do ich aktualnych potrzeb, już dziś należałoby ogłosić, że przegraliśmy przyszłość. Jak więc kształcimy? Tak naprawdę nie wiemy, bo trwającej reformie systemu szkolnictwa wyższego nigdy nie towarzyszyła pogłębiona, ogólnospołeczna debata o funkcji uniwersytetu i innych instytucji akademickich.

Poszukiwanie społecznie usankcjonowanej wizji kształcenia wyższego i wynikającej z niej legitymizacji ustąpiło technokratycznemu procesowi modernizacji systemu w poszukiwaniu większej efektywności. System szkół wyższych przekształca się w wielką postfordowską fabrykę mającą produkować wymienne i porównywalne jednostki kapitału ludzkiego opisane za pomocą liczbowych parametrów. Proces kształcenia polega jednocześnie na indywidualizacji i unifikacji, zgodnie z paradygmatem *mass customization*. Być może taki system kształcenia sprzyja przekazywaniu potrzebnych umiejętności, na pewno jednak nie sprzyja kształceniu kompetencji zasadniczej w kontekście wyzwań przyszłości – innowacyjności opartej na kreatywności.

Niestety, na kształcenie takich kompetencji nie ma miejsca w polskim systemie edukacyjnym. Polska szkoła po reformach radzi sobie nieźle, jeśli spojrzeć na porównawcze statystyki, np. ocenę osiągnięć gimnazjalistów w badaniach PISA organizowanych przez OECD. Jak jednak dostrzega wielu badaczy procesów edukacyjnych, metodologia PISA jest wątpliwa z naukowego punktu widzenia i doczekała się na całym świecie licznych krytyk. Jest wręcz niebezpieczna w krajach o słabej legitymizacji władzy publicznej, bo międzynarodowe statystyki i konformizm testowy zastępują tam autonomiczną wizję szkoły.

Niestety, tak też jest w Polsce, gdzie wyniki PISA stały się rodzajem fetyszu, w którym koncentruje się istota procesu kształcenia: zobiektywizowany pomiar

ucznia, nauczyciela i instytucji. Znowu model postfordowskiej fabryki, która zachęca wszystkich do autonomii, jednocześnie jednak za pośrednictwem „miękkich”, lecz działających w sposób bezwzględny i totalny instrumentów kontroli za pomocą pomiaru autonomię tę degeneruje. Konsekwencją jest konformizm testowy, czyli kształcenie i uczenie się, by jak najlepiej wypaść w badaniu. Dzieje się to kosztem niemierzalnych kompetencji, jak tak bardzo potrzebna innowacyjność oparta na kreatywności.

Szkoła powszechna, ostatni bastion nowoczesności w ponowoczesnym społeczeństwie, jest jedynym instrumentem, jaki można by wykorzystać, żeby odzyskać przyszłość nie tylko dla wybranych, lecz dla wszystkich. Taki był cel szkolnictwa powszechnego – stworzyć wszystkim, bez względu na pochodzenie i wyniesiony z domu kapitał kulturowy, podobne szanse osobistego rozwoju, angażując do tego nawet państwowy przymus. Dziś system szkolnictwa powszechnego nie tylko w Polsce jest w głębokiej erozji, ulega fragmentaryzacji i zawłaszczaniu przez kompetentne grupy. Państwo abdykuje, zastępując realną władzę i sprawstwo wynikające ze spójnej wizji tego systemu zarządzaniem za pomocą technokratycznych instrumentów pomiaru i kontroli.

Czy tak ewoluujący system szkolny pozwoli rozwiązać problemy przyszłości? Nie można wykluczyć, że tak, kosztem jednak rosnących nierówności społecznych i rozwarstwienia ekonomicznego. Czy jesteśmy gotowi takiej sytuacji się przeciwstawić? Tylko wówczas, jeśli jako społeczeństwo uznamy, że szkoła to nie tylko fabryka kapitału ludzkiego, lecz także kluczowy instrument, za pomocą którego realizuje się zasadę solidarności społecznej. Wcześniej jednak musimy uznać, że solidarność jest wartością.



Robert Firmhofer, absolwent historii filozofii na UKSW, jest współtwórcą projektu budowy pierwszego w Polsce centrum nauki i od początku liderem tego procesu. Od 2006 roku dyrektor Centrum Nauki Kopernik. Jest również współtwórcą Pikniku Naukowego Polskiego Radia i od początku, czyli od 1997 roku, przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego Pikniku Naukowego. W tym czasie Piknik Naukowy stał się największą w Europie plenerową imprezą popularyzującą naukę. W latach 1994–2004 Robert Firmhofer był z-cą dyrektora Polskiego Radia BIS, edukacyjnego programu Polskiego Radia, a w latach 2004–2005 redaktorem naczelnym Redakcji Popularyzacji Wiedzy w Polskim Radiu. Jest także członkiem Rady Upowszechniania Nauki PAN oraz Rady Programowej Festiwalu Nauki. Od 2011 jest prezesem zarządu Ecsite, stowarzyszenia europejskich muzeów i centrów nauki.

W szkole i poza szkołą. Potrzeba międzysektorowego partnerstwa na rzecz rozwoju edukacji*

ABY ODPOWIEDZIEĆ NA PYTANIE O KIERUNEK, w którym powinna zmierzać edukacja w Polsce, jakie kompetencje rozwijać i jaką wiedzę dostarczać, musimy zmierzyć się z innym pytaniem – jak będzie się zmieniała światowa gospodarka na przestrzeni kilku najbliższych dziesięcioleci. Dokładnej odpowiedzi na to pytanie oczywiście nie znamy, ale jesteśmy w stanie przewidzieć charakter pewnych trendów rozwojowych. Jedno jest pewne – nasze dzieci, które dziś chodzą do szkoły, muszą być gotowe na nieznane.

Tym bardziej że istnieje potężna przepaść pomiędzy tym, jaka wiedza i umiejętności są im przekazywane w szkole, a tym, czego będą potrzebować, aby osiągnąć w przyszłości sukces w społeczeństwie – życiu osobistym, czy zawodowym. Sytuacja ta w pewnej mierze wynika z charakteru szkoły, która jest instytucją z natury konserwatywną.

Myśląc o jej zmianie, warto uwzględnić czterdziestoletnie badania przeprowadzone w USA, pokazujące zależność między zmianami technologicznymi a oczekiwaniami, jakie mają amerykańscy pracodawcy.

Od 1980 roku zauważono tam znaczącą tendencję polegającą na wzroście znaczenia pewnych umiejętności i spadku innych oraz związane z tym zmieniające się zapotrzebowanie na pracowników. Na dołączonych do wyników badań wykresach można zaobserwować wzrost znaczenia umiejętności związanych z myśleniem analitycznym i krytycznym – co w praktyce oznacza większe zapotrzebowanie na umiejętność wykonywania zadań wymagających nieschematycznego myślenia,

.....
* Tekst publikowany bez autoryzacji, powstał na podstawie wystąpienia Roberta Firmhoffer'a podczas sesji „Przyszłość polskiej edukacji – scenariusze rozwoju” w trakcie VII Kongresu Obywatelskiego.

rozwiązywania problemów bez wcześniej przygotowanych modeli (jak na przykład diagnozowanie pacjenta przez lekarza). Kolejną krzywą na wykresie, która od 20 lat pnie się w górę, jest krzywa pracy dla osób, które potrafią wykonywać zadania wymagające umiejętności porozumiewania się, wchodzenia w interakcję w celu zdobywania, wyjaśniania czy przekazywania informacji. Przykładem takiego zawodu może być nauczyciel.

Warto w tym kontekście spojrzeć także na te rodzaje zadań, dla których krzywa pracy spada. Są to zadania fizyczne i umysłowe wymagające stosowania powtarzalnych, rutynowych rozwiązań, wprowadzanych niemal automatycznie. W dzisiejszym świecie nie potrzeba ludzi, którzy będą instalować wycieraczki na liniach produkcyjnych, bo robią to maszyny. Podobnie jest z realizacją czeków w banku, kasjerów zastąpiły bankomaty i wpłatomaty. Tłem tego zjawiska jest pojawienie się komputerów i automatyzacja tych czynności, oparta na komputerowym przetwarzaniu informacji w zgodzie z jakimś algorytmem lub równaniem matematycznym.

Jeśli teraz przenieść wyniki tych badań na grunt naszej edukacji, to dojdziemy do wniosku, że te umiejętności, na które amerykański rynek pracy zgłasza coraz mniejsze zapotrzebowanie i w których ludzi zastępują komputery, to są te, których najłatwiej nauczyć a później sprawdzić na egzaminach (testowych). Efektem systemu edukacji, który weryfikuje w ramach egzaminów przede wszystkim te rzeczy, które są łatwo sprawdzalne, jest to, że produkuje rzesze ludzi bezrobotnych, których umiejętności i kompetencje skazują na wykluczenie i marginalizację na rynku pracy.

Można ująć ten problem również z innej, bardziej satyrycznej strony. Niemiecki poeta barokowy George Harsdorffer jest autorem książki *Lejek poetycki do napełniania głów w ciągu sześciu godzin niemiecką sztuką rymotwórczą*. Lejek norymberski, do którego aluzją jest tytuł książki, to metafora opisująca pewien typ uczenia, który dziś jest już co prawda w zaniku, ale można go jeszcze spotkać. Portret człowieka uczonego metodą lejka norymberskiego wyglądałby mniej więcej tak – jakiś biedak z tabletem, o dość ciężkim i tępych spojrzeniu, któremu coś próbujemy przelać do głowy, chociaż dla niego samego nie ma to raczej większego znaczenia. Takie działanie we współczesnym świecie pozbawione jest jakiegokolwiek sensu, bo buduje taki rodzaj wiedzy i takie kompetencje, które mogą być weryfikowane i wykonywane przez komputery. Bliższa wyzwaniom współczesnego świata byłaby taka szkoła, której celem jest pielęgnowanie talentów. I to nie tylko tych wymagających szczególnych predyspozycji i możliwości, ale również tych, które wymagają wysokiej jakości pracy rzemieślniczej, bo nie wszystko zrobią za nas maszyny i automaty.

Z drugiej strony, kiedy patrzę na problem szkoły i edukacji, to zastanawiam się, czy my dzisiaj nie przeceniamy znaczenia tej instytucji. I być może, szukając odpowiedzi na pytania o to, jak i czego powinniśmy uczyć, musimy szukać trochę szerzej.

W Stanach Zjednoczonych na przestrzeni kilku dziesięcioleci przebadano to, jak dużo wiedzy przyrodniczej pozyskują Amerykanie w ciągu swojego życia w szkole i poza szkołą. Wyniki badań ujawniły, że zdecydowanie więcej wiedzy pozyskiwane jest poza szkołą. Co dziesięć lat o dziesięć procent powiększa się zasób wiedzy, który zyskujemy poza edukacją szkolną. Warto w tej sytuacji, spadającego znaczenia szkoły i wzrastającego znaczenia otoczenia zastanowić się nad tym, co składa się na nasze otoczenie edukacyjne. Z całą pewnością można tu wskazać media, internet, różnego rodzaju kursy doszkalające, książki, instytucje kultury. Nie mniej ważne są sieci społeczne. Uczymy się mnóstwo od swoich przyjaciół. Elementem naszego otoczenia edukacyjnego jest również praca. Jeśli myślimy zatem o tym, żeby dokonywać zmian w systemie edukacji, to nie możemy się koncentrować tylko na szkole, ponieważ wszystkie wymienione przeze mnie komponenty wchodzi w skład tego systemu. Włączenie tych różnorodnych instytucji, przestrzeni społecznych etc. w proces edukacji nie może oczywiście prowadzić do tego, że wszystkie one będą podlegać takim samym zasadom. Jeżeli uznamy, że szkoła wymaga wsparcia np. instytucji kultury takich jak Centrum Nauki Kopernik i narzucimy tym instytucjom takie same wymagania, jakie muszą spełniać szkoły, to Centrum Nauki Kopernik zamieni się w szkołę, tracąc swój unikalny charakter. A nie o to chodzi.

Chciałbym w tym kontekście przytoczyć bardzo inspirujący przykład. Taka sama dyskusja, jaką my w tej chwili toczyliśmy, wyrastająca z poczucia niespełnienia, przekonania, że aspiracje, które mamy, są nierealizowane, toczyła się w Stanach Zjednoczonych. W wyniku tej dyskusji powołano w USA Partnerstwo na Rzecz Umiejętności XXI Wieku. Zostało ono założone w 2002 roku jako koalicja skupiająca liderów świata biznesu (wśród partnerów biznesowych był między innymi Apple, Intel, Ford), edukacji, różnych społeczności lokalnych oraz decydentów. Na początek Partnerstwo dostało półtora mln dolarów wsparcia od amerykańskiego ministerstwa edukacji. Celem działania tej szeroko zakrojonej koalicji było określenie, w drodze ogólnokrajowej debaty, tego, jakie umiejętności powinien mieć młody Amerykanin po to, aby po pierwsze umiał odnaleźć się na skomplikowanym rynku pracy a po drugie, aby mógł swoją pracą przyczynić się do utrzymania pozycji amerykańskiej gospodarki jako jednej z najbardziej konkurencyjnych na świecie.

Efektem prac Partnerstwa było opracowanie swego rodzaju „mapy” składającej się z kilku elementów. Z jednej strony znalazły się na niej podstawowe umiejętności i wiedza przekazywane w procesie edukacji: matematyka, język ojczysty, języki obce, nauki przyrodnicze etc. Z drugiej strony naniesiono te kompetencje, które służą umiejętności uczenia się przez całe życie, budują kreatywność, umiejętności liderские i które trudno jest sprawdzić w testach. Z trzeciej strony wyodrębniono ogromny obszar związany z umiejętnościami tworzenia i przetwarzania informacji, który jest kluczowy we współczesnym świecie. Ostatnim elementem związanym z działaniem tej koalicji i istotnym z punktu widzenia poruszanej w tym tekście problematyki jest obszar formalnego wsparcia niezbędnego w procesie edukacji. W materiale przygotowanym przez Partnerstwo na Rzecz Umiejętności XXI Wieku pozostawiono system ocen, jednak tym, co najistotniejsze, jest nie tylko to, że powstał kompletny i strategiczny materiał dotyczący kształcenia, ale także to, że uczyniono wszystkich partnerów, a nie tylko szkołę, współwłaścicielami i podmiotami współodpowiedzialnymi za to, co się stanie.

Z tej perspektywy najistotniejsze wydaje się zainicjowanie podobnej debaty w Polsce, a być może w nieodległej przyszłości powołanie podobnej koalicji wzorującej się na amerykańskich doświadczeniach.



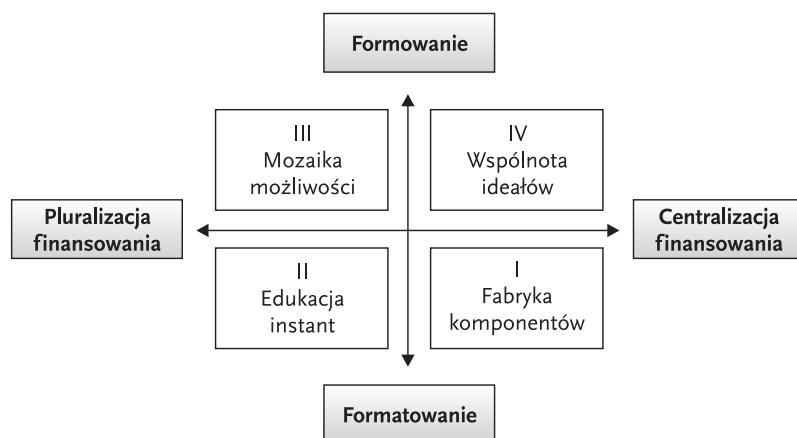
Piotr Zbieranek, socjolog i psycholog, pracownik naukowo-badawczy w Instytucie Badań nad Gospodarką Rynkową. Jego zainteresowania badawcze obok życia publicznego obejmują sferę kultury, edukacji oraz komunikacji społecznej. Koordynował między innymi panel „Edukacja i wiedza” w ramach foresightu regionalnego „Pomorze 2030”, którego rezultatem były opisane w artykule scenariusze rozwoju polskiej edukacji. W 2011 r. na podstawie autorskich badań opublikował książkę *Polski model organizacji typu think tank*.

Edukacja na rozdrożu. Jak będzie wyglądać polska edukacja w 2030 roku?

ZNAJDUJEMY SIĘ OBECNIE W MOMENCIE PRZEŁOMOWYM. Równoczesne oddziaływanie wielu czynników skłania do refleksji nad możliwymi scenariuszami rozwoju polskiej edukacji. Przemiany demograficzne, w tym przede wszystkim starzenie się społeczeństwa, trudna sytuacja finansów publicznych (zarówno w odniesieniu do państwa, jak i samorządu), przyśpieszona dzięki środkom UE modernizacja nakładają się na trwającą od dwudziestu lat transformację państwa, gospodarki oraz społeczeństwa. Czynniki te – w zależności od naszych decyzji – mogą stanowić zarówno szansę rozwojową, jak i barierę rozwoju edukacji w Polsce. Istotne jest, że wobec wyzwań przyszłości konieczne staje się myślenie o tym, jaki kształt może ona przybrać. Jest to potrzebne przede wszystkim do tego, abyśmy byli w stanie wypracować własną wizję i realizować ją w duchu wspólnotowej podmiotowości. Bez tej wizji skazani jesteśmy w dziedzinie edukacji na dryf rozwojowy.

Trud namysłu nad przyszłością został podjęty w ramach foresightu regionalnego „Pomorze 2030 – scenariusze rozwoju i kluczowe technologie”. W jego ramach interdyscyplinarny zespół – złożony z ekspertów, naukowców, praktyków edukacji, ale także przedstawicieli NGO, biznesu oraz mediów – opracował, różnicujące się wokół dwóch osi, scenariusze rozwojowe polskiej edukacji. Mają one za zadanie uświadomić pole wyborów, w jakim się znajdujemy, oraz pobudzić debatę o przyszłości edukacji zarówno wśród edukacyjnych decydentów, jak i wszystkich zainteresowanych tym obszarem.

Rysunek. Osie i scenariusze rozwoju systemu edukacji



Źródło: opracowanie IBnGR.

Osie rozwojowe polskiej edukacji

Jako kluczowe pola różnicujące rozwój polskiej edukacji można wskazać dwie częściowo niezależne determinanty. Odnoszą się one z jednej strony do konstrukcji finansowej i instytucjonalnej systemu edukacji, z drugiej zaś do celów oraz charakteru realizowanych w nim praktyk edukacyjnych. Osie te tworzą możliwe do skonstruowania wizje przyszłości polskiej edukacji.

Oś I | Centralizacja finansowania – pluralizacja finansowania |

W przypadku centralizacji mamy do czynienia, po pierwsze, z dominacją środków publicznych w systemie edukacji, po drugie, z kluczową rolą władz centralnych i regionalnych w ich dystrybucji. Trzecim, wychodzącym poza kwestie finansowe, zjawiskiem jest względna jednolitość placówek edukacyjnych – zdecydowana większość szkół ma charakter publiczny. Pluralizacja wskazuje na występowanie częściowo przeciwstawnych tendencji. Jednoznaczna dominacja środków publicznych w systemie edukacji nie występuje, a do systemu zostają wprowadzone środki pozapubliczne – prywatne i społeczne. Scentralizowany system ulega zmianie – coraz większą rolę odgrywają samorządy lokalne, ale też inne podmioty – organizacje prywatne i społeczne (obywatelskie). Rośnie więc liczba szkół społecznych i prywatnych. Prowadzi to do zróżnicowania instytucji edukacyjnych, w tym także metod nauczania, ale też do rosnącej nierówności edukacyjnej.

Oś II | Formowanie – formatowanie|

W przypadku formowania mamy do czynienia z ukierunkowaniem edukacji na indywidualizację procesu uczenia się ucznia. Proces formowania, zachodzący w szkole, ma wyposażyć jednostkę w możliwość samodzielnego uczenia się przez całe życie, z zachowaniem podmiotowej kontroli nad tym procesem. Kluczowym więc jego elementem jest podmiotowość ucznia, z którą w parze idzie także jego zaangażowanie w uczenie się. Formatowanie zaś łączy się z naciskiem na standaryzację procesu edukacji, w którym główną rolę odgrywa proces kształcenia, czyli przekazywania pewnych treści i nauczania umiejętności ich przyswajania i wykorzystywania. Za formatowanie do pewnego stopnia uznać można edukację „użytkarną” – nastawioną na dostosowanie osób uczących się do aktualnej presji rynku pracy, czy też szerzej – otoczenia społecznego. W procesie tym główną rolę pełnią eksperci, którzy tworzą podstawę programu nauczania, oraz nauczyciele będący jego realizatorami.

Scenariusze rozwojowe polskiej edukacji

Kierunek rozwoju edukacji – jego miejsce na „osi współrzędnych” – wskazują głównie, choć nie jedynie, decyzje polityczne. Trzeba jednak zaznaczyć, że decyzje te stanowią wypadkową różnorodnych czynników – od poziomu innowacyjności gospodarki, poprzez wartości rozpowszechnione w społeczeństwie (w tym między innymi model rodziny), aż po stan finansów publicznych. Nie jest więc tak, że zapadają one w próżni. Zasadniczy wpływ mają w tym przypadku nasze przekonania o edukacji określające jej „właściwe” cele oraz narzędzia, i wynikające z nich oczekiwania oraz aspiracje. To przekonania nas wszystkich, czyli „użytkowników” edukacji, zadecydują o konstrukcji systemu edukacyjnego i wielkości lokowanych w nim środków publicznych. Warto więc zdać sobie sprawę z pola wyborów, jakie przed nami stoją, a które zostaną ujęte poniżej w czterech osobnych scenariuszach.

Scenariusz I | Fabryka komponentów|

„Fabryka komponentów” oznacza system edukacji na wzór nowoczesnej – dofinansowanej i wyposażanej w cyfrowe gadzety – fabryki. Następuje w niej proces „formatowania” jednostek w taki sposób, aby były zdolne do przyswojenia pewnych określonych kompetencji oraz wykonywania precyzyjnie zaplanowanych przez ekspertów zadań. W tym przypadku edukacja działa niejako „pod dyktando” oczekiwań części „klientów” – przedsiębiorców, ale też rodziców i samych uczniów. Przed

edukacją stawia się więc cele czysto utylitarne – uczeń ma za zadanie przystosować się do społeczeństwa konsumpcyjnego i rynku pracy. Wspierane są w związku z tym u uczniów postawy konformistyczne i rywalizacyjne, połączone z akceptacją dla społecznego *status quo*. Jest to jednak często „retoryka pozoru” – edukacja stanowi „mikrosystem” nieprzystosowujący do życia poza nim samym. Stanowi to zasadniczy paradoks tego scenariusza – cel, który determinuje kształt systemu edukacji, nie zostaje ostatecznie osiągnięty.

Jednocześnie system edukacji jest scentralizowany i „przeregulowany” – autonomia szkół i nauczycieli jest pozorna, i jednocześnie ograniczona przez rozbudowany system standardów kształcenia obudowanych testami zewnętrznymi. Testocentryzm służy jednak w praktyce nie wyrównywaniu szans edukacyjnych i zapewnianiu równości szans, lecz kontroli – uczniów, nauczycieli i samych placówek edukacyjnych. Co istotne, pomimo istniejących standardów i skodyfikowanych programów uczeń uzyskuje w praktyce zdeintegrowane pakiety (komponenty) wiedzy, które z jego perspektywy nie tworzą całości, a cel samego procesu pozostaje dla niego nierozpoznany. Taka sytuacja wynika po części także z przeładowania programów szkolnych.

Scenariusz II | Edukacja instant|

Edukacja „instant” symbolizuje świat edukacji, w którym najważniejszy staje się produkt dostarczony w postaci „instant” – łatwej, szybkiej w obsłudze oraz kompleksowej (3 w 1). I to niezależnie od tego, czy jest to dostarczenie wiedzy i informacji łatwo przekładalnych na konkretne kompetencje, czy też uzyskanie dyplomów i certyfikatów przydatnych w znalezieniu pracy. W związku z tym edukacja ma charakter silnie selektywny, fragmentaryczny, i jest realizowana z myślą o przyszłych obowiązkach zawodowych. Istotny staje się także *e-learning*, tworzący alternatywną rzeczywistość edukacyjną. To dzięki niemu powszechny dostęp do takich form edukacji „instant” będzie możliwy. Scenariusz ten przedstawia jednocześnie świat, w którym do systemu edukacji silnie wkracza mechanizm rynkowy i związana z nim nierówność – daje on duże możliwości wybranym, dla rozwoju większości stanowi jednak zagrożenie. Należy też podkreślić, że instytucje edukacyjne przekazują jednocześnie zasób wartości związanych z gospodarką rynkową, czyli silnym nastawieniem na indywidualizm i rywalizację. Edukacja zmienia się w związku z tym w wyścig, w którym rolę trenerów obejmują nauczyciele, rodzice stają się wymagającą publicznością, a znajdujący się pod presją uczniowie wcielają się w rywalizujących zawodników.

Jednocześnie w systemie edukacji panuje instytucjonalny chaos, a oświatą zarządza quasi-rynek edukacyjny. System staje się otwarty i składa się z placówek prowadzonych przez różne podmioty (publiczne, prywatne, społeczne) i finansowanych z różnych źródeł. Państwo wycofuje się z tworzenia i egzekwowania standardów edukacyjnych, co powoduje, że mamy do czynienia z bardzo zróżnicowanym poziomem kształcenia, a obok instytucji edukacyjnych *sensu stricto* powstają także instytucje okołopedagogiczne, które uzupełniają (o nowe treści, ale także innowacyjne formy nauki) edukację formalną. Wycofanie się państwa powoduje, że „dyktat” testów zewnętrznych w coraz większej mierze zmienia się w przygotowanie do testów i rozmów kwalifikacyjnych.

Scenariusz III | Mozaika możliwości

„Mozaika możliwości” odzwierciedla propagowany w systemie edukacji pluralizm wyborów edukacyjnych stojących przed jednostką. System jest tworem liberalnym, pozwalającym jednostce odnaleźć swój indywidualny sposób uczenia się. Człowiek postrzegany jest w tym wypadku jako autonomiczny i kreatywny podmiot uczenia się. Nauczyciel staje się trenerem osobistym, osobą wspierającą sam proces. Szkoła przepoczwacza się w centrum samokształceniowe, w którym uczeń, korzystając z profesjonalnego doradztwa, wybiera najkorzystniejszą dla siebie ofertę edukacyjną i certyfikuje zdobyte już umiejętności. W ten sposób w jednym miejscu zachodzi integracja całego pola doświadczenia – wiedzy i umiejętności zdobywanych w różnych przestrzeniach (zarówno edukacyjnych, jak i pozaedukacyjnych), ale też ugruntowywania wyznawanych wartości. Edukacja zaś wykorzystuje dzięki temu w pełni także metody łączące różne pola doświadczeń, jak np. edukacja naprzemienna czy równoległa. Wykorzystywane są także wszelkiego rodzaju innowacje edukacyjne. Należy podkreślić, że proces edukacji jest nastawiony na zdobywanie umiejętności, nie zaś wiedzy, wobec czego treści nauczania mogą być, i są, silnie zróżnicowane. Co do zasady – pomimo znaczącego zróżnicowania – środowisko szkolne jest bogate w różnorodne bodźce i ma charakter stymulujący rozwój, a uczenie się oparte jest na ciekawości poznawczej i zaangażowaniu uczniów. Uczniowie kierują więc swoim uczeniem się, a zadaniem nauczycieli jest budzenie ich fascynacji i podtrzymywanie motywacji.

Standardy edukacyjne, w tym podstawa programowa, są w sposób znaczący ograniczone. Ich rolę przejmują certyfikacja kwalifikacji tworząca *ex post* zapis indywidualnej ścieżki kształcenia wraz z określeniem zdobytych kwalifikacji (umożliwia podejmowanie określonego rodzaju pracy lub specjalistycznego kształcenia na wyższym poziomie). Wobec autonomizacji programów kształcenia i form

pracy, nadzór nad procesem edukacji sprawowany jest poprzez certyfikację. Czynnikiem stymulującym podnoszenie jakości jest wobec tego rywalizacja placówek o ucznia i idące za nim – prywatne bądź publiczne – środki. Brak standardów wraz z pluralizacją źródeł finansowania edukacji powodują ujawnienie się różnorodnych nisz edukacyjnych. Prowadzić to będzie jednak do „wyspowości” wysokiej jakości edukacji i braku równości szans.

Scenariusz IV | Wspólnota ideałów

„Wspólnota ideałów” to scenariusz, w którym na pierwszy plan wysunięta jest podmiotowość uczniów wraz z równoczesną ekspansywną „rozbudową” szkoły, która obok usług edukacyjnych zapewnia także ofertę poza nie wykraczającą. To tu uczeń może uczyć się języków, ale też uprawiać sport, uzyskać wsparcie psychologiczne, czy też opiekę medyczną. W ten sposób szkoła staje się centrum holistycznego rozwoju uczniów. Jednocześnie w oparciu o nią zostaje zbudowana, i w niej znajduje swój wyraz – między innymi w wyborze przez uczniów najwłaściwszej dla siebie indywidualnej ścieżki kształcenia – podmiotowość uczniów. Jest to więc wizja edukacji „uczniocentrycznej”. W scenariuszu tym nauczyciel staje się kolejnym podmiotem uczenia się, ale jednocześnie animatorem i facylitatorem wspomagającym uczniów swoimi umiejętnościami i wiedzą. Uczeń uczy się wraz z nauczycielem i innymi uczniami, aktywnie eksperymentując w obszarach swoich zainteresowań, co ma też przełożenie na jego zaangażowanie. Przy czym uzyskuje on w toku edukacji, oprócz kluczowych kompetencji, w tym umiejętności samodzielnego uczenia się, określone wartości. Edukacja nie abstrahuje więc od kwestii światopoglądowych i powraca do wypełniania funkcji wychowawczo-oświatowych. Przekazywane uczniowi wartości – stanowiące mieszaninę indywidualizmu i wspólnotowości – mają mu pozwolić lepiej przystosować się do życia społecznego i zawodowego.

Jednocześnie system edukacji staje się bardziej autonomiczny. Ewaluacja i doradztwo wypiera testy i kontrolę, a programy i standardy stanowią jedynie „kierunkowskaz”, nie zaś sztywne wytyczne dla dyrektorów placówek, nauczycieli i uczniów. Szkoły podążają zaś w kierunku otwartości i „zanurzenia w lokalność”. Dzieje się to poprzez, z jednej strony, tworzenie oferty dla mieszkańców, z drugiej zaś czerpanie z ich zasobów, traktowanie ich jako intelektualnych „stymulatorów”. Stąd szkoły szeroko korzystają z wiedzy i umiejętności osób niebędących kwalifikowanymi nauczycielami, a mieszkających w otoczeniu szkoły, a także współdziałają z lokalnymi NGO. Otwarcie ulegają też zasoby edukacyjne – przestrzeń wirtualna zostaje wykorzystana do udostępnienia materiałów dla osób

chcących podjąć samokształcenie lub uzupełnić wiedzę zdobytą w ramach edukacji formalnej.

Quo vadis, polska edukacja?

Zalążki wszystkich czterech scenariuszów są dostrzegalne w dzisiejszej rzeczywistości polskiej szkoły. Czy powolne „wycofywanie się” klasy średniej do szkół społecznych i prywatnych nie wskazuje na zachodzenie scenariusza „mozaiki możliwości”? Czy obecny testocentryzm i dyskurs przystosowania edukacji do rynku pracy nie przypomina „fabryki komponentów”? Czy nowa podstawa programowa i nowy nadzór pedagogiczny nie mają w założeniu prowadzić do zwiększenia autonomii nauczycieli, a jednocześnie do kształtowania podmiotowości i kompetencji kluczowych uczniów, co stanowi rys „wspólnoty ideałów”? Czy wysyp instytucji dostarczających edukację „instant”, między innymi w postaci dyplomów szkół średnich i wyższych, nie jest zauważalną tendencją?

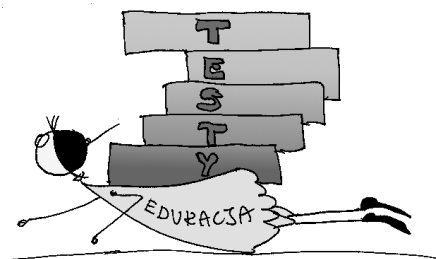
Można więc powiedzieć, że znajdujemy się obecnie w momencie przełomowym, w którym jest możliwa realizacja wszystkich ścieżek rozwoju edukacji. Dalszy kierunek rozwoju edukacji zależy zaś od naszych wyborów. Warto więc najpierw przedyskutować i zastanowić się wspólnie nad tym, jakiej edukacji potrzebujemy w przyszłości i jaką drogą możemy do niej dotrzeć.



dr Jacek Strzemieczny, prezes Centrum Edukacji Obywatelskiej. W latach 70. działacz opozycji demokratycznej. Na początku lat 80. założył eksperymentalne przedszkole i ośrodek szkoleniowy działający w ramach Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. W latach 1989–2004 dyrektor Departamentu Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej. W 1994 współtworzył Centrum Edukacji Obywatelskiej. Od 1996 członek Ashoka International. Na Światowym Forum Ekonomicznym „Davos – New York 2002” otrzymał tytuł „Wybitny Innowator Społeczny roku 2002”.

Testocentryzm w edukacji – co zamiast?

UCZĄCEMU SIĘ POTRZEBNA JEST MOŻLIWOŚĆ SPRAWDZENIA, co już potrafi i umie. Również nauczycielowi niezbędna jest orientacja, jak przebiega proces uczenia się jego uczniów. Sprawdzanie jest konieczną i wartościową częścią procesów uczenia się i nauczania.



Problemem są testy, a raczej egzaminy, których wyniki niosą za sobą krytyczne konsekwencje dla uczących się (*high-stakes test*) i coraz częściej również dla tych, którzy ich nauczają. Prymitywizują one nauczanie i wypaczają pracę szkół w coraz większym, obserwowalnym stopniu, sprowadzając ją do uczenia do egzaminu.

W polskim systemie edukacyjnym i rządowych strategiach jego rozwoju centralne miejsce zajmują końcowe egzaminy prowadzone w formie testów. To powinno się zmienić. Rozwój polskiej edukacji wymaga wyraźnego odejścia od takiego sposobu wpływania na jakość pracy szkół.

Raport McKinsey & Company *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze* (CEO 2012) wskazuje, że dalsza praca nad poprawą polskiego szkolnictwa wymaga zaangażowania innych dźwigni zmian niż egzaminy testowe. Stawianie na rozliczanie uczniów i szkół przy pomocy testów powinno zostać

zamienione na – wspierane rozwiązaniami organizacyjnymi i dostępnymi środkami finansowymi – rozwijanie zasobów szkół. To prowadzi do lepszego nauczania i uczenia się uczniów¹.

Zadajmy pytanie: Dlaczego testy źle wpływają na pracę szkoły?

Wiele umiejętności oraz stopień przyswojenia istotnej wiedzy można sprawdzić testami. Jednak przy ich pomocy bardzo trudno jest określić to, na czym nam w edukacji tak zależy – kompetencje kluczowe czy umiejętności XXI wieku. Chodzi o umiejętność rozwiązywania otwartych problemów, decydowania w sytuacji niepewności, kreatywności, pracy zespołowej, wrażliwości międzykulturowej, empatii i rozwoju kapitału społecznego – nie udaje się tego zmierzyć przy pomocy testów lub jest to bardzo trudne.

Warto także brać pod uwagę, że sprawdzanie poprzez egzaminy zdolności uczniów do głębokiego myślenia jest zadaniem karkołomnym, kosztownym (sprawdzanie zadań otwartych) i problematycznym metodologicznie. Ocenianie myślenia uczniów udaje się w badaniach PISA. Nie jest to jednak system egzaminacyjny, lecz międzynarodowy program ewaluacji systemów edukacyjnych, prowadzony między innymi z wykorzystaniem testów. Stworzenie podobnych masowych, rzetelnych i wiarygodnych narzędzi do egzaminowania uczniów jest dużo droższe, trudniejsze i nie wiadomo, jak może się udać w praktyce.

Skutkuje to pomijaniem na egzaminach testowych istotnych kompetencji, które chcemy, by uczniowie posiadli. W efekcie w nauczaniu szkolnym rozwijanie umiejętności komunikacji, współpracy, rozumienia i głębokiego myślenia jest zastępowane przez przyswajanie faktów i algorytmów oraz ćwiczenie udzielania właściwej odpowiedzi na teście.

Skutki, jakie powodują systemy edukacyjne tworzone w oparciu o standardy i egzaminacyjne sprawdzanie ich wypełniania (*standard-based assessment*) dla szkolnego nauczania i uczenia się, zostały wielokrotnie przebadane. Wyniki tych badań są między innymi prezentowane w ramach prestiżowego międzynarodowego programu administrowanego przez University of Melbourne „The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills (ATC21S)”².

.....

1 Michael Fullan, *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*, CSE Seminar Series Papers 2011, No. 204; polskie wydanie: *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, CEO 2012.

2 Międzynarodowy program badawczy kierowany przez University of Melbourne, a sponsorowany przez Cisco, Intel i Microsoft. W „Białej Księdze” opublikowanej przez to międzynarodowe konsorcjum oraz

System skoncentrowany na testach wymaga od szkoły, dyrektora i nauczycieli dobrego przygotowania uczniów do egzaminów i odwraca uwagę od oczekiwanych zadań szkoły. Nauczyciel rozliczany z wyników testów uczniów nie może „traścić czasu” na rozwijanie myślenia. Przestają być analizowane metody nauczania i ich doskonalenie, istotne staje się tylko skuteczne uczenie „pod egzamin”.

Zamiast uczenia podopiecznych współpracy i solidarności do szkoły wprowadzana jest selekcja i rywalizacja, co trwale psuje relacje międzyludzkie. Następuje dehumanizacja edukacji, która dotyka zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Ogólnosystemowa gra w „policjanta i złodzieja” źle odbija się na wszystkich jej uczestnikach.

Co możemy zrobić?

Proponuję poszukać odpowiedniej reformy dla dzisiejszej polskiej oświaty w kilku obecnych na świecie koncepcjach edukacyjnych. Warto skorzystać z dorobku teoretycznego i praktycznego krajów skutecznie poprawiających swoje systemy edukacyjne. Tworząc politykę edukacyjną, a następnie wcielając ją w życie poprzez modyfikacje i reformy systemu szkolnego, należy solidnie sięgnąć do badań naukowych i inicjatyw edukacyjnych sprawdzonych przez innych. Taką zasadę przyjęto w prowadzonym od 13 lat przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności programie Szkoła Ucząca Się.

1. Korzystanie z badań naukowych

Plany poprawy pracy szkoły można i należy oprzeć na teoriach uczenia się i teoriach zmiany mających podbudowę w światowych badaniach naukowych. Jest to tym ważniejsze, że obecny w Polsce model zarządzania edukacją (poprzez egzaminy testowe) nie ma żadnego znanego przekonującego uzasadnienia w koncepcjach i badaniach naukowych.

Szczególnie warto korzystać z obszernych metaanaliz badawczych. Pośród nich kluczowe miejsce zajmuje publikacja nowozelandzkiego naukowca Johna Hattiego. Stanowi ona podsumowanie wyników ponad 800 metaanaliz dotyczących

.....
w późniejszej ogólnodostępnej publikacji czytamy: „Narzucenie wymagań związanych z przeprowadzaniem testów na szeroką skalę może przynieść negatywne konsekwencje (...) związane z potencjalnym sprowadzeniem umiejętności XXI wieku jedynie do standaryzowanych instrumentów wykorzystywanych do ich oceny. Opieranie się na przeprowadzanych na szeroką skalę egzaminach może zniekształcić wprowadzanie w życie programu nauczania związanego z umiejętnościami XXI wieku, negatywnie wpływając na rozwój tych umiejętności oraz wiarygodność oceny”; w: Griffin P. (opr.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer 2012, s. 112 i 113.

ponad 52 tys. badań edukacyjnych. Hattie zebrane przez siebie wyniki syntez badań naukowych przełożył na jedną skalę mierzącą wielkość efektu edukacyjnego (*effect size*). W ten sposób stworzył bardzo prosty i użyteczny sposób porównywania wszechstronnego zbioru inicjatyw edukacyjnych. Poza opracowaniem obszernej tabeli zbierającej przeanalizowane metaanalizy przygotował wygodny do wykorzystania opis. Z jego publikacji wyłania się odpowiedź na pytanie: Jakie metody według badań naukowych działają w edukacji i w jakim stopniu?³

Innymi opracowaniami, które powinny być wykorzystywane przez praktyków wprowadzających do systemów edukacyjnych nowe inicjatywy, są kolejne raporty międzynarodowej firmy doradczej McKinsey & Company. Co sprawia, że system edukacyjny mający słabe wyniki staje się dobry? W jaki sposób system z dobrymi wynikami staje się wspaniały? Takie pytania pojawiły się w raporcie tej firmy z roku 2007. Autorzy przedstawili w nim cechy wspólne najlepszych systemów szkolnych na świecie⁴.

W Polsce powinien zostać zauważony szczególnie raport McKinseya z roku 2010⁵. Jego polskie wydanie ukazało się nakładem Centrum Edukacji Obywatelskiej w roku 2012⁶. Nasz kraj został w nim wyróżniony za wyraźną i trwałą poprawę wyników kształcenia uczniów po roku 2000, widoczną w kolejnych badaniach PI-SA. Raport powinien wywołać w Polsce dyskusje edukacyjne i zostać wykorzystany przy planowaniu całościowych działań poprawiających pracę polskiej oświaty.

Autorzy raportu analizowali reformy wybranych systemów oświatowych na świecie, które wykazują stałą i znaczącą poprawę wyników nauczania. Wskazali podobieństwa i różnice w zmianach wprowadzanych przez te systemy, zarysowali uniwersalny wzorzec podejmowanych działań.

Raport ten ma przełomowe znaczenie dla tworzenia systemowych strategii zmian edukacyjnych, gdyż pokazuje, jakie interwencje są korzystne na odpowiednim etapie rozwoju systemu oświaty.

W przekonujący sposób wprowadza do myślenia o reformach dwie proste koncepcje. Pierwsza z nich dotyczy poziomów rozwoju systemów oświatowych i wskazuje sposoby określania, na jakim etapie znajdują się poszczególne systemy

3 John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge 2009.

4 *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company 2007.

5 Mona Mourshed, Chinezzi Chijioke, Michael Barber, *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company 2010.

6 *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej 2012.

dążące do poprawy. Druga koncepcja ma istotne znaczenie praktyczne. Zgodnie z nią dla każdego poziomu rozwoju można wyróżnić charakterystyczny zbiór oddziaływań, nazwanych w raporcie interwencjami. Są to zarówno oddziaływania systemowe, specyficzne dla poszczególnych poziomów, jak i te, które występują na wszystkich poziomach.

Fakt uwzględnienia w raporcie polskiej oświaty ułatwia korzystanie z tej publikacji. Na podstawie analiz i informacji o polskich reformach autorzy raportu uznali, że pomiędzy rokiem 2000 a 2002 w Polsce udało się stworzyć solidne fundamenty systemu edukacyjnego i przejść z poziomu przeciętnego na dobry. Polska po 2003 roku znalazła się wśród systemów będących na drodze od dobrego do bardzo dobrego, które charakteryzuje nacisk na rozwój zawodowy nauczycieli. To bardzo pozytywna ocena. Na tym poziomie były między innymi: w latach 1989–1998 Singapur, w latach 2000–2005 niemiecka Saksonia.

Jak dalej powinniśmy modernizować pracę polskich szkół? To pytanie, które musi sobie zadać polskie ministerstwo edukacji i liderzy społeczni oraz wszyscy myślący strategicznie o polskiej oświacie. Raport dowodzi, że poprawa oświaty zależy nie od nakładów pieniężnych, ale od trafności wyboru interwencji właściwych dla danego poziomu rozwoju systemu oraz postaw i zachowań liderów politycznych i edukacyjnych. Według raportu w centrum uwagi powinna znaleźć się skuteczność uczenia się uczniów i to, od czego ona zależy, czyli efektywność metod nauczania.

2. Uznanie moralnego celu edukacji za nadrzędny

We współczesnym świecie przyjmuje się, że edukacja publiczna ma obejmować całość społeczeństwa i służyć wszystkim dzieciom. Hasłowo dobrze wyraża to amerykańska inicjatywa rządowa usankcjonowana ustawą Kongresu „The No Child Left Behind”.

Od ponad 20 lat na znaczenie moralnego celu edukacji wskazuje światowej sławy kanadyjski ekspert edukacyjny Michael Fullan. Przed organizatorami systemów edukacyjnych jako nadrzędny cel stawia on uczenie się wszystkich uczniów i wyzwanie: „podnosimy poprzeczkę i zmniejszamy różnice”⁷. Jego prace badawcze wpływały i wpływają nie tylko na myślenie o edukacji, ale inspirują konkretne reformy edukacyjne, w tym uznaną za bardzo udaną reformę szkół w kanadyjskim stanie Ontario.

.....
7 Michael Fullan, *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Routledge 1993; *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Warszawa 2004; *The Moral Imperative Realized*, Corwin 2011.

Jeśli systemowi edukacyjnemu brakuje owego moralnego, społecznego celu, degeneruje się on⁸. Doskonalenie pracy szkół i wkładanie wysiłku w poprawianie metod nauczania nie ma wówczas sensu. System koncentruje się na „jak najbardziej sprawiedliwym” sposobie selekcjonowania uczniów. Na kolejnych etapach edukacji mamy uczyć zdolnych i utalentowanych lub tych, którzy chcą się uczyć. W praktyce system szkolny zaczyna odtwarzać socjoekonomiczną strukturę społeczną. Problem moralny zamienia się w problem polityczny i łączy się z decyzjami, na rzecz której grupy społecznej, czyli dzieci których rodziców, system edukacyjny ma działać.

3. Końcowe ocenianie uczniów poprzez ich dokonania

Pożądaną alternatywą dla końcowych egzaminów testowych może i powinno być ocenianie uczniowskich dokonań (*performance based assessment*). W tym kierunku idą poszukiwania przywołanego wcześniej międzynarodowego programu „Assessment and Teaching of 21st Century Skills”⁹.

W podobnym kierunku zmierzają w Polsce te gimnazja i ich nauczyciele, którzy prowadząc wymagany przepisami zespołowy projekt edukacyjny, angażują uczniów w wykonanie społecznie użytecznego zadania (*authentic instruction*) i jego efekt pokazują podczas publicznej prezentacji przed osobami zainteresowanymi dokonaniem uczniów (*authentic assessment*).

Zaangażowaniu uczniów i pouczającej ocenie ich pracy służyć mogą publiczne prezentacje uczniowskich projektów dyplomowych. Pożądane jest, aby poza przedstawieniem autentycznych efektów działań uczniowie pokazywali swój proces uczenia się.

Dobłą formułą jest uczniowskie portfolio (w jednym z programów CEO nazywane uczniowską teczką), przedstawiające kolejne etapy uczenia się ucznia. Zgromadzone przez niego w trakcie roku szkolnego w teczce artefakty dokumentują proces uczenia się i postęp w osiągnięciu postawionego przed uczniem lub ustanowionego przez niego samodzielnie celu.

.....
8 Richard DuFour i inni, *The Power of Professional Learning Communities*, Solution Tree 2005, s. 14.

9 „Standardy i ocena XXI wieku powinny: (...) w większości przypadków opierać się dokonaniach uczniów (*be largely performance-based*). Sednem umiejętności XXI wieku jest potrzeba integracji, syntezy i kreatywnego stosowania posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach. W konsekwencji ocenianie w XXI wieku powinno systematycznie wymagać od uczniów wykorzystywania posiadanej wiedzy do krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, wykonywania analitycznych zadań przez cały okres nauki, tak abyśmy byli w stanie pomóc im doprowadzić tę umiejętność do perfekcji, a także sprawić, by zrozumieli, że skuteczne uczenie się to także proces, a nie tylko fakty i liczby”; w: Griffin P. (opr.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer 2012, s. 25.

4. Koncentracja na uczeniu się uczniów

Od ponad 10 lat ogóln światowym trendem w badaniach edukacyjnych i refleksji na temat edukacji jest większa koncentracja na procesie uczenia się uczniów. Ostatecznie to skuteczne uczenie się uczniów jest głównym zadaniem szkoły.

Znamienne jest, że kierunek ten jest obecny w kluczowej dla edukacji międzynarodowej organizacji OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), w tym głównie w działaniach Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD przyjęła rolę światowego lidera pomagającego krajom członkowskim zwiększyć koncentrację ich systemów na procesie uczenia się uczniów. Efektem prowadzonego w ramach CERI projektu „Innovative Learning Environments” była seria ważnych międzynarodowych konferencji i wydanie w roku 2010 publikacji *The Nature of Learning. Using Research to inspire practice*. Dzięki zaangażowaniu wielu autorytetów z różnych kontynentów opracowanie to prezentuje światowy stan nauki i badań nad uczeniem się i związane z nimi innowacje w edukacji¹⁰.

Bez dobrego zrozumienia, zarówno przez tworzących politykę edukacyjną, jak i przez dyrektorów oraz nauczycieli, na czym polega proces uczenia się uczniów, nie uda się podnieść wyników w badaniach PISA, jak też po prostu zwiększyć motywacji uczniów do nauki i ich satysfakcji z chodzenia do szkoły. Szkoły muszą poprzez odpowiednie nauczanie skoncentrować się na tworzeniu środowiska do skutecznego uczenia się uczniów.

W rozdziale podsumowującym publikację *Nature of Learning* David Istance i Hanna Dumont wskazują siedem cech środowiska sprzyjającego uczeniu się¹¹:

1. Traktuje uczniów jako głównych uczestników, zachęca ich do aktywnego zaangażowania się i rozwija w nich zrozumienie własnej roli w procesie uczenia się.
2. Bazuje na społecznej naturze uczenia się i aktywnie zachęca do zorganizowanego i wspólnego uczenia się.
3. Nauczyciele dopasowują się w nim do motywacji uczniów i są świadomi roli emocji w osiągnięciu wyników.
4. Jest szczególnie wrażliwe na różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami, włączając w to ich wcześniejszą wiedzę.
5. Opracowywane są w nim programy, które wymagają ciężkiej pracy, są wyzwaniem dla wszystkich, ale nie są przesadnie przeładowane.

.....
¹⁰ Hanna Dumont, David Istance, *Analysing and Designing Learning Environments for the 21st Century*, „The Nature of Learning; Using Research to Inspire Practice”, OECD 2010.

¹¹ D. Istance, H. Dumont, *Future Directions for Learning Environments in the 21st Century*, w: „The Nature of Learning. Using Research to inspire practice”, OECD, Paryż 2010, s. 317–368.

6. Stawia jasne wymagania i stosuje strategie oceniania, które są spójne z tymi oczekiwaniami. Duży nacisk kładzie się na wspierającą proces uczenia się kształtującą informację zwrotną.
7. Akcentuje horyzontalne powiązania pomiędzy dziedzinami wiedzy i przedmiotami, a także społecznością lokalną i szerszym światem.

5. Deprywatyzacja nauczania i uczenia się

W szkołach ciągle pokutuje krytykowana już od kilkudziesięciu lat praktyka samotnej profesji i prywatności nauczania¹². Obowiązującym hasłem jest źle rozumiana i niewłaściwie realizowana autonomia nauczyciela. Przeważnie oznacza ona, że to, co nauczyciel robi z uczniami, jest chronione, podobnie jak tajemnica zawodowa. Metody nauczania poszczególnych nauczycieli nie stają się przedmiotem analizy i refleksji nikogo poza nimi samymi i ich uczniami.

By edukacja stała się lepsza, konieczna jest profesjonalizacja nauczania i poddanie praktyki uczenia się uczniów refleksji osób bezpośrednio w nią zaangażowanych oraz innych sojuszników uczniów i nauczyciela. Pojęcie „sojusznik” zostało w tym miejscu użyte bardzo świadomie, bo warunkiem poprawy stosowanych przez nauczyciela metod nauczania jest wysoki poziom zaufania pomiędzy nim a osobą analizującą razem z nim jego praktykę nauczania. W żadnym wypadku nie są tutaj pomocne modele nadzoru pedagogicznego i inne formalno-biurokratyczne metody kontroli i poprawy nauczania.

Procesy nauczania i uczenia się powinny być widoczne dla uczniów, nauczycieli i innych zainteresowanych oraz przez nich obserwowane i analizowane. Oznacza to, że nauczanie powinno podlegać obserwacji, omawianiu, wymianie dobrych doświadczeń w grupach współpracujących ze sobą nauczycieli.

Deprywatyzacji nauczania służą rozwijane przez różne amerykańskie ośrodki akademickie procedury krótkich wizyt w klasach (*walkthrough*), z udziałem dyrektora, nauczycieli lub innych gości, nastawione na diagnozę i poprawę metod nauczania. Wizyty te zawsze mają charakter oceny koleżeńskiej w kontraście do wizyt oceniających prowadzonych w trybie nadzoru pedagogicznego¹³.

.....

12 Pojęcie nauczania jako samotnej profesji i jej socjologiczny opis wprowadził Seymour Sarason, w: Seymour Sarason, *Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change*, Teachers College 1996.

13 Przykładami mogą być spacer edukacyjny (*learning walk routine*) proponowany przez Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh i „poucający obchód” (*instructional rounds*) proponowany przez Elizabeth City i Richarda Elmore z Harvard Graduate School of Education. Ten ostatni model odwołuje się do prowadzonej powszechnie w szpitalach procedury obchodu lekarskiego.

Do polskich szkół uczestniczących w programie Szkoła Ucząca Się CEO i PAFW wprowadzają spacer edukacyjny pod nazwą „OK obserwacja”. Uczestnikami koleżeńskej obserwacji są współpracujący ze sobą nauczyciele, wspólnie włączający do swojej praktyki zawodowej ocenianie kształtujące.

Innym sposobem na obserwację lekcji i poprawę nauczania jest nagrywanie lekcji i jej koleżeńskie omawianie. Koleżeńska obserwacja w każdej formie jest szansą na uczenie się profesjonalistów od siebie nawzajem. Dzięki temu mogą oni rozwijać i poprawiać swoje metody nauczania, a w konsekwencji jego efekty.

Aby można było stosować te użyteczne dla procesu nauczania metody, niezbędna jest atmosfera zaufania, umożliwiająca współpracę nauczycieli i celowe rozwijanie w szkole kapitału społecznego¹⁴.

6. Ocenianie kształtujące

John Hattie przywołuje liczne badania dowodzące, że nauczanie i uczenie się powinny być widoczne dla obu uczestników tych procesów – nauczyciela i ucznia¹⁵. Praktyką, która pozwala to osiągnąć, jest ocenianie kształtujące.

Podstawą oceniania kształtującego jest pozyskiwanie przez nauczyciela i ucznia w trakcie pracy informacji, które pozwolą im rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby:

- nauczyciel modyfikował dalsze nauczanie,
- uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć.

W 2005 roku OECD opublikowała raport *Ocenianie kształtujące; poprawa uczenia w klasach szkoły średniej*¹⁶. Podsumowuje on liczne badania i raporty pokazujące, że ocenianie kształtujące jest bardzo skutecznym i z wielu względów pożądanym sposobem poprawy osiągnięć uczniów. Ocenianie kształtujące ma przygotowywać uczniów do uczenia się przez całe życie. Badania wykazują również, że bywa ono pomocne w wyrównywaniu szans edukacyjnych.

Raport OECD w definicji oceniania kształtującego odwołuje się do obecnego od dawna w metodyce amerykańskiej sprawdzania w trakcie lekcji, co uczniowie

14 Michael Fullan, *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, CEO 2012.

15 „Jest decydujące, aby nauczanie i uczenie były widoczne. (...) Jest szczególnie ważne, aby nauczanie było widoczne dla ucznia, a uczenie się ucznia było widoczne dla nauczyciela”. John Hattie, op. cit., s. 25.

16 *Formative Assessment; Improving Learning in Secondary Classrooms*, Organization for Economic Co-operation and Development CERI, OECD 2005. Raport w wersji językowej angielskiej lub francuskiej można zamówić w sklepie internetowym OECD. Dostępna jest także polska wersja raportu opublikowana przez CODN.

rozumieją z nauczanego materiału (*checking for understanding*). Ocenianie kształtujące jest definiowane tu jako częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać.

Według autorów raportu ocenianie kształtujące „uczy, jak się uczyć”, gdyż:

- modyfikuje proces uczenia się i włącza uczniów w kształtowanie tego procesu;
- przygotowuje uczniów do oceny koleżeńskej i samooceny;
- umożliwia uczniom zrozumienie, jak się uczą;
- pomaga uczniom w wypracowaniu własnych strategii „uczenia się, jak się uczyć”.

Aby ludzie byli przygotowani do uczenia się po zakończeniu edukacji formalnej, potrzebują umiejętności aktywnego budowania własnej wiedzy i zrozumienia zjawisk, a nie tylko biernego przyswajania informacji podawanych im przez nauczyciela. Zasada ta to fundament konstruktywizmu poznawczego. Potrzebujemy włączenia uczniów w proces uczenia się i wskazywania im, jak samodzielnie oceniać efekty własnej nauki dzięki określaniu w rozumiały dla nich sposób celów nauczania i kryteriów sukcesu. Pozwala to uczniom samodzielnie rozpoznawać, jakie mają następny krok do wykonania w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności.

W Europie i w Stanach Zjednoczonych zainteresowanie ocenianiem kształtującym wiąże się z metaanalizą badań edukacyjnych i przeglądem literatury przygotowanym w roku 1998 przez Paula Blacka i Dylana Williama¹⁷. Ich raport powstał na zamówienie brytyjskiego Towarzystwa Edukacyjnego. Wyniki badań przedstawione przez Blacka i Williama odbiły się w Wielkiej Brytanii szerokim echem. Zaowocowały między innymi inicjatywą brytyjskiego ministerstwa edukacji promowania „oceniania służącego uczeniu się” (*assessment for learning*) definiowanego jako proces poszukiwania i interpretowania dowodów, które mogą posłużyć uczącemu się i jego nauczycielowi do określenia, na jakim etapie uczenia się znaleźli, jaki następny krok mają do zrobienia i jak najlepiej go wykonać.

Obecnie chętnie mówi się o strategiach oceniania kształtującego. Listę pięciu takich strategii oraz zarys odpowiadających im technik nauczania wypracowano w ramach programu *Educational Testing Service* „Keeping Learning on Track”¹⁸.

.....
17 P. Black, D. William, *Assessment and Classroom Learning – Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX; Oxfordshire, vol. 5, no. 1, 1998.

18 „Keeping Learning on Track” – program *Educational Testing Service* przedstawiony w publikacji *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts* pod red. E. Caroline Wylie, ETS 2008.

Ich szersze przedstawienie znajdujemy w opublikowanej w roku 2011 roku pracy Dylana Wiliama *Embedded Formative Assessment*¹⁹.

Podejście takie jest wprowadzane w programie Szkoła Ucząca Się i realizowanym w jego ramach projekcie Rozwijanie Uczenia się i Nauczania prowadzonym przez CEO i PAFW.

Strategia I. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.

Zapewnia uczniom informacje, po co się czegoś uczą (cel) i co będzie podlegało ocenie (kryteria sukcesu).

Uczeń świadomy celu ma znacznie większe szanse na osiągnięcie sukcesu w nauce oraz wyższą motywację do poznawania i uczenia się. Nauczyciel, planując lekcję, zastanawia się, jak dany temat może się przydać uczniom. Wymaga to od niego refleksyjnego podejścia do programu nauczania, ale również nakłada na niego obowiązek przedstawienia i wytłumaczenia celów lekcji uczniom.

Równie ważne jest podsumowanie celów – czy zostały osiągnięte i w jakim stopniu. Dzięki temu uczniowie mogą być świadomi swojego sukcesu i tego, że się uczą. Refleksja nad realizacją celów może przyjąć różne formy – nauczyciel może zapytać uczniów o ich opinię, zadać im pytania kontrolne, poprosić o dokończenie zdań, których początek ma ścisły związek z celami lekcji (np. *Dzisiaj dowiedziałem się, że...*), może również poświęcić czas na dyskusję na temat realizacji celów. Uzyskana od uczniów informacja powinna służyć mu do planowania następnych kroków w procesie nauczania. Dla ucznia jest to dowód, że potrafi się uczyć i że przybywa mu wiedzy.

Innym ważnym elementem tej strategii jest ustalanie i podawanie uczniom informacji, co będzie podlegało ocenie. Powinna ona być konkretna, aby uczeń sam mógł ocenić, czy opanował dany materiał w wystarczającym stopniu. Każda lekcja i każdy sprawdzian powinny być poprzedzone podaniem uczniom kryteriów sukcesu lub – w wersji bardziej zaawansowanej – ustalaniu ich wraz z uczniami.

Dowodem na udane wprowadzenie przez nauczyciela tej strategii jest umiejętność odpowiedzi na dwa pytania:

1. Jaki jest cel uczenia się danego tematu? Po co się tego uczyć?
2. Czego wymaga ode mnie nauczyciel? Co powinienem umieć, abym był dobrze oceniony?

.....

19 Dylan Wiliam, *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press 2011.

Strategia II. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.

Nauczyciel stosujący tę strategię wie, na jakim etapie nauki są jego uczniowie i do tej wiedzy dostosowuje nauczanie. Prowadzi z uczniami dialog na temat tego, co już zrozumieli, a czemu należy jeszcze poświęcić czas. Procesowi nauczania towarzyszy ciągły monitoring „strefy najbliższego rozwoju” ucznia i pomaganie mu w ustaleniu, jaki powinien być jego następny krok w procesie uczenia się.

Innym aspektem tej strategii jest umiejętne zadawanie uczniom pytań stymulujących myślenie, angażujących w naukę, zachęcających do poszukiwania odpowiedzi.

Strategia III. Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają widoczny postęp.

Uczniowie potrzebują informacji o swoich osiągnięciach i ocenie swojej pracy. Stopień, który wystawia nauczyciel, podsumowując pracę ucznia, nie jest informacją użyteczną. Aby ocena pracy ucznia mogła być przez niego wykorzystana w procesie uczenia się, powinna mieć formę wyczerpującego komentarza – informacji zwrotnej i zawierać cztery elementy: (1) Co uczeń zrobił dobrze, (2) Co należy poprawić, (3) Jak należy poprawić, (4) Jak uczeń ma się dalej rozwijać.

Informacja zwrotna odnosi się tylko do wcześniej ustalonych kryteriów sukcesu, dlatego tak ważne jest, aby uczniowie wiedzieli, co będzie podlegało ocenie, i by nauczyciel przestrzegał tych ustaleń.

Strategia IV. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami i podmiotami procesu swojego uczenia się.

To uczeń się uczy, a nie nauczyciel wlewa mu wiedzę na głowy. Jeśli uczeń nie będzie zmotywowany do nauki, mimo wysiłków nauczyciela nie nauczy się. Brak motywacji jest jednym z najważniejszych problemów obecnej szkoły i aby się to zmieniło, uczeń musi wziąć odpowiedzialność za swoją naukę.

Jak go do tego przygotowywać? Rozwinąć w uczniu wiarę w jego możliwości i zainteresować tym, co proponuje nauczyciel podczas lekcji. To nauczyciel powinien budować w uczniach poczucie wartości, wierzyć w ich możliwości, zachęcać do podejmowania wyzwań i stwarzać warunki, aby mogli bezpiecznie ryzykować.

Łączy się to z trzecią strategią, która zaleca nie ocenianie uczniów stopniami, ale przekazywanie im rozwijającej ich informacji zwrotnej. Uczeń świadomy swoich możliwości łatwiej podejmuje wyzwania i bardziej świadomie się uczy. Na odpowiedzialność uczniów wpływa też strategia pierwsza, mówiąca o konieczności

współpracy z uczniami w zakresie tego, czego i dlaczego się uczą (np. zadawanie pracy domowej do wyboru). Równie ważna jest możliwość samodzielnego dochodzenia uczniów do właściwego rozwiązania.

Pomocne jest tu powiązanie tematu z rzeczywistością, w której żyją uczniowie. Na wzięcie odpowiedzialności bardzo dobrze z kolei wpływa umiejętność samooceny, którą nauczyciel powinien ćwiczyć z uczniami.

Strategia V. Umożliwianie uczniom korzystania z siebie nawzajem jako „zasobów edukacyjnych”.

Strategia oparta na stwierdzeniu, że nauczanie jest procesem społecznym, a człowiek najlepiej uczy się w grupie. Nauczyciel tak organizuje proces uczenia się, aby uczniowie pracowali w parach lub zespołach, dzięki czemu uczniowie uczą się od siebie nawzajem oraz ćwiczą współpracę. Nauczyciel prosi o poszukiwanie odpowiedzi na pytania w parach, pozostawia uczniom czas na dyskusję i ustalenie odpowiedzi. Rozmowa uczniów na temat tego, czego się uczą, wiąże nową wiedzę z dotychczasową i pomaga im lepiej zrozumieć nowe zagadnienie. Uczniowie powinni mieć też szansę na przedstawienie w formie ustnej tego, czego się uczą – wówczas lepiej to rozumieją.

Strategii tej można użyć do oceny koleżeńskiej, gdy uczniowie na podstawie znanych wcześniej kryteriów przekazują sobie wzajemnie informację zwrotną o wykonanej pracy.

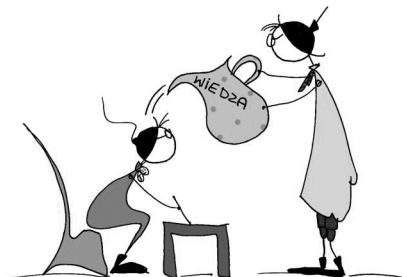
Dobłą praktyką jest również wzajemne nauczanie, czyli takie zorganizowanie procesu nauczania, aby jedni uczniowie uczyli drugich.

Testocentryzm jest problemem całego systemu edukacyjno-kulturowo-społecznego

Obecny system zarządzania oświatą jest wspierany nie tylko przez rozwiązania instytucjonalne i prawne, ale także przez popularne, a nawet powszechne błędne, i w efekcie szkodliwe myślenie o edukacji jako procesie nalewania uczniom wiedzy do głowy. To myślenie, upraszczając, można przedstawić jako kilka powiązanych z sobą błędnych tez:

- dobry wynik na egzaminie utożsamiamy z korzyścią, jaką uczeń wynosi ze szkoły; uważamy, że wynik testu daje informację, ile uczeń się nauczył i na ile będzie umiał tę wiedzę zastosować w życiu i w pracy;
- mamy nadzieję, że nagroda lub kara w postaci wyniku egzaminu testowego i jego konsekwencji zmotywuje ucznia do uczenia się;

- rodzice ulegają ułudzie, że szkoła osiągająca wysokie wyniki na egzaminach dobrze uczy, a nie tylko gromadzi uczniów, którym łatwiej niż innym jest otrzymać na końcowym egzaminie dobry wynik.



Te błędne poglądy są konsekwentnie powielane w mediach, w rozmowach rodziców i ich dzieci. Niestety, czasem także dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów. Dlatego odejście od systemu testocentrycznego wymaga nie tylko lepszych rozwiązań instytucjonalnych, tworzonych przez władze, ale również zmian w powszechnym myśleniu o edukacji.



prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, pedagog, kierownik Zakładu Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Należy do światowej czołówki przedstawicieli krytycznych badań społecznych, pedagogiki krytycznej, pedagogiki kultury, pedagogiki radykalnej. Jest autorem licznych artykułów i publikacji z zakresu filozofii wychowania, pedagogiki krytycznej i problematyki mediów. Bierze udział w wielu projektach badawczych; ostatni projekt: „Students as Journeyman between Communities of Higher Education and Work”. W latach 1998–2000 członek i przewodniczący Sekcji Psychologii i Pedagogiki Komitetu Badań Naukowych. Wykładał gościnnie na Uniwersytecie w Hiroszynie (2001). W latach 2000–2002 *visiting professor* w Institute of Behavioral Sciences na Linköping University (Szwecja). W 2003 wykładowca na studiach doktoranckich (program The Normative Dimension of Higher Education) na Uniwersytecie Oslo. Doctor honoris causa Linköping University.

Rynek oświatowy i segregacje społeczne

JEDNYM Z POWODÓW, DLA KTÓRYCH NOWOCZESNE PAŃSTWA utrzymują systemy edukacyjne, jest realizacja idei społecznej równości. Można powiedzieć, że jest to rezultat przemian politycznych związanych z procesami modernizacyjnymi, przede wszystkim z mieszczańskimi rewolucjami XVIII wieku prowadzącymi do budowy społeczeństw republikańskich. Postulaty „oświecenia publicznego” miały związek właśnie z republikanizmem – jak pisał George Washington, „jeśli elity mają dzielić się władzą z ludem, to ten lud musi zostać oświecony”. Oznaczało to zakwestionowanie monopolu tradycyjnych elit, ich wyjątkowości i ekskluzywnej odpowiedzialności za sprawy publiczne. To z kolei oznaczało, że szanse zdobycia wykształcenia przez wszystkich obywateli – bez względu na status urodzenia – stały się prawem powszechnym i zarazem warunkiem budowy sprawiedliwego społeczeństwa. Powszechna edukacja miała zatem do spełnienia zadania *sensu stricto* polityczne.

Współczesny sposób myślenia o edukacji akcentuje jednak przede wszystkim kwestie ekonomiczne. Polskie debaty edukacyjne, a wraz z nimi regulacje prawne i „mentalność pedagogiczna” społeczeństwa, zostały w tym zakresie „zaimportowane” z krajów Zachodu, gdzie dominacja ekonomicznego pojmowania edukacji pojawiła się jako pomysł na wyjście z kryzysów gospodarczych wynikających z procesów globalizacyjnych. Dotkliwie dały one o sobie znać w latach 70. XX wieku, kiedy kraje Zachodu zmuszone zostały do likwidacji wielu gałęzi przemysłu. W obliczu konkurencji z dynamicznie rozwijającymi się gospodarkami azjatyckimi pojawiła się silna presja na redukcję kosztów pracy. Stąd przebudowa całej filozofii polityki społecznej, idea prywatyzacji, rozbudowy III sektora jako pozabudżetowej formy samopomocy etc. Mimo tych cięć i gwałtownego wycofania się państw z równościowej polityki socjalnej, konkurowanie z Azją w obszarze produkcji przemysłowej okazało się niemożliwe. Zachód „wymyślił” wtedy dwie

równoległe strategie zastępcze. Pierwsza to rozbudowa sektora usług, ogólniej – ekonomii pozaprzemysłowej. Druga to nakierowanie produkcji na innowacyjność; trochę na zasadzie „skoro 'oni' mogą taniej produkować, to 'my' powinniśmy wymyślać innowacyjne technologie”. Taka jest – w ogromnym skrócie i uproszczeniu – geneza idei gospodarki opartej na wiedzy. To, co stało się w końcowych latach XX wieku z polityką edukacyjną (i co dzieje się z nią nadal), jest natomiast rezultatem trzech opisanych wyżej procesów: potężnej presji na redukcję kosztów (stąd niespotykana rozbudowa prywatnego sektora edukacyjnego i tworzenie mieszanych form finansowania edukacji – jak w polskim szkolnictwie wyższym) przy jednoczesnej presji na wzrost kwalifikacji – w dwóch obszarach: w ekonomii usług i w tworzeniu innowacyjnych technologii. Temu pierwszemu obszarowi nieźle służy gwałtowny wzrost wykształcenia w obszarach społecznych i humanistycznych (większość miejsc pracy i większość wytwarzanego w Polsce PKB dotyczy usług, czyli raczej pracy „z ludźmi” niż „z rzeczami”). Temu drugiemu – jak widać z debat publicznych, niewiele... Stąd silna dziś presja na kształcenie przyrodnicze i matematyczne oraz na budowanie proinnowacyjnej infrastruktury badań i – przede wszystkim – wdrożeń.

Jak w tym kontekście jawi się polska szkoła?

Przed wszystkim, z punktu widzenia polityki oświatowej i jej ogólnych skutków, nie różni się ona specjalnie (z kilkoma wyraźnymi wyjątkami) od szkół w innych krajach. W całym świecie tzw. Zachodu dominuje dziś polityka oświatowa zdominowana przez wskazane wyżej tendencje. Jej najbardziej wyrazistym elementem jest zdominowanie edukacji przez racjonalność ekonomiczną. Ma to miejsce nie tylko w obszarze celów polityki oświatowej i ogólnego „klimatu” jej oceniania (por. narzekania na brak innowacyjności i na permanentne „niedostosowanie” efektów kształcenia do oczekiwań pracodawców), ale też w sferze *sposobu zarządzania edukacją*. Ta tendencja pojawiła się w Wielkiej Brytanii i w USA na przełomie lat 70. i 80., a zyskała dominującą pozycję w latach 80. (w czasach rządów Thatcher i Reagana). Działo się w to w atmosferze narzekania na marnotrawienie pieniędzy podatników na „niepotrzebne bzdury” przy jednoczesnej niezdolności edukacji do rozwiązywania „realnych” problemów – a te pojmowano przede wszystkim jako wynik braku konkurencyjności gospodarczej. Szkołami zaczęto więc zarządzać jak przedsiębiorstwami a polityka oświatowa została przeprogramowana w sposób, który umożliwił stworzenie „quasi-ryнку edukacyjnego”. Wiązało się to z założeniem, że obniżenie kosztów przy jednoczesnej poprawie jakości

można osiągnąć tylko w warunkach rynkowej konkurencji między podmiotami, czyli między *jednostkami* (uczniami, rodzicami i nauczycielami) i *organizacjami* (szkołami, regionami, państwami). Aby taka rywalizacja była możliwa, konieczne było wprowadzenie jakiejś miary umożliwiającej ocenę efektów. Strona finansowa była do oceny stosunkowo łatwa (trzeba było jednak zmienić ujmowanie kosztów kształcenia, tak aby możliwa była ich wycena „na osobę”, a nie na szkołę – stąd wizja „usługi edukacyjnej”). Strona pedagogiczna – czyli uzyskane w rezultacie kształcenia umiejętności, postawy i wiedza – są jednak do oceny trudniejsze. Tę rolę ma pełnić zewnętrzny system egzaminacyjny operujący porównywalną skalą punktową. Ilościowe ujęcie parametrów „wejścia” i „wyjścia” systemu edukacyjnego stwarza warunki do porównań, te zaś mają uruchamiać motywację do osiągnięcia „więcej” przy mniejszych kosztach w warunkach rynkowej rywalizacji.

Jakie są skutki takiej polityki?

Już w latach 90. można było ocenić jej rezultaty jako dalekie od oczekiwań – gospodarki Zachodu nadal nie są innowacyjne (a Polska w tym kontekście „jeszcze bardziej” taka nie jest), badania jakości kształcenia prowadzone bardziej subtelnyymi metodami niż pomiar testowy wskazują, że podnoszenie jego jakości jest często iluzoryczne. Obsługa całego tego systemu jest natomiast kosztowna (por. rozbudowana struktura instytucji egzaminowania) – nie umiem ocenić globalnego bilansu ekonomicznego tych reform, ale widoczna jest tendencja do „wynoszenia” części kosztów ze szkoły do jej zewnętrznego otoczenia obsługującego jej rozmaite funkcje. Krytycy rynkowego podejścia w Anglii, Nowej Zelandii, Australii i USA wskazywali przy okazji, że rynkowe reformy zniszczyły dość dobrze działające „miękkie” systemy wspierania jakości kształcenia oparte nie tyle na rywalizacji i ocenie, ile na analizie problemów, doradztwie i szkoleniu. Dość często zauważanym skutkiem reform rynkowych jest blokowanie zespołowej pracy w szkole: indywidualna ocena nauczycieli, powiązana z perspektywami ich dalszego zatrudnienia i sformalizowana w postaci schematycznych procedur, wymusza raczej rywalizację niż współpracę między nimi – i nie jest to tendencja przypadkowa, jej „pozytywnym” efektem jest bowiem utrzymywanie kosztów pracy na niskim poziomie.

Z perspektywy całościowo pojmowanej polityki edukacyjnej istotne skutki rynkowego podejścia do edukacji dotyczą jednak problemów bardziej znaczących niż wąsko pojmowana, mierzalna jakość kształcenia. Chodzi tu o skutki, jakie obecnie dominująca polityka oświatowa ma dla formowania *struktur społecznych*. Jak wspominałem, geneza obowiązkowej edukacji publicznej wiąże się z projektami

budowy społeczeństwa sprawiedliwego (egalitarnego), w którym szanse życiowe jednostek nie są bezpośrednio zależne od ich statusu społecznego. W obecnej sytuacji w Polsce mamy jednak do czynienia z odwrotnie ukierunkowanym działaniem systemu oświatowego. Służy on raczej *rekonstrukcji struktury różnic klasowych*, przy czym uprzywilejowaną grupą społeczną staje się tu wyraźnie miejska klasa średnia. Jest to poniekąd polityka jawnie zakładana w początkowej fazie ustrojowej transformacji w Polsce po 1989 roku – „budowa silnej klasy średniej” była wtedy dość powszechnie traktowana jako czynnik sprzyjający tworzeniu stabilnych podstaw społeczeństwa demokratycznego i kapitalistycznego zarazem. Obecna sytuacja polityczna w Polsce bardzo wyraźnie wskazuje jednak, że proces ten wywołuje potężny opór społeczny, przede wszystkim w środowiskach nieuprzywilejowanych w procesach transformacyjnych. Innymi słowy, „budowa klasy średniej” dokonuje się na drodze wykluczeń, czy też ograniczeń szans życiowych innych grup społecznych, i ta asymetria jest obecnie odsłaniana, i co ważniejsze – identyfikowana z całym pakietem ideologii i reform społecznych wiążących Polskę z procesami globalizacji i europeizacji.

Jak to działa w obrębie systemu edukacyjnego?

Pobieżna rekonstrukcja logiki tego systemu (jak wspomniałem, nie jest ona typowa dla Polski – „kupiliśmy ją” wraz z pakietem reform budujących rynkowy kapitalizm) pozwala na zidentyfikowanie kilku jej punktów węzłowych. A zatem:

- Rywalizujące między sobą szkoły starają się uzyskać jak najlepsze wyniki egzaminów końcowych. Wyniki te są bowiem ze sobą porównywane, a stosowne rankingi są publikowane i mają wpływ na decyzje o dalszym finansowaniu oraz o skali finansowania szkół, na możliwość przyciągania przez nie nowych uczniów etc.
- Wysokie wyniki testowe można osiągnąć na trzy sposoby: (1) przez znaczącą poprawę ogólnej jakości kształcenia, (2) przez skoncentrowanie kształcenia na wąziej zdefiniowanych umiejętnościach *podlegających pomiarowi testowemu* oraz (3) przez politykę rekrutacyjną zapewniającą przyjmowanie do szkoły uczniów, którzy poradzą sobie z testami bez specjalnego wysiłku ze strony szkoły. „Strategie” te zostały tu wymienione w porządku wzrastającej racjonalności ekonomicznej – najbardziej „opłaca się” odpowiednia rekrutacja, najmniej – całościowa i ogólna poprawa jakości kształcenia.
- Praktycznie „rynkowo optymalne” jest połączenie scenariusza 1 i 3 – wysoką jakość kształcenia ogólnego wiąże się z elitarnymi formami rekrutacji.

Wysoki wynik testowy jest w takich przypadkach (zgodnie z deklaracjami) jedynie wskaźnikiem, a nie głównym efektem edukacji. Szkołom lokowanym w rankingach na niskiej i średniej pozycji (nieatrakcyjnym dla „dobrych” uczniów) pozostaje – jako „najbardziej racjonalna” – strategia „nauczania pod testy”.

- W szkołach lokowanych na średnich pozycjach rankingów troska o podnoszenie jakości kształcenia skupiana jest na *grupie uczniów średnich*. To w tej grupie praca nauczyciela może dać wymierny efekt. Uczniowie bardzo dobrzy i tak mogą „maksymalnie osiągnąć maksimum” w zamkniętej skali testu, i mogą to osiągnąć bez specjalnego wsparcia nauczycieli. Uczniowie słabi i tak nie osiągną zbyt wiele; ogromny wysiłek nauczycieli przekłada się tu na niewielki wzrost wyników testu. W tym zakresie rynkowa logika rywalizacji *nie wspiera* zatem „talentów” ani *nie wyrównuje szans* tym, którzy są ich najsilniej pozbawiani.
- „Racjonalna” polityka rekrutacyjna prowadzi do sytuacji przestrzennej, ekonomicznej i kulturowej (a w rezultacie także politycznej) segregacji społeczeństwa opartej na kryteriach klasowych. Segregacja ta dokonuje się poprzez *połączenie mechanizmu rankingowej oceny szkół z mechanizmem swobodnego wyboru szkoły przez rodziców*. W praktyce: uczniowie ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym uczęszczają do szkół w rejonie zamieszkania, rodzice uczniów o wyższym SSE wybierają dla nich „lepsze” szkoły. W ten sposób dokonuje się stopniowe (ale już obecnie bardzo wyraźne) klasowe rozwarstwienie szkół, a za tym – znaczące obniżenie roli szkół w budowaniu społeczeństwa sprawiedliwego.
- Opisany tu mechanizm działania ma nadal silne poparcie społeczne w środowiskach o wysokim SSE. Dodatkowo jest on silnie wzmacniany politycznie (obudowanie szkół instytucjami oceny jakości, medialne kampanie informowania o wynikach rankingów etc.) oraz ideologicznie (jest częścią łatwej do zrozumienia i popularnej w Polsce ideologii wolnego rynku). Jego skutki, tutaj opisywane jako *negatywne* (segregacja społeczna) są w Polsce bardzo często postrzegane jako *pozytywne* – co wiąże się ze stale silną obecnością „etosu szlacheckiego”, z akceptacją wizji społeczeństwa rozwarstwowanego jako „naturalnego stanu rzeczy”.

Drogi wyjścia?

Wyjście z tej sytuacji jest trudne, głównie ze względu na kulturową akceptację segregacji społecznych w znacznej części środowisk opiniotwórczych oraz niemal uparte wsparcie dla rynkowego traktowania sfery społecznej. Co więcej, poparcie

dla rynku edukacyjnego i traktowanie nierówności jako normy zauważane jest także w świadomości uczniów pochodzących ze środowisk, które na tych procesach ewidentnie tracą. Wiąże się to po części zapewne z tym, że rynek edukacyjny w Polsce znacznie ułatwił formalny dostęp do wyższego wykształcenia szerokim grupom społecznym, i jest to ewidentna *wartość* tych przeobrażeń. Kwestia zróżnicowania *szans życiowych* nie ma z tym jednak wiele wspólnego (inflacja wykształcenia „zjada” jego pozytywne efekty stratyfikacyjne).

Kierunki działań na rzecz budowy bardziej egalitarnego społeczeństwa (a zatem także bardziej partycypacyjnego, akceptującego własne państwo, demokratycznego i bardziej racjonalnego) powinny być – w świetle powyższych uwag – następujące:

- Budowanie kulturowej i politycznej akceptacji dla wartości egalitaryzmu. Wymaga to przede wszystkim *pracy z elitami społecznymi* prowadzącej do gruntownej zmiany mentalności. Jest to zadanie bardzo trudne i wymagające wiele czasu, być może nie jest ono możliwe do zrealizowania bez silnej, oddolnej presji społecznej – ta jednak, póki co, przybiera postać buntu przeciw szeroko rozumianym procesom modernizacyjnym i wspiera się często antyintelektualnym religijnym fundamentalizmem. Jakaś forma populistycznej presji na „samozadowolenie elit” jest jednak chyba w obecnych warunkach nieunikniona i trzeba się nauczyć dostrzegać w niej także potencjał pozytywnych zmian społecznych.
- Podjęcie systemowych działań przeciwstawiających się polityce społecznej segregacji w edukacji. Nie ma obecnie szans na powrót do rejonizacji szkół, jest na nią zresztą za późno ze względu na dokonaną już w dużej mierze segregację przestrzeni miejskiej (bogate i biedne dzielnice – rejonizacja utrwali zatem skutki segregacji). Warto zatem korzystać z doświadczeń takiej polityki np. w USA, gdzie przy silnej segregacji przestrzennej społeczeństwa wypracowano wiele rozmaitych strategii antysegregacyjnych – od polityki niedyskryminacyjnego naboru wymuszanego na szkołach publicznych przez mechanizmy ich finansowania, przez rozmaite formy wspierania *social mixing* (celowego „mieszania” osób należących do różnych grup i klas społecznych, np. przez dowożenie dzieci do szkół poza miejscem zamieszkania) po celową politykę lokowania najbardziej atrakcyjnych szkół w „złych” dzielnicach (tzw. *magnet schools*). Ponownie, działania takie wymagają *budowania kulturowego i politycznego wsparcia dla idei równości*, czego w Polsce niemal nikt nie robi. Mają też one ograniczony (choćby wyraźny) wpływ na procesy segregacyjne (to raczej niwelowanie skutków segregacji niż jej systemowa eliminacja).

- Stosunkowo najprostsze do wykonania – i bardzo ważne – jest polityczne *zablokowanie* tych elementów systemu edukacyjnego, które obecnie procesy segregacji wspierają. Wymaga to oczywiście dokładniejszego ich rozpoznania (są w Polsce diagnozy ukazujące je znacznie bardziej precyzyjnie, niż robię to w niniejszym tekście), ale już z tego pobieżnego przeglądu sytuacji widać, że ważną rzeczą będzie *rozdzielenie polityki oceny jakości kształcenia od procesów rekrutacji do szkół*. Nie postuluję tutaj likwidacji systemu testowego, lecz wykorzystanie go do tego, do czego się nadaje najbardziej – do badań oświatowych i do dostarczania szkołom informacji zwrotnych o wynikach ich pracy. W tym celu *badania jakości kształcenia powinny być przeprowadzane na losowych próbach* (mniejsze koszty systemowe – i przede wszystkim zablokowanie powszechnej praktyki „nauczania do testu”), a codzienna ocena pracy uczniów powinna mieć charakter jakościowy. Rozerwanie zależności: wynik testu – wybór szkoły – szanse edukacyjne zablokowałoby chyba najskuteczniej procesy segregacyjne. Nowa forma tych procedur nie jest jednak rozwiązaniem łatwym ani oczywistym i wymaga uważnego wypracowania.

Literatura

- Adams J.E., White W.E., *The Equity Consequence of School Finance Reform in Kentucky*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 1997, vol. 19, no. 2.
- Couclough C., *Education and the Market: Which Parts of the Neoliberal Solution are Correct?* „World Development” 1996, vol. 24, no. 4.
- Dolata R., *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wyd. UW, Warszawa 2008.
- Finkelstein N.D., Grubb W.N., *Making Sense of Education and Training Markets: Lessons from England*, „American Educational Research Journal” 2000, vol. 37, no. 3.
- Potulicka E., *Nowa prawica a edukacja*, Poznań, Toruń; cz. I – 1993, cz. II – 1996.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka. Przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” (numer specjalny: „Normatywność – etyczność – zaangażowanie”) 2001.
- Whitty G., *Creating Quasi-Markets in Education. A Review of Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries*, w: Apple M. (red.), *Review of Research in Education*, AERA, Washington D.C., 1997.

Głosy w dyskusji



Zofia Grudzińska, w latach 1980–1990 reżyser dźwięku w filmie, wykładała w angielskiej szkole filmowej. Po powrocie podjęła pracę w zawodzie nauczyciela języka angielskiego oraz tłumacza książek. W nauczaniu stosuje podejście autonomiczne, w którym uczeń podejmuje odpowiedzialność za proces uczenia się, a nauczyciel pełni rolę mentora i partnera. W opinii byłych uczniów pomaga im to odnaleźć się w dorosłym świecie. W 2005 roku uczestniczyła w ogólnoswiatowym zlocie szkół demokratycznych w Berlinie, poznając zalety tego modelu edukacyjnego. Jako psycholog specjalizuje się m.in. w psychologii dziecięcej i socjoterapii. W Kanadzie pracowała w szkołach jako asystent uczniów realizujących indywidualne plany nauczania, obserwując tamtejsze strategie pedagogiczne. Zdobyte doświadczenia wzbogaciły analizę obecnej sytuacji oświaty w kraju i pomogły dostrzec możliwości zmian.

Marzenia o szkole szczęśliwej

OD NIEMAL DWUDZIESTU LAT PRACUJĘ JAKO NAUCZYCIELKA – początkowo w szkole podstawowej, która przekształciła się następnie w „zespół szkół”, kombajn podstawówki i gimnazjum. To nie był mój „zawód wyuczony”, ale w mojej rodzinie od trzech pokoleń są nauczyciele i zdaje się, że tę pasję po prostu odziedziczyłam. Od samego początku chciałam oszczędzić swoim uczniom tego, co najgorzej zapamiętałam z własnych czasów szkolnych: poczucia bycia manipulowanym, braku kontroli nad własnym losem, narzucanych wyborów i przedmiotowego traktowania. Dość szybko zetknęłam się z podejściem określanym jako „autonomia ucznia”, które zasadza się na założeniu, że osoba ucząca się uczestniczy w procesie edukacyjnym jako pełnoprawny podmiot, współpodejmując decyzje dotyczące celów, wyboru obszarów tematycznych i strategii uczenia się; jednocześnie akceptując swoją część odpowiedzialności za rezultat. W tym ujęciu nauczyciel jest mentorem, moderatorem i ekspertem, oddając rolę dyktatora i kontrolera. W zamian za to zyskuje wolność – tak, otwierając się na propozycje i decyzje uczniów właśnie tak się można czuć; nie mówiąc już o tym, o ile bardziej interesujące stają się lekcje i jak dobrze pracować w atmosferze porozumienia. Niemal zanika granica między uczeniem się i nauczaniem, dając miejsce dobrej synergii.

Nie dziwota więc, że słysząc o planowanej w kolejnych reformach rosnącej autonomii szkół, byłam podniecona i oczekiwałam podobnych zmian, jak te, które zachodziły w mojej (naszej!) klasie. Poznałam już wtedy środowisko szkół demokratycznych, w których podmiotowość uczniów wyraża się rezygnacją z tradycyjnej hierarchii władzy, a kluczowe decyzje podejmuje w procesie, w którym każdy głos jest równouprawniony: czy to nauczyciela, czy ucznia.

W zamian za to od kilkunastu lat coraz silniej odczuwam, że funkcjonuję w schizofrenicznej przestrzeni: ministerstwo powtarza mantrę o „rosnącej autonomii szkół”, jednocześnie zacieśniając kaganiec kontroli. Maskuje się jednocześnie

prawdziwe motywy wprowadzanych zmian: „nowa podstawa programowa” pełna jest zapewnień o nowoczesnej edukacji, podobnie zresztą jak jej poprzedniczka. Tamta także wprowadzała nadzieję na przesunięcie akcentu na nabywanie kompetencji zamiast wciskania do głów suchych faktów; tymczasem konia z rzędem temu, kto mnie, praktykowi z niezłym doświadczeniem, objaśni różnice między obiema reformami programu! W obu gładkie sformułowania przechodzą chyłkiem do list tematów, jakie należy „zrealizować”. Co z tego, że można wybierać podręczniki, skoro różnice między nimi są kosmetycznej natury. Ponadto w większości obszarów nauczania obligatoryjne testy kończące każdy etap edukacji bardziej sprawdzają znajomość faktów, niż umiejętność twórczego myślenia; jak tu się dziwić, że szkoły dobrowolnie rezygnują z zachwalanej autonomii? Zmiana struktury i kontekstu edukacyjnego wiąże się bowiem z wydatkowaniem czasu i ryzykiem, że uczniowie co prawda będą umieli myśleć i bronić swoich własnych poglądów, ale niekoniecznie „ustrzelą” poprawne odpowiedzi w wystandaryzowanym teście. A to wyniki tychże tworzą rankingi, stają się podstawą uznania dla dyrektorów i dodatków motywacyjnych dla nauczycieli, żeby nie wspomnieć już o napływie uczniów z „dobrych rodzin” w kolejnych rocznikach.

Więc co z tego, że w obecnym stanie prawnym szkoła teoretycznie ma autonomię i na przykład nie musi realizować tradycyjnej siatki „godzin lekcyjnych”? Jak ma odejść od sztywnej struktury, skoro musi wykazać zgodność z Podstawą Programową posługującą się tymże właśnie pojęciem?! Ta hipokryzja – głoszenie autonomii przy równoczesnym stosowaniu narzędzi prawnych uniemożliwiających jej realizację – stanowi podstawowy problem naszego systemu edukacji.

Procesy, o których wspominam – z konieczności bardzo skrótowo – nie są wyłącznie polską specjalnością. We wszystkich demokracjach odnawiają się regularnie dążenia do centralizacji i zwiększenia kontroli. Ken Robinson, światowej sławy ekspert w dziedzinie edukacji, cytował w swoich wystąpieniach np. zbieżność wzrostu liczby przypadków ADHD z długością okresu, od którego w szkołach danego stanu obowiązują zewnętrzne testy. Liczne niezależne badania podkreślają rolę edukacji artystycznej zarówno w obniżaniu poziomu ogólnej stymulacji psychofizycznej („muzyka łagodzi obyczaje”, pamiętają państwo to zawołanie?), jak i na wzrost kreatywności myślenia. Szeroko znane są też wyniki badania łatwości myślenia dywergencyjnego („podaj nieszablonowe zastosowania spinacza biurowego”): 95% dzieci w wieku 5 lat osiąga w tym teście wyniki na poziomie geniusza; po dziesięciu latach spędzonych szkole procent ten spada do... niespełna 15!

W debatach i naradach zespołów strategicznych pojawiają się już nawoływania nie tyle do reformy, co wręcz rewolucji systemu edukacyjnego. Ale, jak

wspomniałam, przedzawałowy stan edukacji diagnozują głównie zagraniczne i międzynarodowe „think tanki”. Dlaczego więc nasza sytuacja jest szczególnie krytyczna?

Otóż inne kraje funkcjonują w modelu demokratycznym od dawna. W niektórych (na przykład na kontynencie amerykańskim) ten model kształtował od początku powstawanie społeczeństwa, w innych po obaleniu czy ograniczeniu do symbolu monarchii procesy demokratyczne zdążyły okrzepnąć i wytworzyć sprawne mechanizmy kontroli władzy, hamujące ewentualne wynaturzenia. Tam nawoływania rozsądnych ludzi, zatroskanych o przyszłość społeczeństwa, mają szansę znaleźć odzew w działaniach oddolnych i zmusić rządzących do wprowadzenia koniecznych zmian. W przeciwieństwie do nich, polska demokracja jest na tyle młoda, nie osadzona w świadomości społecznej, że niebawem łatwo poddaje się manipulacji. W rezultacie kolejne rządy głoszą piękne programy, z których po zdobyciu większości parlamentarnej zostaje niewiele, nic albo nawet – jak w przypadku edukacji – paradoksalnie majstrowanie przy systemie tylko pogarsza sytuację.

W tym miejscu przypomina mi się kolejne hasło, które od początku „przemian” jest odmieniane na wszystkie sposoby: partycypacja obywatelska, czyli współuczestnictwo w stanowieniu o naszym życiu społecznym. Jeżeli mamy oczekiwać od Polaków, że będą uczestniczyli w budowaniu swojego środowiska (poza bezpośrednim rodzinnym), to kto ma ich do tego wychowywać, skoro nasza tradycja obywatelska została brutalnie przerwana w dniu wybuchu drugiej wojny światowej? To właśnie szkoły powinny stworzyć przestrzeń, w której uczymy się współrzędzenia i współhistnienia. Kolejne reformy głosiły piękne ideały. Na tym też się kończyło. W ustawach są zapisane paragrafy o radach szkolnych, a rzeczywistość jest taka, że nikt odpowiedzialny za realizację tychże reform nie wspiera powstawania takich rad i ich późniejszego funkcjonowania. Powiedzmy sobie otwarcie: jeśli chcemy sadzić kwiaty w zapuszczonym od lat ogrodzie, nie wystarczy wetknąć w ziemię nasiona, musimy glebę troskliwie spulchnić, nawozić, odchwaszczać. Tymczasem ogrodnicy publikują edykty, w których pozwalają różom „na papierze” wypuszczać świeże pędy, ale nie ruszą palcem, by je choćby podlać.

Oto moja nauczycielska perspektywa: gdy naście lat temu wyjaśniałam uczniom, że mogą sami decydować, o czym chcą robić kolejny projekt, byli zaskoczeni, ale jeszcze wtedy skłonni zaangażować się w proponowaną im odmianę. Potem z entuzjazmem pracowali, a mnie serce rosło. To oni – uczniowie – po kilku latach takich doświadczeń dali mi impuls, by ostatecznie zrezygnować z podręczników. (Kiedys zauważyli mianowicie: „proszę pani, czy pani nie zauważyła, że najbardziej skuteczne lekcje to są te bez podręcznika?” a ja musiałam przyznać im rację!).

Po kilkunastu latach analogiczna lekcja z nowo poznaną grupą wygląda mniej więcej tak: O czym chcecie rozmawiać? „Eeee... nam się nie chce wymyślać, niech nam pani powie”. A potem praca idzie opornie, bo większość jest w ogóle „na kontrze” wobec szkoły. I nie dziwota, skoro w tej instytucji coraz rzadziej zdarzają się chwile pełne radości; działania, z którymi uczeń się może identyfikować. To przechowalnia, nie ma nic wspólnego z ich prawdziwym życiem. Wiedzy przybywa, podręczniki puchną, rozdęte treści skutkują tym, że coraz więcej uczniów coraz wcześniej doznaje porażki edukacyjnej. Już jako małe dzieci doświadczają poczucia „bycia gorszym” od tych dziesięciu procent, którzy są w stanie intelektualnie podolać napiętemu programowi. Zaczynają ignorować szkołę, w czasie lekcji demonstracyjnie oporować – to i tak lepsze, niż gdyby mieli naprawdę się przejmować i wpaść w głęboką depresję! W takiej atmosferze nawet najbardziej zapaleni nauczyciele szybko doznają „wypalenia zawodowego”.

Kiedys amerykański czarnoskóry pastor rozpoczął swoją mowę od słów, które stały się słynne: „Marzy mi się...”. Nie mam tej charyzmy, ale chcę wezwać was do czynu tymi samymi słowami.

Marzy mi się szkoła szczęśliwa, przyjazna uczniom i rozumiejąca ich potrzeby. Marzy mi się szkoła, która będzie dbała o dobre samopoczucie dzieci i młodzieży. Marzy mi się szkoła, w której wszyscy członkowie wspólnoty czują, że mają coś do powiedzenia. A taka szkoła będzie w naturalny sposób również przyjazna rodzicom i pracownikom oświaty!



Dr inż. Anna W. Jankowska, (ur. 1943); pracownik Wydziału Inżynierii Lądowej Politechniki Warszawskiej oraz Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha. Przewodnicząca Komitetu Głównego Olimpiady Wiedzy i Umiejętności Budowlanych. W latach 1993–1999 wiceprzewodnicząca Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Interesuje się harmonizacją edukacji na poziomie średnim i wyższym oraz spółdzielczością mieszkaniową. Autorka publikacji z tego zakresu.

Podmiotowość ucznia odpowiedzią na wyzwania przyszłości

Wolność nie sprzeciwia się wspólnocie, na bezludnej wyspie jest zesłaniem.

Edukacja jest wzrastaniem do wolności,

szkolenie – dostosowywaniem do wymagań.

PODMIOTOWOŚĆ JEST WŁAŚCIWA KAŻDEMU CZŁOWIEKOWI, różnie odczuwana, kształtuje się i ujawnia w relacjach z otoczeniem. Sposób jej rozumienia i respektowanie w dużym stopniu zależy od kontekstu kulturowego, społecznego i politycznego. Tworzenie ram i reguł, według których buduje się międzyludzkie relacje, wymaga zatem wyobraźni oraz najwyższej staranności i odpowiedzialności. Podmiotowość ucznia jest podmiotowością człowieka w tym okresie życia, gdy w procesie edukacji włącza się on w społeczność, a zatem pozostaje ona w ścisłym związku z podmiotowością członków tej społeczności, czasami nawet wbrew oficjalnym tendencjom systemu edukacyjnego. Żyjemy w suwerennym, demokratycznym państwie, w wieku dominacji idei *praw człowieka*, toteż nie powinno tu być wyraźnych sprzeczności. Co nie oznacza, że nie ma poważnych problemów.

Masowość i globalizacja przejawów ludzkiej aktywności (gospodarki, nauki, kultury, rozrywki) ma swoje ciemne strony. Pojedynczy człowiek rzadko jest zauważany. Liczą się średnie, mediany i standaryzacja. Zdajemy już sobie sprawę z narastającego konfliktu między globalnym kapitałem, a potrzebami znakomitej większości ludzi, oraz z możliwych skutków gwałtownego, niekontrolowanego rozładowania tego napięcia. Rozwiązania poszukuje się w bardziej skutecznych sposobach przystosowania ludzi do wymagań globalnego rynku. Te propozycje i wynikające z nich koncepcje edukacji wydają mi się anachroniczne. Jest wyraźna sprzeczność między ambicjami sterowania zmianami klimatu, a gotowością podporządkowania się rzekomym wymaganiom rynku – naszego własnego konstrukt.

Od pewnego czasu słowo *rynek* przestało być zwykłym określeniem ważnego obszaru ludzkiej działalności, a stało się magicznym zaklęciem, które usprawiedliwia i wyjaśnia całą rzeczywistość. Wszystko jest produktem, także absolwenci szkół i uczelni. Uczniowie są więc jednocześnie surowcem i konsumentem na rynku edukacyjnym, generując przy tym koszty dla budżetu państwa i samorządów oraz przynosząc dochody publicznym i prywatnym świadczeniodawcom usług edukacyjnych. Kilkanaście lat temu oficjalnie formułowanym celem kształcenia było możliwie szybkie zwiększenie liczby osób z dyplomem studiów wyższych. Bardzo intensywny marketing studiowania czegokolwiek i gdziekolwiek przyniósł owoce, które powoli ujawniają swoje, łatwe do przewidzenia, cechy. Struktura kształcenia odpowiadała interesom kształcących, a jakość – presji na obniżanie kosztów jednostkowych, formalnym minimom wymaganym przez instytucje kontrolujące oraz intelektualnym możliwościom i zainteresowaniu studentów utwierdzanych w wierze w samoistną moc dyplomu. W odniesieniu do wielu zawodów pojawiła się presja na obniżanie wymagań dotyczących uprawnień do prowadzenia działalności, z uzasadnieniem, że rynek dokona selekcji. Reguła złego pieniądza nie przestała jednak obowiązywać. Jakie będą ludzkie koszty masowej rynkowej selekcji nauczycieli, psychologów, prawników czy dziennikarzy – nikt się nie zastanawiał. Teraz nastąpiło swego rodzaju odbicie. Centralnym kryterium stały się potrzeby i oczekiwania pracodawców. Podstawowym miernikiem oceny losów absolwentów pozostały ich zarobki.

Edukacja jako samoistne dobro wspomagające konstituowanie się podmiotowości człowieka jest co najwyżej przedmiotem prywatnego zainteresowania uczniów, rodziców i przejętych swoją misją nauczycieli.

Jeżeli liczba młodych ludzi (także pracujących i emerytów) zawsze okazuje się nieodpowiednia, oznacza to realne zagrożenie dla podmiotowości obywateli. Z argumentów padających w dyskusjach o systemie emerytalnym, o polityce pronatalistycznej (bo nie prorodzinnej), o edukacji, rynkach pracy i charakterze konsumpcji wynika, że podstawowym obowiązkiem i sensem istnienia kolejnego pokolenia ma być produkcja i konsumpcja. Od młodych oczekuje się wpasowania w dogmat wzrostu PKB jako celu samego w sobie, a liczba dzieci powinna odpowiadać potrzebom systemu emerytalnego. Jednocześnie roztacza się miraż bezpieczeństwa i swobody (w pewnych sferach życia) w zamian za ograniczenia wolności wraz z jej atrybutami – koniecznością samoograniczania, odpowiedzialnością i ryzykiem. Mentalności rentierskiej obce jest jednak poszukiwanie i podejmowanie wyzwań, a to oznacza brak zdolności do zmian jakościowych i schyłek naszej cywilizacji.

Naturalna potrzeba bezpieczeństwa jest jednym z ważnych motorów rozwoju, ale łatwo może być wykorzystana w sposób zagrażający przyszłości człowieka jako istoty rozumnej i wolnej. Sposobem na ograniczanie podmiotowości jest ciągle poszerzanie obszarów sformalizowanej, zewnętrznej pieczy i kontroli nad życiem i postępowaniem obywateli, co prowadzi wprost do infantylizacji społeczeństwa, czekającego na urzędowy nakaz lub zakaz. To nie jest zagrożenie hipotetyczne. W przestrzeni publicznej zanika świadomość zasad dobrej roboty i przyzwoitego postępowania, konieczności bilansowania praw i zobowiązań. Jaskrawym przykładem są beztrzesko artykułowane oczekiwania, aby *państwo* zaspokajało wszystkie *ślusne* roszczenia. Wyzwania, trudności, zagrożenia, nie mówiąc już o nieszczęściach – zwykłe elementy ludzkiego życia – przedstawiane są jako gorszący zamach na *prawa człowieka*. Tymczasem, za dymną zasłoną niemożliwych do spełnienia obietnic, rosną obszary wyuczonej lub wymuszonej bierności i wykluczenia, pogłębia się rozwarstwienie społeczne.

Mądra edukacja powinna kształtować odporność na te zagrożenia, na uzależnianie się od instytucji oraz gotowość postrzegania i podejmowania wyzwań. Pojmowanie samego siebie jako osoby kształtuje się w młodości, musi być rozwijane i pielęgnowane. Edukacja dziecka i bardzo młodego człowieka jest złożonym, wielowątkowym procesem, w którym wypracowuje się jego osobowość i relacje ze światem, z ludźmi i rzeczami, z przyrodą i transcendencją, wyrabiają się różne umiejętności, rozwija się zdolność myślenia, uczenia się i tworzenia. Edukacja zakłada istnienie przewodnika, kogoś, kto wskaże i ułatwi drogę, wychowawcy i nauczyciela. Jest to relacja wysoce niesymetryczna, która nie może być przedłużana ponad miarę, bez szkody dla *edukowanego*. „Człowiek uczy się całe życie”. Właśnie uczy się, a nie jest uczony. Rodzaj i zakres umiejętności i wiedzy niezbędnych do dobrego funkcjonowania w warunkach cywilizacji XXI wieku wymaga długiego przygotowania, które najłatwiej zorganizować w systemie typu szkolnego. Bezwładność instytucji edukacyjnych oraz przyzwyczajęń osobowościowych i środowiskowych sprawia jednak, że zbyt często kilkunastolatek, a nawet dwudziestokilkuletni student traktowani są i sami czują się jak dzieci, które ktoś ma nauczyć wszystkiego, co im zagwarantuje realizację marzeń, satysfakcjonującą pracę i bezpieczeństwo socjalne do końca życia. Co więcej, stawianie im wymagań bywa odbierane jako represje, nieustannie podkreśla się konsumencką pozycję młodego człowieka w procesie kształcenia. Stosunek do młodego pokolenia, znajdujący swoje odbicie w mediach, to przedziwna mieszanka podszytego lekceważeniem, pobłażliwego paternalizmu, schlebiana i zniecierpliwienia, trochę obawy i trochę bezradności. Świat realny wydaje się na szczęście dużo bardziej zrównoważony.

Podmiotowość ucznia kształtuje się w relacji z podmiotowością i autorytetem nauczyciela. Praktyka życia szkolnego, inicjatywy edukacyjne i społeczne o szerokim zasięgu (koła zainteresowań, olimpiady i konkursy, środowiskowe programy badawcze, zespoły artystyczne i sportowe, wolontariat) potwierdzają, iż wielu nauczycieli pełni swą misję z pasją i talentem. Rankingi szkół i opinie środowiskowe oraz komunikacja w sieci działają inspirująco na innych. Młodzież szuka form wyrażenia swoich osobowości poza sztywnymi ramami standardowych sprawdzianów. W badaniach socjologicznych pojawiają się znaczące sygnały, że poza świadomością samowystarczalnego, zadowolonego z siebie świata polityki i mediów, wyrasta pokolenie niezbędnych ludzkiej cywilizacji nonkonformistów, używających nowych technologii do publicznego stawiania odwiecznych pytań i poszukiwania odpowiedzi adekwatnych do wyzwań współczesności. Wiele z tych pozytywnych zjawisk rozwija się, moim zdaniem, niejako w opozycji do systemu. Może taka konfrontacja jest konieczna, a może jednak pewne zmiany w organizacji i treściach kształcenia poszerzałyby zasięg społeczeństwa obywatelskiego i moc kapitału społecznego.

Sposób myślenia o edukacji w Polsce pozostaje pod bardzo wyraźną presją bezpośredniego przeniesienia do sfery kształcenia i wychowania pojęć i reguł przeustrzeni zjawisk masowych. Powszechnie używa się np. słowa *ilość* na określenie liczby uczniów, mówi się też o *masowości*, a nie o powszechności kształcenia. W imię obiektywizmu, sprawiedliwości, porównywalności, łatwości oceny przydatności ewentualnego pracownika, wprowadza się systemy norm i procedur, na ogół bardzo asekurancko interpretowanych. Relacjom międzyludzkim odbiera się w ten sposób spontaniczność i pewną przypadkowość, konieczny aspekt wolności i warunek rozwoju. Przeregulowanie, odczytywane jako wyraz braku zaufania, osłabia motywację do ponadstandardowego wysiłku oraz, niemotywowaną zagrożeniem kary, wewnętrzną potrzebę uczciwości. Strategicznym wyborem stają się najczęściej małe odchylenia od średniej, co nie podkreśla podmiotowości uczniów i nauczycieli. Ciekawe, że choć dostrzegamy już negatywne skutki monokultur w rolnictwie czy leśnictwie, nie doceniamy jednak potrzeby zachowania różnorodności ekosystemu człowieka. Publiczny rezonans różnych inicjatyw edukacyjnych, olimpiad uczniowskich, w tym nawet sukcesów międzynarodowych, jest słaby i wskazuje na ignorowanie zawartego w edukacji potencjału. Największym, bo samopowielającym się, problemem jest w Polsce bylejałość. Argumenty wzięte z ograniczeń ekonomicznych mają wartość względną, zawsze trzeba dokonywać jakichś wyborów, a od dawna wiadomo, że biednego nie stać na tandetę. To, że przetrwaliśmy okres zaborów, wojny i komunizm, zachowując podmiotowość jako

naród, w wielkim stopniu zawdzięczamy modelowi edukacji wdrożonemu przez Komisję Edukacji Narodowej w XVIII wieku oraz wysiłkowi edukacyjnemu II Rzeczypospolitej. To były działania wybiegające poza doraźne potrzeby i wydobywające z ludzi ich najlepsze cechy i możliwości.

W wyniku permanentnych reform organizacja oświaty została uwikłana w różne sprzeczności, niektóre dość łatwe do przezwyciężenia. Gimnazja, projektowane jako odrębne szkoły dysponujące potencjałem wychowawczym adekwatnym do problemów młodzieży w wieku dojrzewania oraz służące wyrównywaniu dysproporcji edukacyjnych, zbyt często są molochami, w których wszyscy nastawieni są na przetrwanie. Niż demograficzny ułatwia przekształcenie ich w szkoły średniej wielkości, w których nie jest się tylko elementem sprawozdań i statystyk. Obniżanie wieku szkolnego wprowadzano w sposób wyjątkowo konfliktogenny, niekonsekwentny i bardzo kosztowny finansowo. Dzieci sześciolatnie są przecież bardzo różne. Chyba lepiej pozostawić rodzicom swobodę wyboru, pozwolić na zmianę opcji w trakcie roku szkolnego, a nawet powtarzanie klasy. To kłopotliwe, ale szkoła istnieje tylko ze względu na dobro ucznia. Wielka swoboda w kształtowaniu programów i zalew coraz droższych podręczników podnoszą koszty kształcenia, a nie zapobiegają dominacji uczenia pod wymagania sprawdzianów zewnętrznych. Zresztą, nim opracowane w szkołach koncepcje zdoła się sprawdzić w praktyce, skorygować i udoskonalić, Resort Edukacji wprowadza już nowe fundamentalne zmiany. W koncepcji nadzoru nad pracą szkół i kształtowaniem relacji wewnątrzszkolnych widać wiarę w przewagę procedur nad zasadami oraz w sprawczą moc ciągle zmienianej i rozbudowywanej kontroli. Edukacja nie odbiega w tym zakresie od innych sfer życia w Polsce. Chaotyczne zmiany stały się instrumentem sprawowania władzy, albo celem samym w sobie. Myślę, że już nikt, łącznie z decydentami i autorami ustaw, nie rozumie, jak to naprawdę działa. Proponuję dokonanie oczywistych korekt (nie reform) i kilkuletnie moratorium na zmiany w sferze edukacji. Parę lat spokojnych, dobrze zaplanowanych badań stanu obecnego i jego konsekwencji powinno umożliwić przygotowanie programu płynnego modyfikowania, stabilnego co do zasady, systemu edukacji.

Kiedys mówiono, że byt określa świadomość. Myślę, że język debaty publicznej, eksponowanie tych a nie innych informacji i wartości wywiera wpływ znacznie silniejszy i trwalszy. Ale problem, kto i w jakim kierunku wpływa na opinię publiczną, nie jest najważniejszy. Sprawą kluczową jest podmiotowość adresata, zdolność krytycznego odbioru treści oraz racjonalność w kształtowaniu własnych opinii, sądów i wyborów, przyjmowanie odpowiedzialności. Nawiasem mówiąc, są to przymioty nadające właściwy sens procedurom demokratycznym. Szeroko

dostępna, mądra edukacja ma większe znaczenie dla jakości i stabilności demokracji niż dla rozwoju nauki. Inicjatywy elitarne wyrastają bowiem z najgłębszej, uświadomionej potrzeby uczniów i nauczycieli, i będą realizowane nawet wbrew okolicznościom, ale elity dysponują niewielką siłą głosów. Nie musimy wybierać między powszechnością i elitarnością. Jeżeli każdy uczeń będzie traktowany podmiotowo, z uwzględnieniem wszystkich jego mocnych stron i niedostatków, to i talentom, rzadkim z natury rzeczy, nie grozi, że zostaną zmarnowane.



Joanna Alicja Stocka, optymistka, niezmiennie od lat zafascynowana możliwością pracy z młodzieżą, z wieloletnim doświadczeniem zawodowym jako nauczyciel biologii i przyrody, doradca metodyczny. Od kilku lat pełni funkcję dyrektora XXI Liceum Ogólnokształcącego im. H. Kołłątaja w Warszawie. Współautorka programów i podręczników szkolnych; coach, trenerka Polskiego Towarzystwa Pierwszej Pomocy Emocjonalnej. Zainteresowania: biologia molekularna, socjologia, neurokognitywistyka, psychologia poznawcza.

Kto ufa (w) polskiej szkole?

DO POSTAWIENIA TEGO PYTANIA SPROWOKOWAŁY MNIE doświadczenia z tygodniowego pobytu w fińskich szkołach. W Tampere i Turku miałam okazję poznać pracę przedszkola, szkół podstawowych, szkoły zawodowej i wydziału pedagogicznego uniwersytetu.

Gdy dociekałam, na czym polega fenomen fińskiej oświaty, słowem kluczowym, które za każdym razem pojawiało się w rozmowach z rodzicami, nauczycielami, uczniami, urzędnikami, samorządowcami było **zaufanie**. To słowo było powtarzane wielokrotnie, w różnych sytuacjach i kontekstach.

I zamiast o „cudzie edukacyjnym”, ciężkiej pracy w dążeniu do najwyższych wyników w badaniach PISA faktycznie rozmawialiśmy o codziennej, zwyczajnej pracy z uczniem. Nawet podczas krótkiego pobytu wyczuwałam atmosferę wzajemnego szacunku, widziałam wspieranie każdego ucznia w zależności od jego potrzeb, dbałość o rzeczywiste, indywidualne podejście do jego rozwoju poprzez różnorodne formy edukacji włączającej. Widziałam uczniów przychodzących do szkoły chętnie i z radością.

Nauczyciele wykazują się odpowiedzialnością za wykonywaną pracę i mają poczucie sprawstwa. Przy braku kontroli, biurokracji, a równocześnie przy autonomii nauczyciela w doborze treści i metod kształcenia oraz zapewnionym zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi poczuciu bezpieczeństwa szkoła fińska jawi się jako modelowa (czytaj: bajkowa!).

Te kilkadziesiąt godzin obserwacji i rozmów o istocie i roli szkoły uświadomiły mi, jaka przepaść dzieli nasze systemy edukacji.

Ale czy możemy i chcemy z fińskiego modelu skorzystać? Co stoi na przeszkodzie, aby i u nas na zaufaniu budować relacje społeczne w klasie? Czy można zaufaniem zastąpić kontrolę i nadzór pedagogiczny w polskiej szkole? Czy jesteśmy jako społeczeństwo na to gotowi?

Nie potrafię odpowiedzieć na postawione pytania. Nie ośmielę się dokonywać diagnozy stanu polskiego społeczeństwa ani polskiej szkoły. Pozwolę sobie tylko na garść refleksji.

Polscy nauczyciele co kilka lat są zaskakiwani „reformami” wprowadzanymi przez kolejnych ministrów edukacji, a pośpiech przy wprowadzaniu zmian nie wiąże się z troską o jakość procesów nauczania i wychowania i na pewno nie służy rozwojowi młodego człowieka. Przy braku stabilizacji nauczyciele boją się tworzyć podchodząc do programu i form pracy z uczniem, autonomia w tym zakresie okazuje się fikcją.

Kuratoria, jako instytucje nadzoru, z założenia nie są od tego, by wspierać nauczyciela. Zwłaszcza że do wizytatorów dużo częściej niż pochwały wpływają skargi na nauczycieli i dyrektorów. Dla tych ostatnich interwencja kuratorium kojarzy się głównie z potrzebą biurokratycznego wyjaśniania sporów, kontrolą stosów dokumentacji prowadzoną przez urzędników oderwanych od realiów szkoły. Trudno więc oczekiwać zaufania w takich relacjach.

Systemowo sankcjonowana biurokracja w polskiej szkole ma się jak najlepiej. Nauczyciel przy biurku zastąpił nauczyciela przy tablicy. Oczekuje się od niego, by odbywał określoną liczbę godzin zajęć lekcyjnych, wypełniał bez pomyłek stosowną dokumentację, opisywał (sic!), co może zaoferować uczniowi z określonymi potrzebami edukacyjnymi, skrupulatnie obliczał liczbę przeprowadzonych w klasie godzin itd. Taki nauczyciel-urzędnik nie ma czasu ani ochoty na kreowanie własnej drogi pedagogicznej, na znajdowanie sposobów najlepszego oddziaływania na osobowość uczniów, na tworzenie środowiska wzajemnej współpracy z rodzicami.

A co z zaufaniem w relacjach nauczyciel – uczeń? Przecież to warunek budowania autorytetu przez nauczyciela i miara skuteczności wychowawcy. Uczniowie mają zaufanie do nauczyciela i uznają jego autorytet, gdy zna dobrze swój przedmiot i umie go wyjaśniać, potrafi konstruktywnie prowadzić dyskurs z uczniami w klasie, ma własne zdanie, ale daje wolność wypowiedzi i przyjmuje inne argumenty w dyskusji. Czy nauczyciele zdają sobie sprawę, jak ważną rolę odgrywają w rozwoju umiejętności nieopisywanych w wymaganiach egzaminacyjnych? Atmosfera zaufania budująca współpracę zespołu nauczycieli jest również sprawą priorytetową. Czy taka współpraca jest możliwa w sytuacji niżu demograficznego i zmniejszającej się liczby etatów w szkołach – przy co chwila pojawiających się pomysłach, jak oszczędzić na szkole?

Szkola jest zwierciadłem społeczeństwa – zarówno w Finlandii, jak i w Polsce. Społeczeństwo fińskie wspiera szkoły, zawód nauczyciela cieszy się ogromnym prestiżem, na wydziały kształcące przyszłych nauczycieli rekrutuje się najlepszych

kandydatów, kształci się ich według nowoczesnych programów, rodzice bez obaw posyłają dzieci do szkół najbliższego miejsca zamieszkania, gdyż wszystkie mają taki sam poziom kształcenia.

A kto dziś ufa polskiej szkole jako instytucji? Piotr Sztompka¹ u schyłku XX wieku zauważył, że we współczesnym społeczeństwie polskim występuje patologiczny rozpad tkanki społecznego zaufania, który stanowi jedną z najważniejszych barier kulturowych w drodze do upodmiotowienia społeczeństwa. Zaufanie określił jako niezbędny fundament aktywnego społeczeństwa demokratycznego, bez którego demokracja nie może w pełni prawidłowo funkcjonować.

Można wprowadzić w Polsce pewne rozwiązania fińskie, ale uda się to jedynie ze wsparciem społecznym i dzięki mądrym, odważnym decyzjom w zespołach nauczycielskich, w radach szkolnych, w samorządach lokalnych. Potrzeba czasu, aby zaufać szkole jako instytucji. Codziennie kształtujemy naszą szkolną rzeczywistość, która wpłynie na relacje międzypokoleniowe.

Jako nauczycielka z wieloletnią praktyką, „niewypalona zawodowo” optymistka, mam nadzieję na lepszą szkołę w demokratycznym społeczeństwie. Mam nadzieję na społeczny dialog o i w edukacji. Mam nadzieję, że ja, moi koledzy i koleżanki będziemy wykonywać swoją pracę jak najlepiej, z autentyczną troską o ucznia i z szacunkiem dla jego potrzeb. Mam nadzieję, że ulegnie zmianie system kształcenia pedagogów, dzięki czemu specjaliści-przedmiotowcy staną się specjalistami od towarzyszenia uczniom w ich rozwoju. Mam nadzieję, że wzrośnie prestiż zawodu nauczyciela w naszym kraju. Mam nadzieję, że rodzic wejdzie do szkoły nie jako petent, ale współgospodarz, ze wszystkimi wynikającymi z tego prawami i obowiązkami.

Mam nadzieję, że w takiej szkole każde dziecko będzie rozwijało swoje uzdolnienia i odnosiło sukcesy na miarę swoich możliwości. Ufam, że w takiej szkole będę pracować...

.....
¹ Piotr Sztompka, *Zaufanie: warunek podmiotowości społeczeństwa*, w: *Oblicza społeczeństwa*, praca zbiorowa pod red. K. Górlacha i Z. Seręgi, Kraków 1996.



Magdalena Kamieniecka, psycholog, trener, coach. Absolwentka Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz podyplomowych studiów Psychologia Sportu Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. Ukończyła Szkołę Trenerów Biznesu TROP. Aktualnie w procesie certyfikacji coacha. Posiada ponad 10-letnie doświadczenie w prowadzeniu wieloetapowych projektów badawczych i strategicznych. W gimnazjach prowadzi zajęcia według programu „Co lubię robić, czyli o tym jak rozpoznawać i wykorzystywać swoje kompetencje w przyszłej edukacji i pracy”. Tworzy i prowadzi autorskie programy rozwojowe dla młodzieży i dorosłych w Ośrodku Punkt Zwrotny. Prywatnie miłośniczka podróży do Ameryki Południowej, jazdy figurowej na lodzie.

Potencjał zmiany jest w nas

„**P**RZYSZŁOŚĆ POLSKIEJ EDUKACJI – SCENARIUSZE ROZWOJU” to temat jednej z debat VII Kongresu Obywatelskiego. Debata była ciekawa, pojawiło się w jej trakcie wiele interesujących spostrzeżeń i ocen, teraz jednak pozostaje pytanie: „Co dalej?”. Rozważania proponuję zacząć od postawienia kilku pytań. Co to jest edukacja? Kto jest odpowiedzialny za edukację? Czego – i dlaczego – chcemy uczyć kolejne pokolenia?

Najpierw wizja, potem działanie

Zacznijmy od pytania: Czego – i dlaczego – chcemy uczyć kolejne pokolenia?

Jest to pytanie o wizję, na podstawie której można oceniać, czy stosowane rozwiązania przynoszą założone cele. Przysłuchując się dyskusjom o polskiej edukacji, mam silne przekonanie, że nie wiemy, jaka jest jej wizja. Obserwując to, co się dzieje w polskiej szkole, nie wiem, czy jasne jest dla grona pedagogów, urzędników i ministra, do jakiego wspólnego celu dążymy.

Chętnie rozprawiamy się ze scenariuszem aktualnie realizowanym. Analizie podlega to, na ile słuszne są stosowane rozwiązania w systemie edukacji, czyli skupiamy się na „sztandarowych” dylematach: co mierzą testy, jak sobie poradzić z testocentryzmem, czy posyłać sześciolatki do szkół. Częściej dyskutujemy o testach, rzadziej o problemach, takich jak np. kwestia programu nauczania historii.

Koncentrując się na rozwiązaniach, nie mając jasnej wizji – brniemy w wąskie, kręte, często ślepe uliczki. Dzieje się tak, ponieważ brakuje odpowiedzi na inne, chyba zbyt rzadko stawiane pytanie: Co to jest edukacja?

Każdego dnia każdy uczy się od każdego

Jesteśmy w pułapce. Jesteśmy przywiązani do przekonania, że scenariusze edukacji mają dotyczyć polskiej szkoły, i do tego się ograniczają. A przecież edukacja to nieodłączny element całego złożonego systemu, jaki tworzy społeczeństwo. Rozmowa o polskiej edukacji ograniczającej się do murów szkolnych jest dla nas krzywdząca, ponieważ automatycznie spycha odpowiedzialność obywatelską na innych i adresuje nasze oczekiwania do urzędników i innych pracowników sektora oświaty.

W zasadzie, jeżeli my jesteśmy społeczeństwem – a jesteśmy – to swoim działaniem tworzymy obraz edukacji. Wierzę, że potrzebna jest zmiana perspektywy. Adresowanie oczekiwań i roszczeń do innych – skazuje nas na bierność. Adresowanie oczekiwań do nas samych – wyzwala aktywność. Zróbmy więc cokolwiek, co pozwoli otworzyć nasze umysły na nowe działania.

Jeżeli uznamy, że edukacja nie ogranicza się do murów szkoły, a większość wiedzy nabywamy poza szkołą, to otwiera się przed nami szereg obszarów działania. Jeśli zaś uznamy, że edukacja trwa całe życie i dotyczy nie tylko osób będących w systemie edukacji formalnej, to w zasadzie można stwierdzić, że każdego dnia każdy uczy się od każdego. Tym samym znajdujemy szybko odpowiedź na pytanie, kto jest odpowiedzialny za edukację: każdy.

Reasumując – pytanie o scenariusz polskiej edukacji jest pytaniem o scenariusz rozwoju społeczeństwa uczącego się.

Podczas VII Kongresu Obywatelskiego dyskutowano o tym, jakie postawy i umiejętności uznajemy za ważne dla rozwoju Polski i Polaków, czyli jaką wizję i jakie cele wpisujemy w nasze scenariusze. Idąc tym tropem, zastanówmy się: Jaki scenariusz rozwoju polskiej edukacji realizuje każdy z nas? Na czym mi zależy? Jaką mam wizję społeczeństwa? Co w oparciu o swoją postawę i umiejętności mogę wnieść do rozwoju edukacji?

Mój scenariusz rozwoju edukacji

By móc towarzyszyć młodym ludziom w procesie poszukiwania przez nich odpowiedzi na pytanie „co dalej?“, stworzyłam program „Co lubię robić, czyli o tym, jak rozpoznać swoje kompetencje i wykorzystywać je w przyszłej edukacji i pracy”. Program ten i swoje działania kieruję do gimnazjalistów, ponieważ gimnazjum to ten etap życia, w którym młody człowiek podejmuje decyzję o wyborze dalszej

drogi kształcenia się. Jest to decyzja trudna, bo niesie konsekwencje dla kolejnych wyborów, dalszej drogi zawodowej.

Celem prowadzonych przeze mnie zajęć pozalekcyjnych, jest stworzenie uczniom przestrzeni do kształtowania umiejętności rozpoznawania swoich zainteresowań, kompetencji i osiągnięć, a także określenia sposobów realizowania pasji w kontekście dalszego kształcenia się.

Program zakłada działanie dwutorowe: pozyskiwanie wiedzy o ofercie rynkowej (rynku pracy) oraz rozwijanie świadomości własnych kompetencji i ich umiejętne kształtowanie.

„Co lubię robić” to cykl zajęć, podczas których osoby w grupie rówieśników w wieku 14 i 15 lat uczą się dostrzegać i doceniać swoje osiągnięcia, rozmawiają o swoich planach, dylematach związanych z przyszłością, planują, w jaki sposób chcieliby, a w jaki mogą, rozwijać swoje zainteresowania w dłuższej perspektywie czasowej. Dzieli się doświadczeniami, jakie nabywają, uczestnicząc w wielu ciekawych zajęciach poza szkołą. Dzięki temu uczą się zauważać sukcesy swoich kolegów i wyrażać słowa uznania. Na zajęcia zapraszam też absolwentów uczelni, przedstawicieli różnych zawodów. Rozmowy ze specjalistami różnych dziedzin życia są okazją do poznania uwarunkowań rynku pracy, a także ukazują, z czym należy się liczyć, podejmując kształcenie w określonym kierunku. Dla wielu nastolatków spotkania te są impulsem do myślenia o tym, jak chcieliby żyć za kilkanaście lat¹.

Co umiem, co chcę, co mogę

Jak mówią sami uczniowie, szkoła nie daje im przestrzeni na swobodną dyskusję o ich dylematach. Stawia przed nimi wymóg posłuszeństwa i zdawania kolejnych testów. Przyznają, że spotkania, w których uczestniczą, uświadamiają im, jak wiele zależy od nich samych. O zajęciach piszą tak: *„Warto dowiedzieć się, że warto zawańczyć”* (Dorota). *„Pożyteczna nauka – bez kucia, zaangażowanie – bez ocen, lekcje – bez stresu”* (Michał).

Postawiałam sobie cel – uruchamianie w młodych ludziach procesu uświadamiania własnego potencjału. Każde moje spotkanie z nimi to szansa na wspieranie ich w poszukiwaniach. Uczymy się marzyć. Wyzwalamy się z mechanizmów

.....

1 Program „Co lubię robić, czyli o tym jak rozpoznać swoje kompetencje i wykorzystywać je w przyszłej edukacji i pracy” realizowany był w roku szkolnym 2011/2012 w Gimnazjum nr 25 i Gimnazjum nr 36 w Warszawie we współpracy z Fundacją Civis Polonus, a współfinansowany ze środków Biura Edukacji m.st. Warszawy.

negatywnej oceny siebie i własnych pomysłów, tak by dać szansę potencjałowi, który jest w nas. W ocenie uczestników zajęcia: „Pozwalają wyciągnąć wiele wniosków na swój temat. Można odkryć swoje zainteresowania i swoje zalety” (Julia). „Pozwalają poznać siebie” (Ania).

Młodzi ludzie, prowadząc dialog, uświadamiają sobie własny wpływ i odpowiedzialność za podejmowane działania zmierzające do wyboru szkoły i pracy. Uczą się mówić w grupie rówieśników o swoich osiągnięciach, wzmacniają swoje poczucie sprawczości i samoocenę. „Otwierają nam umysł, pomagają w wyborze szkół oraz mamy możliwość poznania siebie” – tak o zajęciach pisze Weronika.

Dane czołowych ośrodków badawczych jasno pokazują potrzebę inwestycji w kapitał młodego pokolenia. Raport Global Employment Trends for Youth (2010) jako główne bariery na rynku pracy określa między innymi: zły system informowania – po stronie podaży, czyli potrzeb rynku, oraz niedopasowanie umiejętności do potrzeb rynku – po stronie popytu, czyli potencjalnych pracowników².

Według danych Eurostatu, w maju 2012 r. w Unii Europejskiej bez pracy pozostawała prawie co czwarta osoba w wieku do 25. roku życia (23%). Co więcej, 5% młodych ludzi zasila rynek osób bezrobotnych, bo przerywa naukę na poziomie gimnazjum i nie uczestniczy w dalszym kształceniu³. Mimo że jest to wynik najniższy w Europie, należy już – według opinii specjalistów z Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (Cedefop) – podjąć działania mające przeciwdziałać tendencji wzrostowej⁴. Jest to też zgodne z celem określonym w strategii UE 2020, dotyczącym osób przedwcześnie kończących naukę szkolną: „ograniczenie wskaźnika przerywania nauki do 10% w porównaniu z obecnym poziomem 15% oraz zwiększenie do 2020 r. odsetka osób w wieku 30–34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40%”⁵.

Cykl zajęć, które proponuję, daje młodzieży szansę na rozbudzenie ciekawości. Jest iskrą i zachętą do rozwijania swoich pasji, samoświadomości swych szans. Tak prowadzę zajęcia, by kształtować w młodych osobach umiejętności nazwania tego,

2 *Praca i wchodzenie na rynek pracy*, w: *Młodzi 2012*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 135–180.

3 *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, 2011, http://bip.men.gov.pl/images/stories/Karolina/plll2011_02_04.pdf (dostęp: 10.01.2013).

4 Marta Krzyżanowska, *Byle nie przerywać nauki*, *Edunews.pl*, 08.10.2012, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/wywiady/2037-byle-nie-przerywac-nauki> (dostęp: 10.01.2013).

5 *Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela, 03.03.2010, http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf (dostęp: 10.01.2013).

co potrafią, ponieważ świadomość własnych możliwości, sukcesów i kompetencji jest szansą na określenie i sprecyzowanie, co chcą i co mogą osiągnąć na rynku pracy.

Działanie uwalnia energię innych

Zmiana dokonuje się każdego dnia. Liczne organizacje podejmują działania na rzecz młodych ludzi. Jest to reakcja łańcuchowa. Działaniami zaraża się innych, budząc poczucie sensu, które wyzwala zaangażowanie, a ono sprzyja podejmowaniu wyzwań. Działanie to zmiana, która uwalnia energię innych.

To, co nam jest potrzebne do formułowania scenariuszy i ich realizowania, to wizja uczenia się wraz z uzasadnieniem, czego i dlaczego chcemy się uczyć – każdy od każdego. To zaś, jaki wybierzemy scenariusz, zależy on nas.

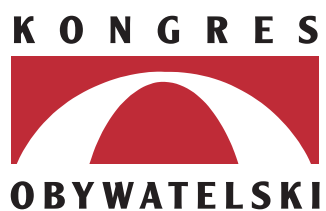
Bibliografia:

Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Komisja Europejska, Bruksela 2010, (http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf).

Krzyżanowska Marta, *Byle nie przerywać nauki*, Edunews.pl (www.edunews.pl/badania-i-debaty/wywiady/2037-byle-nie-przerywac-nauki), 2012.

Perspektywa uczenia się przez całe życie, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, 2011, (http://bip.men.gov.pl/images/stories/Karolina/plll2011_02_04.pdf).

Praca i wchodzenie na rynek pracy, w: *Młodzi 2012*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.



INFORMACJA O KONGRESACH OBYWATELSKICH

zorganizowanych w latach 2005–2012

I KONGRES OBYWATELSKI

2005 r. (700 uczestników)



W stronę rozwoju opartego na wartościach i dialogu

Sesje tematyczne I Kongresu Obywatelskiego:

- Wartości, tożsamość i rozwój
- Jakich elit potrzebuje Polska?
- Wizja rozwoju
- Edukacja dla rozwoju
- Migracja – szanse i zagrożenia
- Jaka demokracja i państwo?
- Jak formować nowe pokolenie Polaków?
- Zdrowe i przejrzyste finanse publiczne
- Jakie regulacje dla gospodarki?
- Nauka dla gospodarki i społeczeństwa
- Polska w Europie i świecie



II KONGRES OBYWATELSKI

2007 r. (1130 uczestników)

Rozwój przez wspólnotę i konkurencyjność

Sesje tematyczne II Kongresu Obywatelskiego:

- Czy potrafimy wybić się na nowoczesne państwo – jak je rozumiemy?
- Kultura i demokracja w Polsce wobec rewolucji komunikacyjnej
- Jakie pożytki z migracji Polaków dla modernizacji Polski?
- Czy potrzebujemy polskich przedsiębiorstw globalnych?
- Jakiej solidarności potrzebujemy? Solidarność między pokoleniami, solidarność wobec biednych i wykluczonych, solidarność w przedsiębiorstwie – jaka jest, jaka być powinna?
- Jakie wartości będą cenić Polacy w roku 2020?
- Wizja rozwoju polskiej gospodarki w kontekście globalizacji
- Enklawy modernizacji Polski. Jak powstają, jak działają, czy są wzorcem i drogą rozwoju całego kraju?
- Polskie metropolie – wyzwania globalizacji a spójność terytorialna
- Czy i jakiej polityki rodzinnej potrzebujemy? Czy polityka rodzinna jest dobrą odpowiedzią na spadek dzietności?

III KONGRES OBYWATELSKI

2008 r. (800 uczestników)



Jaka modernizacja Polski?

Sesje tematyczne III Kongresu Obywatelskiego:

- Jakie symbole Polski?
- Edukacja dla modernizacji i rozwoju
- Jaka reforma nauki i szkół wyższych?
- Drogi do dobrego rządzenia
- Jak stworzyć regiony z krwi i kości?
- Jak budować infrastrukturę dla skoku cywilizacyjnego?
- Jaka modernizacja obszarów wiejskich?



IV KONGRES OBYWATELSKI

2009 r. (1000 uczestników)

Razem wobec przyszłości

Sesje tematyczne IV Kongresu Obywatelskiego:

- Portret młodego pokolenia
- Jakie Razem Polaków w XXI wieku?
Wspólnota tożsamości, zasad czy działań?
- Priorytety edukacji Polaków w XXI wieku
- Jakie szkolnictwo wyższe do roku 2030?
- Priorytety rozwoju gospodarczego do roku 2030
- Jak uczynić regiony motorami modernizacji i rozwoju Polski?
- Kultura przestrzeni wobec presji rynku

V KONGRES OBYWATELSKI

2010 r. (900 uczestników)



Idea Polski XXI wieku. Podmiotowi Polacy – Podmiotowa Polska

Sesje tematyczne V Kongresu Obywatelskiego:

- Rozwój, ale jaki? Cele i zasady rozwoju
- Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku?
- Jak poprawić rządzenie Polską w XXI wieku?
Jak zapewnić ciągłość i horyzontalność rządzenia
oraz partycypację obywatelską?
- Drogi rozwoju kulturowego Polaków
- Przestrzeń dla komunikacji i dialogu Polaków.
Warunki konieczne do dobrej komunikacji i dialogu Polaków
- Interesy Polski w Europie i na świecie
- Rozwój lokalny. Bariery i stymulanty
- Edukacja XXI wieku. Cele, miejsca, metody
- Polskie style życia. Między miastem a wsią
- Talenty Polaków. W czym możemy być najlepsi?



VI KONGRES OBYWATELSKI

2011 r. (1100 uczestników)

Jaki rozwój, jaka edukacja w XXI wieku – Wielkie Przewartościowanie

Sesje tematyczne VI Kongresu Obywatelskiego:

- Po co nam społeczeństwo?
- Zrównoważony rozwój Polski – jak zrealizować niechciany cel?
- Jak odnieść sukces na rynku globalnym?
Strategie i kompetencje przedsiębiorstw oraz państwa
- Czy rolnictwo i przemysł spożywczy mogą być
szansą rozwojową Polski w XXI wieku?
- Szanse młodego pokolenia – czas na strategię zbiorowe?
- Czy potrzebujemy „przewrotu kopernikańskiego” w edukacji?
- Potencjał edukacji pozaszkolnej – jaki jest, jak go wykorzystać?
- Jak wykorzystać środki UE do budowy kapitału ludzkiego
i społecznego w latach 2014–2020?

VII KONGRES OBYWATELSKI

2012 r. (1300 uczestników)



Postawy i umiejętności kluczem do rozwoju Polaków i Polski

Sesje tematyczne VII Kongresu Obywatelskiego:

- Innowacyjność i konkurencyjność polskich przedsiębiorstw – gdzie leży pies pogrzebany?
- Przyszłość polskiej edukacji – scenariusze rozwoju
- Jaki etos w administracji – służba publiczna, menedżerski profesjonalizm czy przestrzeganie procedur?
- Co znaczy „człowiek kulturalny” – w poszukiwaniu źródeł postaw i umiejętności
- Społeczna odpowiedzialność uczelni – jak ją rozumieć, jak realizować?
- Budowa wspólnot lokalnych – jakich kompetencji potrzebuje a jakich uczy?
- Strategiczne projekty energetyczne – czy stać nas na dialog i porozumienie?

Warsztaty:

- Jaki klucz kompetencyjny dla rozwoju innowacyjności młodych Polaków?
- Jak być podmiotowym w cyberświecie?

KONGRES OBYWATELSKI

2005–2012



**Razem w siedmiu Kongresach
udział wzięło:**

450

panelistów,

6930

uczestników, przedstawicieli administracji centralnej i lokalnej, NGO's, biznesu, środowisk naukowych, organizacji studenckich, młodzieży oraz społeczeństwa obywatelskiego z różnych części Polski.

Materiały kongresowe i więcej o kongresach na stronie

www.kongresobywatelski.pl

PUBLIKACJE KONGRESU OBYWATELSKIEGO:

- *Budowa wspólnot lokalnych – jakich kompetencji uczy, a jakich potrzebuje?*, Gdańsk 2012
- *Kultura organizacyjna kluczem do innowacji i konkurencyjności przedsiębiorstw*, Gdańsk 2012
- *Forum rozwoju charakterów i postaw*, Gdańsk 2012
- *Jaki etos w administracji – służba publiczna, menedżerski profesjonalizm czy przestrzeganie procedur?*, Gdańsk 2012
- *Kultura – Polityka – Rozwój. O kulturze jako „dźwigni” rozwoju społecznego polskich metropolii i regionów*, Gdańsk 2012
- *Pomorze – jakie wartości, jaki rozwój?*, Gdańsk 2012
- *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk 2011
- *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy. Przesłania Forum Kompetencji VI Kongresu Obywatelskiego*, Gdańsk 2011
- *Jak wykorzystać środki UE do budowy kapitału ludzkiego i społecznego w latach 2014–2020?*, Gdańsk 2011
- *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce?*, Gdańsk 2011
- *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011
- *Przyszłość na 3+. Głos uczniów*, Gdańsk 2011
- *Podmiotowość dla rozwoju*, Gdańsk 2011
- *Rozwój lokalny. Bariery i stymulanty*, Gdańsk 2010
- *Talenty Polaków*, Gdańsk 2010
- *Polskie style życia. Między miastem a wsią*, Gdańsk 2010
- *Jak poprawić komunikację i dialog Polaków?*, Gdańsk 2010
- *Jak poprawić rządzenie Polską w XXI wieku?*, Gdańsk 2010
- *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI wieku?*, Gdańsk 2010
- *Cele i zasady rozwoju*, Gdańsk 2010
- *Jak uszlachetnić nasze Polski*, Gdańsk 2010
- *W poszukiwaniu wizji Polski XXI wieku. Forum Idei*, Gdańsk 2010
- *Idea polskich miast*, Gdańsk 2010

- *Jaka podmiotowość Polski w XXI wieku?*, Gdańsk 2010
- *Edukacja dla rozwoju*, Gdańsk 2010
- *Co nas łączy, a co dzieli? Opinie Polaków*, Gdańsk 2009
- *Polska rodzina. Jaka jest, jak się zmienia?*, Gdańsk 2009
- *Jak uczynić regiony motorami rozwoju i modernizacji Polski*, Gdańsk 2009
- *Priorytety edukacji Polaków w XXI wieku* – wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Jakie szkolnictwo wyższe do roku 2030?* – wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Priorytety rozwoju gospodarczego do roku 2030* – wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Jakie Razem Polaków w XXI wieku? Wspólnota tożsamości, zasad czy działań?*, Gdańsk 2009
- *Portret młodego pokolenia*, Gdańsk 2009
- *Polacy – w pułapce autostereotypów?*, Gdańsk 2009
- *W poszukiwaniu portretu Polaków*, Gdańsk 2009
- *Edukacja dla modernizacji i rozwoju* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jaka reforma nauki i szkół wyższych* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jak tworzyć regiony z krwi i kości* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Infrastruktura dla skoku cywilizacyjnego* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jaka modernizacja obszarów wiejskich* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Najnowsza fala emigracji – szansa czy zagrożenie dla modernizacji Polski?* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Przeskoczyć samych siebie. Rewolucja innowacyjna w polskiej nauce i dydaktyce* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Drogi do dobrego rządzenia* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Spółeczna gospodarka rynkowa w dobie globalizacji*, Gdańsk 2008
- *Modernizacja Polski. Kody kulturowe i mity*, Gdańsk 2008
- *W poszukiwaniu kompasu dla Polski* – po II Kongresie Obywatelskim, Gdańsk 2007

- *Rozwój poprzez wspólnotę i konkurencyjność* – z okazji II Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2007
- *Pomorskie wartości i tożsamości – dziś i jutro*, Gdańsk 2007
- *W stronę wspólnoty regionalnej*, Gdańsk 2006
- *Media a rozwój wspólnoty regionalnej*, Gdańsk 2006
- *Czy kultura może być dźwignią rozwoju Pomorza?*, Gdańsk 2006
- *Młodzi o Pomorzu*, Gdańsk 2006
- *Migracje – szanse czy zagrożenia?* – z okazji Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2005
- *Jak poprawić dialog Polaków* – z okazji Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2005
- *Jakie elity są potrzebne Polsce* – z okazji Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2005

Publikacje można pobrać nieodpłatnie ze strony
www.kongresobywatelski.pl/publikacje

Władysław Kosiniak-Kamysz
Minister Pracy i Polityki
Społecznej



Debata plenarna
VII Kongresu Obywatelskiego



Uczestnicy
VII Kongresu Obywatelskiego



GŁOSY W DYSKUSJI

Ministerstwo powtarza mantrę o „rosnącej autonomii szkół”, jednocześnie zaciskając kaganiec kontroli.



ZOFIA GRUDZIŃSKA

W Finlandii zamiast o dążeniu do podnoszenia wyników PISA mówiliśmy o codziennej, zwyczajnej pracy z uczniem – pracy opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu.



JOANNA STOCKA

Edukacja powinna służyć rozwojowi podmiotowości dziecka.



ANNA JANKOWSKA

Pytanie o scenariusz polskiej edukacji jest pytaniem o scenariusz rozwoju społeczeństwa uczącego się.



MAGDALENA KAMIEŃECKA

Dziś odczuwamy wielki głód wizji Polski – odważmy się więc myśleć i dyskutować o wspólnej przyszłości.



MACIEJ WITUCKI

Prezes Orange Polska

Rozwój powinien służyć temu, abyśmy mogli żyć pełnią człowieczeństwa.



MARIA ROGACZEWSKA

Socjolog, Uniwersytet Warszawski,
Projekt Społeczny 2012

Budowanie wspólnoty wymaga empatycznych instytucji.



KRZYSZTOF SZCZERSKI

Posel na Sejm RP,
Wiceminister Spraw Zagranicznych
w latach 2007-2008

Nadszedł czas na fundamentalną, powszechną niezgodę na bylejakość.



MAREK DARECKI

Prezes Zarządu,
WSK „PZL-Rzeszów” SA

Inwestycje w beton powinniśmy uzupełnić inwestycjami w nasz największy skarb – w ludzi, w ich talenty, w kapitał społeczny.



ROBERT FIRMHOFER

Dyrektor Centrum Nauki Kopernik

PARTNER WYDANIA



PARTNERZY KONGRESU OBYWATELSKIEGO

