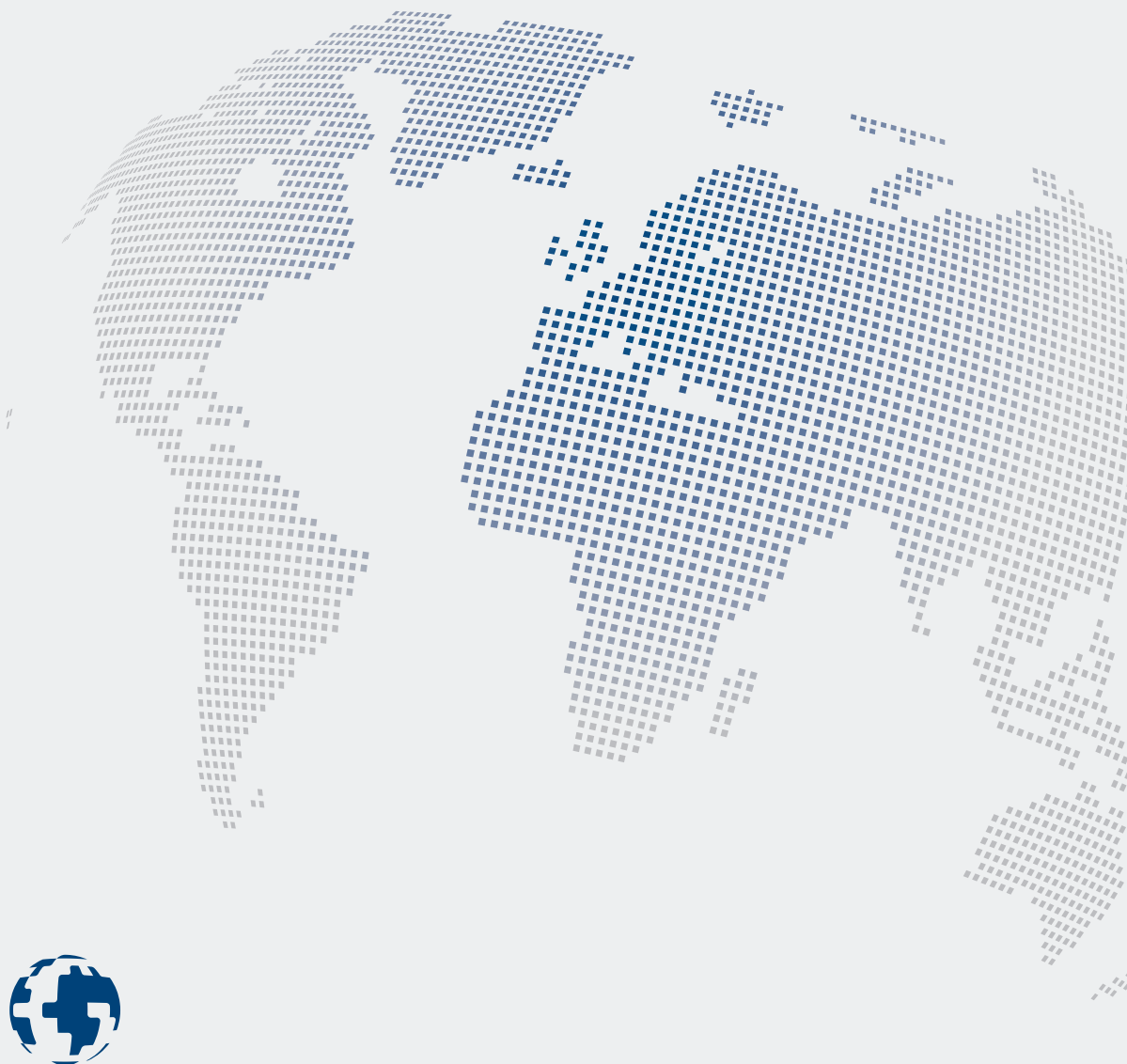


Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych



INSTYTUT PROBLEMÓW
WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI

im. Marka Dietricha

Warszawa 2024

Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, założony w roku 1996, jest międzyuczelnianą jednostką wykonującą zadania badawcze i edukacyjne dotyczące problemów współczesnej cywilizacji oraz podejmującą działania na rzecz integracji społeczności akademickiej. Aktualnie Instytut działa na podstawie porozumienia zawartego przez:

- Politechnikę Warszawską
- Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
- Uniwersytet SWPS
- Uniwersytet Warszawski
- Warszawski Uniwersytet Medyczny

Działalność Instytutu jest nadzorowana przez **Kolegium Rektorów**, w skład którego wchodzi rektorzy uczelni – stron porozumienia.

Rada Instytutu

prof. Tomasz Borecki
prof. Andrzej Eliaz
prof. Marek Krawczyk
prof. Józef Lubacz - przewodniczący
prof. Zbigniew Marciniak
prof. Tomasz Szapiro
prof. Jan Szmidt

Od strony organizacyjnej IPWC jest jednostką Politechniki Warszawskiej.

Biuro Instytutu

ul. Koszykowa 75, lok. 43

00-662 Warszawa

tel.: +48 22 234 70 07

e-mail: instytut.ipwc@pw.edu.pl

www: ipwc.pw.edu.pl

Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji
im. Marka Dietricha

Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych

pod redakcją Stefana M. Kwiatkowskiego

Warszawa 2024

Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych

Wydanie I

Recenzenci

Prof. dr hab. Ryszard Bera

Prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

© Copyright by Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha,
Warszawa 2024

Wydawca: Politechnika Warszawska

Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej (UIW 48800)

ul. Polna 50, 00-644 Warszawa, tel. 22 234 70 83

Książka dostępna w wersji elektronicznej na stronach:

www.wydawnictwopw.pl; tel. 22 234 75 03; e-mail: oficyna@pw.edu.pl

www.ipwc.pw.edu.pl; tel. 22 234 70 07; e-mail: instytut.ipwc@pw.edu.pl

ISBN 978-83-8156-649-0 (druk)

ISBN 978-83-8156-650-6 (online)

Druk i oprawa: Drukarnia Oficyny Wydawniczej Politechniki Warszawskiej,
tel. 22 234 70 30

SPIS TREŚCI

<i>Stefan M. Kwiatkowski</i> Wprowadzenie	5
<i>Zuzanna Zbróg, Józefa Bałachowicz</i> Wybrane problemy polskiej pedagogiki i edukacji wczesnoszkolnej	9
<i>Agnieszka Cybal-Michalska</i> Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych	39
<i>Marzenna Zaorska</i> Edukacja włączająca – źródła, istota, założenia, aspekty pozytywne, możliwe ograniczenia	63
<i>Marta Poruszek</i> Edukacja domowa jako współczesna alternatywa wobec szkoły	83
<i>Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Alicja Baum, Małgorzata Jabłonowska, Anna R. Makaruk, Miłosz W. Romaniuk, Maria Trzcińska-Król, Joanna Łukasiewicz-Wieleba</i> Mapowanie klimatów szkół jako alternatywa dla rankingów osiągnięć	123
<i>Beata Mydlowska</i> Razem czy osobno? – wyzwania w kształtowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście uczniów z Ukrainy	137
<i>Jolanta Szempruch</i> Szkoła w procesie współczesnych przemian społecznych i edukacyjnych	153
<i>Magdalena Piorunek</i> Wokół problemów poradnictwa zawodowego w systemie edukacji	177
<i>Ryszard Gerlach</i> Kształcenie zawodowe – współczesność i przyszłość	199
<i>Stefan M. Kwiatkowski</i> Szkolnictwo zawodowe – problemy organizacyjne i dydaktyczne	217

<i>Jarosław Michalski</i>	
Prestż zawodu nauczyciela	233
<i>Barbara Marcinkowska, Diana Aksamit</i>	
Przygotowanie do zawodu nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej w Polsce	253
<i>Inetta Nowosad, Arleta Suwalska</i>	
Wzmacnianie profesjonalizmu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli – lekcje z Finlandii i Singapuru	271
<i>Maria Czerepaniak-Walczak</i>	
Uniwersytet w systemie formalnej edukacji	301
Autorzy rozdziałów	315
Wydawnictwa Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha	319

WPROWADZENIE

STEFAN M. KWIATKOWSKI

Trudno przecenić znaczenie edukacji szkolnej dla rozwoju społeczno-gospodarczego każdego kraju – szczególnie w okresie dynamicznych i nie zawsze przewidywalnych zmian zachodzących praktycznie we wszystkich obszarach życia. Wydaje się, że z taką sytuacją mamy do czynienia obecnie w Polsce.

Na ogół oczekuje się, że system edukacji będzie odpowiadał na wyzwania wynikające ze zmian zachodzących w jego bliższym i dalszym otoczeniu. Przez bliższe otoczenie rozumiemy środowisko lokalne, natomiast przez dalsze cały kraj wraz siecią powiązań natury międzynarodowej. Wynika to z faktu, że absolwenci różnego rodzaju szkół i uczelni mają możliwość podjęcia pracy w dowolnym zakątku świata, w tym oczywiście również w swoich rodzinnych okolicach.

Wśród celów edukacji jeszcze do niedawna dominowały cele adaptacyjne, które wymagały przygotowania absolwentów do aktualnej sytuacji na rynku pracy – do realizacji zadań „tu i teraz”, do wymogów obowiązujących procedur administracyjnych, prawnych i technologicznych. Nawet tego rodzaju cele, z pozoru łatwe do osiągnięcia, przysparzały wielu trudności wynikających z bezwładności procesu edukacyjnego. Na efekty zmian programowych wynikających z potrzeb społeczno-gospodarczych trzeba bowiem czekać kilka lat. W tym okresie bardzo często potrzeby te ulegają daleko idącym modyfikacjom i należałoby dokonywać kolejnych zmian programowych. Takie podejście jest anachroniczne, nie uwzględnia realiów współczesnego świata, w którym nadążanie za rynkiem pracy jest dla systemu edukacji zadaniem niewykonalnym.

Jaka jest zatem alternatywa dla celów adaptacyjnych? Może nią być skoncentrowanie uwagi nie na celach, szczególnie tych, które są ściśle powiązane z aktualnie istniejącymi rozwiązaniami organizacyjnymi i technologicznymi stosowanymi w produkcji i szeroko rozumianych usługach, ale na kompetencjach. Przyjmujemy, za dokumentami obowiązującymi w krajach Unii Europejskiej, że w skład kompetencji wchodzi: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Zatem alternatywą dla celów adaptacyjnych są kompetencje, które mają charakter elastyczny, otwarty, umożliwiają transformowanie ich w zależności od bieżących wymagań.

Jest rzeczą oczywistą, że odejście od celów adaptacyjnych jest procesem, stopniowym przechodzeniem od ściśle zdefiniowanych efektów kształcenia do modyfikowalnych zbiorów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Przyjęcie otwartego, elastycznego modelu kompetencyjnego jest związane z przewartościowaniami dotyczącymi wszystkich podstawowych elementów tworzących system edukacji. Niektóre z nich, naszym zdaniem bardzo istotne, zostały poddane analizie w naszej publikacji. Zaproponowaliśmy skupienie uwagi na problemach związanych z: klimatem szkoły, edukacją włączającą, edukacją domową, poradnictwem edukacyjno-zawodowym, edukacją wczesnoszkolną, edukacją zawodową, edukacją wielokulturową, a także ze szkołą i uniwersytetem w procesie przemian. Osobne miejsce poświęciliśmy nauczycielom – przygotowaniu do tego zawodu, w kontekście krajowym i międzynarodowym, oraz jego prestiżowi. Staraliśmy się uwzględnić dające się przewidzieć tendencje związane z coraz szerszym praktycznym zastosowaniem nowych technologii informatycznych (sztuczna inteligencja) i wynikającymi z tego faktu koniecznymi modyfikacjami w zakresie form i metod kształcenia (szczególnie zawodowego).

Nadrzędnym zadaniem skierowanym do Autorów poszczególnych tekstów było przedstawienie analizowanej problematyki zarówno z punktu widzenia diagnostycznego, jak i prognostycznego. Dominujące w rodzimej tradycji edukacyjnej diagnozy stanu są jedynie pierwszym krokiem do refleksyjnego myślenia o przyszłości. Dopiero prognozy, w ujęciu wariantowym, stwarzają możliwości do podjęcia szerokiej, społecznej dyskusji o przyszłości edukacji. Prognozy, a ostrożniej mówiąc projekcje, wzbogacone propozycjami konkretnych działań prowadzących do ich urzeczywistnienia, stwarzają szanse

na krytyczne odniesienie się do formułowanych diagnoz, a przede wszystkim na odejście od stereotypów, uwolnienie wyobraźni i stworzenie zrębów edukacji przyszłości.

Zaproponowane podejście pozwoliło na spojrzenie na szkołę i problemy edukacji z perspektywy nauk pedagogicznych (rozumianych szerzej niż pedagogika jako dyscyplina społeczna). Jesteśmy przekonani, że właśnie taka perspektywa może wesprzeć podejmowane prace nad strategią rozwoju polskiej szkoły.

WYBRANE PROBLEMY POLSKIEJ PEDAGOGIKI I EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ZUZANNA ZBRÓG, JÓZEFA BAŁACHOWICZ

Wprowadzenie

W rozdziale przedstawiamy najważniejsze wyzwania stojące przed polską pedagogiką wczesnoszkolną i edukacją dziecka w okresie późnego dzieciństwa w kontekście ostatnich dekad oraz potrzeby tej subdyscypliny pedagogiki z uwzględnieniem tendencji międzynarodowych. Traktujemy ten tekst jako dalszy ciąg rozważań na temat najważniejszych zmian w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej opublikowany pod tytułem *Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od monodo polidyskursywności* (Bałachowicz, Zbróg, 2021). Zanalizowałyśmy w nim główne perspektywy badawcze w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej z podkreśleniem kilkudziesięcioletniego dziedzictwa tej subdyscypliny (od lat 70. i 80. XX wieku), opisałyśmy kształtowanie się jej pola problemowego oraz znaczące trendy teoretyczne i empiryczne w badaniach prowadzonych nad dzieckiem i nauczycielem klas I–III. Na podstawie obszernej kwerendy uznałyśmy, że kategorie teoretyczne dziecka i dzieciństwa miały zasadnicze znaczenie dla epistemologii i metodologii badań prowadzonych w ramach pedagogiki wczesnoszkolnej. Prześledzenie znaczeń nadawanych tym kluczowym kategoriom uwidoczniło kierunki zmian w myśleniu o dziecku jako podmiocie empirycznym/przedmiocie badań pedagogiki wczesnoszkolnej oraz dzieciństwie konstruowanym w instytucji edukacyjnej. Zatem te wątki nie będą podlegać już ponownej analizie.

W tym rozdziale realizujemy nowe cele związane z eksplikacją najważniejszych problemów pedagogiki i edukacji wczesnoszkolnej oraz wynikających z nich wyzwań. Pragniemy zaznaczyć, że zarysowane w artykule analizy są pewnym wyborem. Nie rościmy sobie prawa do opisu stanu pedagogiki wczesnoszkolnej ze wszystkich perspektyw – to niemożliwe. Przedstawiamy własny punkt widzenia na podstawie nie tylko kwerendy literatury, ale także profesjonalnych doświadczeń w kształceniu przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, w tym zdobywanych w ich miejscu pracy (podczas praktyk pedagogicznych w szkołach) oraz doświadczeń w pracy z dziećmi, również dyskusji podczas licznych badań prowadzonych w szkołach z najmłodszymi uczniami, ich rodzicami i z nauczycielami klas I–III.

Najpierw rozróżnimy kategorie teoretyczne pedagogiki i edukacji wczesnoszkolnej oraz nakreślimy znaczenie tego okresu rozwojowego dla późniejszej kariery i całej biografii człowieka. Skoncentrujemy się na kwestiach odnoszących się w swej specyfice do wychowania, opieki i kształcenia młodego człowieka na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz kształcenia nauczycieli klas I–III, które dotychczas wyraźnie nie wybrzmiały bądź nie zostały zauważone w dyskursie społecznym. Następnie, odwołując się do uznawanych za jedno z najlepszych na świecie systemów edukacji, zanalizujemy najważniejsze wyzwania stojące przed I etapem edukacji w polskiej szkole.

Mamy świadomość, że edukacja jest zawsze praktyczną realizacją jakiejś wizji modelu rozwoju kultury, pewnych wyborów co do kierunku rozwoju społeczeństwa, oczekiwanej jakości życia i form praktyki społeczno-politycznej. Pominiemy jednak kwestie polityki oświatowej, postulat systemowych zmian oświaty, wypracowania umowy społecznej w tym zakresie, wyprowadzenia reformy z przestrzeni sporów politycznych, ponieważ nie są one specyficzne dla pedagogiki wczesnoszkolnej.

Pedagogika wczesnoszkolna a edukacja wczesnoszkolna

W literaturze przedmiotu badań termin **pedagogika wczesnoszkolna** był różnie konceptualizowany w okresie jej historycznego rozwoju (Bałachowicz, 2011; Klus-Stańska, 2011; Śliwerski, 2011; Bałachowicz, Zbróg, 2021). Jest to subdyscyplina pedagogiki, która wyrasta z dorobku wielu nauk zajmujących się wychowaniem, opieką i kształceniem dzieci w okresie późnego

dzieciństwa, rozwijająca się w wyniku aprobowania nowych paradygmatów naukowych, w tym konstruktywizmu społecznego i postmodernizmu w filozofii, socjologii i psychologii.

Współcześnie pedagogika wczesnoszkolna osadzona jest w teoretycznych nurtach interpretatywno-krytycznych. Takie jej postrzeganie mieści się w perspektywie dyskursywnie konstruowanych tożsamości i praktyk edukacyjnych, zgodnej z tezą, że świat społeczny jest interpretowaną przez ludzi rzeczywistością, której nadają oni subiektywne znaczenia (zob. Berger, Luckman, 2010). Pedagogika wczesnoszkolna bada właśnie te znaczenia, a z racji swej specyfiki zajmuje się szczególnie (nie tylko) znaczeniami nadawanymi przez najmłodszych uczniów w kontekście kultury, czasu, przestrzeni/miejsca, relacji, działania, języka, symboli, reguł itp. (np. Klus-Stańska, Szczepka-Pustkowska, 2009; Wiśniewska-Kin, 2013; Bałachowicz, Zbróg, 2023).

Pedagogika wczesnoszkolna ma specyficzne cechy w następujących obszarach:

- przedmiot badań: wychowanie, opieka i kształcenie dziecka w okresie późnego dzieciństwa (6/7–9/10 r.ż.) w instytucji edukacyjnej i w rodzinie;
- teoria kształcenia: specyficzna dla przedmiotu badań, wywodząca się głównie z pedagogiki (dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika dziecka i dzieciństwa), psychologii (rozwojowa, poznawcza, społeczna) oraz socjologii i filozofii (edukacji);
- praktyka edukacyjna: projektowanie działań edukacyjnych podejmowanych w klasie szkolnej i w rodzinie (np. podczas wsparcia dzieci w realizacji ich potrzeb edukacyjnych, edukacji domowej, edukacji online);
- pola badań: studia teoretyczno-empiryczne nad edukacją wczesnoszkolną (w szkole, w rodzinie), dzieckiem w młodszym wieku szkolnym i jego dzieciństwem (przestrzenie dziecięcej wolności, odpowiedzialności, twórczości itp.).

Z pedagogiką wczesnoszkolną ściśle wiążą się badania nad nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej (pedeutologia wczesnoszkolna), które dotyczą m.in. specyfiki ich kształcenia, doskonalenia i rozwoju zawodowego, cech osobowościowych, wiedzy pedagogicznej, wiedzy osobistej nauczycieli, rozwijanej w codziennych doświadczeniach w miejscu pracy, współpracy z rodzicami i lokalnym środowiskiem, stwarzania warunków uczniom klas

I–III do uczenia się itp. Ważne i szczególne miejsce w tym obszarze badań zajmuje relacja między teorią a praktyką pedagogiczną, a przede wszystkim luka między pedeutologiczną wiedzą naukową a wiedzą zdroworozsądkową, która nie pozwala na zmiany w edukacji wczesnoszkolnej nie tylko w Polsce, ale na całym świecie (Revai, Guerriero, 2017). Dominacja podejścia praktycznego, metodycznego, fundującego nauczycielom gotowe rozwiązania jest nieakceptowalna wobec postulatu naukowych uzasadnień dla przyjmowania przez nauczycieli określonych modeli kształcenia i wychowania (np. Bałachowicz, 2009; Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009; Śliwerski, 2011; Klus-Stańska, 2014; Bałachowicz i in., 2017; Kochanowska, 2018; Zbróg, 2019).

Pedagogika wczesnoszkolna formułuje założenia teoretyczne/naukowe **edukacji wczesnoszkolnej**, przez którą rozumiemy pierwszy etap szkoły podstawowej obejmujący dzieci z klas I–III. Współcześnie edukacja wczesnoszkolna rozumiana jako praktyka edukacyjna ujmowana jest jako złożony proces społeczno-kulturowy, w którym w toku interakcji z użyciem języka zachodzą procesy konstruowania wiedzy, swojej indywidualności i osobistych sposobów działania w świecie, rozwijania swoich wartości i budowania złożonych sieci w społeczeństwie wolnym.

W literaturze podkreśla się swoistość i kluczowe znaczenie tego okresu rozwojowego dla późniejszej kariery szkolnej i całej biografii człowieka, bowiem pierwsze lata kształcenia są często fundamentalne dla długofalowego rozwoju – mogą odegrać kluczową rolę w rozwiązywaniu problemów życiowych poprzez zwalczanie nierówności i podnoszenie umiejętności w zakresie podstawowych kompetencji (Delors, 1998). Edukacja wczesnoszkolna uznawana jest za „edukację fundamentalną”, obejmującą umiejętności niezbędne w perspektywie rozwoju ludzkiego, dającą podwaliny pod całożyciowy rozwój i realizację w przyszłości własnych planów życiowych (tamże).

Kreowanie edukacji dziecka w nurcie humanistycznego, personalistycznego, wspólnotowego i demokratycznego myślenia wiąże się z podkreśleniem znaczenia kategorii podmiotowości (Bałachowicz, 2015). Przyjmujemy, że codzienna praktyka edukacji wczesnoszkolnej winna być nastawiona na rozwój jednostki i wspólnoty w otwartym, demokratycznym społeczeństwie, na jej upełnomocnienie i emancypację, na rozwój osobowy i socjalizację, na jej partycypację w praktykach społecznych i tworzenie swoich sieci spo-

łecznych (Kelly, 2011, s. 98–106), a jej podstawa posadowiona na takich wartościach, jak: podmiotowe człowieczeństwo, wrażliwość i wyobraźnia, twórcza praca, odpowiedzialność, godne stosunki międzyludzkie, wartość wspólnoty i porozumienia.

Za sprawą pandemii COVID-19 i nowych konfliktów zbrojnych współczesny świat przypominał nam, że dramatyczne zmiany, nieprzewidywalność, niepewność, ryzyko, brak stabilności, tego co trwałe, są stałymi cechami/przejawami codziennej egzystencji człowieka. Nagromadzenie trudnych i zagrażających nam zdarzeń, wywołujących poczucie bezsilności, niepokój, zagubienie, zwątpienie, jest niespotykane. Badania empiryczne dowiodły, że najmłodszy uczniowie wymagają wsparcia w przeżywaniu i doświadczaniu trudnych sytuacji w postaci względnie trwałego, osobistego, emocjonalnego kontaktu z innymi, zaufania i motywacji, poczucia bezpieczeństwa, bliskości i bezpośredniej wymiany zdań. Dziecko jako współtwórca wiedzy, swojej podmiotowości oraz wspólnoty społecznej wymaga mówienia i działania z rówieśnikami dla układania swoich relacji ze światem i samym sobą. Brak tych relacji, bliskości, brak koleżanek i kolegów, rozmów, zabaw, wspólnych spotkań dzieci odczuwały bardzo dotkliwie (Bałachowicz, Zbróg, 2023).

Za podstawową kategorię w obecnej rzeczywistości wczesnoszkolnej uznajemy zatem dobrostan rozumiany jako stan wewnętrznej harmonii i zadowolenia. Osiąganie subiektywnego dobrostanu mającego trzy wymiary: osobowościowy (samoakceptacja, cel w życiu, panowanie nad otoczeniem, autonomia, pozytywne relacje z innymi), społeczny (akceptacja społeczna, aktualizacja społeczna, koherencja i integracja społeczna) i emocjonalny (afekt pozytywny i negatywny, satysfakcja ogólna z życia, poczucie szczęścia), również wymaga podejmowania określonych działań pedagogicznych ze strony nauczyciela i otoczenia społecznego (Bałachowicz, 2021). Dążenie do dobrostanu dziecka zobowiązuje do wspierania go w rozwoju jako osoby mającej zaufanie do siebie, do swoich możliwości, poczucie własnej wartości i tożsamości osobowej, która ma dobre relacje z innymi i potrafi tworzyć sieci związków z innymi ludźmi, samokrytycznej, umiejącej odróżnić dobro od zła.

W edukacji wczesnoszkolnej cele edukacji podmiotowej dziecka traktowane są jako cele „rdzeniowe” i długofalowe (dalekie i bliskie). Najistotniejsze dla ucznia w kontekście jego całonocnego rozwoju są cele, które

można opisać jako: dążenie do niezależności, wiara we własne siły, ciekawość poznawcza, podejmowanie ukierunkowanych działań, kreatywność, rozwój wyobraźni, samodzielności, umiejętności współpracy, komunikacji, wykazywanie się inicjatywą oraz odpowiedzialnością za siebie, preferowanie zdrowego stylu życia, rozwijanie swoich talentów i ambicji, otwartości na nowości, ale z uwzględnieniem myślenia krytycznego w ich wartościowaniu, przygotowanie do kooperacji z innymi, szanowanie innych, kultury swojej i innych kultur, rozpoznawanie niesprawiedliwości, szanowanie życia w pokoju, docenianie zrównoważonego rozwoju i dążenie do naprawy środowiska lokalnego i globalnego.

Wiedza i umiejętności nie stanowią celów edukacji samych w sobie, lecz są podporządkowane celom podmiotowym i służą szeroko pojętemu rozwojowi (Kelly, 2011; Moss, 2014). Dziecko w edukacji wczesnoszkolnej nie jest traktowane jako pasywny uczestnik procesów społecznych i oddziaływania nauczyciela, ale jako społeczny aktor, jako osoba aktywna, jako konstruktor własnego życia, który w relacjach z członkami rodziny, a później innymi dorosłymi i rówieśnikami, aktywnie współkształtuje siebie i innych (James, Jenks, Prout, 1998).

Wyzwania dla zmiany edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym

Sprawne funkcjonowanie systemu edukacji w każdym kraju wymaga spełnienia szeregu warunków, które wynikają z udowodnionej badawczo skuteczności i efektywności rozwiązań systemowych (np. Bernstein, 1996; Śliwerski, 2015). To ważne, aby korzystać z ustaleń pedagogiki porównawczej, która dokumentuje osiągnięcia edukacyjne poszczególnych krajów. Uznawane za jedno z najlepszych na świecie systemy edukacji w Finlandii czy Singapurze, określane przez badaczy jako „najbardziej efektywne na świecie” (Nowakowska-Siuta, 2018, s. 161), „najskuteczniejsze”, „światowej klasy”, „wysoce efektywne” czy „wiodące na świecie” (Nowosad, 2022, s. 12) mogą stać się przykładem również dla polskiej edukacji, a przede wszystkim – na potrzeby tego rozdziału – materiałem do porównania z polskim systemem edukacji (wczesnoszkolnej), nieustannie pogrążającym się kryzysie.

Ze względów kulturowych bliżej nam do fińskiego systemu edukacji, choć adaptacja kulturowa dobrych praktyk z innych obszarów kulturowych odbywa się systematycznie w różnych zakresach funkcjonowania polskich przedszkoli, szkół i uczelni, najczęściej z inicjatywy samych nauczycieli, dostrzegających konieczność stałego wprowadzania życiodajnych zmian do praktyki edukacyjnej.

Fundamentalne wymagania, których spełnienie decyduje o efektywności systemu edukacji oraz sukcesach edukacyjnych uczniów i nauczycieli (Whe-
lan, 2009; Nowakowska-Siuta, 2018; Nowosad, 2022), można klasyfikować na różne sposoby. Dla jasności wyводу zdecydowałyśmy się na ich przedstawienie w grupach, które odnoszą się najważniejszych problemów, z którymi – wcześniej czy później – przyjdzie nam się zmierzyć.

I grupa wymagań:

zapewnienie wysokiej jakości edukacji w całym systemie szkolnym poprzez prawo do równego, powszechnego i bezpłatnego uczenia się (podstawowy element sprawiedliwości społecznej)

Fińskie podejście do edukacji zakłada, że najpierw trzeba usunąć nierówności wśród uczniów, zanim zaczniemy oczekiwać od nich doskonałości (Sahlberg, 2015). Równość szans edukacyjnych to także brak selekcyjnego charakteru szkolnictwa, a więc wyeliminowanie nierównego dostępu do edukacji będącego konsekwencją dysproporcji wynikających z kapitału społecznego rodzin, statusu ekonomicznego i społecznego czy też zdrowia. Optymalizacja procesu wyrównywania szans oświatowych dzieci ze środowisk defaworyzowanych wymaga kilku poziomów oddziaływań, w które powinni być zaangażowani nauczyciele, asystenci nauczyciela lub pedagog specjalny, pedagog szkolny, pracownicy socjalni, ponieważ punktem wyjścia dla działań pomocowych jest diagnoza sytuacji materialnej dziecka lub jego trudności w uczeniu się.

Klasy złożone z uczniów o różnym potencjale i poziomie uzdolnień, różnym statusie materialnym i kulturowym, wymagają podjęcia działań związanych z edukacją włączającą. Wiąże się z tym kwestia indywidualizowania pracy z uczniami i wyrównywania ich szans poprzez redukcję niskich osiągnięć po to, aby każdy uczeń mógł osiągnąć pełnię swoich możliwości. Zadaniem szkoły jest wspieranie wszystkich dzieci, które ze względu

na czynniki zdrowotne, ekonomiczne, społeczne czy kulturowe nie funkcjonują prawidłowo w systemie oświaty. Niedopuszczanie do ich stygmatyzacji lub pogorszenia warunków uczenia się jest wyzwaniem dla polskich szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych. Liczba uczniów najmłodszych potrzebujących tego typu wsparcia jest duża i stale się powiększa. Problem został wyeksponowany podczas pandemii, kiedy to dzieci z ubogich rodzin nie mogły korzystać z edukacji zdalnej (Ptaszek i in., 2020). Wzrosła także liczba uczniów potrzebujących nie tylko wsparcia pedagogicznego, ale i psychologicznego (Pyżalski, Walter, 2021; Jaskulska i in., 2022).

II grupa wymagań: demokratyzacja szkolnictwa

Demokratyzacja szkoły oznacza równość wszystkich podmiotów w podejmowaniu decyzji, prawo do samostanowienia uczestników procesu kształcenia, w tym osadzenie edukacji w prawach dziecka. W dobrze funkcjonujących systemach edukacji dba się o poszanowanie zdania dzieci w większości kwestii dotyczących ich edukacji, co przekłada się na skuteczność procesu edukacyjnego i wychowawczego (Gmerek, 2012). Skoncentrowanie uwagi na wspieraniu ucznia w realizacji jego celów decyduje o nadzwyczajnych rezultatach systemów edukacyjnych. Zwracanie uwagi na samostanowienie automatycznie zwiększa bowiem motywację wewnętrzną dziecka. Na przykład na Islandii cała polityka edukacyjna jest współtworzona przez dzieci. To one współdecydują o tym, co powinno być wzięte pod uwagę w ich edukacji. Najmłodsi uczniowie w urzędzie miasta (Reykjavik) mogą głosować nad tym, czego oczekują od szkoły, a w klasie szkolnej codziennie decydują o tym, czym będą się w danym dniu zajmować, czego będą/chcą się uczyć. Samodzielnie decydują także o aranżacji przestrzeni klasowej, dbając o to, aby służyła im tak, jak tego najbardziej potrzebują. Ściany pozbawione są dekoracji i plakatów stworzonych przez nauczycieli, są raczej puste i nierozpraszające. Dzieci same dbają o czystość (Finlandia, Norwegia, Japonia). Na korytarzach szkolnych ustawione są kanapy, stoły do ping-ponga itp. Również w klasach znajduje się coś miękkiego do siedzenia (najczęściej pufy), na których uczniowie odpoczywają, rozmawiają z rówieśnikami lub nauczycielem albo swobodnie pracują.

Prawem dziecka jest **czas wolny na zabawę, rozwijanie zainteresowań i pasji**. Nauczyciele starają się nie zadawać prac domowych, co wynika z przekonania, że „[w] pierwszych sześciu latach nauki nie chodzi o sukces akademicki [...] Chodzi o to, aby dziecko było gotowe do uczenia się później i znalazło swoją pasję” (Sahlberg, 2015, s. 123). Uczniowie nie uczą się kosztem odpoczynku i czasu wolnego. Promuje się balans między pracą/nauką a realizacją własnych pasji. Z tego też powodu nie ocenia się uczniów.

Rezygnacja z represyjnego oceniania i odejście od kontroli sprawiają, że szkoła jest miejscem wolnym od strachu, a nauka sprawia dzieciom przyjemność. W wielu krajach uczniowie klas I–III nie podlegają testowaniu. Jeśli już testy mają miejsce, to dzieci dostają pytania po to, aby móc spokojnie przygotować na nie odpowiedzi. Chodzi przecież o to, żeby się nauczyć. Powszechnie uważa się, że testy ograniczają kreatywność. To rozwiązywanie problemów otwartych we współpracy z innymi pozwala dzieciom uczyć się i realizować własne cele rozwojowe.

Ocenianie leży w kompetencjach nauczycieli i opiera się na stałej obserwacji pracy i osiągnięć uczniów. Opiniowane są aktywność w czasie zajęć, udział w dyskusji, zrobienie projektu, praca w grupie czy umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Ocenianie ma charakter wspierającej informacji zwrotnej, w której zawarta jest wzmianka, co zrobione zostało dobrze, i sugestia, co jeszcze można wykonać, aby osiągnąć cel. Dzieci nie są odpytywane przy tablicy. System ocen liczbowych, który jest stosowany w niektórych państwach, również ma charakter informujący i wspierający. Niskie oceny nie rzucają negatywnie na karierę edukacyjną dziecka, a jedynie dają mu orientację we własnych kompetencjach i zawierają wskazówki do dalszej nauki.

Przyjazne środowisko uczenia się bazuje na **współpracy i eliminowaniu rywalizacji**. Wiemy przecież, że rywalizacja ma szkodliwy wpływ nie tylko na szkoły, ale i uczniów, jednak nic z tym nie robimy. Niewystarczająco dbamy o to, aby wszystkie dzieci w szkole miały takie warunki do uczenia się, które zapewnią im najwyższe wykorzystanie ich potencjału. W dobrze funkcjonujących systemach oświaty zarówno dzieci uzdolnione, jak i te, które osiągają słabsze wyniki w nauce, uczą się razem w atmosferze równości, w przekonaniu, że każdy ma swoje mocniejsze lub słabsze strony i nikt nie jest lepszy lub gorszy od innych.

III grupa wymagań:

podstawa programowa zbudowana na kompetencjach

Obowiązująca obecnie w Polsce podstawa programowa wymaga wielu modyfikacji. Dotyczą one nie tylko ograniczenia szczegółowych treści i liczby efektów uczenia się, ale przede wszystkim większej elastyczności. W krajach odnoszących sukcesy podstawa programowa zbudowana jest wokół kompetencji kluczowych i wymagań uniwersalnych (zob. Kwiatkowski, 2018). To oczywiste, że w edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele koncentrują się na rozwijaniu umiejętności czytania, a także rozumienia tekstu, pisanie, edukacji matematycznej, środowiskowej, motorycznej i artystycznej.

Nieodłącznym elementem procesu edukacji w obecnej rzeczywistości (pełnej reklam i fake newsów) jest rozwijanie myślenia twórczo-krytycznego, w tym zachęcanie do argumentowania, wnioskowania, wartościowania i odwoływania się do własnych doświadczeń, wspieranie rozwoju poznawczego dzieci, ich fizycznych, społecznych i emocjonalnych kompetencji. Już w tym miejscu widać, że zbyt mało miejsca w polskiej edukacji poświęca się także takim kwestiom, jak:

- **rozwój osobowy**, odnoszący się do rozwoju samoświadomości, wewnętrznej konwersacji/dialogu ze sobą, rozumienia siebie: kim jestem, jakie jest moje miejsce w świecie; rozumienia innych i otaczającego świata (Bałachowicz, 2021);
- z otwartością na świat, innych ludzi i inne religie wiąże się potrzeba zadbania o **rozwój kulturowy**, w tym przygotowanie do wielokulturowości. Kontekst napływu przymusowych imigrantów z Ukrainy odsłonił, jak wiele obszarów polskiej edukacji zostało zaniedbanych (Górak-Sosnowska, Markowska-Manista, 2022);
- świat wartości, z którym w szkole spotykają się dzieci, wymaga podejmowania działań o charakterze wychowawczym, **edukacji moralnej**, związanej jednak raczej z filozofowaniem z dziećmi, z odkrywaniem przez nich natury relacji i zachowań, a nie narzucaniem im jedynej wizji świata (Bałachowicz i in., 2017);
- **społeczno-emocjonalne uczenie się** związane z ideą zrozumienia własnych emocji i zarządzania nimi, ustanawiania i osiągania pozytywnych (z punktu widzenia rozwoju jednostki i jej otoczenia) celów, odczuwania i okazywania empatii innym ludziom, tworzenia i podtrzymywania pozy-

tywnych relacji międzyludzkich, podejmowania odpowiedzialnych decyzji (*CASEL Guide*, 2012, s. 6).

Podstawowym założeniem w szkołach, w których uczenie się oparte jest na kluczowych kompetencjach, jest rozwijanie sprawczości i poczucia własnej skuteczności podczas uczenia się umiejętności przydatnych w życiu. Wszyscy uczniowie w szkole uczą się np. szycia, farbowania tkanin, gotowania czy stolarki (Finlandia) lub składania roweru z części (Niderlandy). Ani w programach, ani w podręcznikach nie ma nadmiaru szczegółowych informacji, nauczyciele zaś nie prowadzą nauczania polegającego na ich zapamiętaniu przez uczniów, a następnie odtworzeniu na teście lub podczas odpytywania.

W szkołach kładzie się nacisk na praktyczną naukę języków obcych, na komunikowanie się w języku obcym – w rezultacie wielu obywateli mówi płynnie w kilku językach (kraje skandynawskie, Niderlandy, Belgia, Singapur).

IV grupa wymagań:

kultura uznania, kultura porozumienia się i zaufanie

Edukacji nie można rozpatrywać w oderwaniu od relacji, od sposobu komunikowania się z innymi. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2016) wprowadziła do polskiej pedagogiki pojęcie „kultury uznania”, której podstawowym postulatem jest rozumienie prowadzące do porozumienia, do kultury porozumienia się. Nasze relacje z innymi ludźmi, ich obecność i związki z nimi budują przecież naszą tożsamość. „[...] jesteśmy otwarci i gotowi na przyjaźń głównie wobec tych, których spostrzegamy jako ludzi dzielących naszą grupową tożsamość. Istoty »spoza naszej grupy« są często »obcymi«, z którymi trudniej współpracować, natomiast łatwiej traktować ich podejrzliwie, nieufnie, a nawet dehumanizować, czyli wykluczać z ludzkiej wspólnoty, widzieć w nich zwierzęta (»insekty«) lub maszyny do ciężkiej pracy” (Skarżyńska, 2023, s. 5). Ten współczesny klimat braku wzajemnego zaufania, zdaniem Nowak-Dziemianowicz, można zmienić dzięki rozumieniu inności, odrębności, nieoczywistości, sprzeczności. Rozumienie pozwala bowiem zbudować wspólnotowe porozumienie, ale tylko wtedy, gdy dopuścimy do głosu wszystkich walczących o uznanie, odczuwających jego deficyt poprzez zaprzeczanie ich człowieczeństwu.

Edukacja w krajach z dobrze funkcjonującym systemem oświaty opiera się na wzajemnym zaufaniu do siebie ludzi pozostających ze sobą w określonych relacjach. Finowie bardzo cenią sobie szczerość i ufają sobie. „W fińskiej szkole nikt nie oszukuje, nie uchyla się od pracy, a absencja w zajęciach jest zjawiskiem marginalnym. [...] Uczniowie w Finlandii wydają się jedynymi na świecie, którzy nie tylko osiągają świetne wyniki w nauce, ale również deklarują, że lubią chodzić do szkoły” (Sahlberg, 2015, s. 123).

Społeczne zaufanie „służy indywidualnemu i społecznemu rozwojowi oraz jest fundamentem demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego” (Skarżyńska, 2023, s. 7), natomiast nieufność idzie w parze ze słabością kapitału społecznego na poziomie makro, ogranicza także indywidualne zasoby obywateli (Boni, 2023).

Dane na temat poziomu zaufania Polaków są wręcz alarmujące: „Niezmennie od 20 lat, od kiedy pytamy o tę kwestię, badani uważający, że większości ludzi można ufać, są w mniejszości. Obecnie pogląd taki wyraża mniej więcej co piąty respondent (19%), a zdecydowana większość jest zdania, że w stosunkach z innymi trzeba być bardzo ostrożnym (77%). W ciągu ostatnich dwudziestu lat opinie na ten temat zmieniały się jedynie w bardzo niewielkim stopniu” (*Zaufanie społeczne*, 2022). Jeszcze gorsze wyniki uzyskano w badaniach IPSOS z 2022 r. – 16% Polaków uznało, że można ufać większości ludzi. Tym samym według globalnego badania IPSOS zaufanie do innych w Polsce zalicza się do najniższych na świecie: „Polska znajduje się wśród krajów o najniższym na świecie poziomie zaufania do innych ludzi” (*Zaufanie do ludzi w Polsce i na świecie*, 2022).

Udane reformy oświaty są dowodem na to, że zmiany w systemie edukacji, zapewniające rozwój kulturowy i cywilizacyjny społeczeństwa, w tym także poczucie satysfakcji z życia i szczęścia, są uwarunkowane zainicjowaniem istotnych zmian opartych na zaufaniu wszystkich podmiotów edukacji, na uznaniu pracy nauczycieli. „Społeczności i całe społeczeństwa o niskim poziomie nieufności mają większe wskaźniki zadowolenia obywateli z życia oraz charakteryzuje je wyższy poziom zamożności, innowacyjności i wewnętrznej mobilizacji [...]” (źródła badań w: Skarżyńska, 2023, s. 7).

Wielokrotnie weryfikowane analizy efektywności fińskiego systemu edukacji potwierdzają, iż fundamentem dobrej edukacji są relacje oparte na „niepodważalnym zaufaniu do kompetencji pedagogów jako intelektualnej elity

narodu oraz do instytucji, które są interesariuszami całego systemu kształcenia” (Jagiello-Rusiłowski, 2011, s. 24). Finowie są przekonani, że nauczyciele są ekspertami w swojej szkole. Mają do nich pełne zaufanie i zarówno uczniowie, jak i rodzice mogą zwrócić się do nich z każdym problemem. Odpowiednia, nieobarczona hierarchią i dominacją, komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem i jego rodzicem powoduje, że szkoła jest miejscem jeszcze bardziej przyjaznym i otwartym dla wszystkich.

Zaufanie do nauczyciela mają także państwo i lokalne samorządy. Nauczyciel skupia swój czas i energię przede wszystkim na procesie edukacyjnym i pracy z dziećmi. Jako ekspert w swojej dziedzinie podejmuje wszystkie decyzje dotyczące edukacji dzieci w swojej klasie i jest za nie odpowiedzialny. Praca nauczycieli nie jest rygorystycznie kontrolowana, ponieważ w Finlandii nie ma inspektorów ani kuratorów oświaty. Wszelkie formy dozoru nad pedagogami zostały zlikwidowane w latach 90. ubiegłego wieku. Podobnie jest w innych europejskich krajach, np. w Belgii. Nauczyciele nie muszą także wypełniać obszernej dokumentacji. Ogranicza się ona jedynie do sporządzenia planu działania rozpisanego dla każdego ucznia na początku roku. Nie ma dzienników, ocen opisowych, sprawozdań ani żadnych innych dokumentów. Z pewnością w Polsce mamy do czynienia z inną sytuacją.

V grupa wymagań: kandydaci do zawodu nauczyciela

Kryzys materialny dotyczący nauczycieli jest odczuwany w Polsce od trzech dekad, od momentu polskiej transformacji, co przekłada się na malejący prestiż społeczny zawodu. Obecnie jednak nie mówimy już o niskich uposażeniach, ale o upokarzająco niskim wynagrodzeniu, które nie pozwala na utrzymanie się i realizowanie powołania do pracy w zawodzie nauczyciela.

Minimalne wynagrodzenie prowadzi do tego, że zamiast najlepszych z najlepszych do zawodu nauczyciela trafiają wszyscy chętni bez żadnych ograniczeń (nie ma egzaminów wstępnych). Zdolni młodzi ludzie nie chcą studiować na kierunkach nauczycielskich. Zdają sobie sprawę z tego, że lokowanie swoich marzeń i aspiracji w tym zawodzie niesie ze sobą negatywne konsekwencje materialne, bez perspektyw długofalowej poprawy, dzięki której mogliby spokojnie pracować, zakładać i utrzymywać rodzinę. Z tragiczną sytuacją finansową nauczycieli wiąże się spadek statusu społecznego,

szacunku, zaufania rodziców. Wzrasta także liczba nauczycieli wypalonych zawodowo oraz liczba nauczycieli odchodzących z zawodu, w tym stosunkowo szybko odchodzą z zawodu młodzi nauczyciele.

Jedynie przemyślana reforma polityki oświatowej i finansowej szkolnictwa publicznego, być może wzorowana na państwach, które odniosły sukces edukacyjny, zahamuje pogłębiający się kryzys polskiej edukacji. Wysoka motywacja do dalszego kształcenia oraz wysoki stopień satysfakcji z wykonywanej pracy nie biorą się bowiem z niedofinansowania oświaty, ale są wynikiem szczególnych warunków, które stwarza się nauczycielom. „Wysokie nakłady na edukację, stanowiące 7% dochodu krajowego brutto (jedne z najwyższych na świecie) powodują, że wynagrodzenia nauczycieli są stosunkowo wysokie, co przyciąga do zawodu dużą liczbę utalentowanych studentów” (Nowakowska-Siuta, 2018, s. 160).

VI grupa wymagań:

zmiana mentalna podczas przygotowania nauczycieli do zawodu

W literaturze polskiej z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej podkreśla się, że kluczowa dla zmiany szkoły jest zmiana myślenia o tym, kim jest dziecko, i zrozumienie, na czym obecnie polega profesjonalizm nauczyciela najmłodszych uczniów. Proponuje się powrót do pytań podstawowych, do kontekstów, teorii społeczno-kulturowych i poznawczych, które wymagają redefinicji wiedzy profesjonalnej nauczycieli.

Józefa Bałachowicz (2009, 2017) uznaje różne modele edukacji (np. transmisyjny i transformatywny) za tożsame/zgodne/wiążące się z różnymi wzorcami postrzegania kształcenia dziecka, jego aktywności, sposobów uczenia się, działań nauczyciela – co z kolei wynika z innego rozumienia funkcji szkoły. Decydującą rolę w uaktywnianiu określonego wzorca edukacji pełni nauczyciel i przejawiana przez niego koncepcja umysłu dziecka, jego relacji z kulturą, przekonania na temat sposobów uczenia się, uwarunkowań jego rozwoju itp.

Rozumienie, czym jest uczenie się, jak dziecko się uczy, kim jest uczeń, kim jest nauczyciel i na czym polega nauczanie opiera się nadal na błędnym/niepełnym rozumieniu mechanizmów konstruowania i transformowania wiedzy oraz niewiedzy na temat kontekstowego nadawania znaczeń. Tkwienie w mentalnym przeświadczeniu o tym, że wiedzę się przekazuje jest – jak

się wydaje – jedną z przyczyn funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły w modelu XIX-wiecznym. Nawet być może (mentalnie) XVII-wiecznym, ponieważ to wtedy zakorzeniła się w świadomości społecznej teza Johna Locke’a o tym, że umysł dziecka to puste naczynie, które czeka na napełnienie gotową wiedzą przekazywaną przez nauczyciela. Do dziś wielu nauczycieli klas I–III jest przekonanych o tym, że dziecko przychodzi do szkoły jako „niezapisana, biała kartka”, a po trzech latach – dzięki umiejętnemu „przekazywaniu” przez nich wiedzy – wychodzi jako „mądry uczeń”, przygotowany do radzenia sobie na kolejnym etapie edukacji. Niezwykle trudno zmienić powszechne przekonanie o tym, że wiedzę się przekazuje, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest jej przelanie do pustego naczynia (umysłu dziecka). Wiedzy nie da się przekazać. „[...] już samo mówienie o przekazywaniu czegośkolwiek – wiedzy czy wartości – całkowicie rozmija się z rzeczywistością uczenia się. Mózgom niczego się nie przekazuje” (Spitzer, 2012, s. 288). Niezbędna jest zatem zmiana mentalna wśród (przyszłych) nauczycieli nie tylko co do rozumienia tego, kim jest uczeń i nauczyciel, ale także czym jest wiedza i jak dziecko się uczy. Podejścia socjokulturowe precyzują, że wiedza to nie tylko zbiór informacji, ale także proces poznawania, rozumowania, nadawania znaczenia. Dopiero zrozumienie tego, czym jest wiedza, pozwoli uświadomić sobie, na czym polega uczenie się i jak zorganizować dzieciom środowisko do uczenia się, jaki jest uczeń i jakie są w związku z tym zadania nauczyciela, jak efektywnie nauczać.

VII grupa wymagań:

kształcenie (przyszłych nauczycieli) na studiach

Środowisko pedagogów wczesnoszkolnych z zadowoleniem przyjęło fakt wprowadzenia jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich. Nadal jednak borykamy się z taką organizacją kształcenia przyszłych nauczycieli, która nie tylko nie uwzględnia ich potrzeb, ale pogłębia rozdzźwięk między teorią a praktyką.

„Misją uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli powinno się stać dążenie do przygotowywania kandydatów do zawodu, którzy będą mieli refleksyjne, krytyczne i pogłębione od strony naukowej i praktycznej nastawienie do rzeczywistości szkolnej, a jednocześnie odwagę i przekonanie, że mogą być inicjatorami zmian. Powodzenie ich działań w dużym stopniu zależy

od umiejętności współpracy i jest możliwe przy istnieniu kultury szkoły czy przedszkola – ich przyszłych miejsc pracy – nastawionej na otwartość, respektowanie różnych perspektyw i interpretacji w analizie praktycznych doświadczeń” (Żytko i in., 2018, s. 22–23).

Badania panelowe rzeczywiste prowadzone w trzech etapach wśród 387 studentów pedagogiki, przeprowadzone w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przez zespół badawczy pod kierunkiem Marii Dudzikowej (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010), dowiodły, że w szkołach wyższych dominuje „bankowe” rozumienie wiedzy, gromadzonej w umysłach nauczycieli, a następnie przekazywanej studentom do zapamiętania (zaliczenia, zapomnienia). Przedmiot badań zespołu projektowego nie obejmował wiedzy studentów, choć pośrednio ustalono, że niezwykle rzadko – na co wskazują dane procentowe – można liczyć na zajęciach uniwersyteckich na nadawanie swoich znaczeń otaczającej rzeczywistości dzięki dyskusji, negocjacjom czy badaniu, dociekaniu, eksplorowaniu wątków, które wywołały u studenta konflikt poznawczy, na wyzwianie myślenia krytycznego czy metarefleksji. Studentów nie stawia się bowiem w sytuacji poszukiwania rozwiązań problemów, ale wobec konieczności duplikacji wiedzy wykładowcy lub zawartej w podręczniku akademickim. Rezultat takiego funkcjonowania w roli studenta przygotowującego się do zawodu nauczyciela nietrudno przewidzieć: ktoś, kto codziennie jest „wćwiczany” w transmisyjny model edukacji, będzie zniewolony takim schematem uczenia się. Promuje on bowiem bierność, przeciętność oraz powierzchowne i fasadowe zaangażowanie jednostki (zob. Zeichner, 2010; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015; Wawrzyniak-Beszterda, 2017). Proces poznawania świata i nadawania mu znaczeń w edukacji akademickiej jest – jak wynika z badań – statyczny, opiera się na nauce pamięciowej, na odtwarzaniu informacji, reprodukcji wiedzy bankowej, zmagazynowanej w głowach nauczycieli. Staje się tym samym przykładem zróżnicowanych pozycji w relacjach władza – wiedza, asymetrii we władzy nad wiedzą.

Kolejne podłużne badania o charakterze panelu rzeczywistego nad wiedzą pedagogiczną studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej przeprowadzone przez Zuzannę Zbróg (2019) są interesujące ze względu na wybraną metodologię, powstałą w ramach teorii reprezentacji społecznych (TRS). Umożliwiła ona nakreślenie map/matryc, na których zostały uchwycone przesunięcia elementów wiedzy pedagogicznej badanych. W ten spo-

sób zauważono kierunek zmiany rozumienia wybranych do badań kategorii, ilustrujący napięcia między tym, co tradycyjne, uzgodnione, stare (behawioralne, akwizycyjne), i tym, co nowe, jeszcze niewynegocjowane i niezrozumiane/niedobrze zrozumiane (konstruktywistyczne, partycypacyjne).

Przesunięcia w strukturze i treści RS badanych obiektów we wspomnianych badaniach Zbróg pokazują tendencję do rezygnacji z własnej, nowatorskiej wizji nauczyciela, ucznia, nauczania, uczenia się i wpasowywanie się w tradycyjnie pojmowane ramy roli nauczyciela. Za ważniejsze badani uznali więc nie nastawienie innowacyjne czy prorozwojowe, ale adaptacyjne, przystosowawcze, podtrzymujące mądrość grupową, odziedziczoną po poprzednich pokoleniach nauczycieli, konserwującą polską szkołę. Wyniki nie świadczą o tym, że przyszli nauczyciele – jednostkowo – nie dają sobie prawa do zachowania w przestrzeni osobistej własnych znaczeń, jednak prokonstruktywistyczne skojarzenia występowały rzadko, miały charakter jeszcze niewynegocjowany społecznie. Dowiodło to, że kierunek zmian jest jednak związany z regułami, jakie narzuca uczestnictwo w grupie (zawodowej).

Ponadto, poczucie niepewności towarzyszące wszystkim nowym obowiązkom i konieczność podejmowania decyzji w nowych sytuacjach sprawiają, że studenci/przyszli nauczyciele opierają swoje działania na czymś pewnym, dobrze im znanym ze swoich doświadczeń, jak wynika z innych badań (Kwiatkowska, 2010; Zbróg, 2017). Obszar napięć: codzienna rzeczywistość pedagogiczna vs. oczekiwania i potrzeby społeczne wobec nauczycieli, w kontekście wyników opisywanych badań, nie daje podstaw do prognozowania pedagogicznych działań przyszłych nauczycieli, które można byłoby charakteryzować jako emancypacyjne czy heurystyczne. Na tle zaobserwowanych modyfikacji treści i struktury RS można zastanawiać się nad potencjalnymi prognozami zmian w edukacji wczesnoszkolnej, które – pozostając w zgodzie z wynikami – świadczą o urzeczywistnianiu w szkolnych praktykach społecznych wartości świata tradycyjnego. To, co nowe, np. koncepcja człowieka we wszystkich jego wymiarach – jednostkowych i społecznych, uczenie się partycypacyjne, również przez Internet, nie znajduje wystarczającej uwagi ani w kulturze szkoły, ani uniwersytetu. Rozumienie „kultury” obu rodzajów instytucji zresztą nie obejmuje dbałości o możliwości rozwojowe człowieka, o rozumienie przez niego świata, w którym żyje, o rozpoznawanie dyskursów, które rządzą jego myśleniem i pojmowaniem rzeczywistości (np. Bałachowicz, 2009; Klus-Stańska, Szczepka-

-Pustkowska, 2009; Dudzikowa i in., 2010, 2011; Nowicka, 2010; Wiśniewska-Kin, 2013; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015). W świetle badań Zuzanny Zbróg praktyka edukacyjna zdaje się hamować eksponowane teoretycznie treści pedagogiczne.

W badaniach tych ponadto potwierdzono wiele innych konsekwencji dla praktyki edukacyjnej. Mianowicie, ustalono również brak zainteresowania w uczelni wiedzą osobistą studentów (co proponują konstruktywiści) i ich dotychczasowymi RS podstawowych kategorii pedagogicznych. Można to identyfikować jako jedną z przyczyn oporności modyfikacji RS obiektów edukacyjnych, a więc zmiany rozumienia podstawowych kategorii teoretycznych: uczeń, nauczyciel, uczenie się, nauczanie. Wyniki badań wskazują na to, że zmiana mentalna może nastąpić w trakcie studiów wyłącznie wówczas, gdy dochodzi do negocjowania znaczeń podczas współdziałania komunikacyjnego o charakterze triady: wykładowcza-student-nauczyciel szkolny. Powstają wówczas sprzyjające warunki do uczenia się przez oduczanie (Korthagen i in., 2006; Zbróg, 2016; Halvorsen, 2017; Żytko i in., 2018) i uczenia się przez badanie (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015; Boyd, Szplit, 2016; Gatt, Zammit, 2017; Pereira, Vieira, 2017), prowadzące do procesu emancypacji przyszłych nauczycieli, ich wyzwiania się spod wpływów dominujących praktyk społecznych. „Zmiana wiedzy studentów nie odbywa się w próżni. Wymaga negocjacji w ramach kontekstu społecznego, w którym uczą się oni zawodu nauczyciela i uwzględniania różnorodnych napięć między skostniałym systemem instytucjonalnym, konserwatywną koncepcją programową edukacji wczesnoszkolnej a światem zewnętrznym, w tym sferą publiczną, która szybciej niż instytucje reaguje na nowe koncepcje” (Zbróg, 2019, s. 469).

Na podstawie założeń TRS można przewidywać, że studenci w okresie studiów w szkole wyższej wkomponowują elementy nowej wiedzy (podejście konstruktywistyczne i partycypacyjne) we własne doświadczenia i praktyki pedagogiczne, modyfikując jednocześnie treść i strukturę kategorii edukacyjnych. Jednak potrzeba do tego zbiorowego wysiłku wszystkich podmiotów zaangażowanych w kształcenie nauczycieli (Zbróg, 2014, 2016), polegającego na „uczeniu się przez oduczanie” tego, co nieaktualne i niesprawdzające się w praktyce, na zaoferowaniu studentom konstruktywistycznego modelu praktyk pedagogicznych (Żytko i in., 2018).

VIII grupa wymagań: doskonalenie zawodowe nauczycieli praktyków

„Zmiana rozumienia pojęcia kształcenie nauczycieli oznacza, że ten proces nie zamyka się w momencie ukończenia studiów, ale ma charakter długoterminowy, związany ściśle z praktyką zawodową i budowaniem tożsamości nauczyciela – dociekliwego badacza, osoby analizującej własne doświadczenia w toku pracy w instytucjach edukacyjnych, budującego własną teorię pedagogiczną, która integruje wiedzę teoretyczną i wiedzę będącą efektem analizy praktyki edukacyjnej” (Żytko i in., 2018, s. 28).

W wielu publikacjach badacze ubolewają nad brakiem motywacji osobistej nauczycieli, którzy nie chcą się doksztalać i asymilować nowych trendów dydaktycznych, wypracowanych na polu naukowym. Ten kontekst w raporcie OECD na temat wiedzy pedagogicznej jest omawiany w perspektywie wysiłków na rzecz „mediacji” pomiędzy światem nauki a światem praktyki pedagogicznej – choć nie wiadomo do końca, kto miałby pełnić rolę mediatora (Révai, Gurriero, 2017, s. 51). Podkreśla się tym samym pogłębiający się rozdźwięk między rozwojem nauki i codziennością szkolną, nawiązując do luki („pęknięcia”) między teorią a praktyką. Tego typu wypowiedzi wynikają z przeciwstawiania sobie obu form wiedzy.

Jak dotąd nierozwiązanym problemem pozostaje utrwalanie i wzmacnianie starych, tradycyjnych znaczeń podstawowych pojęć pedagogicznych podczas praktyk pedagogicznych w szkole (wyniki badań: Zbróg, 2019, s. 461). Problem wynika częściowo z braków finansowania praktyk pedagogicznych, które w uczelniach są organizowane w rozmaity sposób. Jak wynika z badań (Piekarski i in., 2014; Żytko i in., 2018), niezbędnym elementem skuteczności uczenia się w miejscu pracy jest trójstronna współpraca, czyli obecność wykładowcy lub metodyka pracującego na uczelni (oprócz nauczyciela i studenta). Przy obecnej organizacji praktyk w większości uczelni działanie komunikacyjne w ścisłej współpracy jest trudne lub wręcz niemożliwe. Wyraźnie dostrzegalnym utrudnieniem jest brak systemowego rozwiązania organizacji praktyk pedagogicznych, w tym nakładów finansowych na te praktyki (Nowicka, Skrzetuska, 2016). Doświadczenia codzienności pokazują, że brakuje także czasu i miejsca na trójstronne spotkania, podczas których omawia się najważniejsze kwestie po prowadzeniu zajęć z dziećmi przez

praktykantów. Jeśli już do nich dochodzi, to zazwyczaj trwają one około 5–10 minut – tyle, ile przerwa między zajęciami. Następnie nauczyciel wraca do pracy ze swoją klasą, a student i wykładowca – na swoje dalsze zajęcia na uczelni. W takich warunkach nie może być mowy zarówno o kształceniu umiejętności i kompetencji, jak i efektywnym kształceniu praktycznym przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela.

Jarosław Michalski (2021) proponuje szereg rozwiązań, które można wykorzystać w ramach „łączności horyzontów pedeutologicznych w rzeczywistości szkolnej i akademickiej” (tamże, s. 154–159): giełdy nowatorstwa metodycznego w uczelniach, pedeutologiczne kluby dyskusyjne, zapraszanie nauczycieli na wykłady (i odwrotnie), lokalne, okręgowe i główne izby nauczycielskie. To tylko przykłady, które dowodzą, że jest jeszcze wiele do zrobienia w ramach współpracy nauczycieli akademickich i szkolnych.

Takie współdziałanie nauczycieli różnych poziomów edukacyjnych i studentów jest niezbędne do stworzenia szerokiej perspektywy oglądu zjawisk edukacyjnych. To jedyny sposób, aby „bezrefleksyjna wiedza osobista zaczęła być zastępowana nawykiem rekonstrukcji znaczeń, poszukiwaniami i interpretacją podejmowanych działań zawodowych” (Zbróg, 2014, s. 79). Tworzenie grupy wymiany doświadczeń sprawia, że pojawia się przestrzeń, w której można „prezentować własne stanowiska, dyskutować, pokazywać różne alternatywne rozwiązania jednej sytuacji. Zapoczątkowuje to proces świadomej refleksji, której rezultatem jest zazwyczaj zmiana w myśleniu wszystkich zaangażowanych osób, zaś efekty ich własnych działań zawodowych przyczyniają się do zwiększenia wiary w swoje możliwości” (Zbróg, 2014, s. 80).

IX grupa wymagań:

tranzycja do zawodu: początkujący nauczyciele – mentor

Nie dysponujemy systemowym podejściem do kształcenia nauczycieli (w tym edukacji wczesnoszkolnej) w kwestii związanej z jak najmniej problemową tranzycją do zawodu, tzn. przejściem od roli studenta przygotowującego się do zawodu na uczelni do roli nauczyciela w szkole. Brakuje „pomostu” – programu wspieranego rozporządzeniami ministerialnymi i również finansowaniem przez ministerstwo, a skierowanym do nauczycieli początkujących, zwykle do 5. roku stażu.

W wielu krajach europejskich, oprócz standardów kształcenia nauczycieli na uczelni, funkcjonują programy włączania młodych nauczycieli do zawodu, czyli mają one szerszy wymiar niż ograniczenie wsparcia do miejsca pracy. Ministerstwo i uniwersytety opiekują się początkującymi nauczycielami przez kilka pierwszych lat.

Wyniki badań nad potrzebami początkujących nauczycieli (Walczak, 2012) dowodzą, że polscy młodzi nauczyciele czują się pozostawieni sami sobie, w wypadku jakichkolwiek kłopotów czy trudności, które można byłoby rozwiązać we współpracy z bardziej doświadczonymi nauczycielami lub dyрекcją, otrzymują komunikaty typu: „jak sobie nie radzisz, tzn., że się nie nadajesz do tego zawodu”. Czują bezradność w zetknięciu z problemami z dziećmi, z inkluzją dzieci ze SPE, dyskomfort w komunikacji z rodzicami. Lista potrzeb polskich początkujących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest zresztą obszerna. Obejmuje ona doskonalenie w następujących obszarach: indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów, dobrostan uczniów, dobre samopoczucie i troska o siebie nauczycieli, samosterowność/samodzielność uczniów, budowanie więzi zespołowej i współpracy w grupie nauczycieli, zarządzanie klasą, obiektywne i różnorodne ocenianie, informacja zwrotna dla uczniów (*feedback*), radzenie sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, uczenie się poza klasą szkolną/w naturalnym kontekście (badania własne prowadzone w ramach realizacji projektu DigitalTA: ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA; niepublikowane dane u Autorek).

Z badań polskich badań prowadzonych przez Hannę Kędzierską (2015) wiadomo, że początkujący nauczyciele bardzo rzadko mogą liczyć na wsparcie kolegów/koleżanek. Badania udowodniły, że nie tylko w codzienności polskich instytucji oświatowych nie ma społeczności uczących się, wspierających się nawzajem, ale nawet realizacja projektu poświęconemu zbudowaniu społeczności uczącej się w przykładowej placówce właściwie się nie powiodła.

Niepublikowane badania prowadzone pod kierunkiem Małgorzaty Żytko dowodzą, że nie tylko nic nie zmieniło się w kwestii identyfikowania i zaspokajania potrzeb początkujących nauczycieli, ale sytuacja dramatycznie pogorszyła się w związku z upokorzeniem materialnym tej grupy zawodowej. Młodzi nauczyciele częściej niż w poprzednich badaniach (Walczak, 2012) zgłaszają zamiar odejścia z zawodu.

Z tego względu uważamy, że instytucjonalne wsparcie dla początkujących nauczycieli we włączaniu do zawodu jest niezbędne. Korzystając z doświadczeń innych państw (np. Irlandii) wiemy, jak można byłoby zorganizować takie wsparcie. Wymaga ono nakładów finansowych, ponieważ niezbędne jest zorganizowanie dobrze działającego systemu profesjonalnej pomocy młodym nauczycielom (NT – *novice teachers*), w tym organizowanie dla nich warsztatów i kursów doszkalcających oraz mentoringu. Korzyści, jakie przynosi tego typu rozwiązanie, są nie do przecenienia. Początkujący nauczyciel realizujący program wprowadzający zauważa znaczenie fazy uczenia się we współpracy z innymi w procesie uczenia się przez całe życie. W ramach programu wprowadzającego nauczyciel ma dodatkowe zajęcia zawodowe i warsztaty, które odpowiadają jego indywidualnym potrzebom. Szkolenia oraz kursy są całkowicie finansowane przez państwo.

Podsumowanie

„Dostrzec drugiego, zrozumieć drugiego, mieć świadomość jego autonomicznych, moralnych praw oraz jego bezwarunkowej wartości dla wspólnoty, wartości opartej na jego rzeczywistych możliwościach, umiejętnościach, talentach, wartości nie prowadzącej do żadnych hierarchii, tylko dotyczącej członka wspólnoty, bez względu na status, pochodzenie, zasoby materialne [...]” (Nowak-Dziemianowicz, 2021, s. 167). Nie tylko marzymy o tym, aby w polskiej szkole tak traktowany był każdy uczeń, nauczyciel i rodzic. Różne środowiska, pojedynczy nauczyciele, dyrektorzy i całe instytucje oświatowe, stowarzyszenia i fundacje aktywnie działają na rzecz zmiany w edukacji wczesnoszkolnej. Nadal borykamy się jednak z licznymi problemami i ograniczeniami, które starałyśmy się zaznaczyć.

W dyskursie odnoszącym się do pedagogiki i edukacji wczesnoszkolnej najbardziej podstawowym problemem pozostaje systemowe oddzielenie teorii i praktyki. Podejście transmisyjne, behawioralne nadal dominuje w praktyce szkolnej wspólnie z instrumentalnym modelem funkcjonowania szkoły. Liczni odważni nauczyciele działają nowatorsko i innowacyjnie niezależnie od barier narzucanych przez system oświatowy. „Systemy, jakie tworzymy, nie mogą same się zmieniać [...] tylko jednostka ma taką możliwość” (Babie, 2015, s. 165). Każda zmiana w ramach instytucji zaczyna się zwykle

od śmiałej jednostki, „gdyż ani instytucje, ani grupy czy organizacje nie są w stanie samodzielnie działać. Jedynie uczestniczące w nich jednostki mogą podejmować decyzje i działania, i zawsze ktoś musi uczynić pierwszy krok” (Babbie, 2015, s. 168). Zresztą „instytucje nie determinują działań ludzkich w sposób jednoznaczny, mechanistyczny [...]. Dzieje się tak dlatego, że instytucje tworzą przestrzeń wyboru celów i środków ich realizacji, określając warunki brzegowe (ograniczenia) wolnego wyboru, nie decydują bezwarunkowo o podejmowanych przez jednostkę działaniach” (Woźniak, 2008, s. 41). Zatem to kreatywne jednostki, wspaniali nauczyciele, zmieniają edukację wczesnoszkolną oddolnie. W klasach, w których brakuje nauczycieli z duszą transgresyjną, mamy do czynienia z unifikacją celów i działań, uprzedmiotowieniem ucznia, brakiem dbałości o uczenie się we współpracy połączone z opresyjną dyscypliną i ciszą. Nierefleksyjny nauczyciel specjalizuje się w instrumentalizmie metodycznym i wprawianiu uczniów w wykonywanie mechanicznych czynności krok po kroku czy powielaniu schematów myślowych, które nieodłącznie pojawiają się z ujednoliconą (nauczycielską) perspektywą oglądu rzeczywistości (np. Klus-Stańska, 2014). Uważamy, że innowacyjna aktywność nauczycieli wczesnoszkolnych jest pozytywnym zjawiskiem, jest motorem zmian, których rezultaty mogą być widoczne w kolejnych dekadach.

Zastrzeżeń do szkoły transmisyjnej jest tak wiele, że wskazane w artykule podstawowe problemy zaledwie zauważają zaniedbania i zaniechania leżące zarówno po stronie organizatorów, jak i realizatorów edukacji (zob. Klus-Stańska, 2013; Wiśniewska-Kin, 2016; Bałachowicz, 2017). Członkinie Sekcji Edukacji Elementarnej KNP PAN wielokrotnie formułowały postulaty co do konieczności radykalnego usuwania braków i błędów również w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli klas I–III, jednak nie ma jeszcze woli do takiej zmiany, która w pełni odpowiadałaby potrzebom codzienności i nawiązywała do udanych reform w innych krajach z zachowaniem swoistości naszej kultury.

Podzielając zastrzeżenia co do jakości edukacji w szkole, co do konstrukcji i założeń teoretycznych podstawy programowej, wciąż prowadzimy badania, poszukujemy rozwiązań, pomysłów, propozycji, które pomogą kompleksowo zmienić polski system edukacji od najniższego do najwyższego etapu kształcenia. Jego dotychczasowe modyfikacje były bowiem nieudane, co nie budzi wątpliwości wobec wyników badań dotyczących szkoły i uczelni jako

środowiska uczenia się. Funkcjonowanie w schemacie nauczania pamięciowego, dominacja zapamiętywania treści i ich odtwarzania nie przyniesie takich rezultatów jak dbanie o umiejętność kreatywnego myślenia i rozwiązywania problemów, o autonomię dziecka, o jego motywację wewnętrzną do uczenia się. Przekierowanie uwagi na cele, planowanie swojego rozwoju przez dzieci, osadzenie edukacji w prawach dziecka i skoncentrowanie na wspieraniu ucznia decyduje o nadzwyczajnych rezultatach systemów edukacyjnych.

Można powiedzieć, że przedstawiamy w tym rozdziale ogólną i bardzo uproszczoną diagnozę problemów i wyzwań stojących przed pedagogiką i edukacją wczesnoszkolną. Wskazuje ona możliwe obszary zmian, które wymagają działania, a właściwie współdziałania wszystkich środowisk na rzecz dobra nie tylko uczniów najmłodszych, ale kolejnych pokoleń naszego społeczeństwa.

Pedagogika podpowiada, że po diagnozie zwykle następuje konstruowanie programu terapii. W wypadku systemu edukacji to nie wystarczy, bo kwestie związane z budową kapitału społecznego, poprawą poziomu zaufania społecznego i opartej na zaufaniu współpracy wymagają dekad wytężonej pracy nad zmianą świadomości zbiorowej, która żąda przede wszystkim akceptacji różnic, nie zaś konstruowania tożsamości na podobieństwach. Te – właściwie zawsze utopijne idee budowania na identycznych cechach – tworzą bowiem kolejne bariery rozwoju, izolują, polaryzują, stawiają granice w relacjach, zamiast budowania wspólnej przestrzeni do działania na rzecz innych ludzi i lepszej przyszłości nowych pokoleń.

Dopominamy się zatem o edukację wczesnoszkolną otwartą na różnice, autonomiczną, uwzględniającą prawa i głos dzieci, szacunek do nauczycieli. Edukację opartą na zaufaniu, budującą więzi społeczne między wszystkimi podmiotami i środowiskami, tworzącą fundamenty pod współpracę i aktywność prospołeczną, której efektem jest demokratyczne społeczeństwo obywatelskie, aktywne, rozwijające się w ramach swojej wolności dla wolności innych.

Bibliografia

- Babbie, E. (2015). *Istota socjologii*, przeł. M.A. Miernik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.

- Bałachowicz, J. (2011). Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju. [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji* (s. 56–67). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bałachowicz, J. (2017). Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 1, 17–18.
- Bałachowicz, J. (2021). Rola ucznia jako symboliczna rama uspołecznienia i indywiduacji dziecka. [w:] J. Bałachowicz, E. Ćwikła, M. Krasuska-Betiuk, M. Kupiec (red.), *Spoleczne konstruowanie roli ucznia edukacji wczesnoszkolnej* (s. 13–105). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Korwin-Szymanowska, A., Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Zbróg, Z. (2021). Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(34), 127–147. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8462>
- Bałachowicz, J., Zbróg, Z. (red.) (2023). *Codziennosc/niecodziennosc szkolna w czasie pandemii COVID-19 w dyskursie uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci. Traktat z socjologii wiedzy*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Boni, M. (2023). Nieufność a dezinformacja. Problemy kapitału społecznego w Polsce. [w:] A. Eliaz, K. Skarżyńska (red.), *Nieufność: źródła i konsekwencje* (s. 17–41). Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha. <https://www.ipwc.pw.edu.pl/wp-content/uploads/2023/05/LXXXV-Nieufnosc-zrodla-i-konsekwencje.pdf>
- Boyd, P., Szplit, A. (red.) (2016). *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (s. 223–225). Kraków: Attyka; <https://www.researchgate.net/publication/311902283> (dostęp: 13.09.2023).
- Buła, A., Bonar, J. (2014). Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w trakcie praktyki studenckiej. [w:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym* (s. 113–129). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- CASEL Guide: *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition* (2012). Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

- Delors, J. (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.
- Dudzikowa, M. (2010). *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*. [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne* (s. 335–414). T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. ArtStudio.
- Gatt, S., Zammit, Ch. (2017). The Challenges of Implementing Inquiry Science in Primary Schools. [w:] J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers for Working in a Changing World* (s. 207–223). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gmerek, T. (2012). System edukacji w Finlandii. [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich* (s. 385–416). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Górak-Sosnowska, K., Markowska-Manista, U. (2022). Living up to the intercultural education in a monocultural school. The case of Poland. *Edukacja Międzykulturowa*, 19, 139–152. <https://doi.org/10.15804/em.2022.04.09>
- Halvorsen, K. (2017). Reorienting Teacher Education by Building Partnership in a Changing World: Multiple Perspectives. [w:] J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers for Working in a Changing World* (s. 33–53). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Jagiello-Rusiłowski, A. (2011). *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*. Warszawa: IBE.
- James, A., Jenks, Ch., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jaskulska, S., Jankowiak, B., Marciniak, M., Klichowski, M. (2022). Assessment of Physical Well-Being and Leisure Time of Polish Students during the COVID-19 Outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19, no. 14, 8358. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148358>
- Kelly A.V. (2011). *The Curriculum. Theory and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications.
- Kędzierska, H. (2015). *Uczenie się przez poszerzanie – o perspektywach wykorzystania modelu ekspansywnego uczenia się w doskonaleniu nauczycieli*. Warszawa: ORE.

- Klus-Stańska, D. (2011). (Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji. [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 17–36). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2013). Uwagi do projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dnia 19 grudnia 2012 r. *Rocznik Pedagogiczny*, 36, 156–157.
- Klus-Stańska, D. (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D., Szczepka-Pustkowska, M. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. [w:] D. Klus-Stańska, M. Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kochanowska, E. (2018). *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli wczesnoszkolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J., Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.022
- Kos, E.A. (2021). Specyfika kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w Finlandii i Estonii. Podobieństwa i różnice. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, vol. 16, 2(60), 65–76. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1660.05>
- Kriaučiūnienė, R., Vilija Targamadžė, V. (2019). Mapping the concept of a good school with teachers' characteristics. In the context of a good school concept. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 2, 32–42. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=796017> (dostęp: 3.08.2023).
- Kwiatkowska, H. (2010). Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa. [w:] D. Walošek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych* (s. 63–82). Kraków: Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”.
- Kwiatkowski, S.M. (2018). Kompetencje przyszłości. [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 14–29). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Michalski, J. (2021). *Horyzonty pedeutologii*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. New York: Routledge.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w poszukiwaniu tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2021). Zaufanie, bezpieczeństwo i uznanie. [w:] J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań* (s. 157–168). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.

- Nowakowska-Siuta, R. (2018). Rzeczoznawcy własnych spraw – prawo dzieci do samostanowienia w personalistycznej koncepcji wychowania. Przykład fiński. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(23), 155–166. <https://stw.publisherspanel.com/api/myfiles/view/1089932> (dostęp: 18.09.2023).
- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przeszerzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka, M., Skrzetuska, E. (red.) (2016). *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowosad, I. (2022). *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pereira, I.S., Vieira, F. (2017). The Critical Role of Writing in Inquiry-Based Pre-Service Teacher Education [w:] J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers for Working in a Changing World* (s. 136–161). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Piekarski, J., Cyrańska, E., Adamczyk B. (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J., Walter, N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Revai, N., Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. [w:] S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 37–71). OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf (dostęp: 4.08.2023).
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press. https://www.academia.edu/34598324/Finnish_Lessons_2_0_What_Can_t_Pasi_Sahlberg.pdf (dostęp: 4.08.2023).
- Skarżyńska, K. (2023). Zgeneralizowana nieufność: bariera dla współpracy, społecznej spójności, innowacyjności, otwarcia na świat. [w:] A. Elias, K. Skarżyńska (red.), *Nieufność: źródła i konsekwencje* (s. 5–14). Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha. <https://www.ipwc.pw.edu.pl/wp-content/uploads/2023/05/LXXXV-Nieufnosc-zrodla-i-konsekwencje.pdf>
- Spitzer, M. (2012). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2011). Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wobec heterogeniczności nauk pedagogicznych. [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 17–36). Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Walczak D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. IBE. <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-poczatkujacy-nauczyciele-dwalczak.pdf> (dostęp: 13.09.2023).
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2017). Edukacja akademicka: między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem. *Studia z Teorii Wychowania*, t. VIII, 2(19), 59–72.
- Whelan, F. (2009). *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*. Fenton Whelan.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2016). Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze. *Studia Edukacyjne*, 38, 125–140.
- Woźniak, M.G. (2008). Instytucjonalne uwarunkowania spójności społeczno-ekonomicznej. [w:] D. Kopycińska (red.), *Polityka ekonomiczna państwa we współczesnych systemach gospodarczych* (s. 40–54). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Zaufanie do ludzi w Polsce i na świecie* (2022). <https://www.ipsos.com/pl-pl/zaufanie-do-ludzi-w-polsce-i-na-swiecie> (dostęp: 14.09.2023).
- Zaufanie społeczne. Komunikat z badań CBOS* (2022), nr 37. https://cbos.pl/spiskom.pol/2022/K-037_22.pdf
- Zbróg, Z. (2014). Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów. [w:] J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja* (s. 65–80). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Zbróg, Z. (2016). Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 95–107.
- Zbróg, Z. (2017). Preferencje poznawcze studentów wczesnej edukacji w zakresie rozwiązywania problemów. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 77–95.
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2) 89–99. DOI: 10.1177/0022487109347671
- Żyto, M., Nowakowska, L., Sobierańska, D., Szyller, A. (2018). *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Wolters Kluwer.

MŁODZIEŻ JAKO PRZEDMIOT I PODMIOT BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

Młodzież jako kategoria analityczna

Młodzież jest aktualnym, ważkim i frapującym poznawczo problemem teoretycznym¹. Bacząc na rozwój myśli pedagogicznej, trudno byłoby wskazać na okres, w którym młodzież nie absorbowała uwagi uczonych. Badania nad młodzieżą stanowią ważki przedmiot analiz pedagogicznych i można nakreślić intelektualną drogę jaką przeszły. Zaznaczyć jednak należy, że chociaż młodzież nie pozostaje na marginesie zainteresowań nauk pedagogicznych, to przy dookreśleniu młodzieży jako kategorii pedagogicznej natrafiamy na niejednoznaczność. Jednakże analiza myśli pedagogicznej – również przez wzgląd na ów brak jednoznaczności – ujawnia odkrywcze ujęcia, idee i koncepcje. Zaznaczyć przy tym należy – co akcentuje B. Śliwerski² – znaczący wkład rozwoju paradygmatu badań empirycznych na przełomie wieków XIX i XX do wiedzy naukowej na temat młodzieży. Cele i aspiracje odpowiedzialnego poszukiwania i rozwijania wiedzy o młodzieży mierzy się wartością poznawczą, gdzie standardem jest dochodzenie do obiektywnej prawdy

¹ Podjęta narracja zawiera treści podjęte przez autorkę w opracowaniu *Pedagogika młodzieży*. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2019, s. 389–390. Niniejsza publikacja zawiera nieco inne ich uporządkowanie, również syntezę wybranych wątków i ustaleń merytorycznych, a także wprowadzenie i ubogacenie treści o wątki odnoszące się do młodzieży jako podmiotu badań pedagogicznych.

² Śliwerski B., *Pedagogika (wobec) młodzieży (hebagogika)*. [w:] A. Cybal-Michalska (red.), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Poznań 2019, s. 10.

naukowej o młodzieży. Jakość rezultatów naukowych wynika z coraz większego jej uteoretycznienia i rozwoju warsztatu metodologicznego umożliwiającego empiryczną sprawdzalność stawianych (hipo)tez. Zadanie, które nas nie opuści, stawia sobie za cel zaniechanie takich praktyk jak: bezzałożeniowy empiryzm³, brak kultury metodologicznej czy też eklektyzm podejść metodologicznych, fragmentaryzację badań nad młodzieżą czy też nieuprawnioną ich generalizację⁴.

Młodzieży można i należy się analitycznie i interpretacyjnie przyglądać z różnych perspektyw teoretycznych, a tym samym – odmiennych założeń konceptualnych. Rola interdyscyplinarności w kształtowaniu pedagogicznego myślenia naukowego o młodzieży jest niedyskusyjna. Rezultatem wysiłku teoretycznego Z. Kwiecińskiego było wypracowanie ośmiu profili poznawczych w badaniach nad młodością/młodzieżą: pionowy (rozwojowy), podłużny (cyklu życia, biograficzny), przestrzenny („świata” i przestrzeni życia), głębinowy, „archeologiczny” (tego co podmiot „przeżywa”), pokoleniowy, przejścia („relacji indywidualnego losu do biegu zdarzeń”), pogranicza kulturowego, paradygmatyczny („nieświadomość założeń”, „uwięźnięcie przedparadygmatyczne”⁵). Charakterystycznych dyskursów pedagogicznych o młodzieży dopatruje się H. Ostrowicka, obierając za punkt odniesienia analitykę „urządzania”. Poczyniona przez badaczkę „próba identyfikacji i opisu racjonalności, które wspierają, wzmacniają lub anulują określone koncepcje podmiotu⁶”, pozwoliła na wyróżnienie trzech dyskursów aktualizujących proces konstruowania wiedzy o młodzieży, nadawania jej znaczenia kognitywnego: dyskurs kompetencji (młodzież jako podmiot uczący się), dyskurs kartografii (młodzież jako podmiot zawieszony „pomiędzy” i będący „w drodze”), dyskurs kondycji (młodzież jako podmiot w okresie dojrzewania/dorastania, stanowiący problem dla społeczeństwa i mający problem z samym

³ Patrz: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szklice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000.

⁴ Patrz: R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2010.

⁵ Kwieciński Z., *Młodzież – czyli osiem razy „p”*. Profile epistemiczne, hipotezy, kwestie edukacyjne. [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków 2001, s. 17–18.

⁶ Ostrowicka H., *Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży*. [w:] *Tożsamość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(62)/2013, s. 52.

sobą). Tym samym uznać należy miejsce, jakie zajmuje w „rozumie urządzającym” dyskurs pedagogiczny, problematyzujący kategorię młodzieży jako: zasób, przejście, problem⁷.

Język pedagogiki ma niewątpliwie wyraźne punkty styczne z traktowaniem młodzieży jako kategorii społecznej. Młodzież jako specyficzna zbiorowość spełnia kryteria kategorii społecznej rozumianej, za P. Sztompką, jako „zbiór ludzi podobnych pod względem jakiejś istotnej społecznie cechy, którzy są świadomi tego podobieństwa i odrębności od innych”⁸. Subiektywna więź społeczna może wynikać z obiektywnych cech zbiorowości młodzieży, np. wieku, podobnego położenia społecznego, sytuacji życiowej, ale również – „postrzeganej wspólny przekonań, wierzeń, wartości, światopoglądu”⁹. Socjologizowanie młodości to w istocie koncentracja na „ujmowaniu młodzieży poprzez procesy społeczne [...] oraz związki młodych ludzi z instytucjami”¹⁰.

Skupienie uwagi na kryterium podobieństwa sytuacji społecznej nie oznacza ignorancji wobec innych możliwości dookreślenia cech konstytutywnych. Dla W. Adamskiego młodzież to „społeczno-demograficzna kategoria osobników, pozostająca w stadium przejściowym pomiędzy okresem dzieciństwa a dorosłością, równoznaczną z osiągnięciem samodzielności ekonomicznej i społecznej”¹¹. W ujęciu M. Niezgody do określenia młodzieży można zastosować andersonowską kategorię „wspólnoty wyobrażonej”, wszakże „jest dostatecznie liczna i równocześnie stosunkowo homogeniczna [...] mimo czasem dużych różnic”¹². W tym ujęciu młodzież będzie zbiorowością, w której „więź społeczna ma jedynie charakter subiektywny, a brak więzi obiektywnej i behawioralnej”¹³. Tym samym w implikacjach socjologicznych młodzież jest zbiorowością, w której czynnikiem

⁷ Patrz: Ostrowicka H., Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży. [w:] *Tożsamość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(62)/2013.

⁸ Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002, s. 197.

⁹ Tamże, s. 185.

¹⁰ Ostrowicka H., *Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym*, s. 279.

¹¹ Adamski W., Młodzież współczesna. [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 380.

¹² Niezgoda M., Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna. [w:] *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, nr 1/2014, s. 22.

¹³ Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002, s. 198.

generującym więc będzie „poczucie wspólnoty z członkami grupy”¹⁴, do której się należy, co wszakże nie znaczy poczucia wspólnoty wynikającego z podobieństwa sytuacji życiowej czy więzi wyrażającej się w podobnych czy wspólnych działaniach podejmowanych przez członków zbiorowości¹⁵. W „archipelagu młodości”, jak ujmuje to J. Kurzępa, odnaleźć można traktowanie młodzieży jako grupy społecznej. Młodzież jest „grupą społeczną, składającą się z kandydatów na członków różnych grup społecznych. [...] Zachodzący w obrębie grup młodzieży proces wychowania i socjalizacji przygotowuje jednostki do udziału w życiu społecznym; [...] młodzież [...] aktywne uczestniczy w życiu rozmaitych kręgów społecznych, gdzie kształtuje swoją osobowość społeczną”¹⁶.

Zaakcentować należy, że w życiu społecznym przejawiają się procesy zachodzące w psychice młodych ludzi. Wskazane wydaje się przeto poszerzenie rozważań o młodzieży w naukach pedagogicznych o perspektywę psychologiczną. Psychologizm pedagogiczny – na który zwraca uwagę H. Ostrowicka – skoncentrowany na potencjale tkwiącym w jednostce, w kontekście młodzieży jako kategorii, odwołuje się do wieku biologicznego z przypisanymi do niego zadaniami rozwojowymi oraz jego związku z dojrzewaniem społecznym. Tym samym psychologizacja młodości pozwala na wyróżnienie kategorii młodzieży w normie rozwojowej i kategorii młodzieży odbiegającej od normy¹⁷. Jednakże kategoryzacja oparta na wieku ma swoje ograniczenia. W zakres treściowy kategorii młodzież wpisany jest również wymiar relacyjny, który otwiera przed naukami pedagogicznymi nową perspektywę. Na „młodość jako relację” zwraca uwagę H. Ostrowicka, która zainspirowana tezami J. Wyn i R. White kreśli znaczenie młodości w relacji do dorosłości. Autorka stwierdza: „podejście relacyjne uwypukla pozycjonowanie młodości względem dorosłości, uwrażliwiając tym samym na problem stosunków siły wpisanych w dyskursy edukacyjne. W opisie owych relacji [...] wykorzystane mogą zostać stosunkowo nowe pojęcia aduptyzmu, aduptychii i aduptycentryzmu. [...] Podejście relacyjne [...] pozwala także na rekonstrukcję mitycznych właściwości myślenia o młodości”¹⁸. Na fakt odrywania

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Kurzępa J., *Archipelag młodości – próba typologii stylów życia młodego pokolenia*, s. 36.

¹⁷ Ostrowicka H., *Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym*, s. 278–279.

¹⁸ Tamże, s. 281.

się młodości od kategorii wiekowych oraz na zjawiska, przez B. Neugarten nazwane pluralizacją i hybrydyzacją kategorii wiekowych, zwraca uwagę K. Szafraniec. Nic zatem dziwnego, że „przybywa przesłanek dowodzących coraz wyraźniej erozji dawnych, przypisanych fazom życia, charakterystyk społecznych, psychologicznych i kulturowych. Młodość i dorosłość odrywają się nie tylko od kategorii wiekowych, odrywają się również od ról społecznych i właściwych im stylów życia, a nawet od charakterystyk psychologicznych i rozwojowych”¹⁹. Ukazane przez H. Ostrowicką profile epistemiczne dyskursu naukowego o młodzieży zawierają również przypadek „historyzacji problematyki młodzieżowej”. Analiza systemów myśli o młodzieży jako fenomenu historycznego odsłania wymiar czasowy i przestrzenny, koncentrując się na „społecznych, ekonomicznych i kulturowych warunkach, które kształtowały status, miejsce i funkcje młodzieży w społeczeństwie”²⁰. To w tym duchu w latach 90. minionego wieku wypowiadał się H. Griese, akcentując pojmowanie młodzieży jako „historyczne zjawisko splecione nowego rodzaju, ściśle związane ze zmienionymi warunkami produkcji i egzystencji gatunku ludzkiego, społeczno-kulturowe, które w swoich przejawach podporządkowane jest czynnikom historyczno-społecznym”²¹. Młodzież jest postrzegana w kategoriach fenomenu socjokulturowego.

Obrany kierunek zainteresowań młodzieżą sprawia, że sięga on do dorobku nauk humanistycznych i społecznych, przykładając do rekonstrukcji wielości dyskursów o młodzieży dużą wagę. Korzysta z obserwacji socjologicznych, psychologicznych, antropologicznych, filozoficznych, historycznych. Jednakże zaakcentować należy, że na pełniejszy obraz badań pedagogicznych o młodzieży składają się jeszcze fakty edukacyjne. Inspiratorem pedagogicznych badań nad młodzieżą jest Z. Kwieciński. Uczony dzieli się wątpliwościami i zgłasza zastrzeżenia do badań nad młodzieżą, a nawet rozpatruje je w kategoriach kryzysu pedagogiki. Stwierdził on mianowicie, że „kłopot przed jakim staje często pedagog akademicki, podejmując problematykę młodości i młodzieży, polega na tym, że zaczyna on naśladować badania socjologiczne czy psychologiczne, z których musi czerpać, a zapomina

¹⁹ Szafraniec K., *Główne obszary polityk społecznych wobec młodzieży. Ustalenia i refleksje socjologa*, s. 59.

²⁰ Ostrowicka H., Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży. [w:] *Tożsamość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(62)/2013, s. 55.

²¹ Griese H., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, s. 19.

o pedagogicznej i edukacyjnej problematyce, a także o swoistości pedagogicznych pytań i sposobów szukania na nie odpowiedzi”²².

Wyobraźnia pedagogiczna pozwala na wyróżnienie kontekstów i podejść teoretycznych w badaniach nad młodzieżą oraz nakazuje traktowanie młodzieży jako przedmiotu (młodzież w centrum pedagogiki) i podmiotu (młodzież w centrum permanentnej zmiany społecznej) badań pedagogicznych.

Młodzież jako przedmiot badań pedagogicznych

Pedagodzy przywiązują szczególne znaczenie do naukowych reprezentacji młodzieży oraz struktury pedagogicznego dyskursu o młodzieży²³. Wskazane wydaje się przeto dookreślenie zakresu przedmiotowego badań nad młodzieżą. Lata 80. XX wieku były dla badań nad młodzieżą znaczące, uznanie bowiem zyskał pogląd, że badania systemu wartości, potrzeb i aspiracji młodzieży „powinny być traktowane jako badania zjawisk wielopłaszczyznowych i zarazem pozostających w rozlicznych związkach z kontekstem społecznym”²⁴. Trudne do przecenienia zmiany w badaniach nad młodzieżą – jak podkreśla T. Lewowicki – przyniosły lata 90. minionego wieku. Pod wpływem nauk splatających się z pedagogiką, głównie filozofii, aksjologii i socjologii, znacznemu rozszerzeniu uległ zakres studiów teoretycznych oraz warsztatu i refleksji metodologicznej w pedagogicznych badaniach nad młodzieżą. Autor akcentuje ten fakt w sposób następujący: „pojawiały się też nowe lub nabrały nowego sensu różne kategorie pojęciowe – np.: kontekst społeczny, orientacje życiowe, ambiwalencja, opór i in. Modne stały się ujęcia właściwe postmodernizmowi, częste są próby interpretacji wykraczające poza dawniej dominujący schemat podejścia scjentystycznego. Jednocześnie coraz częściej odwołujemy się do praw rynku, do nasilających się zjawisk zróżnicowania społecznego – w tym degradacji społecznej. [...]”

²² Kwieciński Z., *Młodzież – czyli osiem razy „p”*. Profile epistemiczne, hipotezy, kwestie edukacyjne. [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków 2001, s. 17.

²³ Patrz: Ostrowicka H., *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków 2012.

²⁴ Lewowicki T., *Młodzież a dorośli – tradycyjne oraz nowe konflikty i nadzieje*. [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków 2001, s. 12.

Mamy do czynienia z coraz bardziej skomplikowanym obrazem młodzieży i jej życia²⁵. Wiek XXI to kontynuacja, ale nade wszystko też swoisty renesans badań nad młodzieżą – nad novum problemów, które dotyczą młodzieży, a które to w kontekście złożoności przemian współczesności nie mogą być i nie są przez środowisko pedagogów akademickich ignorowane. Pojawienie się nowych pól problemowych w badaniach nad młodzieżą, wolność akademicka w obieraniu tematyki badawczej, otwartość na wielość możliwych perspektyw badawczych i instrumentarium metodologiczne to rozwój tożsamości „pedagogiki młodzieży”.

Kognitywnymi osiami badań nad młodzieżą można uczynić następujące perspektywy jej ujmowania²⁶, kiedy to młodzież jest: a) podmiotem w centrum zmiany społecznej – zwierciadłem epoki²⁷; b) kontestatorem i siłą sprawczą zmian istniejącego porządku społecznego²⁸); c) obiektem

²⁵ Tamże.

²⁶ Niezgoda M., Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna. [w:] *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, nr 1/2014, s. 15–21.

²⁷ Patrz: Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978; Fatyga B., *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 r.*, Warszawa 1997; Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1997; Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994; Czerepaniak-Walczak M., *Niepokoje współczesnej młodzieży (w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych)*, Kraków 1997; Czerepaniak-Walczak M., *Stereotypy młodzieży. Konieczność i możliwości odczarowania młodości*. [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie, t. 1: Istota i sens wychowania wokół kontekstów i znaczeń*, Gdańsk 2007; Melosik Z. (red.), *Młodzież – styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001; Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013; Cybal-Michalska A., *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań 2001; Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006; Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013; Przecławaska A., Rowicki L., *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1997; Zandecki A., *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży jako podłoże zmian oświatowych*. [w:] *Socjologia Wychowania*, XII, Toruń 1994; Zandecki A., *Wysztalcenie a jakość życia*, Poznań – Toruń 1999; Przyszczypkowski K., Zandecki A. (red.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, Poznań – Toruń 1996; Lewowicki T. (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży*, Cieszyn 1994; Zamojska E., *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą szkół średnich*, Poznań – Toruń 1998.

²⁸ Patrz: Mannheim K., *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*. [w:] Szafranec K. (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, Toruń 2011; Szafranec K. (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, Toruń 2011;

oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych²⁹; d) rywalem w dostępie do dóbr³⁰. W innym duchu rozumuje M. Kozakiewicz, rozszerzając klasyfikację orientacji w badaniach młodzieży o podejście: a) pola psychologicznego, b) kulturowo-antropologiczne, c) psychoanalityczne, d) oparte na teorii pokoleń, e) fenomenologiczne, f) funkcjonalistyczne³¹. Poglądy H. Griesa „zaciążyły” na możliwym socjologicznym wycienianiu badań nad młodzieżą przy zastosowaniu teorii: a) społeczeństwa, b) systemów

Szafranec K., Potencjał młodzieżowego buntu – uwarunkowania i funkcje społeczne. [w:] Szafranec K. (red.), *Młodość i oświata za burtą przemian*, Toruń 2008; Borowicz R., Krzyminiewska G., Szafranec K., *Młodzi dorośli. Paradoksy socjalizacji i rozwoju*, Warszawa 1991; Oleszkowicz A. (red.), *Adolescencja. Wybrane aspekty rozwojowe i wychowawcze. Ujęcia teoretyczne i empiryczne weryfikacje*, Wrocław 1993; Oleszkowicz A., *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*, Wrocław 1995; Oleszkowicz A., *Bunt młodzieży. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa 2006; Kwieciński Z., *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego. Studia empiryczne*, Toruń 1987; Filipiak M., *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Lublin 1999; Cekiera C., *Subkultury młodzieżowe*, Warszawa 1997; Rudnicki P., *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwajające uczenie się – zmiana*, Wrocław 2009.

²⁹ Patrz: Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999; Świda H. (red.), *Młodzież a wartości*, Warszawa 1997; Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995; Świda-Ziemba H., *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000; Przeclawska A., *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976; Olszak-Krzyżanowska B., *Młodzież wobec nowych wyzwań. Wartości, orientacje i cele życiowe zielonogórskich maturzystów*, Zielona Góra 1992; Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą*, Warszawa 1993; Dudzikowa M., Borowska T. (red.), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Poznań 1999; Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991; Hołyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Warszawa 1991; Szymański M., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998; Szymański M.S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987; Ostrowicka H., *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków 2012; Karmolińska-Jagodzik E. (red.), *Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami. Wybrane konteksty edukacyjne*, Leszno 2016; Jankowiak B., Matysiak-Błaszczuk A. (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań 2017.

³⁰ Patrz: Witkowski L., Meta-aksjologiczne aspekty konfliktów i deficytów międzypokoleniowych (dorośli i młodzież jako pedagogiczny przedmiot buntu filozofa). [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków 2001.

³¹ Patrz: R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2010, s. 30–31.

społecznych, c) działań, d) zachowań, oraz koncepcji: a) typologicznej, b) antropologiczno-kulturowej, c) psychoanalitycznej, d) ekologicznej³².

Twórcze i wielokontekstowe nastawienie do pedagogicznych badań nad młodzieżą wyraziło się w zaniechaniu wysiłków uwolnienia ich od zakorzenienia w obrębie innych dyscyplin. B. Śliwerski wskazuje na szczególną doniosłość wyznaczenia zakresu zjawisk, w obrębie których przebiegają badania lokujące się w pedagogice młodzieży czy też pedagogicznych badaniach nad młodzieżą. Nie będzie przesady w stwierdzeniu, że znajdujemy w zaproponowanych przez autora ustaleniach zakresowych pedagogiki młodzieży dbałość o ich precyzyjne dookreślenie. Po pierwsze, młodzież jako kategoria społeczno-demograficzna oraz potencjalny czynnik zmiany społecznej (koncepcje: psychologiczne, antropologiczno-kulturowe, socjologiczne i pedagogiczne teorie socjalizacji oraz pokolenia). Po wtóre, badania pedagogiczne nad młodzieżą (środowiska pracy z młodzieżą jako pola oddziaływań nauk o wychowaniu; formy i metody pracy z młodzieżą). Po trzecie, młodzież zmienną różnicującą dla pedagogiki młodzieży (eliminacja aktywności pomocowej przez pedagogów społecznych na rzecz wspomagania młodzieży w rodzinie, środowisku szkolnym i pozaszkolnym; pedagogika pozytywnej pracy z młodzieżą, reorientująca, sublimująca popędy adolescentów). Po czwarte, historia ruchów i organizacji młodzieżowych oraz genezy i rozwoju instytucjonalnych rozwiązań w pedagogicznej pracy z młodzieżą³³. Swoistość wyróżnionych zakresów wskazuje, że na charakter pedagogiki młodzieży składa się wyraźna tendencja do nadawania jej wymiaru empirycznego i zwiększania eksplanacyjnego zakresu twierdzeń.

Młodzież jako podmiot badań pedagogicznych

Młodzież ujmowana jako zwierciadło epoki jest podmiotem w centrum zmiany społecznej i siłą sprawczą zmian istniejącego porządku społecznego. Wysiłek poznawczy pedagogów młodzieży skoncentrowany jest na rozpoznaniu odwzorowania struktur społeczno-kulturowych (a więc również struktur historycznie przeobrażającej się rzeczywistości społecznej) w strukturach psychicznych,

³² Patrz: tamże, s. 30.

³³ Śliwerski B., *Pedagogika (wobec) młodzieży (hebagogika)*. [w:] A. Cybał-Michalska (red.), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Poznań, s. 18–21.

osobowościowych młodzieży („świat przeżywany”) i tworzonych przez młodych ludzi struktur społecznych (form organizacyjnych bytu społecznego).

Młodzież patrząc w przyszłość, jako na przestrzeń licznych możliwości podmiotowego działania, inspiruje do badawczego zatrzymania się na polach jej aktywności obejmujących ilościowy i jakościowy kontekst zmian w cyklu życia i „świecie przeżywanym”. Dla okresu adolescencji, w ujęciu E.H. Eriksona, ujawniającego kryzys psychospołeczny w dynamice relacji: tożsamość indywidualna vs. dyfuzja ról, D.E. Hamachek dokonał oceny „obrazu własnej osoby i rozwoju ego”. Wysiłek samookreślenia, charakterystyczny dla okresu dorastania i młodzieńczości, ujawnia się w binarnym układzie skrajności: stabilne pojęcie siebie (które nie ulega łatwo zmianom) a niestabilne pojęcie siebie (oscylujące pomiędzy pozytywnym a negatywnym jego wycienianiem); umiejętność łączenia celów krótkoterminowych z dalekosiężnymi planami a umiejętność stawiania celów krótkotrwałych przy trudności planowania długofalowego; mniejsza a większa podatność na zmienne naciski ze strony rówieśników; posiadanie umiarkowanie wysokiego oraz opartego na realnej i adekwatnej samoocenie poziomu akceptacji a posiadanie niskiego poziomu samoakceptacji; umiejętność podejmowania decyzji bez nadmiernego niezdecydowania a trudność w podejmowaniu decyzji; przejawianie pogodności a bycie cynicznym w odniesieniu do siebie, innych ludzi, życia; poczucie odpowiedzialności za to, co się w życiu przydarza i poczucie sprawstwa a brak przekonania o potrzebie ponoszenia odpowiedzialności wynikający z braku poczucia sprawstwa; poszukiwanie samoakceptacji poprzez bycie tym, kim się jest a poszukiwanie samoakceptacji poprzez bycie takim, jakim chcą nas widzieć inni; zdolność do bliskości fizycznej i emocjonalnej z innymi ludźmi bez obawy utraty siebie a trudnością nawiązywania bliskich kontaktów z innymi ludźmi (bycie zbyt zalotnym albo izolującym się); poznawcza elastyczność i doświadczanie poczucia siebie niezależnie od przekonania „bycia w porządku” a brak elastyczności poznawczej i doświadczanie siebie w mocnej zależności od poczucia bycia „w porządku”³⁴.

Młodzież jako podmiot perspektywnych zmian ujmowana jest jako kreator form organizacyjnych bytu społecznego pozostający w ścisłym związku z wartościami uznawanymi w społeczeństwie. Wyróżnione podejście zmusza badaczy młodzieży do permanentnej naukowej refleksji i poszukiwania pełniejszej

³⁴ Brzezińska A. (opr. i tłum.), Behawioralne przejawy poczucia tożsamości/dyfuzji ról. [w:] *Nowości Psychologiczne* (red.: A. Brzezińska, G. Lutomski), nr 3/1996, s. 41–42.

odpowiedzi na pytanie: młodzież, czyli kto?, a właściwie: młodzieże, czyli kto? To w istocie element szerszego pytania postawionego przez Horkheimera o to, „jak dokonuje się rozwój ludzkości socjalizowanej w ramach ideologicznych i materialnych warunków, które umożliwiają bądź właśnie uniemożliwiają uwypuklenie możliwości ludzkich”³⁵. Sytuując narrację pomiędzy rozstrzygnięciami na temat „świata w młodym człowieku” a „młodym człowiekiem w świecie”, przedmiotem szczególnych analiz czyni się badania nad kondycją i jakością młodego pokolenia permanentnej „globalnej zmiany”.

S. Bonino, E. Cattelino i S. Ciairano³⁶, na których w rozważaniach nad adolescencją powołuje się B. Jankowiak³⁷, rozwój ujmują jako *action in context*, akcentując przy tym zdolność młodzieży do kreowania siebie, rzeczywistości ich otaczającej, wpływania na środowisko, w którym żyją, oraz formowania swoich relacji ze światem. Ważkim faktem rozwojowym w okresie adolescencji jest również podejmowanie zachowań ryzykownych, stanowią one bowiem „próbę określenia siebie, własnych granic, a także relacji z innymi i ze światem – są sposobem na (auto)kreację. Zachowania ryzykowne mogą więc być przydatne w poszukiwaniu i odnajdywaniu odpowiedzi na pytanie »kim jestem?«³⁸”. Uwzględniając zarówno funkcje progresywne, jak i regresywne zachowań ryzykownych podejmowanych przez młodych ludzi, B. Jankowiak wyróżniła cztery kategorie zachowań ryzykownych młodzieży³⁹, które pozwalają na stworzenie typologii młodzieży: a) zorientowanej na zachowania ryzykowne o charakterze eksploracyjnym, b) zorientowanej na zachowania ryzykowne o charakterze kryzysowym, c) zorientowanej na zachowania ryzykowne o charakterze unikającym, d) zorientowanej na zachowania ryzykowne o charakterze deficytowym. Poniższa tabela obrazuje współczesną młodzież, biorąc za punkt odniesienia podejmowane przez młodzież zachowania ryzykowne, których celem jest sprostanie wyzwaniom rozwojowym i stawianym przez jakość otaczającej rzeczywistości permanentnej zmiany.

³⁵ Giroux H.A., podają za: Witkowski L., Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności. [w:] B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, Warszawa 1993, s. 43.

³⁶ Patrz: Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, 2005. Italia: Springer-Verlag.

³⁷ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży, Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017, s. 449.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s. 446–447.

Typy zachowań ryzykownych	Charakterystyka
Ryzykowne zachowania eksploracyjne	Są niezbyt nasilone i motywowane naturalną eksploracją rozwojową, poszukiwaniem siebie, swojego miejsca w grupie, ustalaniem swojego nowego statusu społecznego. Młodzież może więc próbować alkoholu, gdyż zaczyna czuć się dorosła, może palić papierosy z rówieśnikami, aby podkreślić przynależność do grupy rówieśniczej, może podjąć inicjację seksualną, gdyż pogłębiają się jej relacje miłosne i dochodzi do rozbudowania aktywności seksualnej w parze. Zachowania te niosą za sobą pewne ryzyko, ale jednocześnie świadczą o tendencjach rozwojowych młodzieży
Ryzykowne zachowania kryzysowe	Są dużo bardziej nasilone niż zachowania z poprzedniej grupy, choć także motywowane są tendencjami rozwojowymi. Świadczą o silnym kryzysie rozwojowym i stanowią większe zagrożenie. Młodzi ludzie, podejmując takie zachowania, wprowadzają do swojej aktywności więcej destrukcji, np. korzystając ze środków psychoaktywnych, wdając się w bójki, intensywnie imprezując, opuszczając zajęcia szkolne, podejmując współżycie bez zabezpieczenia z nowo poznanymi osobami. Młodzi ludzie próbują rozwiązać kryzys adolescencyjny przy braku wystarczających zasobów. Zachowania te niosą za sobą większe zagrożenie dla bezpieczeństwa młodych ludzi, ich zdrowia i dalszych sukcesów życiowych
Ryzykowne zachowania unikające	Są niezbyt nasilone i motywowane głównie trudnościami z poprzednich etapów życia. Mają na celu odcięcie od problemów i emocji (np. poprzez palenie papierosów), niepodjmowanie wyzwań rozwojowych (np. granie w gry w Internecie, by unikać kontaktów społecznych). Funkcjonowanie młodzieży w tym obszarze świadczy o występowaniu wielu czynników ryzyka (przy ubogich czynnikach chroniących) w ich rozwoju, może więc wskazywać na zwiększone ryzyko rozwoju psychopatologii (w tym przypadku najprawdopodobniej zaburzeń internalizacyjnych). Tu zagrożenie nie wynika zazwyczaj z samych ryzykownych zachowań, co raczej z braku zasobów do radzenia sobie z wyzwaniami rozwojowymi, które spowodowały zahamowanie rozwoju i taki sposób adaptacji
Ryzykowne zachowania deficytowe	Zachowania ryzykowne są nasilone i mocno zagrażające rozwojowi, a motywowane występowaniem doświadczeń stresujących (np. niezaspokojenie potrzeb, konflikty w rodzinie) i traumatycznych w biografii młodzieży. Mogą polegać np. na ryzykownych zachowaniach seksualnych w przypadku młodych, którzy w ten sposób próbują zaspokoić sfrustrowane potrzeby miłości i przynależności, na zachowaniach agresywnych wynikających z odreagowania własnych doświadczeń przemocy, na korzystaniu z narkotyków, aby poradzić sobie z bolesnymi wspomnieniami. W rozwoju nastolatków funkcjonujących w taki sposób występowało niewiele czynników chroniących rozwój, a wiele czynników ryzyka powstania psychopatologii, co może dać negatywny efekt w postaci zaburzeń eksternalizacyjnych, ale także internalizacyjnych

Tabela została wiernie zacytowana. Źródło: Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży, Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017, s. 446–447.

Wielokontekstowe przemiany społeczne, wyrażające się w permanentnej kreacji współczesnego społeczeństwa, przyczyniają się do trudności w uchwyceniu i jednoznacznym dookreśleniu czynników je determinujących. Niewątpliwie elementem składowym zjawiska globalizacji ekonomicznej, a w szczególności rozwoju gospodarki wolnorynkowej, są zmiany w śro-

dowisku pracy, strukturze pracy, percepcji pracy, a także w sferze cech, znaczeń i wartości przypisywanych pracy. Trudno przecenić wymowę tych zmian dla jakości konstruowania, przebiegu karier i modyfikowania ich zindywidualizowanych ścieżek. Tym samym wskazuje się na szczególną aktualność i konieczność poszukiwania odpowiedzi na temat możliwości i zdolności podmiotu do planowania i kreowania ścieżki kariery i kształtowania swojej tożsamości (w karierze) zawodowej. Wątek ten staje się szczególnie ważki w kontekście młodzieży będącej „w drodze” do kariery. W ujęciu M. Berzonsky’ego style tożsamości wyznaczone przez społeczno-poznawcze procesy odnoszą się do jednostkowych preferencji w przetwarzaniu informacji na temat podmiotowego „Ja”, podejmowaniu decyzji, w wyborze strategii konstruowania czy też unikania krystalizowania swojej tożsamości. Styl tożsamości rozumiany jest przez autora jako „sposób radzenia sobie przez jednostkę z rozwiązywaniem problemów natury tożsamościowej”⁴⁰. A. Cybal-Michalska w celu określenia stylów tożsamościowych badanej grupy młodzieży oraz profilu jej zaangażowania tożsamościowego⁴¹ odwołała się do kwestionariusza stylu tożsamości (*Identity Style Inventory*)⁴², opracowanego przez M. Berzonsky’ego. Model stylu tożsamości, zaproponowany przez autora, odnosi się do różnic w jednostkowym przetwarzaniu

⁴⁰ Czyżowska D., Gruba E., Białek A., Typ orientacji społecznej a sposób konstruowania własnej tożsamości przez młodych dorosłych. [w:] Kubicka D., *Psychologia Rozwojowa*, nr 3/2012, s. 60.

⁴¹ Patrz: Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2023; Cybal-Michalska A., Rozwiązywanie problemów natury tożsamościowej przez studentów polskich uczelni a zjawisko problemowego picia alkoholu. [w:] *Resocjalizacja Polska*, nr 19/2020.

⁴² *Identity Style Inventory* M. Berzonsky’ego (1992) składa się z 40 stwierdzeń odpowiadających czterem odmiennym podskalom: skali stylu informacyjnego, skali stylu normatywnego, skali stylu dyfuzyjno-unikającego oraz skali stylu reprezentującego zaangażowanie. W badaniach posłużono się zaadaptowaną, przetłumaczoną na język polski przez psychologkę J. Byczkowską wersją kwestionariusza. Nadmienię, iż autorka tłumaczenia podejmowała wątek stylów tożsamości w swojej pracy magisterskiej, napisanej w Instytucie Psychologii UAM, zatytułowanej „Tożsamość we współczesności i style tożsamości a procesy poznawcze” (2009) (promotor prof. A. Brzezińska). Osoba badana była poproszona o ustosunkowanie się na skali pięciostopniowej („w ogóle mnie to nie dotyczy” – proszę zaznaczyć cyfrę „1”; „bardzo mnie to dotyczy” – proszę zaznaczyć cyfrę „5”) do twierdzeń pozwalających zdiagnozować style tożsamości. Istotna różnica w wynikach w jednej ze skal świadczy o dominiacji jednego z wyróżnionych stylów tożsamościowych.

relewantnych dla tożsamości informacji oraz różnic w treściach składających się na autokoncepcję podmiotu. Orientacje poznawcze zaangażowane w proces krystalizowania tożsamości mogą świadczyć, jak ujmuje to M. Berzon-sky, o odmiennych stylach tożsamości, a mianowicie: stylu informacyjnym (*the information style*), stylu normatywnym (*the normative style*), stylu dyfuzyjno-unikającym (*the diffuse/avoidant style*) oraz stylu reprezentującym zaangażowanie (*commitment*), nazywanym też czynnikiem zaangażowania tożsamościowego czy siłą zaangażowania. Dla badanej młodzieży⁴³ najbardziej charakterystycznym jest styl informacyjny (średnia ranga – 2,88) a następnie styl normatywny (średnia ranga – 2,09). Charakterystyczne dla badanej młodzieży style przetwarzania informacji świadczą o przyjmowanej orientacji dla podjęcia relewantnych dla tożsamości decyzji w trakcie jej kształtowania. Jeśli, jak ujmują to A.M. Berman, S.J. Schwartz, W.M. Kurtines i S.L. Berman, dokonać porównania pomiędzy stylami tożsamości a statusami tożsamości, to styl informacyjny łączy się z osiągnięciami i moratorium, a styl normatywny z wykluczeniem.⁴⁴ W najmniejszym stopniu reprezentowana jest wśród młodych ludzi skala stylu dyfuzyjno-unikającego (średnia ranga – 1,46), łączonego z dyfuzją jako statusem tożsamości⁴⁵. Dla młodzieży jest charakterystyczna siła zaangażowania (średnia ranga – 3,57). Jaka zatem jest młodzież? Świadome, racjonalne, typowe dla stylu informacyjnego podejście do kwestii tożsamości łączy się z wartościami, które wskazują na niezależność i autonomię podmiotu przy jednoczesnej zdolności do wykraczania poza osobistą przyjemność i samopobłażanie.

⁴³ Badania zostały przeprowadzone w 2012 r. Łącznie nimi objęto 352 studentów. Podmiotem badań była młodzież akademicka ostatnich lat studiów, będąca w okresie przejścia z edukacji na rynek pracy. Badani reprezentowali trzy uczelnie: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu oraz Politechnikę Poznańską. Tym samym badana młodzież akademicka reprezentowała różnorodność kierunków kształcenia. Były to w przypadku dziedziny: nauk społecznych – kierunki: pedagogika, pedagogika specjalna; nauk humanistycznych – kierunek: historia; nauk prawnych – kierunek: prawo; nauk medycznych – kierunek: medycyna; nauk technicznych – kierunki: automatyka i robotyka, informatyka, elektrotechnika.

⁴⁴ Berman A.M., Schwartz S.J., Kurtines W.M., Berman S.L., The process of exploration in identity formation: the role of style and competence. *Journal of Adolescence* 24/2001, s. 514.

⁴⁵ W obliczeniach statystycznych wykorzystano test Friedmana (chi-kwadrat = 528,13, df = 3, T), który pozwolił na uchwycenie, że między wyróżnionymi stylami tożsamości zachodzi istotna statystycznie zależność.

Dla tej grupy młodzieży dokonywanie eksploracji wewnętrznej odbywa się na drodze poszukiwania informacji, cofania się w głąb siebie, biorąc za punkt odniesienia osobiste wartości i zinterioryzowane standardy. Aktywna eksploracja alternatyw, poszukiwanie informacji oraz elastyczność w podejmowaniu zobowiązania⁴⁶ to atrybuty stylu reprezentowanego przez tę grupę młodzieży. Badania wskazują, że styl informacyjny łączy się z „wglądem w siebie, otwartością umysłu, strategiami radzenia sobie z problemami, uważnym podejmowaniem decyzji, kognitywną złożonością, autonomią emocjonalną, empatią, adaptacyjną samoregulacją, wysokimi poziomami zaangażowania i osiągniętym statusem tożsamości”⁴⁷. Normatywne podejście do aspektu tożsamości wiąże się z wartościami konformizmu, instytucjonalnego zobowiązania i odpowiedzialności. Tym samym antycypować można, iż dla młodzieży zorientowanej normatywnie charakterystyczne będzie odkrywanie i spostrzeganie podobieństwa z innymi ludźmi oraz przywiązywanie wagi do wspólnych celów. Osobom, którym można przypisać kolektywizm równościowy, właściwe jest również niełatwe podporządkowywanie się autorytetom⁴⁸. Styl normatywny odwołuje się bowiem do sposobu radzenia sobie jednostki z istotnymi dla Ja decyzjami poprzez akceptację i internalizację oczekiwań osób znaczących dla podmiotu czy obowiązujących norm społecznych. Rozstrzyganie konfliktów tożsamościowych następuje na drodze odwołania do takich składowych Ja, jak: rodzina, naród, religia⁴⁹. Podejście dyfuzyjno-unikające, „pełne zwlekania i uników”, łączy się z interesownością – nastawieniem na osiąganie osobistej przyjemności i unikania przykrości⁵⁰. Dla zobrazowania, jaką jest młodzież zorientowana dyfuzyjno-unikająco, warto zaakcentować,

⁴⁶ Patrz: Berman A.M., Schwartz S.J., Kurtines W.M., Berman S.L., The process of exploration in identity formation: the role of style and competence. *Journal of Adolescence* 24/2001, s. 514.

⁴⁷ Berzonsky M.D., Cieciuch J., Duriez B., Soenens B., The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences* 50/2011, s. 296.

⁴⁸ Patrz: Czyżowska D., Gruba E., Białek A., Typ orientacji społecznej a sposób konstruowania własnej tożsamości przez młodych dorosłych. [w:] Kubicka D., *Psychologia Rozwojowa*, nr 3/2012, s. 60, 64.

⁴⁹ Tamże, s. 60–61.

⁵⁰ Berzonsky M.D., Cieciuch J., Duriez B., Soenens B., The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences* 50/2011, s. 297–299.

że jednostki o stylu dyfuzyjno-unikającym tak długo jak to możliwe unikają konfrontacji z problemami osobistymi i odwołują się do podejmowania ważnych decyzji, a ich zachowanie wyznaczone jest głównie przez czynniki sytuacyjne. Istotnymi, centralnymi komponentami w strukturze Ja są popularność, wywieranie wrażenia, reputacja⁵¹. U jednostek sklasyfikowanych jako reprezentujące styl dyfuzyjno-unikający wymagania wyznaczone przez kontekst sytuacyjny zazwyczaj dyktują albo ograniczają reakcje behawioralne podmiotu. Dyfuzyjno-unikający styl tożsamości jest pozytywnie skorelowany z emocjonalnymi strategiami radzenia sobie z problemami, ze zmiennością sytuacyjną, z neurotycznością i reakcjami depresyjnymi, a także ze skrupulatnością i kognitywną dociekliwością⁵². Skala zaangażowania odzwierciedla siłę motywacji, gotowość, stabilność w realizowaniu zinterioryzowanego systemu wartości, w podejmowaniu decyzji związanych z tożsamością i dążeniu do realizacji obranych celów. Zaangażowanie tożsamościowe daje podmiotowi poczucie sensu i ukierunkowania na cel. Uwewnętrzzone standardy i kryteria służą za punkt odniesienia przy ocenie informacji zwrotnych, płynących z rozwiązywania problemów. Zaangażowanie może być kognitywne, oparte na informacji i odzwierciedlające stopień, w jakim poglądy i przekonania zostały opracowane i są uzasadniane przez podmiot w ramach racjonalnych idei i dowodów, oraz emocjonalne, odzwierciedlające pozbawione racjonalności, ale uporczywe poczucie subiektywnej pewności⁵³. Niewątpliwie styl tożsamości młodzieży akademickiej odwołujący się do czynnika zaangażowania ukazał jej przejście od fazy eksploracji wewnętrznej do fazy podjęcia zobowiązania, co, jak wskazuje A. Brzezińska, stanowi egzemplifikację tożsamości osiągniętej. Z kognitywnego punktu widzenia jest to ważny wskaźnik, służący rozpoznaniu stosunku młodzieży do kariery. Potwierdzeniem tej tezy

⁵¹ Czyżowska D., Gruba E., Białek A., Typ orientacji społecznej a sposób konstruowania własnej tożsamości przez młodych dorosłych. [w:] Kubicka D., *Psychologia Rozwojowa*, nr 3/2012, s. 61.

⁵² Berzonsky M., Identity Style and Well-Being: Does Commitment Matter? [w:] Berzonsky M., *Identity: An International Journal of Theory and Research*, no 3/2003, s. 131–132. Z badań, między innymi M. Berzonsky'ego i L. Kuka (2000) czy J.M. White'a i R.M. Jonesa (1996), wynika, że jednostki, które charakteryzują się dyfuzyjno-unikającym stylem, doświadczają różnych problemów behawioralnych, zaburzeń w odżywianiu, neurotyczności i reakcji depresyjnych oraz problemów z uzależnieniem od alkoholu i narkotyków (tamże, s. 138).

⁵³ Berzonsky M., Identity Style and Well-Being: Does Commitment Matter? [w:] Berzonsky M., *Identity: An International Journal of Theory and Research*, no 3/2003, s. 138–139.

jest istnienie zależności między podmiotowym sprawstwem a stylem informacyjnym i reprezentującym zaangażowanie tożsamościowe. Istotny w kontekście narracji rozwoju kariery, podkreślający twórczość i sprawczość w wyborach w karierze, okazał się normatywny styl tożsamości badanych. W przeprowadzonych analizach interesującą kwestią jest odwrotnie proporcjonalna zależność pomiędzy sprawstwem wynikającym z własnych preferencji a dyfuzyjno-unikającym stylem tożsamości. Jednostki unikające rozstrzygnięć tożsamościowych i reagujące na zdarzenia w sposób sytuacyjny nie wykazują poczucia sprawstwa w wyborach w karierze. Osoby badane o dyfuzyjno-unikającym stylu tożsamości nie kierują się w karierze tym, co same chcą i podejmują. Swoistość stylu dyfuzyjno-unikającego pozwala przewidywać brak związku między tym stylem a innymi możliwymi determinantami wyborów w karierze. Analizy wyników badań w istocie to potwierdzają, wskazując, co nie jest zaskoczeniem, na istnienie zależności między rozproszonym stylem tożsamości a uznaniem, iż wybory w karierze zdeterminowane są przez przypadkowość, której nie jest się w stanie kontrolować.

Uznając potrzebę wielokierunkowego podejścia do badań w problematyce jakości wyobrażeń i poglądów młodzieży na temat kariery, odwołanie się do jej stylów tożsamości rzuca nowe światło na osobliwość ujmowania domeny kariery przez osoby znajdujące się w okresie tranzykcji z edukacji na rynek pracy. Style tożsamości młodzieży przy odwołaniu się również do czynnika zaangażowania tożsamościowego ukazały odmienności w przetwarzaniu informacji, negocjowaniu kwestii tożsamościowych oraz podejmowaniu osobistych decyzji⁵⁴ przez młodych ludzi.

Opisując współczesną młodzież za pomocą wspólnych kategorii, do których niewątpliwie zaliczyć należy grupę wiekową i status pokoleniowy, należy skoncentrować uwagę na *Pokoleniu Z*. Raport „Młodzi Dorośli 2022”⁵⁵, stanowiący kompleksową analizę najważniejszych obszarów życia *Pokolenia Z*, również pozwala na stwierdzenie, że nie ma młodzieży, a są młodzieże. Autorki raportu Dorota Peretiatkowicz i Katarzyna Krzywicka-Zdunek⁵⁶ w grupie osób w wieku 18–35 lat wyróżniły: a) *tradycyjnych Europejczyków* (27%)

⁵⁴ Tamże, s. 131.

⁵⁵ Patrz: Mazur M., *Pokolenie Z: kim oni są? Zagubieni w presji, przytłoczeni, dorośli ich nie rozumieją*. *Polityka*, 25/2023.

⁵⁶ Raport Zespołu IRCenter można pozyskać na stronie: <http://mlodzidorosli.ircenter.com/>

doceniających członkostwo Polski w Unii Europejskiej, zorientowanych na postawę tolerancji, otwartości na inność, wspólnotowość, przy jednoczesnym przywiązaniu do tradycji, prorodzinności, które stanowią dla nich podstawę poczucia bezpieczeństwa; b) *dizajnerów życia* (25%), dla których wartościami są rozwój i poczucie sprawstwa, pracowitość i determinacja w dążeniu do celu. Priorytetami są pozycja, sukces, niezależność i bezpieczeństwo materialne – stanowią one bazę dla rozwijania myślenia o założeniu rodziny; c) *wiernych ojczyźnie* (16%), dla których najważniejszymi wartościami składającymi się na tożsamościowe Ja są rodzina i ojczyzna. Dla tej grupy osób charakterystyczne jest życie w formalnym związku małżeńskim, posiadanie dzieci oraz przywiązanie do polskości (wakacje spędzane w Polsce, zakup polskich marek i produktów); d) *kanapowych buntowników* (11%), o których wolno powiedzieć, że są antysystemowi i krytycznie ustosunkowani do wydarzeń w kraju. Mimo nieskrywanego żalu do siebie i otoczenia, brakuje im poczucia sprawstwa i wiary, że mogą zmieniać rzeczywistość ich otaczającą. Brak otwartości na zmianę jest podyktowany niechęcią do podejmowania ryzyka; e) *normholderów* (11%), których wyznacznikiem w życiu są wartości katolickie, a wspólnotą odniesienia – Kościół. Normatywnie zorientowani na grupę znaczącą rzadko przeżywają dylematy tożsamościowe czy miewają stany depresyjne. Charakteryzuje ich niski próg poznawczego domknięcia; f) *wypędzonych z raju* (10%), którzy cenią sobie równowagę pomiędzy życiem prywatnym a zawodowym oraz nastawionych na eksplorację wewnętrzną i zewnętrzną. Zabezpieczenie finansowe (a w przypadku problemów materialnych wsparcie rodziców) pozwala im na wykraczanie poza to, co dane i rozpoznane, na działalność społeczną, charytatywną, wieloletnie kształcenie, gromadzenie doświadczeń, otwarcie się na nowe znajomości.

W kontekście przemian współczesnego świata szczególnie ważne dla młodzieży jest poszukiwanie i dookreślenie odpowiedzi na pytanie „Kim jestem w tym tak szybko zmieniającym się świecie?” (pytanie dynamiczne). Młody człowiek w odpowiedzi na złożone pytanie o charakterze dynamicznym, w swoim oglądzie świata i dostrzegając tempo i intensywność przemian, stara się określić, w jakim stopniu jest aktywnym podmiotem perspektywnych zmian zachodzących w kulturowo-społecznych kontekstach⁵⁷.

⁵⁷ Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 158–160. Tożsamość jako praktyka kognitywna, na co wskazuje B. Misztal, oznacza poszukiwanie przez jednostkę odpowiedzi nie tylko na pytania „Kim jestem?”, „Kim się staję?”, „Kim nie

W sytuacji odczuwalnego zorganizowania życia społecznego wokół wielości i różnorodności alternatyw (a jest to odczucie, które nie tylko jest obserwowane, ale również doświadczane) stawia się przed młodzieżą zadanie określenia, jakie są jej relacje z tym światem. To swoista eksploracja wewnętrzna i element poszukiwania odpowiedzi na złożone i wielokrotnego namysłu pytanie: Czy i na ile jestem podmiotem perspektywnych zmian? Doniosłość i dynamika zmian implikują zmiany w tożsamościowych aspektach życia społecznego, w jakich młody człowiek poszukuje i dookreśla siebie. Dla partycypującej w chyboliwej rzeczywistości młodzieży, będącej w okresie podwójnej tranzycji: z młodzieńczości do dorosłości, znalezienie odpowiedzi na pytanie: „Kim się staję?” nabierają szczególnego znaczenia, ale i okazują się być w „wielości światów” coraz trudniejszymi do sprecyzowania. Dokonywane przez młodzież będącą u progu dorosłości rozstrzygnięcia tożsamościowe stanowią o dalszym jej rozwoju, a dokładnie o rozwoju potencjału w niej tkwiącego oraz jej wpływu na jakość rzeczywistości i jej relacji ze światem permanentnej zmiany, ale i wielości możliwości.

Pedagogika młodzieży jako subdyscyplina pedagogiczna

W terminologii z obszaru nauk społecznych i humanistycznych termin „pedagogika młodzieży” nie zdomowił się, co nie oznacza bynajmniej, że treści z tą subdyscypliną kojarzone nie mają bogatej tradycji badawczej oraz teoretycznego, metodologicznego i metodycznego opracowanego zabarwienia. Upowszechnienie nazwy dla uznania istnienia odrębności tejże subdyscypliny pedagogicznej z pewnością służyłoby ukierunkowanemu rozwijaniu teoretycznej systematyzacji problematyki młodzieży.

Źródeł naukowej refleksji nad „pedagogiką młodzieży” można doszukiwać się w pedagogice niemieckiej. Jednakże i w niemieckiej terminologii, na co wskazuje B. Śliwerski, gdzie *Jugendpädagogik* rozwija się od kilku dekad, „znajdując liczne aplikacje w praktyce oświatowo-wychowawczej, pozaszkolnej czy prawnej, nie doczekała się akademickiego upełnomocnie-

jestem?”, ale również próbę dookreślenia „Kim jestem, skoro jestem tak różny od innych?” (pytanie kontrastowe), „Kim jestem, skoro cechy charakteryzujące ludzi rozkładają się tak nierówno?” (pytanie gradacyjne), co pozwala na dostrzeżenie skali zróżnicowania stopnia nasycenia wybraną cechą wśród różnych podmiotów życia społecznego.

nia jako odrębna subdyscyplina”⁵⁸ nauk pedagogicznych. W omawianym kontekście godzi się również odnotować pracę F. Mahlera *Introducere in Juventologie*⁵⁹. W Polsce znacznie później, bo w latach 70. XX wieku – jak ujmuje to M. Niezgoda – „pojawiły się próby zbudowania »juwentologii« jako osobnej dziedziny badań, łączącej w sobie problemy społeczne (socjologiczne), pedagogiczne i psychologiczne”⁶⁰. Moda na rozwijanie w naukach społecznych, a tym samym w polskiej pedagogice, tej subdyscypliny – jak akcentuje T. Lewowicki – była dość krótka, a „przyczyną takiego stanu rzeczy były m.in. ówczesne ograniczenia w diagnozowaniu życia społecznego i szybka instytucjonalizacja badań nad młodzieżą”⁶¹, która zmonopolizowała rozmach prowadzonych badań nad młodzieżą jako przedmiotu i podmiotu badań nauk społecznych.

Mając świadomość, że obieranie za punkt widzenia traktowania polskiej „pedagogiki młodzieży” w kategoriach instytucjonalnych jest dużym uproszczeniem, to jednak trudno nie zaakcentować, że status i pozycja tej subdyscypliny zyskuje akceptację instytucjonalną⁶². Co jednak zaakcentować wyraźnie

⁵⁸ Śliwerski B., *Pedagogika (wobec) młodzieży (hebagogika)*. [w:] A. Cybal-Michalska (red.), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Poznań 2019, s. 9.

⁵⁹ Patrz: Kowalowa A., Łukow W., *Socjologia młodzieży*, Szczecin 2003.

⁶⁰ Niezgoda M., *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*. *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, nr 1/2014, s. 22.

⁶¹ Lewowicki T., *Młodzież a dorośli – tradycyjne oraz nowe konflikty i nadzieje*. [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków 2001, s. 11.

⁶² Za korzenie intelektualne z instytucjonalną formułą można uznać powstały w 1972 r. Instytut Badań nad Młodzieżą, przekształcony w 1983 r. w Instytut Badania Problemów Młodzieży. Dalsze losy tej struktury naukowej związane są z powołaniem Ośrodka Badań Młodzieży w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego w lipcu 1991 r. Pogłębiona refleksja nad stanem badań nad młodzieżą została podjęta w 1998 r. na zorganizowanej przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (KNP PAN) XII Letniej Szkole Młodych Pedagogów (LSMP) pod przewodnictwem profesor Marii Dudzikowej, skoncentrowanej na temacie „Młodzież jako obiekt badań pedagogicznych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne”. Stawianie pytań o społeczne kwestie młodzieży, problemy dotyczące młodzieży, młodość, relacje pomiędzy młodzieżą a pokoleniem dorosłych, towarzyszyły obradom zorganizowanej pod patronatem KNP PAN w 1999 r. w Krakowie konferencji „Młodzież a dorośli – napięcia między socjalizacją a wychowaniem”. Na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM pod naukowym przewodnictwem profesor Agnieszki Cybal-Michalskiej odbywają się cykliczne konferencje z cyklu: „Młodzież jako podmiot i przedmiot badań pedagogicznych”. W Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii

wszak należy, to fakt, iż chociaż naukowa myśl pedagogiczna o młodzieży rozwija się intensywnie od pięciu dekad, a jej egzemplifikacją jest bogaty dorobek badawczy, to wyzwaniem dla pedagogiki wciąż pozostaje status „pedagogiki młodzieży”. Co więcej, nie można bez zastrzeżeń potraktować potencjalnych ambicji zwróconych ku poszukiwaniu jednolitości „pedagogiki młodzieży”. Niezmiernie ważna wydaje się swoista niejednorodność „pedagogiki młodzieży”, to bowiem ona właśnie jest „elementem wiążącym ją mocniej z całością wiedzy. [...] Dlatego właśnie tzw. dyscypliny graniczne, przejściowe, pośrednie, skrzyżowane itp. nie tylko likwidują ostre granice i izolacje, lecz także pomagają znaleźć »wspólny język« interdyscyplinarny”⁶³. Przedmiot zainteresowania kognitywnego nauk pedagogicznych, jaki stanowi „młodzież” z pewnością wymaga interdyscyplinarnych syntez.

Wykładnia B. Śliwerskiego zawiera aspekt typologiczny. Dla autora zgoła fundamentalne znaczenie ma podwójny status, jaki zyskuje młodzież w dyscyplinie pedagogika. Przekonująco uzasadnia ten punkt widzenia odwołując się do J. Górniewicza, dla którego „kategorie pedagogiczne są konglomeratami spraw, z jakimi badacz próbuje się zmierzyć. [...] Współwystępują z różnymi zagadnieniami mniej lub bardziej rozwiniętymi i obrośniętymi we własną teorię. Kategorie mają zatem niejako podwójny status. Raz przynależą bezpośrednio do danej dyscypliny, tkwią w jednej tradycji i stanowią element wykształcenia ogólnego. Po raz drugi stają się kategorią interdyscyplinarną”⁶⁴. Tym samym młodzież jest „nie tylko przedmiotem badań w pedagogice społecznej, ale i – konstytuując teorie czy modele wychowawcze

Nauk w 2016 r. powstał kierowany przez Agnieszkę Cybal-Michalską Zespół Pedagogiki Młodzieży, który przywiązuje do wieloparadygmatyczności badań nad młodzieżą ogromną wagę. Od 2020 r. przy KNP PAN została powołana Sekcja Pedagogiki Młodzieży, której przewodniczy Agnieszka Cybal-Michalska. Wiedza o młodzieży jest również wykładana na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w ramach przedmiotu „pedagogika młodzieży”, „pedagogika dzieci i młodzieży szkolnej”. Problematyka młodzieży była żywo dyskutowana w sekcjach podczas zjazdów pedagogicznych: „Młodzież – pokolenie transformacji” w 1995 r., „Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata” w 1998 r., oraz była przedmiotem obrad zjazdowych w 2019 r. w ramach sekcji „Młodzież, uczeń, student, słuchacz”.

⁶³ Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, s. 255.

⁶⁴ Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 5 – podaję za: Śliwerski B., *Pedagogika (wobec) młodzieży (hebagogika)*. [w:] A. Cybal-Michalska (red.), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Poznań 2019, s. 9.

dotyczące młodzieży – pedagogika dąży do wyłonienia ze swojej struktury odrębnej subdyscypliny badań”⁶⁵ o interdyscyplinarnym i transdyscyplinarnym wycienianiu.

Próby dokonania klasyfikacji są trudne do jednoznacznego uporządkowania. Powodem jest wielość perspektyw i nierzadko brak możliwości ich rozłączności. W sposobie systematyzacji subdyscyplin pedagogicznych spotyka się obranie kryterium rozwojowego, które zakłada, że główną oś uszeregowania subdyscyplin pedagogicznych stanowią etapy rozwoju człowieka i potrzeby edukacyjne odpowiadające poszczególnym fazom jego życia. W stanowiskach teoretycznych J. Gniteckiego (pedagogika rozwoju młodzieży, pedagogika rozwoju młodzieży zdolnej i utalentowanej, pedagogika młodzieży upośledzonej), K. Rubachy (pedagogika dzieci i młodzieży), M. Nowaka (hebagogika) odnaleźć można wyróżnione kryterium klasyfikacyjne, chociaż twórczość wyróżnionych uczonych odsłania nieco inną perspektywę skorzystania z „rozwojowej” inspiracji. Przykładem jest traktowanie przez M. Nowaka „pedagogiki młodzieży” jako praktycznej nauki pedagogicznej⁶⁶. Ponadto M. Nowak, inspirując się systematyzacją Polskiej Akademii Nauk z 1973 r., pedagogikę młodzieży nazywa pedagogiką szczegółową, wyróżnioną ze względu na wiek i rozwój wychowanka⁶⁷. Wprowadzenie do rozważań innych kryteriów lokujących wybrane zakresy pedagogicznych badań w „pedagogice młodzieży” w istocie zaświadcza, że osobliwość tej subdyscypliny jest bardzo wieloznaczna. Na gruncie czeskiej pedagogiki – przybliżanej polskiemu czytelnikowi przez B. Śliwerskiego – V. Stverak wyróżnia kryterium: ontologicznej perspektywy badanego obiektu (pedagogika wieku adolescencyjnego), zakresu społecznych wpływów, oddziaływań pedagogicznych (pedagogika organizacji dzieci i młodzieży), typu środowisk edukacyjnych (pedagogika pozaszkolna – organizacji dzieci i młodzieży)⁶⁸.

„Pedagogika młodzieży”, jako subdyscyplina dziedziny nauk pedagogicznych, okazuje się być trudna do precyzyjnego dookreślenia. A i można nabrać przekonania, iż przedsięwzięcie ukazania osobliwości „pedagogiki mło-

⁶⁵ Śliwerski B., *Pedagogika (wobec) młodzieży (hebagogika)*. [w:] A. Cybal-Michalska (red.), *Młódzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Poznań 2019, s. 9–10.

⁶⁶ Tamże, s. 15.

⁶⁷ Patrz: Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Lublin 2012, s. 187.

⁶⁸ Śliwerski B., *Pedagogika (wobec) młodzieży (hebagogika)*. [w:] A. Cybal-Michalska (red.), *Młódzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Poznań, s. 14.

dzieży” jako subdyscypliny akademickiej jest nazbyt zuchwałe. Jednakże już samo podejmowanie prób dookreślenia tożsamości „pedagogiki młodzieży” jest samo w sobie poznawczo interesujące, a swoista niedookreśloność nie umniejsza potrzeby poszukiwania możliwości zdefiniowania jej rdzenia. Inspiruje bowiem do podjęcia odpowiedzialnej refleksji w temacie „pedagogiki młodzieży” i przyczynia się do jego aktualizowania. Fakt ten nie pozostaje bez znaczenia dla analiz na temat miejsca i roli „pedagogiki młodzieży” w obrębie całej dyscypliny, jak i w naukach społecznych w ogólności. Istotne spostrzeżenie zawdzięczamy B. Śliwerskiemu, który osobliwość „pedagogiki młodzieży” ujmując następująco: „[...] mogłaby być zatem funkcją rozwijania wiedzy z zakresu pedagogiki ogólnej, w tym jej filozoficznych (teleologicznych, aksjologicznych, teologicznych), ideologicznych i teoretycznych podstaw socjalizacji, kształcenia, wychowania i psycho- czy socjoterapii oraz badań historycznych i porównawczych w wymiarze temporalno-przestrzennym (glokalizacja)”⁶⁹. Na gruncie powyższych ustaleń nie jest truizmem przekonanie, że niezmiernie ważnym aspektem owej „funkcji rozwijania wiedzy” jest dopełnianie się pól problemowych z uwagi na ich cel, zadanie poznawcze czy też zastosowanie praktyczne. Komplementarność wiedzy może zachodzić w różnych aspektach i formach bo – jak trafnie zauważył S. Kamiński – „tak właśnie uzupełniają się obiekty poznania naukowego o charakterze ogólnym i partykularnym, treściowo realnym i formalnym, jakościowym i ilościowym, esencjalnym i egzystencjalnym”⁷⁰. Symbioza pedagogiki młodzieży z pedagogiką ogólną może – w ujęciu M. Gennariego – zapobiec „z jednej strony uszczupleniu pedagogiki ogólnej przez odrywanie się od niej [...] emancypujących się obszarów, z drugiej zaś ograniczaniu przez związek z pedagogiką ogólną wolnego konstruowania się”⁷¹ tejsze subdyscypliny. Szukając kolejnego czynnika ewolucji pedagogiki młodzieży można odnaleźć go w dialogu intradyscyplinarnym – współpracy między subdyscyplinami pedagogiki⁷². Wszak młodzież jako przedmiot badań pedagogiki istnieje w kontekstach innych nauk, stąd pedagogika (młodzieży) korzysta z systemu pojęciowego socjologii, psychologii, antropologii, ale

⁶⁹ Tamże, s. 17.

⁷⁰ Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, s. 254.

⁷¹ Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Lublin 2012, s. 189.

⁷² Tamże.

również – co akcentuje K. Rubacha – medycyny, prawa, ekonomii⁷³. W gruncie rzeczy można uznać, iż w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych, w swoistym procesie jednoczenia wiedzy o młodzieży, pedagogika jako subdyscyplina naukowa odgrywa rolę integrującą. W tym sensie proces jednoczenia wiedzy o młodzieży w obrębie „pedagogiki młodzieży” wydaje się wyniesieniem debaty ponad ograniczenia poszczególnych dyscyplin, a już z pewnością przyczynia się do dialogu interdyscyplinarnego. I nie ulega zaiste wątpliwości, że „specjalizacja może bowiem prowadzić w ślepe zaułki, jeśli nie idzie w parze z odpowiednią orientacją w całokształcie nauki”⁷⁴. Dynamiczny charakter wiedzy naukowej o młodzieży w obrębie „pedagogiki młodzieży” oraz jej samorozwój⁷⁵ to warunek *sine qua non* jej uprawomocnienia jako subdyscypliny akademickiej. Fenomen subdyscypliny określonej przymiotnikowym kwalifikatorem „młodzieży” wskazuje na jej permanentny rozwój zwrócony ku budowaniu, formułowaniu, gromadzeniu wiedzy pedagogicznej o młodzieży, a tym samym twierdzeń wysoce użytecznych dla praktyki pedagogicznej i mających społeczne zastosowanie.

⁷³ Rubacha K., Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 1*, Warszawa 2003, s. 32.

⁷⁴ Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, s. 257.

⁷⁵ Roztaczając refleksję nad stanem „pedagogiki młodzieży”, pouczająco brzmią słowa H. Muszyńskiego, a mianowicie: „o istnieniu i rozwoju danej dyscypliny nie decyduje ani to, czy występuje ona pod określoną nazwą, ani to, czy jest oficjalnie postulowana i uznawana, ani nawet to, czy uważana za potrzebną, lecz wyłącznie to, czy właściwa dla niej problematyka jest rzeczywiście uprawiana w sposób właściwy jej metodom”. Muszyński H., *Mysł edukacyjna w obliczu transformacji. Z pedagogiką przez życie*, Leszno 2016, s. 222.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – ŹRÓDŁA, ISTOTA, ZAŁOŻENIA, ASPEKTY POZYTYWNE, MOŻLIWE OGRANICZENIA

MARZENNA ZAORSKA

Wprowadzenie

Koncepcja edukacji włączającej stanowi rezultat procesu rozwoju cywilizacyjnego ludzkości oraz zmian transformacyjnych zachodzących w obszarze życia społecznego, w tym w obszarze edukacji. Została uwzględniona w regulacjach prawnych o skali międzynarodowej i wielu państw, zasadniczo państw o wysokiej jakości życia ich obywateli.

Wśród wspomnianych aktów prawa międzynarodowego znajdują się m.in.¹: Konwencja o prawach dziecka² (ratyfikowana przez Polskę w 1991 r.), Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych³ (ratyfikowana przez rząd Polski w 2012 r.), Europejska Karta Społeczna⁴ (ratyfikowana przez

¹ Zaorska M., *Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (jaka jest/jaka być może/jaka być powinna)*. [w:] *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*, pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego. Wydawnictwo APS, Warszawa 2021, s. 309–323; Zaorska M., *Edukacja włączająca jako współczesna wizja edukacji dzieci i młodzieży, osób uczących się (źródła, koncepcja, założenia, uwarunkowania wdrażania/wdrożenia do systemu oświaty)*. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2022 (broszura).

² Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.

³ Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. ONZ, Nowy Jork 2006; Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

⁴ Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r., Dz.U. 1999, nr 8, poz. 67.

Rzeczpospolitą Polską w 1997 r.), Agenda Zrównoważonego Rozwoju 2030⁵ (przyjęta przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 2015 r.), Stanowisko Komisarza Rady Europy ds. Praw Człowieka z dnia 12 września 2017 r. w sprawie przeciwdziałania segregacji w Europie poprzez edukację włączającą⁶, Konkluzje Rady UE z dnia 25 lutego 2017 r. w sprawie włączenia w kontekście różnorodności z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości⁷, Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania⁸.

Treść art. 23 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych⁹ obliguje do zapewnienia dzieciom z niepełnosprawnościami pełni normalnego życia w sposób prowadzący do osiągnięcia jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem, osobistego rozwoju, w tym rozwoju kulturalnego i duchowego, w warunkach gwarantujących godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności, ułatwiających aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa, skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, rehabilitacji, przygotowania zawodowego, rekreacji. **Artykuł 24¹⁰ zobowiązuje do zapewnienia edukacji włączającej na wszystkich etapach kształcenia.**

W Agendzie Zrównoważonego Rozwoju 2030¹¹ jednym z 17 celów rozwojowych jest zapewnienie przez rządy państw europejskich edukacji o wysokiej jakości oraz promowanie uczenia się przez całe życie.

⁵ Agenda Zrównoważonego Rozwoju 2030. <http://www.polskapomoc.gov.pl/Agenda,Zrownowazonego,Rozwoju,2030,2370.html> (dostęp: 14.07.2023).

⁶ Fighting school segregation in Europe through inclusive education, Commissioner for Human Rights, Council of Europe 2017 (Stanowisko Komisarza Rady Europy ds. Praw Człowieka z dnia 12 września 2017 r. w sprawie przeciwdziałania segregacji w Europie poprzez edukację włączającą).

⁷ Konkluzje Rady UE z dnia 25 lutego 2017 r. w sprawie włączenia w kontekście różnorodności z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 195/04.

⁸ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 195/01.

⁹ Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169, s. 12.

¹⁰ Tamże, s. 13.

¹¹ Agenda Zrównoważonego Rozwoju 2030. <http://www.polskapomoc.gov.pl/Agenda,Zrownowazonego,Rozwoju,2030,2370.html> (dostęp: 14.07.2023).

W odwołaniu do zacytowanych dokumentów władze naszego kraju podjęły działania na rzecz wdrażania edukacji włączającej. Ich egzemplifikacją są m.in.: Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju¹², rządowy program „Dostępność Plus”¹³ (uwzględnia działania na rzecz wsparcia edukacji włączającej oraz przygotowania do realizacji tego zadania odpowiednich, właściwych kadr), Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030¹⁴.

W Strategii na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030 (opublikowanej 25.02.2021 r. w Dzienniku Urzędowym Rzeczypospolitej Polskiej „Monitor Polski” pod pozycją 218; Uchwała nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030; weszła w życie po upływie 14 dni od ogłoszenia) zawarto priorytet III Edukacja. Obejmuje on komponent wczesnej pomocy, edukacji włączającej, przygotowania do wejścia na rynek pracy, rozwoju oraz zapewnienia uczniom i studentom z niepełnosprawnościami form komunikacji zgodnych z ich potrzebami¹⁵. W cytowanym dokumencie zapisano, że: „Do najważniejszych priorytetów będzie należało rozwijanie włączającego systemu edukacji na wszystkich poziomach kształcenia tak, by w coraz większym stopniu odpowiadał na zróżnicowane potrzeby dzieci i uczniów, uwarunkowane m.in. różnym poziomem sprawności, stanem zdrowia, pochodzeniem etnicznym i kulturowym, uzdolnieniami. Celem jest bowiem dążenie do zapewnienia możliwości wspólnej nauki jak najbliżej miejsca zamieszkania, w sposób zapewniający wszystkim dzieciom integralny rozwój, postępy w nabywaniu wiedzy i umiejętności, rozwijanie kompetencji kluczowych oraz włączenie społeczne. Realizacja tego celu będzie się odbywać przy zachowaniu nadrzędnego prawa rodziców dziecka do wyboru miejsca i sposobu kształcenia, uwzględniania w procesie oceny

¹² Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju. <https://www.gov.pl/web/inwestycje-rozwoj/strategia-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju> (dostęp: 14.07.2023).

¹³ Program Dostępność Plus. <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-europejskie-bez-barier/dostepnosc-plus/> (dostęp: 14.07.2023).

¹⁴ <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwala-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf> (dostęp: 14.07.2023).

¹⁵ <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwala-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf> (dostęp: 14.07.2023).

potrzeb, planowania rodzaju zakresu wsparcia oraz oceny skuteczności tego wsparcia, głosu każdego ucznia/słuchacza, w tym z niepełnosprawnością, w sposób dostosowany do wieku i indywidualnych możliwości psychofizycznych¹⁶.

W Ustawie Prawo oświatowe¹⁷, w art. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r., podano sformułowanie bezpośrednio ukierunkowane na edukację włączającą. Jednakże głosy przedstawicieli nauki, doświadczenia praktyki pedagogicznej, obserwacje pracowników Ministerstwa Edukacji i Nauki dowodzą, że przywołane wyżej zapisy realizowane są bardzo wybiórczo, bez prób syntezy w zakresie podejmowanych działań edukacyjnych, globalnego i elastycznego spojrzenia na rzeczywiste potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Podkreślane są poważne trudności w dostępie do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, której udzielanie jest warunkowane decyzją organu prowadzącego szkołę/placówkę, a proponowana pomoc często nie koresponduje z rzeczywistymi potrzebami dzieci/uczniów¹⁸. Konsekwencją są utrzymujące się bariery w realizacji prawa do edukacji włączającej w codziennej działalności przedszkoli/szkół, mimo istnienia w prawie oświatowym zapisów nacełowanych na edukację włączającą¹⁹.

Sygnalizowane trudności wynikają również z rozproszenia przepisów między różnymi resortami odpowiadającymi za politykę państwa wobec dzieci i młodzieży oraz uczących się osób dorosłych. Dostrzegane są lokalne tendencje w interpretacji obowiązujących przepisów, różna interpretacja tych samych przepisów przez organy prowadzące szkoły/placówki, ich dyrektorów, organy nadzorujące oświatę. Taka sytuacja sprawia, że dziecko/uczeń z identycznymi problemami rozwojowymi może liczyć, adekwatnie do miejsca zamieszkania, na inny zakres pomocy. Pojawia się także rozproszenie działań realizowanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, przedszkola, szkoły i placówki specjalistyczne. Konsekwencją

¹⁶ Tamże, s. 170.

¹⁷ Ustawa Prawo oświatowe. Dz.U. z 2016 r., poz. 996, z późn. zm., s. 1–3.

¹⁸ Raport Najwyższej Izby Kontroli z 2016 r. Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-dla-uczniow.html> (dostęp: 14.07.2023).

¹⁹ International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8. Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap, Emerald Group Publishing Limited, 2016.

chaosu prawnego w obszarze edukacji jest brak odpowiedzialności za działania diagnostyczne, organizację i realizację wsparcia specjalistycznego należnego dzieciom i młodzieży.

Istota edukacji włączającej

Kwestia edukacji włączającej szczególnie jaskrawo została zarysowana w tzw. Deklaracji z Salamanki (pełna nazwa dokumentu: Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych), przyjętej przez aklamację 10 czerwca 1994 r. na Sesji Końcowej Światowej Konferencji UNESCO dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość²⁰. W dniach 7–10 czerwca 1994 r. w Salamance spotkało się ponad 300 uczestników reprezentujących 92 rządy i 25 organizacji międzynarodowych po to, aby wyrazić swoje poparcie dla celu, jakim jest edukacja dla wszystkich, poprzez zaproponowanie fundamentalnych zmian w polityce ogólnoswiatowej, niezbędnych do promowania powszechnej edukacji (chodzi o umożliwienie szkołom kształcenia wszystkich dzieci, w tym w szczególności tych, które mają specjalne potrzeby edukacyjne). Konferencja zgromadziła wyższych urzędników odpowiedzialnych za edukację, przedstawicieli władz, polityków i specjalistów, a także przedstawicieli ONZ i wyspecjalizowanych agend, międzynarodowych organizacji rządowych, organizacji pozarządowych oraz instytucji charytatywnych²¹.

Celem dokumentu było uwrażliwienie krajów członkowskich oraz organizacji rządowych i pozarządowych na potrzebę wdrażania zobowiązania

²⁰ <http://docplayer.pl/6234176-Swiatowa-konferencje-dotyczaca-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-dostep-i-jakosc.html> (dostęp: 14.07.2023).

²¹ <http://www.m.eurosprawni.org/www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salaman-ki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych.html> (dostęp: 14.07.2023); Dyrda J., Edukacyjna presja norm. Krytyczne uwagi na marginesie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *ARS Educandi*, nr 14/17, 2017, s. 61–71; Figiel A., Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego. *Edukacja Humanistyczna*, nr 1(40), 2019, s. 37–48; UNESCO, Deklaracja z Salamanki. http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salaman-ki.pdf (dostęp: 14.07.2023); Wojniak J., Prawne i organizacyjne uwarunkowania kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskim systemie oświaty. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, Tom 4 (2015) s. 81–99.

wspólnoty światowej w sprawie zasad, polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, poczynionego na Światowej Konferencji ds. Edukacji dla Wszystkich UNESCO w 1990 r., która odbyła się w Jomtien, w prowincji Chonburi (Tajlandia). Przedstawiono wówczas tezę o prawie do edukacji ogólnodostępnej (edukacji dla wszystkich) każdego człowieka, każdego dziecka, niezależnie od indywidualnych różnic i bez względu na warunki fizyczne, intelektualne, socjalne, językowe i inne.

Tak więc edukacja włączająca to edukacja, która powinna zapewniać wysoką jakość kształcenia dla wszystkich osób uczących się w przedszkolach i szkołach w miejscu ich zamieszkania²². Celem edukacji włączającej jest wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, tj. takiego społeczeństwa, w którym ludzie, niezależnie od istniejących pomiędzy nimi różnic, są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność jest traktowana jako wartościowy zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego²³.

Celem edukacji włączającej jest także wyposażenie dziecka/ucznia w kompetencje umożliwiające pełne uczestnictwo w życiu społeczeństwa, budowanie ich potencjału rozwojowego oraz wzmacnianie spójności społecznej²⁴. Ma się tu na uwadze rozwój osobisty człowieka, przygotowanie do podejmowania ról indywidualnych i społecznych, odnalezienie się w życiu zawodowym.

Na korzyści wynikające z właściwie zorganizowanej edukacji włączającej wskazują wyniki badań naukowych²⁵, raporty publikowane przez organizacje międzynarodowe, takie jak np. Organizacja Narodów Zjednoczonych, Komisja Europejska i Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Eksponowane są m.in. następujące korzyści:

²² Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się. MEiN, Warszawa 2020 (maszynopis).

²³ Tamże.

²⁴ Fedorowicz M., Biedrzycki K., Karpiński M., Rycielska L., Sitek M., Walczak D., *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 14.

²⁵ Michell D., *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016.

- 1) edukacyjne – zapewnia wzrost osiągnięć wszystkich dzieci/uczniów, nie tylko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE),
- 2) społeczne – stanowi podstawę do budowania włączającej społeczności lokalnej oraz realizacji postulatu inkluzji społecznej,
- 3) ekonomiczne – pozwala efektywniej wykorzystywać środki finansowe przeznaczone na przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy i autonomicznego funkcjonowania w życiu dorosłym, przyczynia się do rozwoju kapitału ludzkiego, co obniża koszty związane z instrumentami wsparcia społecznego i pomocy społecznej.

Istotnym elementem realizacji działań wspierających dziecko/ucznia w edukacji włączającej jest diagnoza funkcjonalna. Nacelowana jest na monitorowanie rozwoju oraz wczesne wykrywanie trudności występujących w funkcjonowaniu dzieci, warunkowanych opóźnieniami i zaburzeniami w rozwoju i/lub barierami natury środowiskowej. Rozpoczyna się od narodzin dziecka, trwa przez cały okres jego kształcenia. Z tego powodu badania przesiewowe prowadzone w jednostkach służby zdrowia, ale też żłobkach i placówkach wychowania przedszkolnego, powinny pozwalać na bardzo wczesne rozpoznanie potrzeby wspomagania rozwoju dziecka i jeśli zachodzi taka konieczność – objęcie dziecka i jego rodziny wymaganą opieką specjalistyczną. Diagnoza potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci/uczniów wobec powyższego powinna włączać działania diagnostyczne realizowane najwcześniej jak to możliwe, a ich rezultatem powinno być określenie działań wspierających funkcjonowanie dzieci/uczniów, działań adresowanych do środowiska instytucjonalnego (żłobek, przedszkole, szkoła), rodzinnego oraz samego dziecka/ucznia²⁶.

W edukacji włączającej istotne jest również wykorzystanie oraz wzmacnianie potencjału placówek systemu oświaty i placówek opieki nad dziećmi i młodzieżą. Na potencjał ten składają się m.in.: wiedza i umiejętności kadr (zarządzających, nauczycieli, specjalistów, personelu niepedagogicznego),

²⁶ Zaorska M., *Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokovą (jaka jest/jaka być może/jaka być powinna)*. [w:] *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*, pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego. Wydawnictwo APS, Warszawa 2021, s. 309–323; Zaorska M., *Edukacja włączająca jako współczesna wizja edukacji dzieci i młodzieży, osób uczących się (źródła, koncepcja, założenia, uwarunkowania wdrażania/wdrożenia do systemu oświaty)*. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2022 (broszura).

dostosowana do potrzeb dzieci/uczniów organizacja pracy, baza materialna i dydaktyczna, współpraca z rodzinami oraz podmiotami zewnętrznymi (np. placówkami systemu wsparcia społecznego, organizacjami pozarządowymi). Wobec takiego założenia przedszkola, szkoły i inne placówki oświatowe powinny maksymalnie efektywnie wykorzystywać posiadane zasoby, jak również je rozwijać i doskonalić w oparciu o przygotowaną przez ich pracowników strategię, obowiązek zatrudniania specjalistów (psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów), którzy pracują wspólnie z nauczycielami (także w zakresie ustalania działań wspierających dzieci/uczniów). Znaczącym wydaje się stworzenie stanowiska asystenta dziecka/ucznia ze SPE, który realizowałby pomoc wspierającą jego aktywność i funkcjonowanie w placówce. Niemala rola w opisywanych działaniach przynależy szkolnictwu specjalnemu, poradniom psychologiczno-pedagogicznym, jednostkom służby zdrowia.

O powodzeniu edukacji włączającej w dużej mierze decyduje dostępność procesu nauczania-uczenia się. Dlatego przedszkola i szkoły powinny zapewniać dzieciom/uczniom dostępne środowisko:

- a) fizyczne (przestrzeń do nauki, warunki umożliwiające swobodne poruszanie i przemieszczanie się, odbiór bodźców słuchowych, wzrokowych, przestrzeń wokół przedszkola, szkoły),
- b) społeczne (akceptujące postawy społeczne, włączenie w życie grupy/klas/przedszkola/szkoły, normy zachowania i zasady działania, współpracę z rodzicami),
- c) pedagogiczne (strategie pedagogiczne, praca zespołowa, uwzględnianie różnych stylów uczenia się, materiały dydaktyczne, nowe technologie informacyjne i komunikacyjne).

Sygnalizowane działania powinny być realizowane na różnych poziomach: krajowym (centralnym), lokalnym (samorząd terytorialny, społeczność lokalna), szkoły, grupy/klas i w odniesieniu do samego dziecka/ucznia²⁷.

Racjonalne myślenie o edukacji włączającej powinno więc obejmować kontinuum: od wczesnego wspomagania rozwoju dziecka po jego wejście

²⁷ *A model of Accessible Education*. Krajowa Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Szkół w Szwecji. www.spsm.se (dostęp: 14.07.2023).

na rynek pracy. Wymaga to adekwatnego do indywidualnych potrzeb wspierania dziecka w czasie przechodzenia przez następujące po sobie etapy edukacyjne²⁸.

Rzeczywiste potrzeby w obszarze wspierania dzieci i młodzieży (na podstawie wybranych danych statystycznych)

Na opisane wyżej tendencje nakładają się dane statystyczne, sygnalizujące, że w Polsce sukcesywnie wzrasta liczba dzieci/uczniów potrzebujących dodatkowego, celowanego w ich spersonalizowane potrzeby wsparcia, w tym wsparcia specjalistycznego. Rośnie liczba oraz odsetek dzieci/uczniów kwalifikowanych do szkolnictwa specjalnego, obejmowanych różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) można podać, że w roku szkolnym 2019/2020 było 162 054 uczniów, a w przedszkolach 40 120 dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność. Wśród dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami dominują trzy grupy: z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (41 625; 25,7%), z niepełnosprawnościami sprzężonymi (34 074; 21%), z autystycznym spektrum, w tym z zespołem Aspergera (32 294; 19,9%). Następne są grupy dzieci/uczniów z: niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (17 323; 10,7%), z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (16 235; 10%), niepełnosprawnością słuchową (8949 słabosłyszących i 1704 niesłyszących, razem 10 653 uczniów; 6,6%), wzrokową (7246 słabowidzących i 219 niewidomych, razem 7465 uczniów; 4,6%). W statystykach SIO znalazło się również 2385 dzieci/uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym (1,5% populacji dzieci/

²⁸ Zaorska M., *Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (jaka jest/jaka być może/jaka być powinna)*. [w:] *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*, pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego. Wydawnictwo APS, Warszawa 2021, s. 309–323; Zaorska M., *Edukacja włączająca jako współczesna wizja edukacji dzieci i młodzieży, osób uczących się (źródła, koncepcja, założenia, uwarunkowania wdrażania/wdrożenia do systemu oświaty)*. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2022 (broszura).

/uczniów z niepełnosprawnością). Przedstawione dane statystyczne nie obejmują dzieci/uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim (nie mają one/oni bowiem tzw. statusu ucznia, co oznacza, że nie mają również orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a jedynie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych)²⁹.

W roku szkolnym 2019/2020 w systemie edukacji włączającej i integracyjnej najliczniej reprezentowani byli uczniowie słabowidzący (67% w szkołach ogólnodostępnych, 24% w szkołach integracyjnych, 9% w specjalnych), słabosłyszący (66% w szkołach ogólnodostępnych, 25% w szkołach integracyjnych, 9% w szkołach specjalnych), z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (58% w szkołach ogólnodostępnych, 34% w szkołach integracyjnych, 8% w szkołach specjalnych), z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (54% w szkołach ogólnodostępnych, 41% w integracyjnych, 5% w specjalnych)³⁰.

Dane SIO dowodzą, że około 30% dzieci/uczniów (niekiedy jest podawane 33%) jest objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Nie ma natomiast konkretnych danych dotyczących rozpoznanych potrzeb edukacyjnych, przyczyny objęcia dziecka/ucznia określoną formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co do efektywności (z)realizowanego wsparcia. W „Raporcie merytorycznym. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020”, przygotowanym na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji przez Dorotę Podgóorską-Jachnik, podano, że w roku szkolnym 2018/2019 (dane SIO z 30.09.2019 r.) było 2 072 124 dzieci/uczniów objętych pomocą psychologiczną³¹.

Wśród form pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej przez szkoły w roku szkolnym 2019/2020 dominowały zajęcia logopedyczne (14,5%) oraz dydaktyczno-wyrównawcze (14,3%). Kolejno, w przedziale od 10,1 do 13,4%, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, zajęcia rozwijające uzdolnienia, warsztaty oraz porady i konsultacje. Znacznie mniejszy był wymiar zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne (4,9%) i zajęć rozwijających umiejętności uczenia się (3,2%). Na niemal tożsamym poziomie organi-

²⁹ Podgórska-Jachnik D., *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia*. ORE, Warszawa 2021, s. 18–19.

³⁰ Tamże, s. 23.

³¹ Tamże, s. 49.

zowano zajęcia o charakterze terapeutycznym (4,8%). Bardzo niewielki był udział takich form wsparcia edukacyjnego, jak zindywidualizowana ścieżka kształcenia 35 (0,3%) czy klasa terapeutyczna (0,09%). Znikomy był udział zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego (0,01%)³².

Dominującą diagnozą są zaburzenia rozwojowe – 62% (w tym zaburzenia rozwoju mowy i języka, rozwoju umiejętności szkolnych, rozwoju funkcji motorycznych, całościowe zaburzenia rozwoju, w tym spektrum autyzmu oraz zespół Aspergera, zaburzenia hiperkinetyczne, w tym ADHD, zaburzenia zachowania i inne (89 508); nerwicowe – 14,5% (20 816), niepełnosprawność intelektualna – 7,7% (11 087); zaburzenia nastroju – 3,9% (5637), zaburzenia spowodowane używaniem substancji psychoaktywnych – 3,3% (4726)³³.

Porażająco niska jest liczba wydawanych opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (wg stanu na 30.09.2017 r. – 24 467, tzn. 8115 opinii wydanych dla dzieci w wieku od 0 do 3 lat)³⁴. W roku szkolnym 2019/2020 w Polsce funkcjonowało około 9 tys. placówek wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka (WWRD), ale jedynie 41% z nich realizowało działania diagnostyczne w obszarze rozpoznania potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz rehabilitacyjno-terapeutycznych dzieci do nich trafiających. W 41% przywołanych placówek odczuwano brak specjalistów: psychologów (57,4%), logopedów (40%), terapeutów integracji sensorycznej (25,1%), terapeutów pedagogicznych (24,8%), terapeutów dzieci ze spektrum autyzmu (19,9%), rehabilitantów (18,8%), oligofrenopedagogów (12,3%), surdopedagogów (11,6%), tyflopédagogów (10,5%), pracowników socjalnych (4,6%), innych specjalistów (3,6%)³⁵.

Sukcesywnie w naszym kraju wzrasta liczba dzieci hospitalizowanych z powodu zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Generalnie stan zdrowia psychicznego Polaków, w tym dzieci i młodzieży, jest obecnie

³² Tamże, s. 52.

³³ *Dzieci się liczą – raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.

³⁴ Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach. Raport NIK, Warszawa 2018. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html> (dostęp: 14.07.2023).

³⁵ Podgórska-Jachnik D., *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia*. ORE, Warszawa 2021, s. 26–28.

przedmiotem alarmujących analiz i podejmowanych działań zaradczych. Przedszkole/szkoła, oprócz placówek służby zdrowia i poradni psychologiczno-pedagogicznych, wskazywane są jako środowisko, które powinno realizować wsparcie dla dzieci/uczniów z problemami w sferze psychicznej, w sytuacjach kryzysu emocjonalnego, suicydalnych. Brakuje jednak specjalistów (terapeutów, psychoterapeutów), psychiatrów dziecięcych. Spośród badanych w roku szkolnym 2019/2020 poradni psychologiczno-pedagogicznych aż 90,3% wskazywało na potrzebę zatrudnienia psychoterapeutów oraz 89,2% na potrzebę zatrudnienia psychiatrów³⁶.

Ważnym problemem polskiej edukacji jest niewykorzystywanie potencjału uczniów zdolnych i uzdolnionych³⁷. W roku szkolnym 2016/2017 poradnie psychologiczno-pedagogiczne wydały 4045 opinii w sprawie zezwolenia na indywidualny tok lub program nauki, na tle 70 106 opinii w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia oraz 142 666 opinii w sprawie objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub innej placówce oświatowej. Widoczny jest spadek liczby opinii w sprawie zezwolenia na indywidualny tok lub program nauki na kolejnych etapach edukacji. A przecież, jak pokazują wyniki naukowych badań psychologicznych, około 2–3% populacji to osoby wybitnie zdolne, a 16–18% to uczniowie zdolni³⁸.

Mały jest odsetek uczniów z niepełnosprawnościami przystępujących do nieobowiązkowych egzaminów zewnętrznych (maturalnego, potwierdzającego kwalifikacje zawodowe) oraz zdających te egzaminy³⁹. Przyczyną takiej sytuacji jest to, że polski system edukacji nie wypracował spójnego modelu tranzykcji na rynek pracy, który wyposażyłby uczniów w kompetencje pozwalające na radzenie sobie z wyzwaniami rozwoju współczesnej cywilizacji, nauki, techniki, nowych technologii.

³⁶ Tamże, s. 76–77.

³⁷ Szredzińska R., Zdrowie dzieci i młodzieży. *Dziecko krzywdzone: teoria, badania, praktyka*, nr 16/1, 2017.

³⁸ Dane na podstawie Systemu Informacji Oświatowej.

³⁹ Tamże.

Zapewnienie kadr przygotowanych do realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz nauczycieli

Liczne problemy wywołuje zapewnienie kadr realizujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Badania zrealizowane w roku szkolnym 2019/2020 pokazały, że w placówkach przedszkolnych odczuwane były braki w zatrudnieniu specjalistów (63%), szczególnie psychologów (77,5%), terapeutów integracji sensorycznej (45,3%), pedagogów (37,9%), pedagogów specjalnych różnych specjalności (np. surdopedagogów – 23,5%, tyflopedagogów – 22,1%, oligofrenopedagogów – 21,5%), logopedów – 26,1%⁴⁰.

Z kolei w roku szkolnym 2019/2020 placówki przedszkolne zatrudniały następujących specjalistów: logopedzi – 90,5% przedszkoli (średnio 1,2 osoby na placówkę), oligofrenopedagodzy – 39,2% przedszkoli (średnio 2,4 osoby na placówkę), pedagogi – 33,9% przedszkoli (średnio 1,4 osoby na placówkę), psycholodzy – 28,8% przedszkoli (średnio 1,06 osoby na placówkę), terapeuci integracji sensorycznej – 13,4% przedszkoli (średnio 1,4 osoby na placówkę), rehabilitanci – 12,4% przedszkoli (średnio 1,1 osoby na placówkę), surdopedagodzy – 8,5% przedszkoli (średnio 1,6 osoby na placówkę), tyflopedagodzy – 6,3% przedszkoli (średnio 1,08 osoby na placówkę), socjoterapeuci – 4,3% przedszkoli (średnio 1,2 osoby na placówkę)⁴¹.

Jeśli chodzi o szkoły podstawowe ogólnodostępne, to w roku szkolnym 2019/2020 zatrudniały następujące liczby specjalistów: pedagogi – w 82,8% szkół (średnio 1,3 osoby na placówkę), logopedzi – w 76,5% szkół (średnio 1,3 osoby na placówkę), doradcy zawodowi – 70% szkół (średnio 1,0 osoby na placówkę), psycholodzy – w 40% szkół (średnio 1,1 osoby na placówkę), pedagogi specjaliści – w 32,6% szkół (średnio 5,9 osoby na placówkę), socjoterapeuci – w 15,2% szkół (średnio 1,4 osoby na placówkę)^{42, 43}. Jednakże aż 53,2% szkół podstawowych zgłaszało brak

⁴⁰ Podgórska-Jachnik D., *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia*. ORE, Warszawa 2021, s. 33.

⁴¹ Tamże, s. 34.

⁴² Tamże, s. 40.

⁴³ Przywoływane dane zatrudnienia specjalistów w przedszkolach i szkołach podstawowych dotyczą wyłącznie tych placówek, które takich specjalistów zatrudniają.

zatrudnienia specjalistów w stosunku do potrzeb inkluzji. Brakowało psychologów (57,8%), socjoterapeutów (28,8%), logopedów (28,2%), pedagogów specjalnych różnych specjalność (brak w co piątej szkole). Potrzeby dotyczyły także zatrudnienia dodatkowego personelu niepedagogicznego, ale również terapeutę integracji sensorycznej (18,6%), pomocy nauczyciela (17,9%), pielęgniarki (15,7%), rehabilitanta (13,8%), tłumacza języka migowego (6,1%).

Istotnym wyznacznikiem wspierania edukacji włączającej jest zatrudnienie pracowników z kadr medycznych: lekarzy, pielęgniarek, higienistek, rehabilitantów, lekarzy stomatologów. Na 30.09.2019 r. liczba etatów lekarskich obecnych w systemie oświaty wynosiła 52,3 na 526,9 etatów pracowników medycznych. Najwięcej zatrudniano pielęgniarek (higienistek) – 340,3 etatu (co stanowi prawie 65% całej grupy specjalistów z obszaru służby zdrowia pracujących w resorcie edukacji)⁴⁴.

Kolejnym problemem jest postawa nauczycieli wobec edukacji włączającej i radzenia sobie ze zróżnicowaną grupą dzieci/uczniów, co sprawia, że idee indywidualizacji nauczania, wyzwalań spersonalizowanych zasobów każdego dziecka/ucznia nie są w pełni realizowane. Konsekwencją jest też to, iż teza postulująca, że bezpośrednia relacja nauczycieli z dziećmi/uczniami i ich rodzicami, skupiona na dostrzeganiu i wzmacnianiu indywidualnych potencjałów jako warunku powodzenia wdrażania założeń edukacji włączającej, nie jest należycie realizowana.

Mimo relatywnie znacznych środków finansowych przeznaczanych z budżetu państwa⁴⁵ na kształcenie dzieci i młodzieży wymagających specjalnej organizacji nauki i specjalnych metod pracy, ich przygotowanie do kontynuowania nauki na poziomie wyższym, wejścia na rynek pracy, samodzielności w życiu dorosłym jest wysoce niezadowalające.

⁴⁴ Podgórska-Jachnik D., *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia*. ORE, Warszawa 2021, s. 64–65.

⁴⁵ Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się. MEiN, Warszawa 2020 (maszynopis).

Edukacja włączająca – aspekty pozytywne, możliwe ograniczenia

Na podstawie opisanych założeń służących wdrażaniu edukacji włączającej w Polsce zasadne wydaje się wskazanie uwarunkowań (barier), które mogą utrudniać wprowadzanie analizowanej idei do polskiego systemu oświaty⁴⁶:

1. Niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym z niepełnosprawnością. Aktualnie wielu nauczycieli szkół ogólnodostępnych posiada dodatkowe kwalifikacje, np. z zakresu pedagogiki specjalnej, mają możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji, doskonalenia zawodowego, realizacji działań systemowych w zakresie przygotowania kadr do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednakże często z przyczyn mentalnych nie korzystają z tych możliwości. Sporą barierą we wdrażaniu edukacji włączającej jest brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli przedmiotowych⁴⁷. Dotyczy to przede wszystkim nauczycieli pracujących z uczniami od klasy IV szkoły podstawowej. Nauczyciele często nie czują się kompetentni do pracy z uczniami ze SPE, nie mają umiejętności pracy z grupą zróżnicowaną. Równocześnie są otwarci na udział w szkoleniach czy innych formach doskonalenia zawodowego, co stanowi ważny argument do wykorzystania na rzecz edukacji włączającej⁴⁸.
2. Poważnie ograniczony dostęp do specjalistycznej kadry. W ponad połowie przedszkoli i szkół nie są zatrudnieni pedagogzy lub psycholodzy odpowiedzialni za świadczenie specjalistycznej pomocy psychologiczno-

⁴⁶ Zaorska M., *Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (jaka jest/jaka być może/jaka być powinna)*. [w:] *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*, pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego. Wydawnictwo APS, Warszawa 2021, s. 309–323; Zaorska M., *Edukacja włączająca jako współczesna wizja edukacji dzieci i młodzieży, osób uczących się (źródła, koncepcja, założenia, uwarunkowania wdrażania/wdrożenia do systemu oświaty)*. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2022 (broszura).

⁴⁷ Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Milczarek D., Morysińska A., Zielińska D.A., *Raport końcowy włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 31.

⁴⁸ Tamże.

-pedagogicznej⁴⁹. Wprowadzone na podstawie zapisów ustawy z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2022, poz. 1116) oraz Karty Nauczyciela (Dz.U. 2021 poz. 1762 oraz Dz.U. 2022 r., poz. 935, art. 42d.3) przepisy normują wskaźniki zatrudniania nauczycieli specjalistów w placówkach oświatowych. Konkretnie wskazują, że łączna liczba etatów nauczycieli pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów lub terapeutów pedagogicznych nie może być mniejsza niż 2 etaty w szkołach do 100 uczniów i jest powiększana o 0,2 etatu na każdych kolejnych 100 dzieci lub uczniów, co oznacza, że aby były np. 3 etaty dla tych nauczycieli specjalistów, w przedszkolu/szkole powinno kształcić się ponad 600 dzieci/uczniów. Przygotowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w grudniu 2022 r. raport obejmujący badania ankietowe zrealizowane na grupie 3302 nauczycieli specjalistów zatrudnionych w szkołach i placówkach z terenu całego kraju pokazuje, że braki w zatrudnieniu pedagoga dotyczyły 21,7% szkół i placówek, pedagoga specjalnego – 30,7%, psychologa – 32,9%, logopedy – 33,1%, terapeuty pedagogicznego – 65%. Zatrudnienie na ww. stanowiskach, uwzględniające wymiar zatrudnienia (pełny/niepełny), kształtowało się w następujący sposób: pedagog – 56,8% pełny wymiar/21,5% niepełny wymiar; pedagog specjalny – 22,5% pełny wymiar/46,8% niepełny wymiar; psycholog – 29,6% pełny wymiar/37,5% niepełny wymiar; logopeda – 30,9% pełny wymiar/36% niepełny wymiar; terapeuta pedagogiczny – 13,1% pełny wymiar/21,9% niepełny wymiar. Równocześnie 23,2% respondentów stwierdziło, że w ich szkołach i placówkach od 1 września 2022 r. zmniejszony został wymiar zatrudnienia nauczycieli specjalistów – w przypadku nauczyciela pedagoga o 59,6%, psychologa – 31,9%, logopedy – 33,5%, terapeuty pedagogicznego – 23,8%⁵⁰.

⁴⁹ Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach. Raport NIK, Warszawa 2018. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html> (dostęp: 14.07.2023).

⁵⁰ <https://znp.edu.pl/sejmowe-komisje-o-sprawach-nauczycieli-specjalistow-i-logopedow/> (dostęp: 14.07.2023).

3. W systemie opieki zdrowotnej w Polsce pracuje nieco ponad 400 psychiatrów dziecięcych. Takie zasoby kadrowe są jawnie niewystarczające do zapewnienia profesjonalnej opieki psychiatrycznej dzieciom/uczniom, którzy takiego wsparcia potrzebują⁵¹.
4. Niejasne przepisy oraz brak klarownych standardów w zakresie poradnictwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, kształcenia i wsparcia osób z niepełnosprawnościami; brak zdefiniowania wielu pojęć związanych z edukacją włączającą w przepisach, rozproszenie regulacji prawnych dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), trudności w ich interpretacji – to powoduje, że już istniejące możliwości nie są wykorzystywane w codziennej praktyce oświatowej. Trudności dotyczą także systemu finansowania konkretnych działań. W opinii Najwyższej Izby Kontroli, decyzja o zatrudnieniu specjalistów w szkole jest warunkowana nie skalą potrzeb, lecz sytuacją ekonomiczną samorządu⁵².
5. Brakuje współpracy pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w proces wsparcia. Wiele działań ma charakter fragmentaryczny.
6. Dostrzegalny jest brak systematycznej pracy w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego.
7. Realizacja podstawy programowej postrzegana jest jako cel sam w sobie, a nie środek do realizacji zakładanych celów edukacji.
8. Brakuje współpracy pomiędzy systemem oświaty a instytucjami odpowiedzialnymi za zatrudnianie absolwentów (szczególnie z niepełnosprawnościami). Barierej stanowi obecny system orzekania. Orzeka się bowiem stopień niezdolności do pracy, a nie stopień ograniczeń zdrowotnych. Podjęcie pracy przez osobę z takim orzeczeniem wywołuje liczne obawy ze strony pracodawców, rodzi obiekcje orzeczników formułujących orzeczenie o niezdolności do pracy.

⁵¹ Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach. Raport NIK, Warszawa 2018. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html> (dostęp: 14.07.2023).

⁵² Tamże.

Zakończenie

Edukacja włączająca jest nie tylko określoną koncepcją kształcenia, ale również praktyczną realizacją postulatu dostępności systemu edukacji dla wszystkich uczących się, uwzględniania i adekwatnego zaspokajania spersonalizowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych każdej osoby uczącej się. Postuluje równość praw w działaniach edukacyjnych, otwarcie systemu oświaty na każde/każdego dziecko/ucznia bez względu na jego zdolności, sprawności, indywidualne możliwości. Zakłada konstruowanie systemu kształcenia, w którym każdy jego uczestnik ma przekonanie, że otrzymuje edukację na wysokim poziomie. Stąd zasadne jest stwierdzenie, że współczesny system oświaty jako system włączający nie powinien być zbiorem deklaracji rozchodzących się z rzeczywistym przekonaniem o zasadności jego wdrożenia czy narzucanych przez rządzących przepisów prawa (międzynarodowego, krajowego), a powinien być wartością współczesności, która to wartość daje szanse każdemu na kształcenie dostępne dla wszystkich.

Bibliografia

- Dyrda, J. (2017). Edukacyjna presja norm. Krytyczne uwagi na marginesie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *ARS Educandi*, nr 14/17, 61–71.
- Dzieci się liczą – raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.
- Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r. Dz.U. 1999, nr 8, poz. 67.
- Fedorowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D. (2015). *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Fighting school segregation in Europe through inclusive education, Commissioner for Human Rights, Council of Europe 2017 (Stanowisko Komisarza Rady Europy ds. Praw Człowieka z dnia 12 września 2017 r. w sprawie przeciwdziałania segregacji w Europie poprzez edukację włączającą).
- Figiel, A. (2019). Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego. *Edukacja Humanistyczna*, nr 1(40), 37–48.
- International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8. *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*. Emerald Group Publishing Limited, 2016.

- Konkluzje Rady UE z dnia 25 lutego 2017 r. w sprawie włączenia w kontekście różnorodności z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 195/04.
- Konwencja o prawach dziecka. Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. ONZ, Nowy Jork 2006.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Michell, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się. MEiN, Warszawa 2020 (maszynopis).
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia*. ORE: Warszawa.
- Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E., Milczarek, D., Morysińska, A., Zielińska, D.A. (2015). *Raport końcowy włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szredzińska, R. (2017). Zdrowie dzieci i młodzieży. *Dziecko krzywdzone: teoria, badania, praktyka*, nr 16/1, 94–131.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, tekst ujednolicony. Dz.U. 2023, poz. 984 i 1234.
- Ustawa Prawo oświatowe. Dz.U. 2018, poz. 996, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2022, poz. 1116.
- Wojniak, J. (2015). Prawne i organizacyjne uwarunkowania kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskim systemie oświaty. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, Tom 4, 81–99.
- Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 195/01.
- Zaorska, M. (2021). Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (jaka jest/jaka być może/jaka być powinna). [w:] *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*, pod red. S.M. Kwiatkowskiego. Warszawa: Wydawnictwo APS, 309–323.
- Zaorska, M. (2022). *Edukacja włączająca jako współczesna wizja edukacji dzieci i młodzieży, osób uczących się (źródła, koncepcja, założenia, uwarunkowania wdrażania/wdrożenia do systemu oświaty)*. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego (broszura).

Netografia

- Agenda Zrównoważonego Rozwoju 2030. <http://www.polskapomoc.gov.pl/Agenda-Zrownowazonego,Rozwoju,2030,2370.html> (dostęp: 14.07.2023).
- A model of Accessible Education, Krajowa Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Szkół w Szwecji. www.spsm.se (dostęp: 14.07.2023).
- Deklaracja z Salamanki. http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf (dostęp: 14.07.2023).
- <http://docplayer.pl/6234176-Swiatowa-konferencje-dotyczaca-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-dostep-i-jakosc.html> (dostęp: 14.07.2023).
- <http://www.m.eurosprawni.org/www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych.html> (dostęp: 14.07.2023).
- <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwala-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf> (dostęp: 14.07.2023).
- <https://znp.edu.pl/sejmowe-komisje-o-sprawach-nauczycieli-specjalistow-i-logopedow/> (dostęp: 14.07.2023).
- Program Dostępność Plus, <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-europejskie-bez-barier/dostepnosc-plus/> (dostęp: 14.07.2023).
- Raport Najwyższej Izby Kontroli z 2016 r. Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-dla-uczniow.html> (dostęp: 14.07.2023).
- Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju, <https://www.gov.pl/web/inwestycje-rozwoj/strategia-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju> (dostęp: 14.07.2023).
- Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach, Raport NIK, Warszawa 2018, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html> (dostęp: 14.07.2023).

EDUKACJA DOMOWA JAKO WSPÓŁCZESNA ALTERNATYWA WOBEC SZKOŁY¹

MARTA PORUSZEK

Do czasów pandemii COVID-19 edukacja domowa była w Polsce mało znaną, peryferyjną niszą edukacyjną. System nauki zdalnej, wprowadzony przez szkoły z uwagi na stan pandemii, wymusił zmianę środowiska oraz metod uczenia się i nauczania², spowodował wielomiesięczne zamieszanie we wszystkich placówkach oświatowych oraz zaburzył proces edukacji dzieci i młodzieży. Rezultatem takiej sytuacji była refleksja wielu rodziców nad sensem edukacji swoich dzieci, zwiększenie świadomości istnienia legalnych alternatyw wobec szkoły oraz praw rodziców do ich swobodnego wyboru³. Nie przypadkiem więc znaczny wzrost liczby uczniów realizujących obowiązek szkolny lub nauki poza szkołą przypadł na czas pandemii. Obecnie edukacja domowa cieszy się w naszym kraju wciąż rosnącą popularnością.

¹ W tekście wykorzystano fragmenty niepublikowanej rozprawy doktorskiej „Edukacja domowa jako forma oporu emancypacyjnego rodziców wobec systemu szkolnego” przygotowanej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej pod kierunkiem prof. dr hab. Józefy Bałachowicz.

² II Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Zmiany środowiska uczenia się we wczesnej edukacji podczas (i po) pandemii – badania, dialog, rozwojowe zasoby i codzienne praktyki” w Kielcach, organizowana przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego we współpracy z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Sekcją Edukacji Elementarnej KNP PAN. <http://www.aps.edu.pl/aktualnosci/zmiany-srodowiska-uczenia-siwe-wczesnej-edukacji-podczas-i-po-pandemii/> (dostęp: 13.08.2023).

³ Poruszek M. (2021). Edukacja domowa – ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (599), 4/2021. Akademia Pedagogiki Specjalnej.

Rozważania o edukacji domowej nie sposób rozpocząć bez ogólnej refleksji nad samą istotą edukacji, nad jej celami i zadaniami, bezpośrednio odnoszącymi się do dynamicznych przemian cywilizacyjnych. Badając rozwój edukacji, umiejscowionej w kontekście wielowiekowego rozwoju cywilizacji, dostrzegamy jej nieuchronne zmierzanie do rozwiązań instytucjonalnych. Ideał wychowania zawsze był i nadal pozostaje pochodną sytuacji politycznej i społeczno-gospodarczej kraju, której granice wyznaczają kolejne historyczne okresy⁴. Ponieważ większość państw europejskiego kręgu kulturowego wprowadziła obowiązek szkolny dopiero w XIX wieku⁵, edukacja domowa, o niesformalizowanym charakterze, rozumiana jako transmisja wiedzy w środowisku rodzinnym⁶, czy element socjalizacji pierwotnej dziecka⁷, ma znacznie bogatsze tradycje niż jej współczesna, sformalizowana odmiana. Edukacja domowa w czasach współczesnych nierozdzielnie związana jest z instytucją szkoły, gdyż stanowi alternatywną formę realizacji obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą⁸, przy założeniu jej dopuszczenia prawodawstwem danego kraju⁹.

Perspektywa historyczna edukacji domowej

Od wprowadzenia obowiązku szkolnego do alternatyw wobec szkoły

Do czasu wprowadzenia obowiązku szkolnego edukacja domowa była najbardziej rozpowszechnioną, choć zarezerwowaną dla najbogatszych warstw społeczeństwa, formą edukacji¹⁰. Nauczanie domowe wykorzystywane było od początków naszej cywilizacji przez elity społeczne, przede wszystkim do

⁴ Kupisiewicz Cz. (2012). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. s. 39.

⁵ Dziewulak D. (2020). Polityka oświatowa. Przegląd ekspertów z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008–2018). [w]: *Obowiązek szkolny w Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe. [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/2365446B48D8514DC12585ED004B0C94/\\$file/1.1_Ustr%C3%B3j%20szkolny.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/2365446B48D8514DC12585ED004B0C94/$file/1.1_Ustr%C3%B3j%20szkolny.pdf) (dostęp: 11.08.2023), s. 18.

⁶ Budajczak M. (2020). *Edukacja domowa... po latach*. Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum, s. 146.

⁷ Giddens A. (2012). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. s. 734.

⁸ Ustawa z dnia 14.12.2016 Prawo oświatowe. Dz.U. 2021, poz. 1082, Art. 36, 37 i 168. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082> (dostęp: 2.04.2023).

⁹ Śliwerski B. (2018). *Alternatywy w edukacji*. Kraków – Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 26.

¹⁰ Bielecka-Prus J. (2018). *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo Gotów, s. 40.

zabezpieczania dziedziczenia funkcji społecznej i przejmowania przez dzieci społecznego dziedzictwa ich rodziców. Wiedza zapewniała pojedynczym spadkobiercom ośrodków władzy poważanie i autorytet oraz gwarantowała udane przejmowanie funkcji społecznych¹¹. Perspektywa historyczna edukacji domowej ściśle wiąże się z historią szkolnictwa. Wraz z wynalezieniem druku i dynamicznym rozwojem piśmiennictwa w językach narodowych¹² w całej Europie końca XVI i początku XVII wieku nastąpił również gwałtowny rozwój szkolnictwa powszechnego na poziomach elementarnym i średnim. W ramach ruchu reformatorskiego powstawały szkoły kalwińskie i luterzańskie; w ramach kontrreformacji¹³ szkoły katolickie: oratoriańskie, jezuickie i pijarskie. To właśnie wtedy Amos Komeński, jeden z najwybitniejszych pedagogów czasów reformacji, w swojej „Wielkiej dydaktyce” (1638) sformułował podwaliny nowożytnego systemu pedagogicznego u progu rozwoju kapitalizmu¹⁴. Komeński postulował powszechność i jednolitość edukacji, uwzględniającej poszczególne okresy fizycznego i psychicznego rozwoju człowieka. Tropem jego rozważań podążyli teoretycy i praktycy wychowania, m.in. Johann Heinrich Pestalozzi i Friedrich Adolf Diesterweg, którzy postulowali reorganizację szkół elementarnych i ich działanie zgodnie z podstawami psychologii¹⁵. Pestalozzi, prowadząc zakład wychowawczy dla ubogich dzieci w Neuhof (tzw. szkoła ludowa), opracował pierwszą teorię nauczania początkowego, opartą na „triadzie dydaktyczno-wychowawczej”: liczbie, kształcie i słowie¹⁶. Za najważniejszą instytucję wychowawczą Pestalozzi uważał rodzinę, z nadrzędną rolą wychowawczą matki. Postrzegał wychowanie jako „rozwijanie sił duchowych”, dając mu pierwszeństwo nad nauczaniem. Uważał, że kombinacja nauczania domowego („pedagogika izby mieszkalnej”) oraz „metody elementarnej” zagwarantuje harmonijny rozwój dziecka. Wraz z nastaniem epoki industrializacji drugiej połowy XVIII wieku, rozkwitem przemysłu i dynamicznym rozwojem miast pojawiło się zapotrzebowanie na umięjęcych czytać, pisać i rachować.

¹¹ Jakubiak K., Winiarz A. (2004). *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku. Zbiór studiów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 24.

¹² Kupisiewicz Cz. (2012). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 102.

¹³ Kuźma J. (2008). *Nauka o szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 50.

¹⁴ Tamże, s. 48.

¹⁵ Kuźma J. (2008), op. cit., s. 61.

¹⁶ Kupisiewicz Cz. (2012), op. cit., s. 187.

wać, a więc wykwalifikowanych pracowników. Głównym celem edukacji stało się zaspokajanie rosnących wciąż potrzeb gwałtownie rozwijającego się przemysłu. Ten dynamicznie rosnący wciąż popyt na wykształconą siłę roboczą mógł być zaspokojony tylko przez wyspecjalizowane szkolnictwo, dlatego też w stosunkowo krótkim czasie w kolejnych krajach europejskich zaczęły powstawać jednolite systemy oświaty¹⁷. Uporządkowanie struktur szkolnictwa państwowego pozwoliło na **wprowadzenie obowiązku szkolnego**, dającego dostęp do oświaty każdemu dziecku, bez względu na jego kapitał społeczny i kulturowy. Pierwsze koncepcje wprowadzenia obowiązku szkolnego sięgają XVIII wieku, kiedy to w 1717 r. Fryderyk Wilhelm I Hohenzollern wprowadził w Prusach nakaz uczęszczania do szkół elementarnych dla wszystkich dzieci w całym kraju. W XIX wieku przymus szkolny został wprowadzony na stałe do większości systemów prawnych: 1819 r. – Prusy, 1869 r. – Austria, 1872 r. – Japonia, 1876 r. – Wielka Brytania, 1882 r. – Francja, od 1848 r. do 1918 r. – USA, 1900 r. – Holandia, 1930 r. – ZSRR. 1919 r. W II Rzeczypospolitej obowiązek szkolny wprowadzono „Dekretem o obowiązku szkolnym” Józefa Piłsudskiego, ugruntowany ustawą z 1922 r. „o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych”¹⁸. Edukacja stała się zatem ogólnodostępna, powszechna, systemowa i obowiązkowa, kontrolowana przez organy państwowe, ustalające programy edukacyjne i wychowawcze obowiązujące w szkołach powszechnych. Powszechne szkolnictwo w Europie powstawało w opozycji wobec szkół ludowych¹⁹ epoki reformacji i kontrreformacji i w odpowiedzi na kadrowe zapotrzebowanie dynamicznie rozwijającej się epoki industrialnej. Były to szkoły oparte na herbartowskich tezach nauczania wychowującego, koncepcji stopni formalnych, dydaktyce pamięci, rygoryzmie i formalizmie. Johann Friedrich Herbart, jako twórca współczesnej pedagogiki, opracował pierwszy naukowy system kształcenia i wychowania, nawiązując w swoich tezach do starożytnej myśli wychowawczej. Swoje założenia oparł na ustaleniu ścisłego związku pedagogiki z naukami pomocniczymi, w tym etyką i psychologią²⁰. Herbartowska definicja nauczania zakładała formowanie osobowo-

¹⁷ Giddens A. (2012). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 515.

¹⁸ Dziewulak D. (2020), op. cit., s. 17.

¹⁹ Kupisiewicz Cz. (2012), op. cit., s. 182.

²⁰ Kot S. (2010). *Historia wychowania. Tom II. Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 176.

ści i charakteru wychowanka poprzez tworzenie u niego wyobrażeń. Całość pracy wychowawczej podzielił Herbart na trzy podstawowe czynności: rząd wychowawczy (karność), nauczanie i hodowanie (wychowanie moralne)²¹. Główne założenia herbartowskiego systemu pedagogicznego, modyfikowane i reformowane przez kolejne stulecia, do dziś stanowią źródło teoretycznych inspiracji szkolnictwa powszechnego, opartego na stałych stopniach w procesie nauczania: przygotowaniu i prezentacji materiału, powiązaniu go z posiadaną już wiedzą oraz utrwaleniu i wykorzystaniu wiedzy w praktyce²².

Wprowadzenie obowiązku szkolnego w kolejnych krajach Europy, a także w USA, realizowanego zgodnie z głównym nurtem polityki edukacyjnej danego kraju i kontrolowanego przez państwo, zapoczątkowało dynamiczny proces powstawania alternatywnych, wobec głównonurtowych, myśli i idei pedagogicznych drugiej połowy XIX i XX wieku. Edukacja alternatywna pojawia się tam, gdzie dotychczasowe rozwiązania oświatowe nie sprzyjają realizacji dobra etycznego²³. Alternatywy rodzą się z odwagi działania dla idealnego świata i oportunistu wobec adaptacyjnego oporu²⁴. Przy sprzyjających warunkach, a więc zgodnie z obowiązującym w danym kraju prawem i w warunkach tolerancji dla odmienności, edukacyjne alternatywy stają się trwałą i dopełniającą częścią, tworzącą całość systemu edukacyjnego. Współczesna kultura tworzy takie warunki, w których uczenie się w szkole nie wystarcza już, by poradzić sobie w dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym różnorodna oferta edukacyjna stała się jedną z głównych usług społecznych²⁵. We współczesnych teoriach dydaktyki bardzo wyraźnie podkreśla się rozumienie edukacji jako relacji z innymi ludźmi i środowiskiem, w którym uczeń podejmuje aktywność polegającą na uczeniu się. „Twórcza, odkrywczą nauka wymaga kontaktów z osobami [...] zaintrygowanymi równocześnie tymi samymi zagadnieniami”²⁶. Sposoby, jakimi uczniowie się uczą, znacząco wpływają na to, kim się stają w dorosłym życiu. Zrozumienie tej zależności leży u podstaw przyczyn, a także uwarunkowań powstawa-

²¹ Tamże, s. 181.

²² Kupisiewicz Cz. (2012), op. cit., s. 199.

²³ Śliwerski B., Rozmus A. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 20.

²⁴ Tamże, s. 28.

²⁵ Klus-Stańska D. (2018), op. cit., s. 22.

²⁶ Illich I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Kraków: Wydawnictwo Bęc Zmiana, s. 56.

nia edukacyjnych alternatyw. Oczywistym jest twierdzenie, że przyzwolenie władz danego kraju na powstawanie alternatyw edukacyjnych jest niezbędne do ich wdrażania i świadczy o otwartości, tolerancji i „programowej otwartości nadzoru na odmienność”²⁷. Alternatywa jest programowo odmienna od form dominujących i zarazem mniejszościowa – przy założeniu, że dominujące formy są reprezentatywne dla większości społeczeństwa. Tworzeniu alternatyw towarzyszy potrzeba odrzucenia tego, co w dotychczasowym systemie edukacji było dominujące, utrwalone, powszechnie obowiązujące i niegodne dalszego kultywowania. Tym samym alternatywa edukacyjna stanowi przestrzeń osobistej wolności jej twórców, warunkującą z kolei wolność uczenia się, respektowanie podmiotowości dziecka, tolerancję i pluralizm. Wolność tworzenia i wdrażania alternatyw edukacyjnych daje ciągłe „prawo do rekonstrukcji kształcenia szkolnego lub pozaszkolnego”, daje motywację do podejmowania samodzielnych działań pedagogicznych, wreszcie umożliwia rodzicom podmiotową partycypację w edukacji dzieci.

Alternatywna pedagogika zawiera wszelkie formy działalności edukacyjnej i oświatowej, odróżniające się od dominujących w danym czasie i miejscu teorii i nurtów myśli pedagogicznej. Pomiędzy poszczególnymi alternatywami można wyznaczyć wyraźne granice; ale też ich zakresy znaczeniowe częściowo się pokrywają – co dowodzi, że wzajemnie się nie wykluczają²⁸. Główna linia podziału zachodzi zawsze pomiędzy dominującym podejściem do edukacji a alternatywami edukacyjnymi. W zachodnim kręgu kulturowym ów podział dotyczy przede wszystkim odmiennych „horyzontów pomyślenia edukacji i szkoły”²⁹, czyli konfliktu pomiędzy dominującą polityką oświatową a alternatywnymi wizjami edukacji. **Państwowe instytucje oświatowe, powołane do spełniania potrzeb społecznych, „myślą szkołą”. Alternatywy zaś, stawiając w centrum uwagi dziecko, jego indywidualne potrzeby i predyspozycje, reprezentują „myślenie edukacją”**³⁰. Charakterystyczny dla alternatywnej edukacji pajdocentryzm opiera się na holistycznym postrzeganiu rozwoju dziecka, jako harmonijnego, całościowego pro-

²⁷ Śliwerski B., Rozmus A. (2018), op. cit., s. 26.

²⁸ Tamże, s. 30.

²⁹ Klus-Stańska D. (2018), op. cit., s. 17.

³⁰ Dobson L. (2002). *The Ultimate Book of Homeschooling Ideas. 500+ Fun and Creative Learning Activities for Kids Ages 3–12*. New York: Three Rivers Press, s. 6.

cesu wzrastania i nabywania doświadczeń³¹. Alternatywy edukacyjne mogą dotyczyć zarówno alternatywnych rozwiązań w szkołach systemowych, jak i rozwiązań alternatywnych wobec samej szkoły systemowej. Te ostatnie nie-rzadko podważają wiarę w absolutną konieczność powszechnego kształcenia i sens istnienia obowiązku szkolnego³², za punkt wyjścia obierając rozumienie szkoły jako „globalnej religii unowocześnionego proletariatu, która daje puste obietnice zbawienia biedocie ery technologicznej”³³. **Edukacja domowa jest alternatywnym rozwiązaniem wobec szkoły systemowej.**

Historyczne i teoretyczne podwaliny współczesnego ruchu edukacji domowej

W dyskursie naukowym o edukacji domowej za ojczyznę ruchu edukacji domowej uznaje się religijne, pluralistyczne i kolonialne Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Badacze współczesnego ruchu edukacji domowej, wskazując na kulturowe korzenie tego zjawiska, wymieniają dwóch jego głównych założycieli, reprezentujących dwa odrębne światopoglądy i wizje edukacji: przedstawiciela liberalnej lewicy, Johna Holta oraz reprezentanta chrześcijańskiej prawicy – Raymonda Moore’a. Edukacja domowa w USA, zanim została zalegalizowana, kulturowo przypisana była rodzinom chrześcijańskim³⁴, żyjącym zgodnie z dogmatami wiary wywodzącymi się z tradycji biblijnych. Wielowiekowa rodzicielska tradycja nauczania dzieci w domu oraz samodzielnego decydowania o ich uczęszczaniu do szkoły sprawiła, że w momencie ekspansji szkół publicznych przełomu wieków XIX i XX oraz zapowiadanej kontroli szkolnictwa powszechnego przez władze w USA rozpoczęła się dynamiczna debata oświatowa. Industrializacja, urbanizacja, napływ emigrantów oraz współistnienie światopoglądów republikańskich, kapitalistycznych i protestanckich sprawiło, iż reformatorzy

³¹ Śliwerski B. Rozmus A. (2018), op. cit., s. 26.

³² Illich I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Kraków: Wydawnictwo Bęc Zmiana, s. 43–45.

³³ Tamże, s. 47.

³⁴ Firmin M., Gretchen W. (2009). Historical and Contemporary Developments in Home School Education. [w:] *Journal of Research on Christian Education*, 18: 303–315. Taylor&Francis Group, LLC and Andrews University. <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/sites/www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/files/2022-06/Historical%20and%20Contemporary%20Developments%20in%20Home%20School%20Education.pdf> (dostęp: 11.08.2023).

dążyli do uzyskania finansowego wsparcia dla oświaty (Flis, Leppert, 2004)³⁵, niezbędnego do centralizacji oświaty, ujednolicenia struktur oświatowych i programów nauczania oraz kontrolowania szkolnictwa powszechnego. Reakcją na dynamiczne reformy szkolnictwa było powstanie ruchu edukacji domowej zaliczanego do kontrkultury, wewnątrznie niejednolitego ze względu na różne kulturowe korzenie jego twórców. W dyskursie naukowym za założyciela współczesnego ruchu edukacji domowej (tzw. *homeschoolingu*) uważa się Johna Holta³⁶,³⁷, amerykańskiego edukatora, teoretyka i praktyka edukacji, autora przełomowego manifestu edukacyjnej transformacji, zatytułowanego „Zamiast edukacji” (Impuls, Kraków 2007). Zanim Holt stał się głównym taktikiem liberalnego odłamu edukacji domowej, swoje spostrzeżenia, oparte na siedemnastoletnich doświadczeniach pracy nauczyciela, wykładowcy, i trenera, zawarł w serii popularnych książek, które kolejno ukazywały się w latach 60. XX wieku: „How Children Fail” („Jak dzieci ponoszą porażki”) „How Children Learn” („Jak się uczą dzieci”) oraz „The Underachieving School” („Szkoła poniżej oczekiwań”). Zainspirowany filozofią odszkolnienia społeczeństwa Ivana Illicha³⁸, ale również współpracujący z innymi krytykami instytucji szkolnych: Everettem Reimerem, Paulo Freirem i Paulem Goodmanem³⁹, Holt podzielał tezę, iż wiedza nie istnieje – istnieje tylko otaczający nas świat. A skoro istnieje świat taki, jakim jest⁴⁰, wiedza jest działaniem ukierunkowanym na poznanie: zarówno świata, jak i nas samych. Wiedzę można zdobyć przez działanie, bez konieczności chodzenia do szkoły. Edukacja zaś to, według Holta, „coś, co bierzemy dla siebie, a nie coś, co inni nam dają lub z nami robią”⁴¹. Dzieci potrzebują takiej edukacji, która zapewni im większe zrozumienie otaczającego je świata, większy samorozwój oraz szansę na odnalezienie swoich indywidualnych uzdolnień; edukacji, która pomoże im w przyszłości rozwiązywać problemy i działać na rzecz ludzkości⁴².

³⁵ Flis M., Leppert R. (2004). *Historyczne i religijne źródła współczesnej edukacji domowej (home education) w USA*. Bydgoszcz: Repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/6331> (dostęp: 01.12.2022).

³⁶ Murphy J. (2012), *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*. London: Corwin A SAGE Company, s. 32.

³⁷ Holt J. (2007). *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się poprzez działanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 15.

³⁸ Illich I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Kraków: Wydawnictwo Bęc Zmiana.

³⁹ Holt J. (2007) op. cit., s. 11.

⁴⁰ Tamże, s. 42.

⁴¹ Holt J. (1969). *The Underachieving School*. USA, New York: Pitman Publishing Corporation, s. 5.

⁴² Tamże, s. 4.

„To, czego potrzebuje większość dzieci, to droga ucieczki”⁴³, przekonywał Holt, uznając za najbezpieczniejszą z dróg – przyzwolenie społeczne nieposyłania dzieci do szkół. W ujęciu Holta bardzo dobrym alternatywnym rozwiązaniem wobec szkoły systemowej jest wzięcie przez rodziców odpowiedzialności za większość obowiązków związanych z organizacją nauczania dziecka, np. poprzez zatrudnienie prywatnych nauczycieli, stworzenie rodzinnej sieci edukatorów, samodzielne nauczanie, nauczanie częściowo w domu, częściowo w szkole lub tzw. *unschooling*. Holt w manifestie „Zamiast szkoły” (2007), w rozdziale „Drogi ucieczki” definiuje fundamenty współczesnej edukacji domowej. O ile Holt i ruch *unschoolingowy* działali pod wpływem haseł romantyzmu i progresywizmu, o tyle Moore i jego naśladowcy zainspirowani byli doktrynami chrześcijańskimi, z wiodącym odłamek protestanckim i katolickim⁴⁴. Oba odłamy połączyły się w latach 70. i 80. XX wieku we wspólnym działaniu na rzecz legalizacji edukacji domowej⁴⁵. Jeszcze w 1980 r. edukacja domowa była nielegalna aż w 30 stanach. Po wielu rozprawach sądowych, debatach z władzami oświatowymi oraz konsultacjach społecznych w 1993 r. edukacja domowa była zalegalizowana już w pięćdziesięciu stanach⁴⁶.

Subinwersy znaczeń edukacji domowej

Literatura przedmiotu wyraźnie akcentuje trudność w sprecyzowaniu jednolitej definicji edukacji domowej. Joseph Murphy w opracowaniu pt. „Homeschooling in America. Capturing and assessing the Movement” (2009) stawia znak równości pomiędzy terminami określającymi edukację domową: edukacja w domu (*home-based education*, *home education*, *home-centered education*), nauczanie domowe (*home instruction*), *unschooling* i *deschooling* (terminy wskazujące na proces „oduczania się” i „odszkolnienia”), chociaż przyznaje, że najwłaściwszym określeniem tego alternatywnego zjawiska edukacyjnego jest termin *homeschooling* (edukacja domowa).

⁴³ Holt J. (2007), op. cit., s. 256.

⁴⁴ Murphy J. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*. London: Corwin A SAGE Company, s. 34.

⁴⁵ Lopez Coleman M. (2014). *Left, Right, and Online: A historic View of Homeschooling*. Stephne F. Austin State University, Nacogdoches, Texas. [in:] Volume 30, issue3/by Brian D. Ray, Ph.D. <https://www.nheri.org/home-school-researcher-left-right-and-online-a-historic-view-of-homeschooling/> (dostęp: 11.08.2023).

⁴⁶ Firmin M., Gretchen W. (2009), op. cit., s. 307.

Zrozumiałe jednak jest to, iż naukowcy, patrząc na edukację domową z perspektywy różnych paradygmatów pedagogicznych, różnych celów edukacyjnych i sposobów organizowania procesu kształcenia, postrzegają edukację domową w odrębny sposób i nie kwalifikują wszystkich powyższych terminów jako równorzędne.

W międzynarodowych i europejskich deklaracjach istnieje zapis o prawie rodziców do podejmowania niezależnych wyborów odnośnie do edukacji swojego dziecka, co w domyśle może (i powinno) oznaczać również realizowanie obowiązku szkolnego poza szkołą. Nie wszystkie kraje respektują prawo rodziców do wyboru edukacji domowej, ale prawie wszystkie utożsamiają prawo dziecka do edukacji z realizacją obowiązku szkolnego, kontrolowanego przez władze oświatowe. Edukacja domowa w krajach o dominującej autorytarnej polityce oświatowej może być albo całkowicie zakazana, albo dozwolona na zasadach określonych prawem oświatowym. W niektórych krajach, jak Republika Federalna Niemiec⁴⁷, prawo nie daje rodzicom możliwości realizowania powszechnego obowiązku szkolnego poza szkołą, w formie edukacji domowej, z wyłączeniem sytuacji związanych z niepełnosprawnością dziecka. Marek Budajczak, badacz i praktyk edukacji domowej⁴⁸, definiuje edukację domową jako prawnie usankcjonowane odejście od systemowego nauczania w szkole. **Edukacja domowa jest zatem taką formą organizowania edukacji, w której rodzice przyjmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za kształcenie, wychowanie i uspołecznienie swoich dzieci⁴⁹, jednocześnie przejmując ową odpowiedzialność od organów państwowych. Jest działalnością realizowaną w środowisku rodzinnego domu, całkowicie poza instytucją szkoły, przy wykorzystaniu „technologii” i „instrumentarium” dowolnie wybranych lub/i wykreowanych przez rodziców oraz elastycznie dopasowanych do indywidualnej kondycji dziecka oraz konkretnych sytuacji jego uczenia się.**

⁴⁷ Sielska A. (2018). Edukacja domowa a obowiązek szkolny na przykładzie Polski i Niemiec. Analiza ekonomiczna obu form nauczania. [w:] *Ogrody Nauk i Sztuk*, nr 2016 (6), s. 59–69. https://www.researchgate.net/publication/310516998_Edukacja_domowa_a_obowiazek_szkolny_na_przykladzie_Polski_i_Niemiec_Analiza_ekonomiczna_obu_form_nauczania, DOI: 10.15503/onis2016.59.69 (dostęp: 5.06.2020).

⁴⁸ Budajczak M. (2020), op. cit., s. 13.

⁴⁹ Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 13.

Odmienne podejścia do edukacji i różne koncepcje pedagogiczne, a także uwarunkowania społeczno-polityczno-historyczne sprawiają, że właściwie każdy kraj, w którym edukacja domowa jest zalegalizowana, ma inne regulacje prawne warunkujące korzystanie z tej alternatywy. Przykładem są chociażby regulacje prawne dotyczące monitorowania i kontrolowania efektów kształcenia. Podczas gdy w Polsce istnieje obowiązek przystępowania do corocznych egzaminów klasyfikacyjnych z państwowej podstawy programowej⁵⁰, w niektórych stanach USA o autonomicznym podejściu do edukacji⁵¹ edukacja domowa opiera się na całkowitej lub częściowej wolności wyboru nauczanych treści, a nawet braku bieżącej kontroli państwa⁵² nad rodzinami edukacji domowej.

Z różnego rozumienia celowości edukacji wynikają również dwa główne sposoby opisywania edukacji domowej: tradycyjne i unschoolingowe. **Tradycyjne rozumienie edukacji domowej**, określane mianem *classical homeschooling*⁵³, oznacza kształcenie odbywające się w domu, a nie w budynku szkolnym, przy czym organizacja tejże edukacji polega na nauce wspomaganej szkolnymi podręcznikami, co upodabnia ją, w sensie konwencji, do edukacji szkolnej. Zakłada celowe działania dydaktyczno-wychowawcze rodziców oraz, w zależności od dominującej polityki oświatowej w danym kraju, polega na realizacji państwowej podstawy programowej lub realizacji programów wybranych przez rodziców (np. w USA)⁵⁴. **Unschoolingowe rozumienie edukacji domowej** wpisuje się w szerszą filozofię rodzicielstwa, gdzie edukacja traktowana jest jako efekt uboczny życia rodzinnego, przy braku celowych działań edukacyjnych podejmowanych przez rodziców. *Unschooling* czy też inaczej *natural learning* („naturalne uczenie się”, „uczenie się na fali życia”), *organic learning* („organiczne uczenie się”) czy też *delight-driven learning* („uczenie się motywowane zasadą przyjemności”) nie opiera się na gotowych treściach sylabusów czy dostępnych programach

⁵⁰ Ustawa z dnia 14.12.2016, op. cit.

⁵¹ Home School Legal Defence Association HSLDA. <https://hsllda.org/legal> (dostęp: 30.11.2022).

⁵² Ray B. (2009). *Home Education. Reason and Research*. Salem, Oregon: NEHRI Publications.

⁵³ Zieba B., Lampkin E. (2017). *Growing Up Without School: Handbook*. Cambridge: JAN WEBMEDIA, s. 122–131.

⁵⁴ NEHRI – National Home Education Research Institute, USA. <https://www.nheri.org/> (dostęp: 12.08.2023).

nauczania. Głównym jego założeniem jest autonomia dziecka w podejmowaniu decyzji co do treści, sposobów czy ram czasowych swojej edukacji, przy jednoczesnym postawieniu rodzica w roli osoby uważnie towarzyszącej i wspierającej dziecko w jego samodzielnym poznawaniu świata oraz rozwijaniu zainteresowań⁵⁵. Podstawą *unschoolingu* jest zaufanie dziecku i wiara, że jego kompetencje i naturalna potrzeba uczenia się, rozwoju i poznawania świata zastąpią instytucjonalną szkolną edukację⁵⁶. Termin „unschooling” w szerszym jego znaczeniu odnosi się do konkretnej filozofii rodzicielstwa i dotyczy nie tylko określonego podejścia do edukacji, ale również do wszelkich kwestii wychowawczych związanych z socjalizacją i inkulturacją⁵⁷. Warto zauważyć, iż w świetle polskiego prawodawstwa unschoolingowe podejście do edukacji w zasadzie jest niemożliwe do zrealizowania z uwagi na obowiązek przystępowania dziecka do corocznych egzaminów klasyfikacyjnych oraz deklarację realizowania podstawy programowej i sprowadza się wobec tego li tylko do metod pracy z dzieckiem.

Kolejnym kryterium opisu edukacji domowej są formy organizacyjne jej urzeczywistniania. Istnieje dość pokaźna grupa rodzin, które zdecydowały się, w związku ze zmianą trybu życia rodzinnego z osiadłego na podróżniczo-wędrownego, na rozpoczęcie edukacji domowej w formie tzw. *worldschoolingu* (lub *travelschoolingu*). Termin „worldschooling” odnosi się zarówno do stylu życia rodziny, jak i formy edukowania dzieci. Opiera się na założeniu, że proces edukacyjny zachodzi nieustannie wokół nas, wobec czego dziecko uczy się i znajduje edukację w otaczającym go świecie: w przeżytych doświadczeniach, poznawanych ludziach czy odwiedzanych miejscach⁵⁸. Interesującą fuzją edukacji domowej i edukacji szkolnej jest tzw. *flexischooling*⁵⁹, czyli nauczanie elastyczne lub hybrydowe – bardzo popularna w Anglii i Walii forma nauczania. We wspomnianych wyżej krajach

⁵⁵ Dayna M. (2009). *Radical Unschooling. A Revolution Has Begun*. USA: Dayna Martin, s. 1.

⁵⁶ Kreda. *Magazyn kreatywnej edukacji* (2018), 1/2018. Kęty: Inspiredu Sp. z o.o., s. 11.

⁵⁷ Dayna M. (2009), op. cit., s. 136.

⁵⁸ Dymock de Tello A. (2017). *World Schooling: How to Revolutionize Your Child's Education Through Travel*. USA: Nomad Books.

⁵⁹ Humphreys P., Sauer A., Dyke E. (1998). *Flexischooling Handbook. England & Wales*. Great Britain: Educational Heretics Press.

flexischooling, z prawnego punktu widzenia, stanowi jedną z form spersonalizowanej edukacji, w ramach której dziecko, będąc pełnoprawnym uczniem w tradycyjnej szkole systemowej, edukowane jest częściowo w szkole, a częściowo poza nią, najczęściej właśnie w formie edukacji domowej. Flexischooling w praktyce stanowi formę umowy pomiędzy dyrektorem szkoły a rodzicami i może odnosić się do całego okresu edukacji ucznia w danej szkole lub tylko jednego jej etapu. U podstaw flexischoolingu leży również teza, iż każde dziecko ma indywidualne potrzeby edukacyjne, wobec czego tworzenie odrębnych zaleceń edukacyjnych dla każdego z nich jest zdecydowanie najlepszym i rekomendowanym rozwiązaniem⁶⁰.

Wielość prób określania, wyjaśniania i uzasadniania czym jest edukacja domowa nie pozwala na stworzenie jednej precyzyjnej, uwzględniającej wszelkie niuanse, definicji tego alternatywnego zjawiska. Za kryterium rozstrzygające o sposobie definiowania edukacji domowej można przyjąć perspektywę konkretnego podejścia edukacyjnego, będącego wyrazem dominującej ideologii edukacyjnej w danym kraju: autorytarnego, autonomicznego, demokratycznego lub współdziałającego⁶¹, a także regulacje prawne sytuujące edukację domową w określonym miejscu systemu oświatowego w danym kraju.

Edukacja domowa w polskim prawie oświatowym

Wart podkreślenia jest fakt, że sformułowanie „edukacja domowa” nie występuje w polskich przepisach prawnych jako element terminologii prawniczej. Prawo oświatowe określa edukację domową jako „spełnianie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą”⁶². W dyskursie naukowym edukacja domowa definiowana jest jako forma organizowania edukacji poza systemem szkolnym, w której

⁶⁰ Tamże, s. 172.

⁶¹ Meighan R. (2016). *Comparing Learning Systems. The good, the bad, the ugly and the counter-productive*. United Kingdom: An Educational Heretics Press, Kindle Edition, s. 385.

⁶² Ustawa z dnia 14.12.2016 r. Prawo oświatowe. Dz.U. 2021, poz. 1082, Art. 37. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082> (dostęp: 2.04.2023).

rodzice przejmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za kształcenie, wychowanie i uspołecznienie swoich dzieci⁶³, jednocześnie przejmując ową odpowiedzialność od państwa, ucieleśnionego w jego funkcjonariuszach, czyli nauczycielach⁶⁴.

Jedną z podstawowych wątpliwości dotyczących edukacji domowej jest pytanie o jej legalność, wobec konieczności realizowania przez dzieci i młodzież obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki⁶⁵. Edukacja domowa została w powojennej Polsce zalegalizowana zapisami ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.⁶⁶, zezwalającej na spełnianie przez dzieci obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, w domu. Aktualnie obowiązujące, szczegółowe regulacje prawne, ustalające warunki organizowania i realizowania edukacji domowej, wraz z wyszczególnieniem praw i obowiązków szkoły, rodziców i uczniów, określają art. 37 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe oraz Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe⁶⁷. Rodzice dziecka, po podjęciu decyzji o edukacji domowej i wyborze szkoły publicznej lub niepublicznej, lecz mającej uprawnienia szkoły publicznej, składają stosowny wniosek do dyrekcji szkoły. Pisemnej odpowiedzi, w formie zgody bądź odrzucenia wniosku, udziela zawsze dyrektor szkoły, przy czym zgoda obejmuje czas nauki w zależności od etapu edukacyjnego, na którym znajduje się dziecko: roczne przygotowanie przedszkolne, szkoła podstawowa lub szkoła średnia⁶⁸. Wniosek może być złożony w dowolnym momencie roku szkolnego. Obowiązkowymi załącznikami, które należy dołączyć do wniosku, są następujące oświadczenia: zobowiązanie do zapewnienia dziecku warunków do realizacji podstawy programowej oraz zobowiązanie do przystępowania dziecka do rocznych obowiązkowych egzaminów

⁶³ Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), op. cit., s. 40.

⁶⁴ Budajczak M. (2020), op. cit., 11.

⁶⁵ Ustawa z dnia 14.12.2016 r. Prawo oświatowe, op. cit.

⁶⁶ Ustawa z dnia 7.09.1991 r. Prawo oświatowe. Dz.U. 1996 nr 67, Art. 16. pkt. 7b i 8, s. 19. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19960670329/U/D19960329Lj.pdf> (dostęp: 29.11.2022).

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Opinia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie zezwoleń dyrekcji placówek szkolnych na realizację obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą. Instytut Educatio Domestica. <https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/interpretacja-men-w-sprawie-waznosci-zezwolezenia-i-opinii-ppp> (dostęp: 12.8.2023).

klasyfikacyjnych ze wszystkich przedmiotów objętych państwową podstawą programową, obowiązującą w danym oddziale, z wyjątkiem obowiązkowych zajęć edukacyjnych z: plastyki, muzyki, techniki, zajęć fizycznych oraz dodatkowych zajęć edukacyjnych⁶⁹. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, rodzice dziecka zobowiązani są do załączania do wniosku o edukację domową opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wiąże się to z faktem, iż wysokość miesięcznej subwencji oświatowej dla dzieci realizujących obowiązek szkolny i nauki poza szkołą różni się, w zależności od posiadania lub nie, udokumentowanych orzeczeniem, specjalnych potrzeb edukacyjnych. Szkoła otrzymuje subwencje oświatowe dla każdego ucznia edukacji domowej w wysokości 0,8% wysokości subwencji ucznia stacjonarnego (dla szkół do 200 uczniów zapisanych do edukacji domowej; powyżej 200 osób waga wynosi 0,2 albo 0,4 – w zależności od tego, czy szkoła ma 30% uczniów stacjonarnych, powyżej wspomnianych 200)⁷⁰. Wysokość subwencji dla uczniów z orzeczeniami o kształceniu specjalnym jest kilkukrotnie wyższa i różni się w zależności od rodzaju orzeczenia⁷¹. Decyzja dyrektora o zezwoleniu na spełnianie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą jest decyzją administracyjną, pozwalającą wpisać dziecko do rejestru Systemu Informacji Oświatowej, a terminy wydawania decyzji reguluje art. 35 Kodeksu postępowania administracyjnego⁷², zgodnie z którym organy administracji publicznej powinny załatwiać sprawy „bez zbędnej zwłoki”.

⁶⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22.02.2019 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dz.U. 26.02.2019, poz. 373. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf> (dostęp: 05.12.2022).

⁷⁰ Podział części oświatowej subwencji ogólnej w 2023 roku. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podzial-czesci-oswiatowej-subwencji-ogolnej-w-2023-roku> (dostęp: 12.08.2023).

⁷¹ Grupa robocza ds. kontaktów z Ministerstwem Edukacji Narodowej. <http://edukacjadomowa.pl/grupa/index.php/2016/08/18/podsumowanie-prac-dotyczacych-subwencjoswiatowej/?fbclid=IwAR0hdtlq5Bj3QIaWQxQg4EswC3iAb3IveDYS9ppIb-bvbkIntA-vHISvZA> (dostęp: 7.12.2022).

⁷² Ustawa z dnia 14.06.1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego. Dz.U. 1960 Nr 30, poz. 168, Art. 35. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19600300168/U/D19600168Lj.pdf> (dostęp: 6.12.2022).

Dziecko realizujące obowiązek szkolny i nauki oraz roczne przygotowanie przedszkolne poza szkołą jest zwolnione z obowiązku uczęszczania na zajęcia szkolne, ponieważ rodzice przejmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za kształcenie, wychowanie i uspołecznienie swoich dzieci, zapewniając im wsparcie dydaktyczne i wychowawcze. Pomimo że uczniowie edukowani są w domu, mają obowiązek przystępowania do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, których pozytywne zaliczenie jest warunkiem pozostania w systemie edukacji domowej. Jeśli uczeń z przyczyn nieusprawiedliwionych nie przystąpi do egzaminów lub ich nie zda, w kolejnym roku szkolnym zmuszony jest wrócić do stacjonarnego systemu szkolnego. Dyrektor szkoły może cofnąć zezwolenie na edukację domową także na prośbę rodziców lub w przypadku, gdy zostało ono wydane z naruszeniem prawa. Organizacja egzaminów klasyfikacyjnych jest uregulowana Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych⁷³.

Egzaminy klasyfikacyjne obejmują zakres części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, uzgodnionej przez rodziców z dyrektorem szkoły. Są one przeprowadzane przez szkołę, której dyrektor zezwolił na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą, przy czym harmonogramy egzaminacyjne, wymogi i arkusze egzaminacyjne są przygotowywane indywidualnie przez każdą szkołę. Każdy egzamin składa się z dwóch części: ustnej i pisemnej, w terminie nieprzekraczającym dnia zakończenia rocznych zajęć dydaktyczno-wychowawczych⁷⁴ oraz podlegają obowiązkowemu protokołowaniu.

Prawo oświatowe w art. 37 nakłada na szkołę obowiązek wspierania uczniów edukacji domowej, czyli zapewniania uczniom dostępu do znajdujących się w zasobach szkoły: podręczników, materiałów edukacyjnych, materiałów ćwiczeniowych oraz (w porozumieniu z dyrektorem

⁷³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22.02.2019 w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dz.U. 26.02.2019, poz. 373. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf> (dostęp: 5.12.2022).

⁷⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego. Dz.U. 2017, poz. 1603, § 2. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001603> (dostęp: 05.12.2022).

szkoły) pomocy dydaktycznych służących realizacji podstawy programowej. Szkoła jest zobligowana do zapewnienia uczniom uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, niezwiązanych z realizacją podstawy programowej oraz w konsultacjach przygotowujących do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, zajęciach kompensacyjnych, rewalidacyjnych, z zakresu doradztwa zawodowego oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Jak już wspomniałam, na każdego ucznia realizującego obowiązek szkolny i nauki poza szkołą macierzysta placówka otrzymuje subwencje, a fundusze te przeznaczone są na pokrycie kosztów organizacji egzaminów klasyfikacyjnych oraz wszelkich kosztów administracyjnych, związanych z wydawaniem świadectw, legitymacji szkolnych czy też prowadzeniem bieżącej dokumentacji.

W Polsce istnieje spora grupa rodziców, którzy decydują się edukować swoje dzieci w placówkach oświatowo-wychowawczych nieposiadających uprawnień szkoły publicznej lub niepublicznej, w tzw. quasi-szkołach (Uryga, Wiatr, 2015), czyli np. w przedszkolach i szkołach demokratycznych oraz leśnych. Placówki te nie mają formalnego statusu szkoły, a ich działalność jest inicjowana i koordynowana przez rodziców. Dzieci uczące się na co dzień w quasi-szkołach oficjalnie realizują obowiązek szkolny poza szkołą, w formie edukacji domowej. W związku z tym rodzice zapisują dziecko jednocześnie do publicznej lub niepublicznej placówki oświatowej, czyli tzw. placówki macierzystej, w której dziecko będzie przystępować do egzaminów klasyfikacyjnych i która wystawi na koniec roku świadectwo ukończenia kolejnego oddziału. Niektóre z quasi-szkoł z czasem przekształcają się w szkołę niepubliczną, która w takim przypadku automatycznie staje się dla dziecka szkołą macierzystą. W przypadku realizowania rocznego przygotowania przedszkolnego poza szkołą placówka macierzysta nie przeprowadza diagnozy gotowości szkolnej z uwagi na brak możliwości rzetelnego, dwukrotnego pomiaru wszystkich czterech, wymaganych diagnozą, obszarów rozwojowych dziecka. Z tego też powodu przedszkola i oddziały przedszkolne w szkołach nie przeprowadzają egzaminów klasyfikacyjnych dzieci kończących etap rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, czego konsekwencją jest brak subwencji dla uczniów z tzw. zerówek. Obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego można realizować poza rejonową szkołą lub przedszkolem, w placówkach niepublicznych.

Prawo oświatowe nie formułuje żadnych wymagań odnośnie do wykształcenia rodziców ubiegających się u dyrektora szkoły macierzystej o zezwolenie na edukację domową dla swoich dzieci. Rodzice mogą złożyć wniosek o rozpoczęcie edukacji domowej w dowolnym momencie roku szkolnego, do dowolnej szkoły publicznej lub niepublicznej (do niedawna: niepublicznej posiadającej uprawnienia publicznej placówki edukacyjnej). Szkoły mające ofertę skierowaną specjalnie do rodzin edukacji domowej, statystycznie prawie w stu procentach będące szkołami niepublicznymi, określane są w dyskursie o edukacji domowej jako **szkoły przyjazne edukacji domowej**⁷⁵.

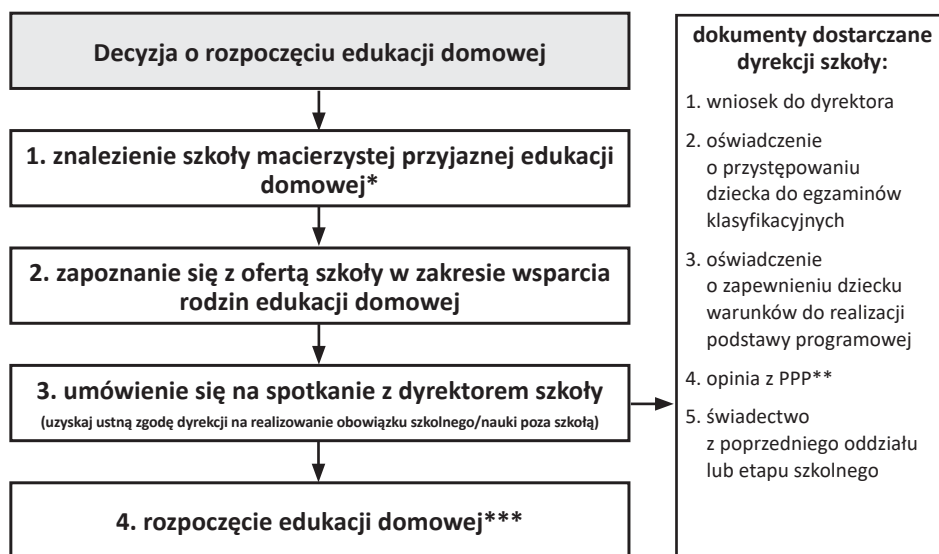
Proces rekrutacyjny, polegający na ubieganiu się o zezwolenie dyrekcji szkoły na realizację obowiązku szkolnego lub nauki poza szkołą, przebiega w sposób przedstawiony na schemacie 1.

Odrębną kwestią w polskim prawodawstwie dotyczącą edukacji domowej jest brak zezwolenia na realizację obowiązku szkolnego poza szkołą w przypadku dzieci rodzin czasowo (lub stale) przebywających za granicą⁷⁶. Wyjeżdżając za granicę, dzieci zobowiązane są do realizowania obowiązku szkolnego lub nauki zgodnie z prawem, które obowiązuje w aktualnym kraju pobytu rodziny. Dla uczniów spełniających obowiązek szkolny lub nauki w szkole za granicą Polski Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą⁷⁷ przygotował ofertę z uzupełniającym planem nauczania następujących przedmiotów: języka polskiego, historii, geografii oraz wiedzy o społeczeństwie. Dzieci czasowo przebywające za granicą nie są przyjmowane do polskich szkół w ramach edukacji domowej z uwagi na ograniczenia przepisów, które nie zawierają odrębnych regulacji dotyczących spełniania obowiązków: rocznego przygotowania przedszkolnego, szkolnego i nauki poza szkołą przez osoby przebywające za granicą. W związku tym dyrektorzy szkół nie mają możliwości wykazania ww. uczniów w Systemie Informacji Oświatowej.

⁷⁵ *Edukacja domowa – szkoły przyjazne edukacji domowej*. <https://edukacjadomowa.com/podstawowe-informacje/szkoły-przyjazne-edukacji-domowej/> (dostęp: 8.12.2022).

⁷⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001652/O/D20191652.pdf> (dostęp: 19.12.2022)

⁷⁷ Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/podstawowe-informacje/> (dostęp: 13.11.2022).



*według stanu prawnego na 08.12.2022, szkoła musi znajdować się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej

**uwaga o opinii/orzeczeniu z poradni psychologiczno-pedagogicznej dotyczy rodzin z dziećmi o specyficznych lub niespecyficznych potrzebach edukacyjnych

***wszelkie formalności, czyli wpisanie dziecka do Systemu Informacji Oświatowej oraz poinformowanie poprzedniej szkoły (oraz/lub szkoły rejonowej) o zmianie formy realizowania obowiązku szkolnego/nauki, leżą po stronie szkoły, w której dziecko będzie realizowało edukację, czyli tzw. szkoły macierzystej

SCHEMAT 1. Przebieg procesu rekrutacyjnego do edukacji domowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej. <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> (dostęp 12.08.2023)

Miejsce edukacji domowej we współczesnych paradygmatach dydaktyki

Nawiązując do definicji edukacji⁷⁸ i parafrazując ją, edukacja powszechna opiera się na realizacji obowiązku szkolnego i nauki, który polega na uczęszczaniu do szkoły oraz realizowaniu programów wychowawczych i edukacyjnych, czyli respektowaniu obowiązujących w niej, narzuconych zasad. Wdrożenie obowiązku szkolnego skutkowało pojawieniem się wielu teorii wychowania i koncepcji edukacyjnych, proponujących gotowe schematy działań dydak-

⁷⁸ Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 40.

tyczno-wychowawczych: poczynając od narodzin pedagogiki i herbartowskiego nauczania wychowującego u progu czasów współczesnych, poprzez edukacyjne koncepcje Nowego Wychowania (czy też pedagogiki reformy w Niemczech lub progresywizmu w USA) odrzucające model tradycyjnej szkoły, do wolnościowych tez dydaktyki libertariańskiej⁷⁹. Teorie i nurty wychowania składające się na trzy główne paradygmaty współczesnej dydaktyki: obiektywistyczne, interpretatywno-konstruktywistyczne i transformatywne⁸⁰, bazują na wielowiekowym sporze teoretyków i praktyków wychowania o idee, cele, metody i sens edukacji. Ponieważ edukacja domowa jest alternatywą wobec szkolnictwa systemowego, zakładającą celowe jego odrzucenie⁸¹, zaliczana jest w literaturze przedmiotu do **paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego** (zwanego też transformatywnym)⁸². Paradygmat ten wyraża się odrzuceniem systemu oświatowego, skutkującym radykalną zmianą uczestników edukacji z nauczanych na uczących się, a w perspektywie potencjalnego konfliktu pożądanym staje się aksjologiczny i intelektualny opór uczestników, dzięki któremu proces nie zmierza do dominacji zarówno politycznej, jak i intelektualnej⁸³. Priorytetem edukacji w teoriach krytyczno-emancypacyjnych jest „danie słabym siły, aby mogli krytykować”⁸⁴, **emancypacja poprzez edukację**⁸⁵, **dążenie ku zmianom**. Stąd celem krytycznego paradygmatu jawi się nie tylko pożądana transformacja ucznia z osoby nauczanej na uczącą się, ale przede wszystkim zmiana postawy wobec zjawiska intelektualnej i politycznej dominacji nauczyciela nad uczniem. Takiej zmianie, dążącej do wyzwolenia, nieuchronnie towarzyszy konflikt, w którym oporowym postawom ucznia⁸⁶ towarzyszy silna bariera zmiany ze strony nauczyciela, tzw. *horyzont*

⁷⁹ Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 220–259.

⁸⁰ Tamże, s. 57.

⁸¹ Murphy J. (2012). *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*. London: Corwin A SAGE Company, s. 219.

⁸² Klus-Stańska D. (2018), op. cit., s. 57.

⁸³ Tamże, s. 71.

⁸⁴ Olubiński A. (2021). *Edukacja do oporu i (nie)posłuszeństwa ku emancypacji i demokracji*. Gdańsk: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 26.

⁸⁵ Czerepaniak-Walczak Maria (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 69.

⁸⁶ Klus-Stańska D. (2009). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. [w:] Hurlo L., Łojko M., Klus-Stańska D. *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. (s. 62–73). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 72.

*pomyślenia szkoły*⁸⁷. Pożądanym rozwiązaniem jest podwójna transformacja: nauczyciela w uczącego się i ucznia w krytyczno-refleksyjnego współuczestnika procesu edukacyjnego. Możliwie jest zatem stworzenie takich warunków w edukacji, które wyeliminują dominację i będą korzystne dla wzmacniania potencjału rozwojowego i kompetencji emancypacyjnych dziecka, przy czym owo założenie jest wspólne zarówno dla krytycznych, jak i emancypacyjnych teorii. Takie warunki do nauki proponuje właśnie edukacja domowa.

Statystyki edukacji domowej w Polsce

Według danych na koniec września 2020 r., pochodzących z byłego już Ministerstwa Edukacji Narodowej, liczba dzieci korzystających w Polsce z edukacji domowej wynosiła 14 822, co stanowi, według danych Stowarzyszenia Edukacji w Rodzinie, 27-procentowy wzrost w stosunku do 2019 r. Warto nadmienić, że w roku szkolnym 2020/2021, przy kolejnym podliczaniu uczniów edukacji domowej, według danych Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej z 30.09.2021⁸⁸, do edukacji domowej zgłosiło się o 31% więcej chętnych uczniów niż w roku poprzednim, a ich liczba sięgnęła 19 427. W styczniu 2022 r., według danych Stowarzyszenia Edukacji w Rodzinie⁸⁹, liczba uczniów edukacji domowej wynosiła 22 000. Kolejny skokowy przyrost liczby uczniów edukacji domowej, według danych z Systemu Informacji Oświatowej (stan na 30.09.2022), nastąpił na początku roku szkolnego 2021/2022, kiedy to liczba dzieci edukowanych domowo wzrosła do 31 477, co stanowiło około 0,68% ogółu uczniów w Polsce⁹⁰ i niemal 43-procentowy wzrost w stosunku do stycznia 2022 r. Przyczyną tak znaczącego wzrostu liczby uczniów edukacji domowej była sytuacja pandemii oraz ucieczka od niedogodności związanych z nauką zdalną w szkołach

⁸⁷ Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 17.

⁸⁸ Uczniowie według klas w podziale na typy szkół, kategorię uczniów i województwa w roku szkolnym 2021/2022. https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp: 21.06.2022).

⁸⁹ Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie. <http://edukacjadomowa.pl/> (dostęp: 11.01.2022).

⁹⁰ Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. Uczniowie według klas w podziale na typy szkół, kategorię uczniów i województwa w roku szkolnym 2021/2022. https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp: 12.08.2023).

systemowych⁹¹. Stan uczniów edukacji domowej na 1.05.2023 r., według danych opublikowanych przez Fundację Edukacji Domowej⁹², wynosił już 42 329, przy czym najliczniejsza grupa *homeschoolersów* jest zapisana do szkół macierzystych przyjaznych edukacji domowej w województwie mazowieckim (51,2%). Dysproporcja w rozkładzie uczniów edukacji domowej w poszczególnych województwach w Polsce ujawnia się także przy porównaniu mazowieckiego lidera z kolejnymi co do liczebności województwami: wielkopolskim i śląskim (ok. 11%), czy pomorskim i podlaskim (ok. 4–5%). Liczebność uczniów edukacji domowej w podziale na dwa główne etapy edukacyjne, czyli szkołę podstawową i średnią, wyraźnie dąży do statystycznego wyrównania: 23 093 dzieci uczęszcza do szkół podstawowych, a 19 232 do szkół średnich. Warto podkreślić, iż w 2023 r. nastąpił znaczny, bo prawie pięciokrotny w stosunku do 2021 r., przyrost liczby uczniów edukacji domowej w szkołach średnich. Wyrównuje się także stopniowo rozkład uczniów edukacji domowej w poszczególnych oddziałach szkół podstawowych – jeszcze kilka lat temu najliczniejszą grupę stanowiły dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej, obecnie we wszystkich oddziałach liczba uczniów wynosi od 2,5 do 3 tys., z wyraźną przewagą (prawie 4 tys.) uczniów klas ósmych.

W szkołach państwowych w formie edukacji domowej uczy się zaledwie co szósty uczeń realizujący obowiązek szkolny i nauki poza szkołą. Wynika to z faktu, iż państwowe placówki z reguły nie posiadają gotowych procedur i doświadczenia we współpracy z rodzinami edukacji domowej. Z danych dotyczących uczniów edukacji domowej, publikowanych przez Serwis Rzeczypospolitej Polskiej⁹³ oraz, w formie usystematyzowanej, przez Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie, wyraźnie wynika, iż rodziny podejmujące edukację domową najczęściej decydują się na wybór niepublicznego przedszkola lub szkoły jako macierzystej. Przedszkole lub szkoła macierzysta rozumiane są tu jako placówka oświatowa, w której dziecko realizuje obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, szkolny

⁹¹ Poruszek M. (2021). Edukacja domowa – ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (599), 4/2021, s. 17.

⁹² Fundacja Edukacji Domowej. https://www.facebook.com/fundacjaedukacjidadomowej/?locale=pl_PL (dostęp: 12.08.2023).

⁹³ Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. (<https://dane.gov.pl/pl/dataset/1963,nauczanie-domowe>). (dostęp: 12.08.2023).

lub nauki, czyli w praktyce – do której jest zapisane i w której przystępuje do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych. Szkoły niepubliczne podstawowe i średnie stanowią 15% ogółu szkół w Polsce. Większość rodzin realizuje obowiązek szkolny poza szkołą na etapie szkoły podstawowej^{94, 95}. Placówki oświatowo-wychowawcze i szkoły niepubliczne, oferujące programy wsparcia dla rodzin edukacji domowej, funkcjonują w dyskursie publicznym jako **szkoły przyjazne edukacji domowej** (przykładowa lista szkół przyjaznych edukacji domowej publikowana jest np. przez Instytut Educatio Domestica⁹⁶) lub **szkoły parasolowe**⁹⁷. Są to szkoły posiadające doświadczenie we współpracy z rodzinami edukacji domowej. Dysponują ofertą dedykowaną specjalnie rodzinom edukacji domowej, zapewniającą: materiały dydaktyczne, holistyczne wsparcie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, różne formy egzaminów klasyfikacyjnych opartych na wcześniej przygotowanych zagadnieniach, a także bieżące wsparcie dydaktyczno-wychowawcze.

Edukacja domowa obecna w polskiej przestrzeni edukacyjnej

Ucieczką rodziców od dominującej ideologii edukacyjnej jest wybór alternatywnej ideologii edukacji, m.in. wybór edukacji domowej. Z uwagi na dużą różnorodność ofert kierowanych do rodzin edukacji domowej, odmienne ideologie szkolne, systemy wartości oraz sposoby rozumienia edukacji i jej celów, zaproponowany na schemacie 2 podział placówek oświatowych przyjaznych edukacji domowej uwzględnia dychotomiczną kategoryzację ideologii edukacyjnych według Meighana⁹⁸ oraz Hammersleya⁹⁹.

⁹⁴ Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie. <http://edukacjadomowa.pl/> (dostęp: 11.01.2022).

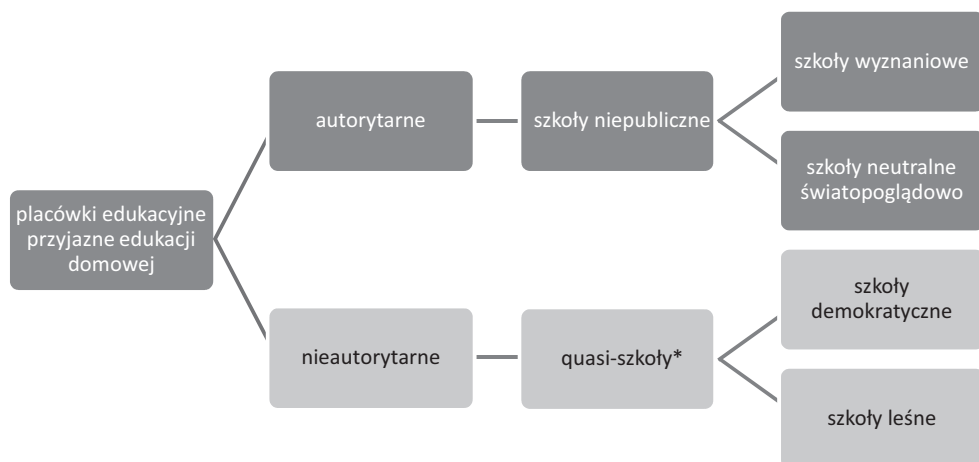
⁹⁵ Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, stan na: 30.09.2021. https://dane.gov.pl/pl/dataset/199,dane-statystyczne-uczniow-wedug-klas/resource/39311/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 11.01.2022).

⁹⁶ Instytut Educatio Domestica. <https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/> (dostęp: 11.08.2023).

⁹⁷ Kreda. *Magazyn kreatywnej edukacji* (2018), 1/2018. Kęty: Inspiredu Sp. z o.o., s. 33.

⁹⁸ Meighan R., Barton L., Walker S. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, s. 200.

⁹⁹ Tamże, s. 206.



* nieposiadające statusu szkoły publicznej lub niepublicznej

SCHEMAT 2. Szkoły przyjazne edukacji domowej w Polsce

Źródło: opracowanie własne¹⁰⁰.

1. Szkoły wyznaniowe vs. szkoły i placówki wychowawczo-oświatowe neutralne światopoglądowo

a. szkoły i przedszkola niepubliczne – wyznaniowe¹⁰¹

„Dla chrześcijan, prawo do edukacji jest tożsame z prawem do edukacji chrześcijańskiej”¹⁰². Rodziny katolickie decydujące się na edukację domową chętnie wybierają przedszkola i szkoły, których ideologia szkolna jest zbieżna z deklarowanymi przez rodzinę wartościami i rozumieniem celów edukacji, wynikających z wyznawanej doktryny religijnej.

b. szkoły i przedszkola niepubliczne neutralne światopoglądowo

2. Placówki o autorytarnym podejściu do organizacji procesu kształcenia vs. placówki o nieautorytarnym podejściu do procesu kształcenia

a. szkoły niepubliczne o autorytarnym podejściu do organizacji procesu kształcenia

¹⁰⁰ Edukacja Domowa plus. <https://edukacjadomowaplus.pl/o-ed/szkoły-przyjazne-ed/>; Mapa Edukacji Domowej. <https://mapaedukacjidomowej.pl/>; Instytut Educatio Domestica. <https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/>

¹⁰¹ Stowarzyszenie Rodzin bł. Mamy Róży. <http://ed.mamaroza.pl/szkoły-przyjazne-ed/>

¹⁰² Kantor R. (2010). Szkoła katolicka w liście okólnym Kongregacji do spraw Edukacji Katolickiej z 5 maja 2009. *Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej*, 17, s. 273–283. Kolekcja cyfrowa: Bazhum.muzhp.pl (dostęp: 14.12.2022), s. 274.

b. szkoły niepubliczne o nieautorytarnym podejściu do procesu kształcenia

Szkoły te działają na zasadach demokratycznych, co oznacza, że większość decyzji dotyczących zasad obowiązujących w szkole zapada na wiecach nauczycieli i młodzieży. Niektóre z tych szkół, tak jak Wawerska Szkoła Realna (<https://realna.waw.pl/#koncepcja>), mają własną konstytucję. Warto podkreślić, iż z uwagi na fakt, iż są to szkoły niepubliczne, demokratyczne zasady dotyczą tylko organizacji procesu kształcenia, przy tradycyjnej hierarchicznej organizacji szkoły, określonej i wymuszonej przepisami prawa oświatowego. Szkoły te różnią się też systemem bieżącego oceniania, który może być opisowy, procentowy lub ułamkowy, gdzie ocena cyfrowa pojawi się tylko na koniec roku szkolnego. Jest to szkoła w której „rządzą uczniowie, nauczyciele i rodzice”. Kolejnym przykładem tak funkcjonującej szkoły jest Szkoła Podstawowa Ronja (<https://szkola-podstawowa.com.pl/srodmieście/al-aleja-wyzwolenia-7>).

c. quasi-szkoły – o nieautorytarnym podejściu do procesu kształcenia i zarządzania placówką

Rodzice wybierający dla swoich dzieci placówki oświatowo-wychowawcze nieposiadające statusu szkoły niepublicznej (tzw. quasi-szkoły)¹⁰³ świadomie godzą się na pozaszkolną formę spełniania obowiązku szkolnego i wszystkie wynikające z tego faktu konsekwencje. Nie wszystkie rodzaje alternatywnych placówek edukacyjnych w Polsce posiadają status prawny umożliwiający spełnianie w nich obowiązku szkolnego lub nauki, dlatego rodzice decydujący się na współpracę z takimi placówkami zmuszeni są jednocześnie zapisać dziecko do szkoły publicznej lub niepublicznej, w której ów obowiązek będzie spełniany i kontrolowany. W praktyce dziecko uczęszcza na zajęcia do quasi-szkoły, na podstawie umowy cywilnoprawnej, a egzaminy klasyfikacyjne zdaje w szkole macierzystej, kontrolującej spełnianie obowiązku szkolnego lub nauki. Alternatywne quasi-szkoły są silnie związane z myślą demokratyczno-liberalną. Kierują się w swojej misji demokratycznymi zasadami, wynikającymi z nieautorytarnego podejścia do procesu kształcenia i zarządzania placówką. Brak w nich hierarchizacji typowej dla szkół systemowych, systemu klasowo-lekcyjnego, nie ma również przymusu

¹⁰³ Uryga D., Wiatr M. (2015). Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty. *Pedagogika Społeczna*, 3(57). Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie. [http://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%203%20\(2015\)%2017-232.pdf](http://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%203%20(2015)%2017-232.pdf) (dostęp: 13.08.2023), s. 221.

codziennej obecności, dzwonek i ocenianie. Quasi-szkoły działają na zasadzie współpracy mentorów (lub trenerów, tutorów, facylitatorów), od których nie wymaga się specjalistycznych kwalifikacji. Grupowe działania edukacyjne podejmowane są na podstawie decyzji zbiorowych, natomiast w przypadku działań indywidualnych każde dziecko decyduje samodzielnie. Te alternatywne placówki oświatowo-wychowawcze nie podlegają prawu oświatowemu, stąd brak przymusu tworzenia dokumentacji typowej dla szkół systemowych: regulaminów, profilaktycznych programów wychowawczych czy sprawozdań. Te alternatywne placówki oświatowo-wychowawcze deklarują na swoich stronach internetowych pajdocentryczne podejście do edukacji, skupione na rozwijaniu potencjału rozwojowego dziecka, jego sprawczości i podmiotowości, z drugiej zaś strony podkreślają wartości demokratyczne: samorządność, współpracę i współtworzenie szkolnej wspólnoty w duchu wolności słowa i wyznania¹⁰⁴. Niektóre quasi-szkoły z czasem dostosowują się do wymagań ministerialnych i przekształcają się w pełnoprawną szkołę niepubliczną¹⁰⁵ kosztem organizacyjno-programowych kompromisów¹⁰⁶.

3. Placówki niestacjonarne vs. placówki stacjonarne

- a. niestacjonarne: główna działalność oparta jest na wykorzystaniu metod i technik kształcenia na odległość (np. Szkoła w Chmurze, przeprowadzająca egzaminy klasyfikacyjne uczniów edukacji domowej w formie online)
- b. stacjonarne, prowadzące działalność:
 - w przyrodzie: leśne placówki oświatowo-wychowawcze
 - w placówkach wolnej edukacji – w tzw. szkołach demokratycznych, dostosowanych do realizacji zamierzeń edukacyjnych (quasi-szkoły)
 - w tradycyjnych placówkach szkolnych i przedszkolnych – w budynkach o systemach klasowo-lawkowych

¹⁰⁴ Tamże, s. 222.

¹⁰⁵ Ustawa z dnia 14.12.2016 r. Prawo oświatowe. Dz.U. 2021, poz. 1082. Art.168. Rozdział 8. Szkoły i placówki niepubliczne. „Założenie szkoły lub placówki niepublicznej”. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082> (dostęp: 13.08.2023).

¹⁰⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie przez osobę prawną lub osobę fizyczną szkoły lub placówki publicznej. Dz.U. 30.08.2017, poz. 1625. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001625/O/D20171625.pdf> (dostęp: 13.08.2023).

4. Edukacja domowa jako główna działalność szkoły, edukacja domowa „obok” szkół stacjonarnych oraz edukacja domowa w wolnych demokratycznych quasi-szkołach

a. niepubliczne szkoły edukacji domowej

Przykładem szkoły założonej wyłącznie w celu współpracy z rodzinami podejmującymi edukację domową jest **Centrum Nauczania Domowego**, prowadzone przez Fundację Edukacji Domowej, oferujące usługi wsparcia dzieci edukowanych domowo na terenie całego kraju. Współpraca z Centrum może być realizowana indywidualnie z lub systemowo – w formie umowy o współpracę z dowolną szkołą macierzystą na terenie Polski, którą Centrum wspiera w działaniach dotyczących realizowania zadań związanych z edukacją domową. Centrum dysponuje również swoją własną platformą edukacyjną, która jest udostępniana uczniom będącym pod opieką Fundacji lub szkołom współpracującym z Centrum.

Szkoła w Chmurze, mająca swoją siedzibę główną w Warszawie, jest następnym przykładem placówki edukacyjnej, której główna działalność skupia się wokół edukacji domowej. To szkoła prowadzona przez Fundację Społeczeństwo, oferująca wsparcie rodzinom edukacji domowej przede wszystkim w formie interaktywnej platformy edukacyjnej, zawierającej wszystkie zagadnienia podstawy programowej i będące podstawą egzaminów klasyfikacyjnych, przeprowadzanych w formie online, z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Warto zaznaczyć, iż od lipca 2021 r., czyli od zlikwidowania obowiązku rejonizacji dzieci edukowanych domowo, liczba użytkowników platformy Szkoły w Chmurze wzrosła do ponad 15 tys. (<https://szkolawchmurze.org/o-nas>), stawiając ją na pierwszym miejscu pod względem liczby uczniów edukacji domowej w Polsce.

b. szkoły niepubliczne, gdzie edukacja domowa współistnieje obok edukacji systemowej

W tym przypadku mamy do czynienia ze wszystkimi szkołami niepublicznymi, których podstawowa działalność związana jest z prowadzeniem pałcówek stacjonarnych, a edukacja domowa współistnieje obok edukacji stacjonarnej, przy czym obie te formy działalności w zasadzie się równoważą.

c. quasi-szkoły – edukacja domowa wynikająca z zapisów prawa oświatowego

Ze względu na wymogi polskiego prawa oświatowego odnośnie do zakładania i prowadzenia placówek niepublicznych quasi-szkoły nie mają w Polsce praw szkół niepublicznych. Dzieci wobec tego oficjalnie muszą być zapisane do szkoły macierzystej publicznej lub niepublicznej celem realizowania obowiązku szkolnego lub nauki. Podejmowanie więc edukacji domowej przez rodziców dzieci uczęszczających na co dzień do quasi-szkół wynika z wymogów prawa oświatowego. Jeśli polskie prawo oświatowe nadałoby quasi-szkołom status szkół niepublicznych, to statystyki uczniów edukacji domowej zmniejszyłyby się o grupę dzieci uczących się na co dzień w szkołach i przedszkolach demokratycznych i leśnych.

Edukacja alternatywna tworzy istotny obszar badawczy i przedmiot zainteresowań szkół wyższych, czego przykładem jest Laboratorium Edukacji Alternatywnej prof. dr. hab. Marka Budajczaka¹⁰⁷ na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Na szczególną uwagę zasługuje również działalność Instytutu *Educatio Domestica*, założonego w październiku 2016 r. przez pionierów edukacji domowej w Polsce, Państwa Marka i Izabelę Budajczaków¹⁰⁸. Działalność Instytutu ukierunkowana jest na konsolidację środowisk rodzin edukacji domowej poprzez organizację ogólnopolskich konferencji, pośredniczenie i lobbowanie na rzecz optymalnie korzystnej sytuacji legislacyjnej rodzin edukacji domowej, a także certyfikowanie szkół przyjaznych edukacji domowej.

Przykłady stowarzyszeń i fundacji związanych z edukacją domową w Polsce:

- Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie oraz związana z nim Grupa Robocza ds. Kontaktów z Ministerstwem Edukacji Narodowej,
- Fundacja Edukacji Domowej, prowadząca Centrum Edukacji Domowej,
- Fundacja Królowej Świętej Jadwigi, prowadząca Montessori Mountain Schools,
- Wielkopolskie Stowarzyszenie Edukacyjne w Poznaniu, prowadzące Chrześcijańskie Placówki im. Króla Dawida.

¹⁰⁷ Laboratorium Edukacji Alternatywnej, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu. <https://wse.amu.edu.pl/dla-pracownika/pracownicy-wydzialu2/laboratorium-edukacji-alternatywnej>

¹⁰⁸ Instytut *Educatio Domestica*. (<https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/o-instytucie-2> (dostęp: 13.08.2023)).

Alternatywom w edukacji, w tym edukacji domowej, poświęcony jest Magazyn „Kreda” – miesięcznik, magazyn kreatywnej edukacji¹⁰⁹. Warto wspomnieć także wydawnictwa związane światopoglądowo z nurtem szkół wyznaniowych: Iosephicum¹¹⁰ oraz Wydawnictwo Jedność¹¹¹ (wydawnictwo katolickie Drukarni Diecezjalnej „Jedność”), publikujące książki o tematyce edukacji domowej. Obok wielu publikacji książkowych i naukowych, edukacja domowa jest obecna w przestrzeni internetowej – w blogach o edukacji domowej¹¹², w których można znaleźć listy szkół przyjaznych edukacji domowej, wskazówki metodyczne oraz reportaże z życia codziennego rodzin tej formy edukacji. Rodzice, których dzieci są edukowane domowo, organizują się w grupach tematycznych na portalach społecznościowych na Facebooku lub prowadzą poradniki na Instagramie czy podcasty na YouTube. Większość rodzin edukacji domowej zgłasza potrzebę kontaktu ze szkołą macierzystą¹¹³, charakterystyczną więc cechą tej społeczności jest potrzeba stałej wymiany doświadczeń. Sprzyja temu intensywna integracja rodzin na portalach społecznościowych. Rodzice organizują się często w grupach tematycznych, w zależności od wieku lub miejsca zamieszkania, czy specyficznych lub niespecyficznych potrzeb edukacyjnych dziecka. Takie internetowe znajomości często przeradzają się w stałą współpracę pomiędzy rodzinami i sprzyjają powstawaniu tzw. **kooperatyw**. Tematyczne grupy na Facebooku, instagramowe fotoblogi czy vlogi na YouTube prowadzą zarówno osoby fizyczne, jak i szkoły, fundacje czy stowarzyszenia. W ostatnim czasie pojawiły się oferty wsparcia dydaktycznego w formie zajęć indywidualnych i grupowych, dla dzieci edukowanych domowo (np. Centrum Edukacji Domowej Emilii Budajczak) oraz oferty płatnego lub bezpłatnego dostępu do platform edukacyjnych (np. Centrum Nauczania Domowego).

¹⁰⁹ Kreda. *Magazyn kreatywnej edukacji* (2018), 1/2018. Kęty: Inspiredu Sp. z o.o.

¹¹⁰ Głazewska A. (2010). *Edukacja domowa jako styl życia*. Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum.

¹¹¹ Owart K. (2012). *Droga w nieznaną? Edukacja domowa dla początkujących*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

¹¹² Edukacja domowa – szkoły przyjazne edukacji domowej. <https://edukacjadomowa.com/podstawowe-informacje/szkoly-przyjazne-edukacji-domowej/> (dostęp: 13.08.2023). Edukacja Domowa plus. <https://edukacjadomowaplus.pl/o-ed/szkoly-przyjazne-ed/> (dostęp: 13.08.2023). Edukacja domowa w Polsce. <http://ed.mamaroza.pl/szkoly-przyjazne-ed/> (dostęp: 13.08.2023). Mapa edukacji domowej. <https://mapaeducacjidomowej.pl/> (dostęp: 13.08.2023).

¹¹³ Bielecka-Prus J. (2018). *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo Gotów, s. 130.

Edukacja domowa na świecie

Światową organizacją skupiającą środowiska rodzin edukacji domowej jest Global Home Education Exchange (GHEX)¹¹⁴. To międzynarodowa organizacja pozarządowa z misją wspierania, łączenia i wymiany doświadczeń międzynarodowej społeczności edukacji domowej. GHEX zaangażowana jest w problemy wynikające ze środowisk, w których funkcjonuje edukacja domowa. Ten międzynarodowy ruch postrzega edukację domową nie tylko jako alternatywną odpowiedź na problemy tradycyjnego szkolnictwa, ale przede wszystkim jako prawo, tworzące fundamenty wspólnego doświadczania XXI wieku. GHEX próbuje znaleźć odpowiedzi na jakże istotne pytania: kto jest odpowiedzialny za edukację, jaką rolę w edukacji dziecka pełnią jego rodzice i jakie są granice odpowiedzialności danego kraju za edukację dziecka?

Zakres form organizacji edukacji domowej w poszczególnych krajach jest odmienny. Różnice dotyczą nie tylko organizacji edukacji domowej, ale również zakresu praw i obowiązków rodziny podejmującej nauczanie domowe, obecności i stopnia kontroli państwowych władz oświatowych, czy też sposobu dotowania i finansowania dzieci uczących się poza szkołą. Co więcej, istnieją takie formy edukacji domowej (np. flexischooling), które w naszym kraju nie mogłyby być wdrożone z uwagi na ograniczenia wynikające z przepisów prawa oświatowego odnośnie do sposobów realizacji obowiązku szkolnego i nauki. W demokratycznej Europie wciąż istnieje kilka krajów, w których edukacja domowa jest nielegalna, m.in. w Niemczech (z dopuszczeniem wyjątkowych sytuacji związanych z niepełnosprawnością dziecka), lub całkowicie zabroniona, jak w Szwecji. Rodzice decydujący się na edukacją domową w krajach, gdzie jest ona zabroniona, spotykają się z przykrymi represjami: od dotkliwych kar finansowych, do kar więzienia i odebrania praw rodzicielskich łącznie. W wielu krajach rodzice borykają się z problemem ciągle zaostrzających się przepisów dotyczących praw rodziców do samodzielnego edukowania swoich dzieci. Dotyczy to Bułgarii, Chin, Cypru, Grecji, Macedonii, Rumunii czy Hiszpanii. Do powyższej listy można dodać również Polskę, szczególnie w kontekście nieustannie wprowadzanych zmian w prawie oświatowym, destabilizujących społeczność edukacji domowej.

¹¹⁴ GHEX. <https://ghex.world/about/> (dostęp: 13.08.2023).

Biorąc pod uwagę historyczne źródła edukacji domowej, nie dziwi jej całkowita legalizacja w krajach anglosaskich¹¹⁵. Warunki formalne, jakie musi spełnić rodzina w USA, by rozpocząć edukację domową, różnią się w zależności od prawa obowiązującego w danym stanie. Rodziny edukacji domowej w USA mogą liczyć na wsparcie ponadstanowej organizacji Home School Legal Defence Association¹¹⁶, która udziela prawnych i formalnych porad, a w razie potrzeby wspomaga również w spornych sprawach sądowych. Aby rozpocząć edukację domową w USA, w większości stanów wystarczy zgłoszenie faktu rozpoczęcia edukacji domowej przez rodziców do odpowiedniego organu nadzorującego, ograniczenie limitu zajęć stacjonarnych dziecka w placówkach edukacyjnych do 25 godzin tygodniowo oraz wykluczenie przypadku realizowania edukacji indywidualnej z uwagi na sytuację zdrowotną dziecka. Edukacja domowa, w zależności od zapisów prawa w poszczególnych stanach, może być realizowana na kilka sposobów:

- prowadzona samodzielnie przez rodziców, podczas której dziecko realizuje programy nauczania wybrane przez rodziców,
- z prywatnym korepetytorem lub certyfikowanym nauczycielem,
- we współpracy lub pod nadzorem szkoły prywatnej, za zgodą jej dyrekcji, na podstawie szkolnych programów nauczania,
- we współpracy lub pod nadzorem szkoły wyznaniowej, za zgodą jej dyrekcji, na podstawie szkolnych programów nauczania,
- w niezależnej mikroszkole założonej przez rodziców.

W niektórych stanach USA od rodziców rozpoczynających edukację domową dla swoich dzieci wymagane jest co najmniej średnie wykształcenie. We wszystkich stanach rodzice mają prawo do niezależnego organizowania edukacji domowej, co oznacza brak konieczności zapisywania dziecka do jakiegokolwiek szkoły. W takim przypadku rodzice sami wybierają programy nauczania, pamiętając, iż w niektórych stanach prawo formułuje zakres podstawowych umiejętności, które dziecko powinno przyswoić¹¹⁷.

¹¹⁵ <https://i.redd.it/wl9ki5dq6bu31.png> (dostęp: 18.12.2022).

¹¹⁶ Home School Legal Defence Association HSLDA. <https://hsllda.org/legal> (dostęp: 30.11.2022).

¹¹⁷ Home School Legal Defence Association. <https://hsllda.org/legal/new-york> (dostęp: 18.12.2022).

Amerykańskim ośrodkiem badań nad edukacją domową jest National Home Education Research Institute w stanie Oregon¹¹⁸, powołany w 1990 r., zarządzany przez Briana D. Raya, doktora nauk przyrodniczych, międzynarodowego badacza edukacji domowej i eksperta w tej dziedzinie oraz propagatora domowego kształcenia, zaangażowanego w działania Home School Legal Defence Association. Instytut systematycznie publikuje fakty, statystyki, artykuły tematyczne i bieżące informacje o problemach i sukcesach edukacji domowej. Według najnowszych danych Instytutu, liczba uczniów realizujących edukację domową w Stanach Zjednoczonych stale rośnie i obecnie wynosi około 3 mln 135 tys., co stanowi 9,39% wszystkich uczniów w USA w wieku 5–17 lat. Dla porównania: w 2016 r. w USA było 1 mln 690 tys. dzieci edukowanych domowo¹¹⁹. Gwałtowny wzrost liczby dzieci edukowanych domowo związany jest z pojawieniem się nowego motywu, dotyczącego restrykcji wprowadzonych do szkół w okresie pandemii¹²⁰ i ucieczki od niedogodności zdalnego nauczania¹²¹. Badania Instytutu NHERI wykazały¹²², iż dzieci edukowane domowo w standaryzowanych państwowych testach kompetencyjnych plasują się pomiędzy 65. a 80. percentylem, czyli przeciętnie około 15 do 30 punktów wyżej niż dzieci uczące się w szkołach publicznych stacjonarnych, które osiągają 50. percentyl. Co ciekawe, wyniki badań wskazują na brak korelacji pomiędzy osiągnięciami dzieci edukowanych domowo a zróżnicowaniem stopnia kontroli wynikającej ze stanowych przepisów prawa. Bez wpływu na wyniki w nauce dzieci edukowanych domowo są również dochody rodziny oraz fakt posiadania przez rodziców certyfikatu nauczycielskiego, wymaganego w niektórych stanach. Brian Ray udowodnił również, iż pomimo powszechnego przekonania o zaburzonej socjalizacji

¹¹⁸ National Home Education Research Institute NHERI. <https://www.nheri.org/> (dostęp: 2.06.2023).

¹¹⁹ National Center for Educational Statistics, NCFES, USA. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91> (dostęp: 30.11.2022).

¹²⁰ Ray B.D. (2022). How Many Homeschooled Students are there in the United States during the 2021–2022 School Year? September 15, 2022 in NHERI News. <https://www.nheri.org/how-many-homeschool-students-are-there-in-the-united-states-during-the-2021-2022-school-year/> (dostęp: 20.12.2022).

¹²¹ Poruszek M. (2021). Edukacja domowa – ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (599), 4/2021.

¹²² Ray B. (2009). Home Education Reasons and Research. Oregon: Nheri Publications. <https://www.nheri.org/HERR.pdf> (dostęp: 20.12.2022).

dzieci edukowanych domowo, w dorosłym życiu stają się one bardziej zaangażowanymi społecznie obywatelami niż ich szkolni rówieśnicy.

Wyraźny wzrost liczby dzieci edukowanych domowo zanotowano także w drugim co do wielkości ośrodku edukacji domowej na świecie – w Wielkiej Brytanii¹²³. Według statystyk¹²⁴, w październiku 2021 r. liczba ta szacowana była na 81 200 dzieci, a jej wzrost w porównaniu do 60 544 osób w 2019 r. przypadł na okres pandemii COVID-19. Edukacja domowa w Wielkiej Brytanii, obok tradycyjnej nazwy *home schooling*, ma również nazwę *elective home education*, czyli „wybór rodziców, by edukować dzieci domowo lub w inny wybrany przez nich sposób, w miejsce posyłania ich do szkoły w pełnym wymiarze godzin”¹²⁵. Rodzice nie mają obowiązku rejestrowania lub informowania lokalnych władz o podejmowaniu edukacji domowej. Angielskie prawo oświatowe zezwala dzieciom edukowanym domowo na realizowanie części zajęć szkolnych w szkole stacjonarnej, w formie tzw. *flexi-schoolingu*. Szkoły nie mają obowiązku wyrażania zgody na tę formę nauki. Flexi-schooling to indywidualnie zaprojektowany plan nauki, dostosowany do potrzeb dziecka i jako taki stanowi przedmiot umowy pomiędzy rodziną a dyrekcją szkoły.

Motywy podejmowania edukacji domowej dla swoich dzieci w świetle dyskursu o edukacji domowej oraz badań własnych

Dyskurs naukowy o edukacji domowej za główny motyw (tzw. *prime motive*), dla którego rodzice decydują się na edukację domową, uznaje **chęć kontroli edukacji i wychowania swoich dzieci**¹²⁶, **przy jednoczesnej niechęci i odmowie oddania tejże kontroli szkole. W kontekście odmowy rodziców powierzania kontroli edukacji i wychowania swoich dzieci szkolnym**

¹²³ Long R., Danech S. (2022). Home education in England. House of Commons Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN05108/SN05108.pdf> (dostęp: 19.12.2022).

¹²⁴ Elective Home Education. Survey Report 2021, The Association of Directors of Children's Services, Manchester, UK. <https://adcs.org.uk/education/article/elective-home-education-survey-report-2021> (dostęp: 21.12.2022).

¹²⁵ Elective Home education. Departmental guidance for parents. (2019). United Kingdom: Department of Education, © Crown copyright 2019. Pobrano z: <https://www.gov.uk/government/publications/elective-home-education> (dostęp: 30.11.2022).

¹²⁶ Murphy J. (2012), op. cit., s. 77.

instytucjom jako nadrzędny motyw podejmowania edukacji domowej wymienia się także wolność, która „służy edukacji lepiej niż przymus”¹²⁷ i z której konsekwentnie wynika niezbywalne prawo rodziców do wyboru rodzaju edukacji dla swojego dziecka. **Wolność i kontrola to pojęcia przeciwstawne**, co już na wstępnym etapie studiowania literatury przedmiotu pozwala uznać, iż **motywy podejmowania edukacji domowej mają charakter dychotomiczny**. Polaryzacja motywów głównych i szczegółowych jest często pojawiającym się wątkiem opracowań poświęconych edukacji domowej w Polsce i na świecie. Rodzicielskie uzasadnienia inicjowania edukacji domowej tworzą mapę motywatorów przyciągających (proaktywnych, czyli wolność do...) oraz odpychających (reaktywnych, czyli wolność od...). Ich źródło możemy zidentyfikować w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym dziecka, ale również w światopoglądzie i doświadczeniach rodziców czy w sposobach myślenia o edukacji i wychowaniu dziecka. Wszystkie rodzinne motywy podejmowania edukacji domowej uwikłane są w obiektywne i subiektywne konteksty rodzinne, szkolne, społeczne (środowiskowe) oraz dotyczące samego dziecka i jako takie „stanowią w konkretnych przypadkach specjalne konfiguracje pojedynczych uzasadnień”¹²⁸.

Murphy w swoim kompendium wiedzy o edukacji domowej pt. „Home-schooling in America”¹²⁹ wskazuje na trzy główne grupy czynników motywujących do podjęcia decyzji o edukacji domowej, związane z:

- 1) prywatnymi doświadczeniami szkolnymi rodziców,
- 2) bieżącymi szkolnymi wyzwaniem i problemami dzieci,
- 3) krytyką systemu szkolnego, niezależną od prywatnych doświadczeń rodziców lub doświadczeń dzieci.**

Z kolei Budajczak, zarówno w „Edukacji domowej”¹³⁰, jak i w „Edukacji domowej... po latach”¹³¹, dzieli motywy podejmowania edukacji domowej

¹²⁷ Bartosik P. (2009). Dlaczego edukacja domowa? [w:] M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, s. 51.

¹²⁸ Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 87.

¹²⁹ Murphy J. (2012), op. cit., s. 77.

¹³⁰ Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

¹³¹ Budajczak M. (2020). *Edukacja domowa... po latach*. Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum, s. 127.

na **dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze**, przy czym we wszystkich trzech grupach wyraźnie akcentuje proaktywną naturę motywów, dyktowanych troską rodziców o szeroko rozumiane dobro dziecka. Powody dydaktyczne wiążą się z chęcią rodziców zapewnienia dziecku jak najlepszego komfortu edukacyjnego, którego szkoła, w odczuciu rodziców, nie jest w stanie zapewnić. Motywem dydaktycznym mogą być szczególne uzdolnienia dziecka¹³², chęć przygotowania dziecka do państwowych egzaminów (badania własne), chęć samodzielnego nauczania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹³³. Motywy wychowawcze z kolei, wynikające najczęściej ze światopoglądu rodziców, a więc z postaw religijnych i filozoficznych, mają na celu zapewnienie dziecku wychowania zgodnego z doktrynami wiary i etyki rodziców. Edukacja domowa staje się w tym przypadku przestrzenią transmisji i urzeczywistniania wartości rodzinnych, stylem życia rodziny¹³⁴. Trzecia grupa, odnosząca się do motywów opiekuńczych, ma swoje podłoże w chęci ochrony dziecka przed opresyjnością współczesnej szkoły (nieszczęśliwymi wypadkami, agresją, zagrożeniem zdrowia psychicznego, przemocą, *bullyingiem* szkolnym¹³⁵, używkami), ale również wynika z chęci zaopiekowania się dzieckiem z niepełnosprawnością lub ze specjalnymi potrzebami wychowawczymi. Powodem podjęcia edukacji domowej może być również zbyt duża odległość szkoły od miejsca zamieszkania rodziny, a także specyfika pracy zawodowej rodziców, wymagająca częstej zmiany miejsca zamieszkania, lub wędrowny styl życia rodziny (tzw. *world schooling*)¹³⁶.

¹³² Gierczarz-Borkowska J. (2019). *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Teksty.

¹³³ Marsh W.W., Marsh S. (2022). *Edukacja domowa dzieci w spektrum autyzmu. Nastaw się na sukces*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia Universalis.

¹³⁴ Głazewska A. (2010). *Edukacja domowa jako styl życia*. Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum; Owart K. (2012). *Droga w nieznaną? Edukacja domowa dla początkujących*. Kielce: Wydawnictwo Jedność; Zakrzewska M. (2013). *Rola wychowawcza matki w edukacji domowej*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”; Zakrzewski M. (2013). *Rola wychowawcza ojca w edukacji domowej*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.

¹³⁵ „Zjawisko przemocy szkolnej polegające na zamierzonym, wielokrotnie powtarzającym się, nieprovokowanym i wykorzystującym przewagę sił, agresywnym zachowaniu jednego (lub grupy) wobec innego ucznia [...]”. Kupisiewicz M. (2013). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 49.

¹³⁶ Dymock de Tello A. (2017). *World Schooling: How to Revolutionize Your Child's Education Through Travel*. USA: Nomad Books.

Brytyjski raport pt. "Home Education in England"¹³⁷ podaje szczegółową kategoryzację motywów podejmowania edukacji domowej, wynikających z:

- poglądów filozoficznych i ideologicznych rodziców,
- kultury i wierzeń rodziców,
- niezadowolenia z systemu szkolnego lub z aktualnej szkoły dziecka,
- przemocy w szkole,
- powodów zdrowotnych, szczególnie dotyczących zdrowia psychicznego dziecka,
- krótkoterminowej interwencji wychowawczej (w konkretnych przypadkach),
- niechęci dziecka do szkoły lub fobii szkolnej,
- specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka lub braku możliwości ich spełnienia przez system szkolny,
- konfliktów szkolnych związanych z: efektami kształcenia dziecka, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub sprawowaniem dziecka (w kontekście funkcjonowania w szkole),
- powodów rodzinnych niezwiązanych ze szkołą lub edukacją (np. decyzja o edukacji domowej w rodzinach wielodzietnych),
- przerwy w nauce, w oczekiwaniu na miejsce w szkole stacjonarnej (tzw. *stop-gap*).

Kryteria sukcesu i pozytywne efekty kształcenia w edukacji domowej

Jak podaje Murphy¹³⁸, najważniejszym kryterium sukcesu w edukacji domowej jest **zaangażowanie rodziców**, czyli czas i środki finansowe poświęcone na edukację dzieci oraz ich osobista odpowiedzialność za edukacyjny i społeczny rozwój dziecka. Kolejnym ważnym czynnikiem jest **intensywne indywidualne zaangażowanie dziecka w samokształce-**

¹³⁷ Long R., Danechi S. (2022). *Home education in England*. Number 05108. House of Common Library. www.commonslibrary.parliament.uk <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN05108/SN05108.pdf> (dostęp: 15.01.2023), s. 8.

¹³⁸ Murphy J. (2012), op. cit., s. 155–160.

nie – istotniejsze nawet niż wybór formy i metody uczenia się. Dzieci nauczone domowo paradoksalnie spędzają więcej czasu angażując się w proces uczenia się niż ich szkolni rówieśnicy, biorący udział w kolejnych lekcjach w szkole, dlatego **efektywność wykorzystania czasu na naukę** wymieniana jest jako kolejny czynnik determinujący sukces w edukacji domowej. Aktywności związane z dydaktyką zazwyczaj dostosowane są do potrzeb i zainteresowań dzieci i zachodzą w **pozytywnym, przyjaznym i bezpiecznym środowisku domowym**, tworząc idealne warunki, stymulujące rozwój dziecka.

- 1) W zakresie efektów kształcenia największym dobrodziejstwem edukacji domowej jest wywołanie u dziecka **efektu naturalnego uczenia się**¹³⁹, **opartego na holtowskim postrzeganiu dziecka jako ucznia z natury, dla którego uczenie się nie jest wynikiem nauczania, a ciągłych, „naturalnych jak oddychanie”, aktywności edukacyjnych**¹⁴⁰.
- 2) **Bezpośredni dostęp do społeczeństwa informacyjnego** to kolejna korzyść edukacji domowej, która pozwala na wyswobodzenie się ze sztywnych szkolnych programów, będących nośnikiem dominujących ideologii politycznych. Powstanie szkół tłumaczyło z jednej strony zapotrzebowanie na wiedzę w dobie rozwijającej się epoki przemysłowej, a z drugiej – trudny dostęp do wiedzy. W epoce cyfryzacji i nieograniczonego dostępu do informacji rozporządzanie wiedzą, władza nad wiedzą¹⁴¹, którą posiadają szkoły, nie znajduje innego uzasadnienia¹⁴² niż reprodukcja ideologii politycznych i „wpajanie kolejnym generacjom określonych wartości”¹⁴³.
- 3) Bardzo ważną korzyścią płynącą z edukowania domowego jest **możliwość adaptowania wielu metod uczenia się** i dostosowywania ich do unikalnych potrzeb dziecka i rodziny, w czym pomaga **efektywne wykorzystanie czasu**.

¹³⁹ Meighan R. (2016). *Comparing Learning Systems. The good, the bad, the ugly and the counter-productive*. United Kingdom: An Educational Heretics Press, Kindle Edition. loc.664.

¹⁴⁰ Holt J. (2007). *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się poprzez działanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 38.

¹⁴¹ Foucault M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia-Spacja, s. 34.

¹⁴² Meighan R. (2016), op. cit., loc.686

¹⁴³ Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 17.

- 4) **Przyjazne środowisko uczenia się** ma kluczowe znaczenie w kontekście stopniowego przejmowania przez dzieci **odpowiedzialności za zarządzanie swoją edukacją**¹⁴⁴.
- 5) Przejmowanie odpowiedzialności za swoją edukację wyraża się w stopniowym przechodzeniu od nauczania i pomocy rodziców do **autonomicznego uczenia się**, bazującego na umiejętnościach samodzielnego planowania, realizacji i weryfikacji własnych zajęć edukacyjnych. W praktycznym dyskursie o edukacji domowej, w kontekście samodzielności uczenia się, wspomina się o wolności rozporządzania czasem przez dziecko, o możliwości podejmowania samodzielných decyzji, **samomotywacji (motywacji wewnętrznej)**¹⁴⁵ oraz **przyzwoleniu na naukę na własnych błędach**.
- 6) **Możliwość rozwijania inteligencji dziecka**, zgodnie z teorią inteligencji wielorakich (m.in. Howarda Gardnera)¹⁴⁶, jest kolejną korzyścią domowego nauczania. Swobodny wybór i dostosowanie metod pracy do potrzeb dziecka pozwala na maksymalne wykorzystanie zasad efektywnego uczenia się, zdefiniowanych przez **neurodydaktykę**¹⁴⁷:
 - dziecko uczy się poprzez zabawę,
 - dziecko lepiej zapamiętuje, gdy jest emocjonalnie zaangażowane w aktywność,
 - wybór aktywności angażujących wszystkie zmysły synchronizuje pracę prawej i lewej półkuli,
 - chwile odpoczynku podczas nauki pozwalają lepiej zapamiętywać wiedzę.
- 7) **Bliski**, oparty na głębokiej więzi, **kontakt dziecka z dorosłymi** występującymi w roli opiekunów, trenerów i organizatorów uczenia się dziecka oraz olbrzymia liczba **okazji do eksperymentowania i doświadczania** w środowisku domowym składa się na holtowską definicję edukacji – „**edukacja to relacja i działanie**”¹⁴⁸.

¹⁴⁴ Meighan R. (2016), op. cit., loc.739.

¹⁴⁵ Kozłowski W. (2012). *Motywacja samoistna a strategie uczenia się*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

¹⁴⁶ Meighan R. (2016), op. cit., loc.787.

¹⁴⁷ Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

¹⁴⁸ Holt J. (2007), op. cit., s. 27.

- 8) Dzięki temu, że kompetencje społeczne kształtowane są w rzeczywistości, a nie sztucznie wykreowanym świecie szkolnym, dzieci edukowane domowo są **bardziej dojrzałe społecznie, wykazują więcej społecznych umiejętności i mają mniej problemów z zachowaniem**. Dziecko nabywa umiejętności, które może wykorzystać w ciągu całego życia¹⁴⁹, gdyż uczy się i wychowuje w naturalnym środowisku domowym, a nie w szkolnej, nieprzystającej do życia instytucji szkolnej¹⁵⁰.
- 9) W przypadku rodzin z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych **rodzicielska satysfakcja z postępów** dziecka to najczęściej wymieniany pozytywny efekt domowej edukacji, opartej na korzyściach płynących z **wolności wyboru źródeł wiedzy**, zakresu podstawy programowej (nie dotyczy Polski) oraz codziennych rutyn odpowiadających indywidualnym potrzebom dziecka. W kontekście wolności wyboru źródeł wiedzy w edukacji domowej, rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazywali na większą łatwość korzystania z zasobów internetowych oraz pomocy specjalistów, terapeutów i edukatorów¹⁵¹.

Podjęcie edukacji domowej dla swoich dzieci wiąże się z wolnością decydowania o wychowaniu i edukacji dziecka, wolnością od konieczności podporządkowywania się instytucji szkoły w zakresie organizacji czasu i wyboru metod uczenia się. Edukacja domowa stanowi dla niektórych rodzin ograniczony czasowo, krótkoterminowy projekt edukacyjny (np. roczna miniszkoła) lub, związany z celami długoterminowymi, sposób na urzeczywistnianie wartości rodzinnych, zapewnienie dziecku środowiska ujawniania się jego podmiotowości. Edukacja domowa w Polsce jest alternatywą, peryferyjną częścią systemu szkolnego; nie jest zamiast szkoły. Stanowi formę realizacji obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, której rodzice nadają różne sensy i znaczenia, tworząc pewien zbiór subinwersów znaczeń. **Edukacja domowa w istotny sposób uzupełnia działania instytucji szkoły.** Daje rodzicom i dzieciom **wolność wyboru** formy edukacji.

¹⁴⁹ Dobson L. (2002). *The Ultimate Book of Homeschooling Ideas. 500+ Fun and Creative Learning Activities for Kids Ages 3–12*. New York: Three Rivers Press, s. 296.

¹⁵⁰ Stebnicki W. (2014). *Edukacja domowa. Edukacja przyszłości*. Stalowa Wola: Fijorr Publishing, s. 35.

¹⁵¹ Cook K.B., Bennett K.E., Lane J.D., Mataras Th.K. (2018). *Beyond The Brick Walls: Homeschooling Students With Special Needs*. University Of Georgia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061959.pdf> (dostęp: 12.01.2023).

MAPOWANIE KLIMATÓW SZKÓŁ JAKO ALTERNATYWA DLA RANKINGÓW OSIĄGNIĘĆ

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, ALICJA BAUM,
MAŁGORZATA JABŁONOWSKA, ANNA R. MAKARUK,
MIŁOSZ W. ROMANIUK, MARIA TRZCIŃSKA-KRÓL,
JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA

Wprowadzenie

Od lat wszyscy, którzy interesują się edukacją, śledzą z zainteresowaniem rankingi szkół, ukazujące poziom osiągnięć poszczególnych placówek. Najpopularniejszy, ale też najdłużej prowadzony ranking Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy” (www.perspektywy.pl), umożliwia odnalezienie miejsca na liście rankingowej zarówno wybranej szkoły średniej, jak i uczelni. Korzystają z niego osoby, które poszukują placówki dającej możliwość uzyskania wysokich osiągnięć/wyników/możliwości edukacyjnych, rozumianych głównie jako skuteczność w przygotowaniu do matury.

Jednak w ostatnich latach, szczególnie w okresie pandemii COVID-19 oraz dostrzegalnych kryzysów społecznych, coraz mocniej wybrzmiewa stwierdzenie, że rankingi osiągnięć skierowane są tylko dla niewielkiej grupy osób. Tym samym nie są zaspokajane potrzeby związane ze świadomym wyborem szkoły tych uczniów i uczennic, dla których znaczące wyniki edukacyjne nie są najważniejsze lub oceniane są tylko jako jeden z wielu elementów funkcjonowania szkoły.

Prezentowany rozdział ukazuje ideę i proces tworzenia alternatywnego dla rankingu narzędzia skierowanego do uczniów i uczennic klas ósmych oraz ich rodziców, pokazującego klimat szkół ponadpodstawowych.

Rankingi szkół: jakość informacji a postrzeganie szkoły

Agnieszka Gromkowska-Melosik (2015, s. 294) stwierdza, że rankingi pełnią ważną rolę w konstruowaniu społecznego postrzegania szkół. Miejsce w rankingu stanowi podstawowy wskaźnik statusu szkoły średniej, to zaś jest znaczące dla jej reputacji. Należy zauważyć, że rankingi mają z jednej strony na celu zapewnienie przejrzystości wyników szkół, a z drugiej dostarczanie informacji na temat ich wyników różnym zainteresowanym stronom. Jako takie, rankingi są więc instrumentami wspomagającymi podejmowanie decyzji, np. odnośnie do wyboru tej, a nie innej szkoły, a także instrumentami, które mają na celu pomóc społeczności w formułowaniu własnych osądów na podstawie odpowiednich informacji.

W Polsce najbardziej popularnym rankingiem szkół średnich jest ten opracowywany co roku przez miesięcznik „Perspektywy”. Wszystkie rankingi składają się z wybranych wskaźników, które implikują pewne ramy pojęciowe, poprzez które odnoszą się do rzeczywistości szkolnej. W przypadku rankingu „Perspektyw” tymi wskaźnikami są aktualnie: sukcesy szkoły w olimpiadach – 25%, wyniki matury z przedmiotów obowiązkowych – 30% oraz wyniki matury z przedmiotów dodatkowych – 45%¹. Do sporządzenia rankingu wykorzystuje się dane ze źródeł egzogenicznych (zewnętrznych) wobec ocenianych szkół. Źródło danych w przywołanym rankingu stanowią zatem protokoły komitetów głównych olimpiad, zestawienia okręgowych komisji egzaminacyjnych (OKE) z wynikami matur z przedmiotów obowiązkowych i przedmiotów dodatkowych oraz dane Systemu Informacji Oświatowej. Biorąc pod uwagę te wskaźniki, jak i specyfikę środowiska szkolnego, trudno nie przedstawić w tym miejscu krytyki rankingu. Problem polega choćby na tym, że wyniki są przedstawiane tak, jakby zbiór wskaźników odzwierciedlał ostateczną jakość instytucji. Tymczasem zauważyć należy, że „redukują one całokształt życia szkoły, jej funkcję kształcącą i wychowawczą, do mierzalnych wskaźników. (...) Rzeczywistość szkolna nabiera charakteru statycznego; ważne jest tylko to, co można zmierzyć” (Gromkowska-Melosik, 2015, s. 295). W przypadku wyszczególnionych kryteriów wątpliwe jest rozstrzygnięcie, czy rzeczywiście stanowią one wskaźniki jakości

¹ Ranking Liceów Ogólnokształcących 2021. <https://licea.perspektywy.pl/2021/metodology/ranking-liceow-ogolnokszaltaczych-2021-metodologia> (dostęp: 4.06.2023).

procesu dydaktycznego prowadzonego w danej szkole, którego efektem końcowym są wyniki uzyskiwane na egzaminach zewnętrznych przez uczniów tej szkoły, czy raczej odzwierciedlają kapitał społeczno-kulturowy i potencjał intelektualny samych uczniów, którzy do niej uczęszczają. Wszakże to „dobre szkoły” przyciągają najlepszych, mając zaś najlepszych uczniów, wyniki szkoły w tych zestawieniach są w efekcie także najlepsze. Obraz nauczania szkolnego widziany tylko przez pryzmat wyników końcowych nauczania jest niepełny. Konstatacja ta doprowadziła do opracowania choćby Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD), która zwraca uwagę na postęp, jaki robią uczniowie przez kilka lat nauki w danej placówce. Metoda EWD poprzez odpowiednio opracowaną metodologię daje możliwość wyznaczenia wkładu szkoły w ten postęp, dzięki temu staje się ważnym narzędziem analizy efektywności nauczania (Dolata i in., 2013). Jednak i to rozwiązanie zdaje się być niewystarczające z punktu widzenia potencjalnego ucznia i jego zapotrzebowania na informację o szkole.

Rankingi stanowią ważny komponent samooceny szkół i ich postrzegania przez społeczności lokalne, w tym przede wszystkim rodziców i (potencjalnych) uczniów. Rankingi mogą również pośrednio wpływać na uczniów, odciągając ich jednak od kryteriów, które uważają oni za ważne. Czynniki pominięte w rankingach wydają się przez to mniej istotne. Niektóre kryteria, takie jak jakość nauczania, są trudne do zdefiniowania i skwantyfikowania, dlatego nie są uwzględniane bezpośrednio w bieżących rankingach. Inne kryteria, takie jak osobiste odczucie wsparcia czy satysfakcja ze szkoły, są szczególnie subiektywne i też raczej nie mogą być uwzględniane. Odległość szkoły od domu, oferowane stypendia, zajęcia dodatkowe są już nieco bardziej wymierne, ale dla ucznia idiosynkratyczne i z tego względu nie mogą być uwzględniane w rankingach publikowanych w środkach masowego przekazu. Chodzi o to, że te pominięcia nie tylko podważają wartość rankingów, ale także mogą skutkować nieuzasadnioną dewaluacją kryteriów ważnych dla ucznia (i jego rodzica). W ten sposób osoba, która mogłaby samodzielnie rozważyć pewne czynniki i ich znaczenie, może zostać skłonią do przywiązywania nadmiernej wagi do rankingów lub leżących u ich podstaw kryteriów, w wyniku czego podejmie decyzję, z której później może nie być zadowolona. Problemem jest więc to, że kryteria nie oceniają bezpośrednio czegoś wartościowego dla ucznia: nie zostały bowiem potwierdzone jako dobre wskaźniki jakości doświadczenia edukacyjnego, jakiego może oczekiwać uczeń, i nie są wystarczająco ściśle powiązane

z tym, co uczeń chciałby wiedzieć o danej szkole. Dlatego istotne wydaje się uwzględnienie potrzeb informacyjnych uczniów, ale też i wszystkich szeroko pojętych interesariuszy. Jako „interesariuszy” zdefiniować można wszystkie różne grupy zainteresowane rankingiem, tj. uczniowie, rodzice, szkoły, uczelnie, pracodawcy i ogół społeczeństwa.

Patrząc na istniejące rankingi, można stwierdzić, że stopień zaangażowania interesariuszy w ich powstanie i uwzględnienia ich potrzeb jest bardzo zróżnicowany. Z punktu widzenia szkół wyższych dotychczas funkcjonujące rankingi mogą być uznane za przydatne, a kryteria za wartościowe i istotne, bazują bowiem na publicznie dostępnych danych dotyczących wyników egzaminów. Oprócz pełnienia funkcji informacyjnej mogą ułatwić selekcję czy klasyfikację potencjalnych kandydatów. Także i pracodawcy, czy szeroko pojęte społeczeństwo, mogą uznać uzyskane za sprawą rankingu informacje o szkole za wystarczające do tego, by ukształtować sobie pewne wyobrażenie o szkole i jej efektywności, o tym, kim jest jej absolwent. Jednak z punktu widzenia rodzica i ucznia, który stoi przed wyborem odpowiedniej (najlepszej) dla siebie szkoły średniej, kryterium dotyczące efektów końcowych rzeczywiście zdaje się być niewystarczające. Niewiele bowiem wiadomo o tym, co i jak dzieje się „po drodze” do tych wyników. Może to uczeń sam może/powinien rozstrzygnąć, które kryterium ma dla niego największą wagę? Różni uczniowie będą potrzebować różnych informacji na temat środowiska szkolnego. Przemawia to za uwzględnieniem rozwiązania wielowymiarowego dostosowanego do potrzeb uczniów.

Klimat szkoły jako kategoria odnosząca się do jej jakości

Klimat szkoły jest pojęciem przyciągającym coraz więcej uwagi zarówno w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, jak i w dyskursie codziennym. Od pierwszego pojawienia się tej koncepcji zaproponowano wiele różnych jego definicji i ujęć (por. Nowosad, 2018; Tłuściak-Deliowska, Czyżewska, 2020). W najbardziej ogólnym sensie klimat szkoły można zdefiniować jako sumę codziennych doświadczeń członków społeczności szkolnej, odzwierciedlającą ich postrzeganie aspektów fizycznych, interpersonalnych i strukturalnych szkoły, a także bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego oraz poczucia przynależności do społeczności szkolnej (por. Kulesza, Kulesza, 2015; Tłuściak-Deliowska, 2014; Ostaszewski, 2012; Sweetland, Hoy, 2000).

Koncepcja ta odzwierciedla więc postrzeganie interakcyjnego doświadczenia środowiska szkoły przez grupy i jednostki, które tworzą „tkankę ludzką szkoły”, czyli przez dyrekcję, nauczycieli i pracowników niepedagogicznych, a przede wszystkim uczniów i ich rodziców. Kategoria ta zdaje się w największym stopniu obejmować to, co i jak dzieje się w szkole.

Klimat szkoły jest kształtowany przez wiele aspektów składających się na jej kulturę (Nowosad, 2018). Jest on bowiem wypadkową: (1) środowiska fizycznego szkoły, które zapewnia odpowiednie warunki do nauki i rozwoju, (2) środowiska społecznego, które zachęca do pozytywnej komunikacji i interakcji między jego członkami, (3) środowiska emocjonalnego, które tworzy poczucie przynależności, zwłaszcza wśród uczniów, oraz (4) profesjonalizmu kadry, która rozwija system uczenia się zachęcający wszystkich do osiągania sukcesów (por. Tableman, 2004; Tłuściak-Deliowska, Dernowska, 2023).

Badania wykazały, że klimat szkoły jest powiązany z różnymi skutkami dotyczącymi uczniów, nauczycieli i szkół postrzeganych jako całość. Jest on niewątpliwie ważnym składnikiem odnoszącej sukcesy i efektywnej szkoły. Pozytywny klimat szkoły zapewnia środowisko, w którym uczniowie czują się wartościowi. Szkoły, które odniosły największy sukces, są celowo zorganizowane, a zasady i struktury mają na celu ułatwienie uczniom wszystkich obszarów uczenia się, dając w ten sposób nauczycielom elastyczność, wsparcie i możliwości wdrażania praktyk i strategii dostosowanych do unikalnych potrzeb uczniów (por. Tłuściak-Deliowska, Czyżewska, 2020).

Spora liczba badań empirycznych wykazała pozytywne powiązania między różnymi aspektami klimatu szkoły a wynikami organizacji związanymi z uczeniem się, takimi jak np. kreatywność, inicjatywa i skuteczność (Karwowski, 2009; Hunter, Bedell, Mumford, 2007), procesami uczenia się i doskonalenia (Thapa i in., 2013). W tym kontekście kształtowanie pozytywnego klimatu szkoły jest jednym z podstawowych warunków realizacji efektywnego uczenia się. Jeszcze większa liczba dowodów wskazuje na pozytywny związek między różnymi wymiarami klimatu szkoły a poziomem osiągnięć uczniów (np. Benbenishty i in., 2016; Haynes, Emmons, Ben-Avie, 1997; MacNeil, Prater, Busch, 2009; Uline, Tschannen-Moran, 2008), a także innymi aspektami ich funkcjonowania, jak szeroko rozumiane zdrowie uczniów (np. Kuperminc, Leadbeater, Blatt, 2001; Woynarowska, 2003; LaRusso i in., 2008), (nad)używanie przez nich substancji psychoaktywnych (np. LaRusso, Romer, Selman, 2008), przejawianie zachowań agresywnych i przemocowych

(np. Kulesza, 2011), a nawet przestępczych (np. Gottfredson i in., 2005) i wiele innych. Opierając się na powyższych przesłankach, klimat szkoły stał się podstawą badań organizacyjno-edukacyjnych zarówno jako czynnik determinujący szeroki zakres efektów szkolnych, jak i wynik sam w sobie.

Koncepcja mapowania (klimatów) szkół

Dyskusje na temat jakości i efektów rankingów często skupiają się na doborze i operacjonalizacji wskaźników oraz ich wag. Dobór i konstrukcja wskaźników stanowią oczywiście kwestie kluczowe, ale jak zauważono powyżej, niejedyne przesądzające o użyteczności rankingu. Jakość każdego rankingu zależy również od leżących u jego podstaw procesów gromadzenia danych, kontroli jakości danych czy uwzględnienia potrzeb interesariuszy oraz ich zaangażowania w cały proces powstawania rankingu, począwszy od conceptualizacji, skończywszy zaś na jego prezentacji (por. van Vaught, Ziegele, 2012). Konstatacja ta implikuje uwzględnienie podejścia partycypacyjnego.

Podstawową zasadą przy formułowaniu systemu rankingów i wskaźników powinno być sprawdzenie jego przydatności w stosunku do potrzeb interesariuszy już od początkowej fazy projektowania. W rankingu tworzonym przez jego późniejszych użytkowników celem jego konstrukcji powinno być zidentyfikowanie szerokiego zestawu wskaźników związanych z potrzebami odpowiednich grup interesariuszy, za sprawą ciągłego procesu konsultacji. Ponadto, zainteresowanym stronom można również zaoferować możliwość oceny przydatności powstałego systemu rankingowego na późniejszych etapach, co może wpłynąć na jego udoskonalenie (por. van Vaught, Ziegele, 2012). Oczywiście odpowiedzialności za metodologię i wyniki rankingu nie można rzucić na interesariuszy. Ta bowiem zawsze spoczywa na tych, którzy tworzą i publikują ranking. Zastosowanie sprzężenia zwrotnego z użytkownikami prowadzić może jednak do wyższego poziomu użyteczności danych. Powstałe tym sposobem zestawienie może być „przyjazne” jego użytkownikowi, zrozumiałe i dla niego odpowiednie.

Kolejna kwestia, na którą należy zwrócić uwagę, to jednocześnie dosyć oczywiste spostrzeżenie, że różni uczniowie potrzebują różnych informacji na temat różnych aspektów związanych z funkcjonowaniem szkoły. Być może

uczeń wcale nie potrzebuje rankingu, czyli zestawienia szkół w kolejności wartości liczbowych, przyporządkowanych według określonych kryteriów. Uczniowie także mają pewne wyobrażenie, jak i przeczucia, co do istotności poszczególnych wskaźników odnoszących się do szkoły, a zatem będą interpretować wyniki w kontekście swoich osobistych wyobrażeń na temat jakości szkoły. Chodzi więc o poszerzenie zakresu posiadanych informacji o szkołach. Argument ten przemawia za wielowymiarowym narzędziem zapewniającym różnorodność, ale też przejrzystość. Jednocześnie sugeruje, że powstałe rozwiązanie wcale nie musi być rankingiem.

Dopasowanie szkoły do ucznia

Poszukiwanie innych form prezentacji szkół, wykraczające poza rankingi, znalazło swoje odzwierciedlenie w przestrzeni Internetu. Przykładem jest portal <https://swiadomiewybieram.pl/>, przeznaczony dla uczniów i uczennic klas ósmych. Mają oni możliwość sprawdzenia wybranej przez siebie szkoły z największych miast Polski² pod kątem oceny atmosfery, przyjemności z nauki oraz wyników z matur. Konieczne jest jednak podanie liczby punktów, które uczeń otrzymuje po zakończeniu szkoły podstawowej. Po ustaleniu ważności danych kryteriów, wyświetlają się szkoły, które są najbardziej dopasowane do preferencji ucznia. Lista wyników obejmuje wyświetlenie zdjęcia ze szkoły oraz informacji na temat procentowych wyników oceny szkoły w kategoriach: matura, atmosfera i przyjemność z nauki. Wyświetla się także procent oznaczający wartość dopasowania szkoły do preferencji i potrzeb ucznia, stąd autorzy portalu nazywają go *dopasowywarką*. Portal ma charakter rankingu, ale jednocześnie uczniowie mogą wskazać, że takie kategorie jak atmosfera są dla nich ważniejsze niż np. wyniki matur. Ponadto, uczniowie mają możliwość włączenia dodatkowych filtrów, które określają, czy w szkole są np. dostępne: Wi-Fi, sala sportowa po godzinach zajęć, szafki, drukarka lub ksero, sklepik, miejsce do odpoczynku, siłownia, bufet, stojak na rowery czy dodatkowe zajęcia pomagające w nauce.

² Chociaż w momencie pisania tego tekstu wyszukiwarka działała tylko dla szkół poznańskich. Autorzy portalu zamierzają stopniowo rozszerzać dane o kolejne miasta.

Koncepcja Klimatycznej Mapy Warszawskich Szkół Ponadpodstawowych

Koncepcja stworzenia mapy szkół warszawskich, która będzie odzwierciedlać różne wymiary ich klimatu, została zainicjowana przez Dorotę Łobodę – radną oraz przewodniczącą Komisji Edukacji oraz wiceprzewodniczącą Warszawskiej Rady Edukacyjnej (WRE)³. Zwróciła ona uwagę, że wynik szkoły w typowym rankingu, obejmującym wyniki egzaminów zewnętrznych oraz osiągnięć w olimpiadach, jest przydatny jedynie nielicznej grupie uczniów, którym zależy na wyborze szkoły z najlepszymi wynikami matur i którzy mają wystarczająco dobre wyniki edukacyjne, by się do takiej szkoły dostać. Rankingi te jednak nie pokazują tego, co ważne dla uczniów i uczennic – atmosfery, zaangażowania kadry pedagogicznej, jakości relacji rówieśniczych oraz tych budowanych pomiędzy młodzieżą a nauczycielami i nauczycielkami. Z tego też względu powstała idea stworzenia takiego narzędzia, które pomoże uczniom klas ósmych oraz ich rodzicom w wyborze szkoły ponadpodstawowej. Narzędzie to w założeniu nie miało być rankingiem, gdyż te, jak pisano już powyżej, tworzą atmosferę rywalizacji. Co więcej, badanie, które ma być cyklicznie prowadzone w szkole, by móc narzędzie aktualizować, powinno pomóc dyrektorkom i dyrektorom w dostrzeżeniu mocnych stron kierowanych przez nich placówek. Istotne jest, by pokazało ich potencjał, ale również obszary – ważne dla młodzieży – które można udoskonalić. Stąd pojawił się pomysł mapy klimatu warszawskich szkół, która stanie się narzędziem edukacyjnej zmiany.

Dorota Łoboda na jednym z wydarzeń edukacyjnych podzieliła się swoim pomysłem z dr hab. Barbarą Marcinkowską, prof. APS, rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, która ideę tę poparła. Na wiosennym posiedzeniu WRE (2022 r.) wydano pozytywną opinię na temat pomysłu utworzenia mapy, która będzie obrazowała opinie środowiska na temat klimatu danej szkoły. Powołano więc zespół, w skład którego weszli naukowcy z Akademii Pedagogiki Specjalnej (APS), a także przedstawiciele Warszawskiej Rady Edukacyjnej (WRE) oraz Biura Eduka-

³ Jest to organ doradczy i opiniotwórczy przy Prezydencie m.st. Warszawy, ukierunkowany na wzmocnienie edukacji, powołany w 2019 r. We WRE aktywnie pracują reprezentanci szkół, organizacji pozarządowych, eksperci, rodzice i uczniowie. <https://edukacja.um.warszawa.pl/warszawska-rada-edukacyjna1> (dostęp: 7.06.2023).

cji Urzędu m.st. Warszawy (BE). Stworzono harmonogram działań oraz ustalono zakres zadań dla podzespołów odpowiedzialnych za realizację kolejnych kroków zawartych w harmonogramie.

Ustalono, że pilotaż będzie realizowany dwuetapowo – najpierw do uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych oraz ich rodziców i opiekunów prawnych zostaną skierowane pytania umożliwiające wyodrębnienie tych obszarów i kategorii klimatu szkoły, które ich zdaniem są najważniejsze w procesie wyboru placówki po zakończeniu ósmej klasy. W drugim etapie zostanie przygotowane narzędzie, które pozwoli na ustosunkowanie się do jakości wyodrębnionych, najważniejszych wymiarów klimatu szkolnego przez uczniów i uczennice szkół pilotażowych, a następnie przeniesienie uzyskanych danych na mapę warszawskich szkół ponadpodstawowych.

Zespół APS odpowiada za zaprojektowanie i przeprowadzenie badań pilotażowych. Zespół WRE na każdym etapie badań pełni rolę konsultacyjną, nadając kierunek konkretnym działaniom i decyzjom, a zespół BE odpowiada za organizację międzyzespołowych spotkań konsultacyjnych, przygotowanie próbnej wersji mapy oraz przeniesienie danych z drugiej części pilotażu na mapę. Wielowymiarowa współpraca umożliwia konfrontowanie różnych punktów widzenia oraz pozwala na uwzględnianie różnych potrzeb, dostrzeganych przez przedstawicieli środowiska edukacyjnego, naukowego oraz samorządowego.

Model badań pilotażowych i ich przebieg

Badania pilotażowe były realizowane w latach 2022 i 2023. Rozpoczęły się od ustalenia koncepcji badań. Wybrano model teoretyczny, uznając za główne wymiary klimatu szkoły: jakość relacji społecznych, cechy środowiska, bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, środowisko fizycznego oraz procesy służące doskonaleniu się szkoły (Wojnarowska, 2003; Lubiński i in., 2008; Nowosad, 2019; Ostaszewski, 2012; Rudasil i in., 2018; Thapa i in., 2012; Thapa i in., 2013; Tłuściak-Deliowska, 2014; Tłuściak-Deliowska, Czyżewska, 2020). Sformułowano cel badań, którym jest rozpoznanie, jakie aspekty klimatu szkolnego są istotne dla uczniów, uczennic i ich rodziców/opiekunów prawnych przy wyborze szkoły ponadpodstawowej. Celem praktycznym stało się zbudowanie narzędzia umożliwiającego mapowanie

klimatu ponadpodstawowych szkół warszawskich. Podjęto decyzję o triangulacji metod (sondaż diagnostyczny z kwestionariuszem ankiety oraz fokusowy wywiad grupowy).

Kwestionariusz ankiety dla rodziców i opiekunów prawnych składał się z 3 pytań metryczkowych (wiek, płeć, typ szkoły, do której uczęszcza dziecko) oraz 14 pytań otwartych, odnoszących się m.in. do źródeł uzyskiwania wiedzy o szkołach ponadpodstawowych oraz wiedzy, której nie udało się zdobyć o wybranej szkole. Pytano także o opinie na temat tego, co zdaniem respondentów jest ważne w wyposażeniu szkoły, relacjach z kadrami placówki, relacjach ich dziecka z rówieśnikami, w zakresie możliwości wywierania wpływu przez rodziców i opiekunów na proces dydaktyczny i na inne aspekty funkcjonowania szkoły, w tym na sposób i zakres realizacji zaleceń skierowanych do osób z orzeczeniami lub opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dociekano również, o jakich niepożądanych zjawiskach w szkole rodzice chcieliby wiedzieć, w jaki sposób chcieliby, by w szkole rozwiązywano problemy i trudności, oraz proszono o wskazanie, na jakie aspekty rodzice uczniów i uczennice klas ósmych powinni zwrócić uwagę wybierając szkołę ponadpodstawową.

Kwestionariusz ankiety skierowany do młodzieży składał się z 4 pytań metryczkowych (wiek, płeć, typ szkoły oraz klasa), a także 12 pytań otwartych, analogicznych do pytań skierowanych do rodziców i opiekunów. Pogłębiono jedynie zagadnienie dotyczące procesu zdobywania wiedzy o szkole ponadpodstawowej.

Przewodnik do zogniskowanego wywiadu grupowego obejmował instrukcję zbierania zgód na realizację badań rodziców i opiekunów prawnych oraz dorosłych uczniów i uczennic, wprowadzenie do badań, stymulację wprowadzającą do rozmowy oraz 8 pytań otwartych, dotyczących tego, czego uczniowie chcieli się dowiedzieć o szkole ponadpodstawowej wtedy, gdy byli w klasie ósmej, oraz analizy aspektów klimatu szkoły z perspektywy aktualnego procesu uczenia się. Na koniec wywiadu zostawiono uczniom możliwość swobodnego wypowiedzenia się na ważne dla nich tematy.

Do badań zaproszono wszystkie ponadpodstawowe szkoły warszawskie, kierując do nich specjalnie przygotowane pismo. Na zaproszenie odpowiedziało 50 placówek. Adekwatnie do postawionych problemów badawczych

stworzono trzy narzędzia: dwa kwestionariusze ankiety w wersji elektronicznej do badań ilościowych oraz przewodnik do wywiadu fokusowego do badań jakościowych. Uzyskano pozytywną opinię Komisji Etyki Badań Naukowych APS dla tego projektu. W grudniu 2022 r. rozesłano, za pośrednictwem BE, kwestionariusze do 38 szkół spośród tych, które się zgłosiły do projektu. Szkoły we własnym zakresie udostępniły rodzicom i opiekunom prawnym wszystkich swoich uczniów i uczennic prośbę o wypełnienie kwestionariusza ankiety oraz wyrażenie zgody na udział ich dzieci w badaniu i udostępnienie im kwestionariusza ankiety.

W badaniach sondażowych osób dorosłych aktywny udział wzięło 428 rodziców i opiekunów, głównie kobiety (88%), będących w przeważającej części rodzicami młodzieży uczącej się w liceach (78%). Jedyne 2% badanych to rodzice uczniów i uczennic szkół branżowych.

W badaniach sondażowych skierowanych do uczniów i uczennic aktywny udział wzięło 368 osób, z czego połowę stanowiły kobiety, a niecałe 40% mężczyźni. W tej grupie część respondentów odmówiła podania swojej płci. Najwięcej było osób uczęszczających do liceów (blisko 70%), a niecałe 10% stanowili ci, którzy uczą się w szkołach branżowych. Największą grupę stanowili uczniowie klas drugich (30%) i pierwszych (27%).

W styczniu 2023 r. przeprowadzono wśród uczniów i uczennic 12 szkół zgłoszonych do pilotażu wywiadu fokusowe. Były one prowadzone przez studentki i studentów oraz pracowników APS, przygotowanych do tego badania, posiłkujących się opracowanym przewodnikiem. Rodzice lub opiekunowie osób uczestniczących w badaniach wyrazili na to zgodę. Badania były nagrywane, następnie dokonano transkrypcji i opracowano uzyskane wyniki, poszukując kluczowych dla badanych wymiarów klimatu szkoły. W sumie w badaniach fokusowych wzięło udział 114 uczniów i uczennic.

Dzięki przeprowadzonym pilotażowym badaniom ilościowym i jakościowym wyodrębniono najważniejsze dla respondentów wymiary klimatu szkolnego, do których należą: relacje społeczne (między uczniami/uczennicami, między uczniami/uczennicami i nauczycielami/nauczycielkami), postrzeganie szkoły (bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, otwartość), nauczanie, sprawdzanie i ocenianie, samorządność i pozadydaktyczne działania szkoły, fizyczne cechy środowiska szkolnego (infrastruktura szkolna). Te cechy kli-

matu szkoły są zbieżne z przyjętym modelem teoretycznym. Na podstawie tych kategorii powstał kwestionariusz ankiety przeznaczony dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Wyniki uzyskane na jego podstawie staną się bazą dla projektu wstępnej wersji Klimatycznej Mapy Warszawskich Szkół Ponadpodstawowych.

Należy podkreślić, że utworzone narzędzie badawcze było konsultowane ze wszystkimi członkami podmiotów uczestniczących w projekcie, a także pozyskano od działu technicznego BE informacje o możliwościach i ograniczeniach związanych z przełożeniem wyników na mapę szkół.

Perspektywy rozwoju Klimatycznej Mapy Warszawskich Szkół Ponadpodstawowych

W momencie opracowywania rozdziału realizowano drugi etap pilotażu, tzn. po uzyskaniu pozytywnej opinii Komisji Etyki Badań Naukowych APS dla tej części badań do wszystkich szkół, które zgłosiły się do udziału w badaniach, rozesłano prośby o wypełnienie kwestionariusza ankiety. Listy, za pośrednictwem szkół, zostały przekazane rodzicom i opiekunom prawnym, z prośbą o udostępnienie linków do kwestionariusza ankiety swoim dzieciom.

Wyniki tej części badań zostaną przełożone na wizualną mapę, w obrębie której kandydaci do szkół ponadpodstawowych oraz ich rodzice i opiekunowie będą mogli zapoznać się z informacjami, na temat poszczególnych aspektów klimatu wybranej szkoły z jednoczesnym wyeksponowaniem najmocniejszych jego stron. Mapa umożliwi wskazanie placówki według lokalizacji lub wybór z listy według dzielnic lub pożądaných kategorii klimatu szkoły.

W najbliższym możliwym czasie mapa będzie testowana pod względem funkcjonalności oraz przyjazności w odczytywaniu pożądaných informacji. Gdy narzędzie wizualne zostanie dopracowane, wszystkie warszawskie szkoły ponadpodstawowe zostaną zaproszone do wzięcia udziału w badaniach klimatu, których wyniki zostaną umieszczone na mapie. Docelowo planuje się, by narzędzie, będące alternatywą dla rankingów szkół, zostało udostępnione kandydatom do końca pierwszej połowy 2024 r.

Bibliografia

- Benbenishty, R., Astor, R.A., Roziner, I., Wrabel, S.L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197–206. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P., Żółtak, T. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: IBE.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 42, 412–444.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Haynes, N.M., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hunter, S.T., Bedell, K.E., Mumford, M.D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69–90. <https://doi.org/10.1080/10400410709336883>
- Karwowski, M. (2009). *Klimat dla kreatywności: koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kulesza, M., Kulesza, M. (2015). Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego. *Pedagogika Społeczna*, 3(57), 113–125.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Blatt, S.J., (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141–159.
- LaRusso, M., Romer, D., Selman, R., (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence*, 37(4), 386–398.
- Lubienski, S.T., Lubienski, C., Crane, C.C. (2008). Achievement differences and school type: the role of school climate, teacher certification, and instruction. *American Journal of Education*, 115, 97–138.
- MacNeil, A., Prater, D. L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>

- Nowosad, I. (2018). Kultura szkoły versus klimat szkoły. *Kultura i Edukacja*, 1(119), 41–53.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4(120), 23–38.
- Rudasill, K.M., Snyder, K.E., Levinson, H., Adelson, J.L. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 30, 1, 35–60.
- Sweetland, S.R., Hoy, W.K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703–729. <https://doi.org/10.1177/00131610021969173>
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practices Brief*, 31, 1–10.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 141–152.
- Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tłuściak-Deliowska, A., Dernowska, U. (2023). *Kultura szkoły w modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego. Inspiracje teoretyczne i badawcze*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., Guf, S. (2012). *School climate research summary*. New York: National School Climate Center. Pobrane z: <https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf>
- Thapa, S., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Uline, C., Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55–73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>
- Van Vught, F.A., Ziegele, F. (Eds.) *Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank*. Dordrecht: Springer.
- Woynarowska, B. (2003). *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW, Zakład Epidemiologii Instytutu Matki i Dziecka.

www.perspektywy.pl

<https://swiadomiewybieram.pl/>

RAZEM CZY OSOBNO? – WYZWANIA W KSZTAŁTOWANIU WIELOKULTUROWEJ SZKOŁY W KONTEKŚCIE UCZNIÓW Z UKRAINY

BEATA MYDŁOWSKA

Wprowadzenie

Według danych z 27.02.2023 r., zaczerpniętych z informacji przekazanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki¹, w polskich szkołach i przedszkolach uczy się 187,9 tys. dzieci i młodzieży z Ukrainy, które przybyły do naszego kraju po wybuchu wojny. Polskie szkoły zatrudniają także ukraińskich nauczycieli – na 1792 nauczycieli z Ukrainy 1120 zostało zatrudnionych w polskich placówkach oświatowych od 24 lutego 2022 r.².

¹ W szkołach ponadpodstawowych jest 27,2 tys. uczniów z Ukrainy przybyłych po wybuchu wojny. Ok. 10 tys. uczy się w liceach ogólnokształcących, 8 tys. w technikach, blisko 3 tys. w szkołach branżowych I stopnia, 12 w szkołach branżowych II stopnia, blisko 5,9 tys. w szkołach policealnych. 59 młodych ludzi z Ukrainy to uczniowie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia, 121 to uczniowie liceum sztuk plastycznych, 66 to uczniowie ogólnokształcącej szkoły baletowej, 2 to uczniowie Bednarskiej Szkoły Realnej, 2 to uczniowie Kolegium Pracowników Służb Społecznych. 60 uczniów z Ukrainy uczy się w szkole specjalnej przysposabiającej do pracy. Źródłem danych jest System Informacji Oświatowej (SIO) – stan na dzień 14 lutego 2023 r. <https://samorząd.infor.pl/sektor/edukacja/rodzicieiu uczniowie/5682139,w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-młodzieży-z-ukrainy-przybyłych-po-wybuchu-wojny.html> (dostęp: 24.09.2023).

² Matłacz A. *W polskich szkołach i przedszkolach uczy się 187,9 tys. dzieci z Ukrainy*. <https://www.prawo.pl/oswiata/ukrainskie-dzieci-w-polskich-szkolach,520015.html> (dostęp: 24.09.2023).

Polskie prawo gwarantuje dzieciom i młodzieży z Ukrainy, tak jak innym dzieciom w wieku obowiązku szkolnego i obowiązku nauki (7–18 lat) mieszkającym na terenie Polski, przyjęcie do publicznych szkół w ciągu całego roku szkolnego. Na wniosek złożony do dyrektora szkoły publiczna szkoła podstawowa, w rejonie zamieszkania dziecka przybyłego z zagranicy, przyjmuje dziecko z urzędu, inne publiczne szkoły podstawowe i szkoły ponadpodstawowe przyjmują w miarę posiadania wolnych miejsc. Jeżeli są trudności w znalezieniu wolnego miejsca, rodzice dziecka mogą poprosić organ prowadzący o wskazanie szkoły. Dyrektor szkoły ustala klasę, w której uczeń z Ukrainy będzie kontynuował naukę, na podstawie dokumentów wydanych przez szkołę za granicą, a jeśli dokumentów nie ma, na podstawie oświadczenia rodziców o sumie lat nauki za granicą, którzy mogą zwrócić się do dyrektora o przyjęcie go do niższej klasy niż wynika to z sumy ukończonych lat nauki szkolnej. Uczniom, którzy nie znają języka polskiego szkoła organizuje jego nieodpłatne, dodatkowe (indywidualne lub w grupach międzyszkolnych) lekcje przez okres 24 miesięcy. Mogą oni też korzystać z zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania.

Tak przedstawia się, w najogólniejszym wymiarze, formalna strona przyjęcia uczniów – ofiar wojny w Ukrainie. Fakt zorganizowania dla nich odpowiedniej opieki i edukacji od początku wiązał się z licznymi wyzwaniami, wynikającymi z: przyspieszenia procesu adaptacyjnego, poradzenia sobie z trudnościami komunikacyjnymi wynikającymi z nieznajomości języka, zminimalizowania skutków dłuższych przerw w nauce, nieobecności rodziców czy zapewnienia odpowiedniego wsparcia psychologicznego. Uczniowie z Ukrainy, zmagający się z doświadczeniem uchodźczym, zetknęli się z obcym językiem, nową kulturą i systemem edukacyjnym. Być może dlatego wielu ukraińskich uczniów przebywających w Polsce uczy się zdalnie w Ukrainie – nie mamy w tym aspekcie wiarygodnych szacunków, ale według eksperta ds. migracji, prof. Macieja Duszczyka, bazując na badaniach Centrum Edukacji Obywatelskiej, liczbie numerów PESEL i danych z Systemu Informacji Oświatowej, w Polsce mamy do czynienia z około 150–200 tys. dzieci z doświadczeniem uchodźczym, które są poza systemem oświaty³.

³ <https://twitter.com/MaciekDuszczyk/status/> (dostęp: 2.10.2023) oraz *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International* z 24 stycznia 2023 r. <https://www.amnesty.org/pl/wp-con>

Czynniki wpływające na izolację od grupy rówieśniczej

Organizacja edukacji dla uchodźców jest trudna z wielu względów. Pierwszy z nich jest oczywisty: w krótkim czasie w szkole pojawia się duża liczba dzieci (w tym wiele takich, które nie tylko z racji przeżyć wojennych, ale również z powodu cech charakterologicznych mają braki w umiejętnościach interpersonalnych, są bardzo wrażliwe i wyjątkowo podatne na stres), które mogą (choć nie muszą) mieć problemy z zaklimatyzowaniem się w nowym miejscu. Wymaga to przeprowadzenia różnych zmian organizacyjnych w krótkim czasie.

Kolejną trudnością są różnice komunikacyjne wynikające zarówno z powodów językowych i kulturowych, jak i emocji przeżywanych przez osoby z doświadczeniem uchodźczym (związanym z obcowaniem ze śmiercią i cierpieniem spowodowanym wojną) lub wspólnej, skomplikowanej historii Polski i Ukrainy. Dodatkowy problem stanowią różnice w systemach edukacyjnych – już samo rozpoznanie zasad i zawartości treściowej praktyk edukacyjnych, z jakimi dzieci z Ukrainy miały do czynienia, wymagało odpowiedniego przygotowania instytucjonalnego, kompetencji nauczycieli i odpowiedniego podejścia do kształtowania relacji nauczyciel – uczeń oraz relacji rówieśniczych. Nauczyciele, w zdecydowanej większości niemający doświadczenia w uczeniu języka polskiego jako obcego, potrzebują wsparcia glottodydaktycznego – sam fakt przyznania dodatkowych lekcji języka polskiego nie rozwiązuje problemu, bo brak umiejętności nauczycieli w tym zakresie budzi zniechęcenie i powoduje niską frekwencję potencjalnie zainteresowanych. Dzieci i młodzież szybko przyswajają język polski w zakresie potrzebnym do utrzymywania kontaktów z rówieśnikami, ale jest to zbyt mało, aby mówić o pełnym uczestnictwie w lekcjach – mimo wystarczającej wiedzy i inteligencji logiczno-matematycznej, kłopot sprawiają nawet polecenia związane z wykonaniem zadań domowych, nie wspominając o specjalistycznym słownictwie niezbędnym np. na lekcjach biologii, geografii czy takich przedmiotów ścisłych jak chemia i fizyka⁴.

tent/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf (dostęp: 2.10.2023).

⁴ *Diagnoza potrzeb dzieci i młodzieży uciekających przed wojną w Ukrainie. Perspektywa nauczycielska.* Raport z diagnozy potrzeb, s. 4. Grudzień 2022. https://biblioteki.org/app/uploads/2023/03/BdW_diagnoza_potreb_dzieci_i_mlodziezy.pdf (dostęp: 12.09.2023).

Działania proadaptacyjne utrudnia duża rotacja, wynikająca z częstego przenoszenia się z jednej miejscowości do drugiej, angażowania się młodzieży w podejmowanie przez członków rodziny pracy zarobkowej itp. – wiele szkół zmaga się z sytuacją, że w trakcie roku szkolnego pojawiają się w różnych miesiącach nowi uczniowie, co nauczycielom utrudnia realizowanie programu nauczania w sposób ciągły i konsekwentny. Uczniowie zmieniający szkołę znajdują się na innym etapie realizacji programu nauczania niż reszta klasy oraz tracą kontakt z rówieśnikami, z którymi zaczęli już budować więzi. Spostrzeżenia te wynikają z licznych badań⁵.

Standardowy sposób reagowania na trudności adaptacyjne prezentuje raport z badania wykonanego w 71 szkołach (na 110 zaproszonych) przez Fundację Szkoła z Klasą. Do udziału w badaniu przystąpiło 71 dyrektorów oraz 792 nauczycielek i nauczycieli, spośród których tylko 4% do momentu zbierania danych pracowało z dziećmi z Ukrainy przybyłymi w wyniku wojny. Według co dziesiątego nauczyciela, jedynie nieliczne dzieci z Ukrainy dobrze adaptują się w grupie rówieśniczej, a co dziewiąta osoba uważa, że większość lub wszystkie dzieci z tej grupy mają problemy w relacjach z polskimi rówieśnikami⁶. Jednym ze wskaźników przeżywanych trudności i emocji o zabarwieniu negatywnym były, według prowadzących badanie, nieprzychylnie wypowiedzi na temat uczniów z Ukrainy. Na szczęście najczęściej (68,1%) są one obserwowane tylko u pojedynczych dzieci lub w ogóle nie występują i tylko 2,2% badanych twierdzi, że dotyczą one połowy lub więcej dzieci⁷.

Niemal 20% badanych nauczycieli zaobserwowało wśród swoich podopiecznych z Ukrainy symptomy kryzysu środowiskowego oraz stresu pourazowego, objawiającego się drażliwością i reagowaniem nadmiernymi emocjami⁸. Ponad co piąty badany (21,8%) stwierdził, że młodzi uchodźcy manifestują niepokój o swoich bliskich, a blisko jedna trzecia (31,1%) dostrzega

⁵ Tamże oraz np. raport z września 2022: *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*. https://www.researchgate.net/publication/363535374_Pyzalski_J_i_in_2022_Razem_w_klasie_Dzieci_z_Ukrainy_w_polskich_szkolach_Potencjaly_i_wyzwania_w_budowaniu_wielokulturowej_szkoly_w_kontekście_wojny_w_Ukrainie_według_nauczycieli_i_nauczycielek (dostęp: 12.09.2023).

⁶ *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach*, op. cit.

⁷ Tamże, s. 20.

⁸ Tamże, s. 21.

silną chęć powrotu do swojego kraju u większości albo prawie wszystkich uczniów z Ukrainy⁹. Tylko około 9% nauczycieli zauważyło, że duża część tych uczniów nie przykłada się do nauki, ponieważ są przekonani, iż nie muszą się angażować w naukę, bo są w polskiej szkole tylko tymczasowo.

Najwięcej trudności doświadczają uczniowie z Ukrainy, którzy cierpią na syndrom stresu pourazowego (PTSD – *Post-traumatic Stress Disorder*). Jak twierdzi Małgorzata Dąbkowska¹⁰, wiąże się on z charakterystycznymi, będącymi reakcją na traumatyczne wydarzenie, objawami, jak np.: zaburzenia regulacji emocjonalnej, niezorganizowane lub pobudzone zachowanie, nie-reagowanie na otoczenie, przeżywanie koszmarów związanych z przeżyтыми urazowymi sytuacjami, odczuwanie chęci izolowania się od innych, zaburzenia koncentracji i problemy w uczeniu się, zachwiane poczucie własnej wartości, brak zdolności do przeżywania przyjemności, brak zaufania do innych.

Większość badanych nauczycieli zauważyła, że uczniowie uciekający przed wojną w Ukrainie, mimo iż zasadniczo nie lubią opowiadać o swojej kulturze i dzielić się informacjami o ojczyźnie, nie mają problemu w relacjach z polskimi rówieśnikami. Aż 61% twierdzi, że problemy z nawiązywaniem relacji ma mniejsza część uczniów albo jedynie pojedyncze osoby. Kilka-naście procent (13,3%) wskazuje na połowę uczniów i uczennic z tego typu problemami. Do rzadkości należy zjawisko złego odnoszenia się do innych i stosowanie przemocy rówieśniczej. Tylko co dziesiąta osoba biorąca udział w badaniu twierdzi, że połowa lub więcej uczniów źle się do siebie odnosi lub stosuje przemoc. Większość (63,5%) uważa, że takie zachowania dotyczą niewielkiej grupy uczniów i uczennic lub pojedynczych osób. Znaczna liczba badanych (27,8%) nie potrafiła odnieść się do tego zagadnienia¹¹.

Wypowiadający się w tym badaniu nauczyciele zgodnie stwierdzili, że tak specjalistyczna praca, jaką jest dydaktyka i wychowanie dzieci z doświadczeniem uchodźczym, powinna być poprzedzona odpowiednim szkoleniem, a ponadto pedagodzy powinny mieć możliwość uczestniczenia w superwizji własnej pracy w tym zakresie¹². Ponad połowa dyrektorów szkół, działając

⁹ Tamże, s. 22.

¹⁰ Dąbkowska M. Kompleksowa opieka nad dzieckiem z zespołem stresu pourazowego. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, Nr 14(2)/2014, s. 130.

¹¹ Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach, op. cit., s. 27.

¹² Tamże, s. 15.

zgodnie z Ustawą z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, radziła sobie z komunikacją dzięki zatrudnianiu osób (asystentów kulturowych) nieposiadających obywatelstwa polskiego, ale znających język polski w stopniu umożliwiającym pomoc uczniom, którzy nie znają języka polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Ze względu na problemy socjalno-bytowe uczniów z Ukrainy badani nauczyciele współpracowali też z ośrodkami pomocy społecznej (ok. 56%), z kuratoriami (ok. 60%) oraz z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (ok. 55%). Odnotowano też współpracę z organizacjami pozarządowymi, głównie polskimi (22,5%), ale także ukraińskimi (ok. 5%), z policją (4,2%) i sądami rodzinnymi (1,4%)¹³. Z pewnością realizowana współpraca powinna mieć charakter systemowy, mimo iż rodziny uchodźcze są w bardzo niestabilnej sytuacji życiowej – nie mają pewności, czy zdecydują się na zostanie w naszym kraju na stałe, czy otrzymają zgodę na pobyt w Polsce, a jeśli tak, to czy stanie się to za kilka miesięcy, czy za kilka lat. Należy pamiętać, o czym pisała Agnieszka Gromkowska-Melosik, że migrantom nie tylko zrujnowano świat, który znali, ale często towarzyszy im poczucie osamotnienia, odczuwają utratę tych wartości, które do tej pory tworzyły ich tożsamość¹⁴.

W badaniu własnym, przeprowadzonym na przełomie marca i lutego 2023 r., w którym wzięło udział 119 uczniów ukraińskich i 120 polskich uczniów z warszawskiego liceum i technikum (w wieku 15–19 lat), którego celem była identyfikacja problemów wynikających z adaptacji uczniów ukraińskich do warunków polskich szkół, młodzi ludzie obydwu narodowości przedstawili swoje sposoby postrzegania sytuacji związanych z napływem do szkół młodzieży z Ukrainy i jej funkcjonowaniem w Polsce¹⁵.

Na 119 uczniów z Ukrainy prawie 59% (69 osób) oświadczyło, że przebywa w Polsce z rodziną, a 88% (105 osób) cieszy się posiadaniem przyjaciół i kolegów. Niemal w połowie są to jednak wyłącznie koledzy z Ukrainy – tak odpowiedziało 44% (51 osób). Zaledwie 7% (8 osób) stwierdziło, że ma podobną liczbę kolegów z Polski i Ukrainy. Jest to zastanawiające w kontekście

¹³ Tamże, s. 16.

¹⁴ Gromkowska-Melosik A. Podstawy metodologiczne badań. [w:] A. Boroń, A. Gromkowska-Melosik (red.), *Ukraińskie uchodźczynie. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2022, s. 150.

¹⁵ Badanie miało charakter pilotażowy.

odpowiedzi na pytanie *Czy polscy uczniowie sprawiają lub sprawiali Ci jakąś przykrość?* – tylko 5% odpowiedziało „zdecydowanie tak”, natomiast aż 40% (47 osób) udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie nie”, a 36% (43 osoby) „raczej nie”, co w odniesieniu do środowiska szkolnego jest dobrym wynikiem.

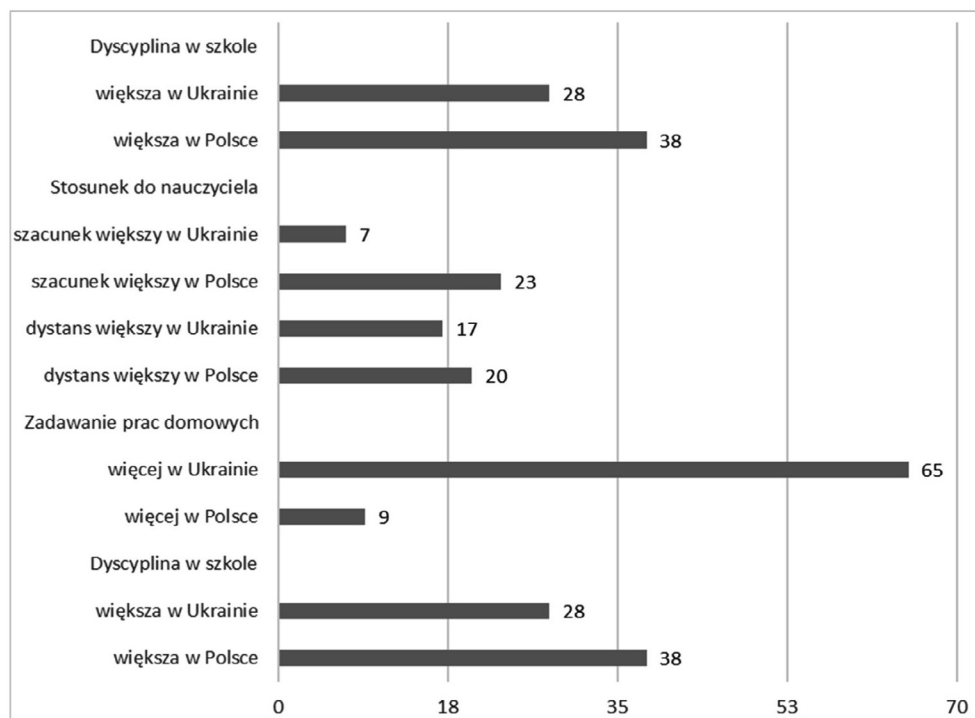
Podobnie wyglądała sprawa udzielania odpowiedzi na pytanie *Czy polscy uczniowie śmieją/śmiali się z Ciebie, że jesteś Ukraińcem?* oraz *Czy byłeś obrażany w Polsce z powodu bycia Ukraińcem?* Na pierwsze pytanie „zdecydowanie nie” odpowiedziało 52% (60 osób), a „raczej nie” 35% (41 osób). Na drugie „zdecydowanie nie” odpowiedziało 46% (51 osób), a „raczej nie” 29% (33 osoby). Mimo różnych trudnych sytuacji, na pytanie *Czy jesteś zadowolony, że jesteś w Polsce?* aż 89% (106 osób) odpowiedziało „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”. Tylko 4% (5 osób) odpowiedziało „zdecydowanie nie”, a 7% (8 osób) „raczej nie”. Na pytanie *Kiedy myślisz o swojej przyszłości, to chciałbyś zostać w Polsce?* odpowiedzi „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” udzieliło 39% (47 osób), a „zdecydowanie nie” lub „raczej nie” 21% (25 osób).

Z istotnych pytań związanych z edukacją na pytanie *Czy Twoim zdaniem szkoła polska różni się od szkoły ukraińskiej?* „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” odpowiedziało 37% badanych (42 osoby), a „zdecydowanie nie” lub „raczej nie” 63% (72 osoby). Wskazywanie na różnice między systemami pojawiało się wielokrotnie, co wyraziście obrazuje rysunek 1.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na rolę znajomości języka polskiego – zarówno mówionego, jak i pisanego. Trudności w komunikacji na płaszczyźnie językowej ograniczają szansę na porozumiewanie się z rówieśnikami i na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Badani uczniowie z Ukrainy na pytanie *Czy lubisz uczyć się języka polskiego?* „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” odpowiedzieli w ponad 64% (77 osób), a na pytanie *Czy dodatkowo, poza lekcjami obowiązkowymi uczysz się języka polskiego?* 44% (52 osoby) odpowiedziało „tak”.

Z przebadanych 120 uczniów narodowości polskiej perspektywa spojrzenia na wyobcowanie uczniów z Ukrainy wygląda następująco:

- Na pytanie *Czy przeszkadza Ci, że w klasie są uczniowie ukraińscy?* 21% (25 osób) odpowiedziało „zdecydowanie nie”, a 34% (41 osób) „raczej nie”.
- Na pytanie *Czy uważasz, że ukraińscy uczniowie są konfliktowi?* tylko 2,5% respondentów (3 osoby) odpowiedziało zdecydowanie nie, natomiast aż 38% (45 osób) powiedziało „zdecydowanie tak”, a 26% (31 osób) „raczej tak”.



RYSUNEK 1. Różnice pomiędzy polskim a ukraińskim systemem nauczania (odpowiedzi były wielokrotne)

Źródło: badania własne.

- Na pytanie *Czy uważasz, że ukraińscy uczniowie sprawiają lub sprawiali Ci jakąś przykrość?* „zdecydowanie nie” odpowiedziało 22% (26 osób), „raczej nie” 34% (41 osób), a „zdecydowanie tak” 17% (20 osób).
- Na pytanie *Czy byłeś świadkiem dyskryminacji/znieważania ukraińskich uczniów w szkole?* „zdecydowanie nie” odpowiedziało 32% (37 osób), „raczej nie” 26% (30 osób), natomiast 16% (19 osób) powiedziało, że „zdecydowanie tak”, a 8,5% (10 osób) „raczej tak”.

Przedstawione wyniki badań własnych prowadzą do wniosku, że polscy uczniowie ze szczególną ostrością i wnikliwością oceniają sytuację uczniów ukraińskich. Ich częstsze stwierdzanie postaw negatywnych i odczuwanie trudności w adaptacji jest zapewne z jednej strony podyktowane współczuciem, ale z drugiej strony dosyć ostrym ocenianiem sposobu funkcjonowania innych kulturowo koleżanek i kolegów – świadczy o tym np. duży procent postrzegania ich jako konfliktowych.

Ważnym aspektem jest odniesienie się do problemu akceptacji obecności młodych ludzi z Ukrainy na polskim rynku pracy. Ponad 64% respondentów (77 osób) na pytanie *Czy Ukraińcy zabierają pracę Polakom?* odpowiedziało „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” (przy jednoczesnym stwierdzeniu – ponad 62% – że *Ukraińcy nie są potrzebni w Polsce* i że *jest ich za dużo* – 73%). Świadczy to o pewnej niekonsekwencji myślenia i mało dojrzałej ocenie sytuacji społecznej w Polsce, ponieważ ci sami uczniowie na pytanie *Czy zamierzają pozostać w Polsce* zaledwie w 4% (5 osób) odpowiedzieli „zdecydowanie tak”, a „raczej tak” odpowiedziało tylko 16% (19 osób). Z kolei 46,5% (56 osób) zaznaczyło, że „zdecydowanie nie” lub „raczej nie” zamierza pozostać w Polsce. Polscy uczniowie wyrazili też opinię, że *Ukraińcy chcą coraz więcej wsparcia i pomocy, a ze swojej strony nic nie dają* – 65,5% (78 osób) i że organizowanie pomocy dla nich przyczynia się do zmniejszenia pomocy potrzebującym jej Polakom – na pytanie *Czy uważasz, że przez pomoc Ukraińcom pomoc Polakom jest mniejsza?* „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” odpowiedziało 67% (79 osób). Zaprzeczyło takiemu pogładowi tylko 12% (14 osób). Taki sposób myślenia ma na pewno wpływ na angażowanie się polskiej młodzieży w pomoc uczniom z Ukrainy, aby efektywnie realizowała swój proces edukacyjny w Polsce.

Budowanie przestrzeni współpracy

Dla pojawiających się w szkole nowych uczniów z Ukrainy kluczowe jest budowanie poczucia bezpieczeństwa. Warto więc poświęcić na początku czas na zaznajomienie nowych uczniów z planem lekcji, budynkiem szkoły, najczęściej używanymi salami, lokalizacją szatni, pokoju pedagoga szkolnego itd.

Pielęgnowanie zasad bieżącej komunikacji, troska o przepływ wszystkich istotnych informacji pozwalających organizować skuteczną pomoc, to szansa na pokonywanie wielu trudności. W wielu szkołach w newralgicznych pomieszczeniach pojawiły się karteczki w języku ukraińskim i angielskim – nie tylko z określeniami odnoszącymi się do przeznaczenia danego pomieszczenia, ale też do znajdujących się tam przedmiotów codziennego użytku, które przygotowywali najczęściej polscy uczniowie pod nadzorem nauczyciela. Tam, gdzie była taka możliwość, zatroszczono się o łatwy dostęp do komputera z klawiaturą z cyrylicą, żeby na bieżąco tłumaczyć sobie nawza-

jem potrzebne wyrażenia oraz ułatwić korzystanie podczas lekcji ze słownika dwujęzycznego wraz z elektronicznym tłumaczem.

Dobrym pomysłem na poradzenie sobie z problemami komunikacyjnymi jest utworzenie oddziałów przygotowawczych dla uczniów cudzoziemskich, a jeśli jest to niemożliwe, po rozpoznaniu poziomu językowego danego ucznia można rozważyć z rodzicami dziecka, aby w celu podniesienia jego poziomu znajomości języka polskiego przypisać je do klasy niższej niż wskazywałby na to wiek. Powinno się przy tym zadbać o uniknięcie sytuacji (jeżeli jest taka możliwość), w której dziecko będzie w klasie jedyną osobą z doświadczeniem uchodźczym, albo będzie takich osób zbyt wiele, ponieważ zaburzy to proces integracji. Optymalna liczba to nie więcej niż 20%¹⁶. Służy to różnym rozwiązaniom, np. ułatwia pracę nie tylko nauczycielom, ale też organizowaniu takich rozwiązań służących integracji, jak angażowanie polskich uczniów w pomoc koleżeńską po lekcjach.

W wielu szkołach organizowano różnego typu zajęcia integracyjne w formie warsztatów, np. wspólnego oglądania filmów, słuchania muzyki, realizowania form parateatralnych i dramatycznych (odgrywanie scenek prowokujących do opowiedzenia własnej historii czy wypróbowania nowych ról społecznych), mobilizowanie do aktywności przez polecanie pracy w grupach w ramach zadania domowego, w grupach o zmieniającym się składzie itd.¹⁷. Wszelkie zajęcia grupowe to skuteczna forma ćwiczeń kształtujących umiejętności społeczne, takie jak konstruktywne rozwiązywanie konfliktów, komunikacja interpersonalna itp. Szkoły mogły również korzystać z licznych portali edukacyjnych oraz stron zawierających bezpłatne materiały glottodydaktyczne w wersji pdf.

Popularnością cieszą się programy promujące wiedzę na temat globalnych współzależności różnych części świata, pogłębiające więź z naturą, świadomość dotyczącą środowiska naturalnego i poczucie odpowiedzialności za lokalne otoczenie¹⁸. Są to bezpłatne programy o nazwach *Globalna szkoła*,

¹⁶ Razem damy radę! Dobre praktyki i rekomendacje na temat pracy z nowo przybyłymi uczniami i uczennicami, s. 5. Muzeum Emigracji w Gdyni. <https://polska1.pl/wp-content/uploads/2022/10/Razem-damy-rade-Dobre-praktyki-i-rekomendacje-na-temat-pracy-z-nowoprzybylymi-uczniami-i-uczennicami.pdf> (dostęp: 29.09.2023).

¹⁷ Król-Gierat W., Nosidlak K. Akcja integracja, czyli jak zintegrować ucznia z Ukrainy z zespołem klasowym. *Języki Obce w Szkole*, Nr 4/2022.

¹⁸ <https://globalna.ceo.org.pl/programy-edukacyjne/zrealizowane-programy/razem-w-szkole/>

Ekologiczna szkoła i Polska-Ukraina. Razem w szkole. Ten ostatni jest szczególnie przydatny do poszukiwania narzędzi służących budowaniu pewności siebie w każdym zróżnicowanym środowisku, osiągania lepszych wyników, uczenia lepszej koncentracji i budowania głębszych relacji.

Od momentu pojawienia się nowych uczniów nauczyciele mogli korzystać z bogatego wachlarza podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, poradników, filmów i innych materiałów, głównie dostępnych w wersji elektronicznej, chociaż bardzo szybko pojawiły się podręczniki dla uchodźców. Jednym z pierwszych była wydana w 2020 r. publikacja Anety Licy i Zenona Licy pt. *Po polsku? Tak! Elementarz dla cudzoziemców do nauki języka polskiego*, wydana w Gdańskim Wydawnictwie „Harmonia”. W 2023 r. ukazał się np. podręcznik zatytułowany *Po prostu polski. Podręcznik do nauki języka polskiego dla uchodźców z Ukrainy* Marty Gołębiowskiej, Niny Matyby i Anny Gaudy. Autorki, bardzo zaangażowane w prowadzenie kursów dla wielu osób z Ukrainy, uciekających na przełomie zimy i wiosny 2022 r., zaprezentowały bogaty materiał językowy do wykorzystania w podstawowych sytuacjach przez uchodźców uczących się języka polskiego od podstaw. Ułatwia on funkcjonowanie w codziennym życiu i polskiej kulturze dzięki szybkiemu przyswojeniu struktur językowych oraz niezbędnego słownictwa.

Dla większości uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji niezbędne jest zorganizowanie wsparcia psychologicznego. Specjaliści podkreślają, że fundamentalną powinnością nauczycieli, pedagogów i psychologów budujących atmosferę służącą integracji jest empatyczne i aktywne słuchanie¹⁹. Proponują też różnego rodzaju terapie, np. terapię skoncentrowaną na rozwiązaniach (TSR), której istotą jest koncentracja na zasobach zamiast na traumie i deficytach. Podejście to zakłada możliwość rozpoznania w dotkniętych traumą dzieciach zasobów potrzebnych do podejmowania działań służących zdrowieniu i regeneracji, następnie wskazania ich poszkodowanym i skłonienia do odpowiedniego ich spożytkowania. Podstawą tej terapii jest podkreślanie tego, „co dla dziecka jest ważne tu i teraz, w jakim kierunku chce podążać, z czym chce sobie lepiej radzić, czego chce się nauczyć, co może zrobić, żeby czuć się lepiej tu, gdzie jest”²⁰.

¹⁹ *Dzieci – uchodźcy. Standardy, narzędzia diagnozy i wsparcie psychologiczne*, K. Czerwińska, A. Kosowicz (red.). Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2022, s. 15.

²⁰ Tamże, s. 20.

Oczywiście każdy ma swoje indywidualne uwarunkowania – zarówno płynące z uwarunkowań osobowościowych, jak i dotychczasowych doświadczeń. Stąd w przestrzeni klasowej będziemy obserwowali różne reakcje i zachowania wymagające ze strony nauczyciela indywidualnego podejścia w okazaniu pomocy w integracji z zespołem klasowym.

Nie możemy zapominać, jak ważną rolę w procesie integrowania klas, do których mają uczęszczać osoby z różnych krajów, odgrywają wychowawcy i nauczyciele poszczególnych przedmiotów. Nikt nie zna jednej, konkretnej, sprawdzonej metody na efektywne budowanie zintegrowanego zespołu klasowego, ale zawsze bardzo pomagają różne formy doskonalenia kompetencji związanych z promowaniem wzajemnego szacunku i zrozumienia różnych kultur, ułatwiające zorientowanie się, w jaki sposób poprzez edukację możemy wpływać na kształtowanie się wielokulturowych i zróżnicowanych społecznie klas jako grup, w których szuka się wspólnych wartości. Przykładem takiego szkolenia są kursy dla nauczycieli *Szkoła dostępna dla wszystkich* organizowane przez MEN. Wśród nich zwłaszcza Program 3. – *Prowadzenie działań integracyjnych uczniów i ich rodzin z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy* – wspiera nauczycieli w podejmowaniu inicjatyw służących budowaniu klasowej integracji²¹.

Powyższe rozważania wymagają poruszenia jeszcze kwestii oceniania. Możemy zgodzić się z wyrażaną powszechnie opinią, że „uczeń cudzoziemiec to uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych”²². Dlatego już od dawna specjaliści zalecają stosowanie odrębnych kryteriów służących ocenianiu cudzoziemców, zwłaszcza tych, którzy rozpoczynają edukację bez znajomości języka polskiego. Podstawą jest tu stosowanie różnorodnych narzędzi służących sprawdzaniu wiedzy i umiejętności, takich np., jak: testy wyboru, grafy, wykresy, mapy, z wykorzystaniem m.in. takich zasad, jak:

- „Stosowanie języka instrukcji przy formułowaniu zadań (krótkie, proste, jasne komunikaty typu: narysuj, przeczytaj, wybierz, dopasuj – nie należy stosować rozbudowanych poleceń o charakterze wyjaśniającym. Wszelkie wyjaśnienia muszą być poparte obrazem, tj. rysunkiem, zdjęciem itp.)

²¹ <https://www.prawo.pl/oswiata/kursy-dla-nauczycieli-szkola-dostepna-dla-wszystkich,522066.html> (dostęp: 26.10.2023) – model szkoleniowy.

²² Janik-Płocińska B., Pawlic-Rafałowska E., Jak oceniać? — ocena i informacja zwrotna. [w:] *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. A. Bernacka-Langier i in. (red.). Miasto Stołeczne Warszawa, Warszawa 2010, s. 64.

- Ustalenie wymagań odnoszących się tylko do tych wiadomości i umiejętności, które uczeń nabył na podstawie tekstów spreparowanych (przez nauczyciela na potrzeby ucznia cudzoziemskiego) lub uczestnicząc w innych formach aktywności uczniowskiej (np. praca w zespole, udział w projekcie).
- Uwzględnianie w ocenie zaangażowania w pracę, podejmowania prób rozwiązania zadania, problemu. (Nigdy na tym etapie nie należy oceniać strony językowej — dopuszczamy błędy gramatyczne, składniowe, ortograficzne — najważniejsza jest komunikacja, czyli zaakceptowanie każdej informacji świadczącej o zrozumieniu przez ucznia tematu, problemu).
- Stosowanie oddzielnych kryteriów oceny prac ucznia cudzoziemskiego.
- Uwzględnianie w kryteriach oceniania postępów ucznia (wartość dodana). Powinno to ujawnić się w ocenie itp.”²³.

Dobrym rozwiązaniem wspierającym integrację uczniów polskich i ukraińskich w wielu gminach było zatrudnienie ukraińskich nauczycielek. Władze Lublina zdecydowały się na to jako pierwsze w Polsce – we wrześniu 2022 r. We współpracy z Fundacją Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej (PCPM) pracowało 80 zatrudnionych nauczycielek. W Krakowie samorząd stworzył specjalną bazę kontaktów nauczycielek z Ukrainy, w której zarejestrowało się ponad 500 osób, a spośród nich ponad 130 znalazło pracę²⁴.

Duże znaczenie ma współpraca z organizacjami pozarządowymi. Jednym z przykładów jest wspieranie działań integracyjnych w placówkach oświatowych przez Fundację „Nasz Wybór”, działającą od 2009 r. i prowadzącą Ukraiński Dom w Warszawie. Jej misja to obalanie stereotypów i tworzenie trwałych form współpracy polsko-ukraińskiej oraz wspieranie przemian demokratycznych w Ukrainie. Po wybuchu wojny z Rosją fundacja zorganizowała sobotnią szkołę ukraińską, 46 grup nauki języka polskiego dla dzieci i dorosłych oraz sześć Ukraińskich Klubów Kobiet (pięć w Warszawie i jeden w Piasecznie). We współpracy z Klubem Inteligencji Katolickiej w Warszawie założyła szkołę ukraińską dla dzieci i nauczycieli z doświadczeniem uchodźstwa²⁵.

²³ Tamże.

²⁴ *Polska szkoła pomagania. Przyjęcie osób uchodźczych z Ukrainy w Polsce w 2022 roku*. S. Jarosz, W. Klaus (red.). Wydawca Konsorcjum Migracyjne, Warszawa 2023, s. 32.

²⁵ Tamże, s. 51.

Podobnych inicjatyw w Polsce było wiele, ale w sposób szczególny organizacje pozarządowe angażowały się w natychmiastową pomoc doraźną. Niemal we wszystkich polskich gminach pojawiły się miejsca, w których dzieci i młodzież z Ukrainy mogły integrować się, biorąc udział w różnego rodzaju zajęciach. Przykładem mogą tu być działania Podkarpackiego Stowarzyszenia dla Aktywnych Rodzin w Rzeszowie, które otworzyło Centrum Rozwoju Psychofizycznego TUTU, a z Fundacją Pomosty, w udostępnionym nieodpłatnie dużym holu galerii handlowej, prowadziło świetlicę Kraina Bez troski.

W Poznaniu Stowarzyszenie Lepszy Świat, wspólnie z Grupą Animacji Społecznej „Rezerwat” (organizacją zrzeszającą pedagogów ulicy) realizowało działania animacyjno-edukacyjne dla dzieci i młodzieży uchodźczej z Ukrainy oraz warsztaty oferujące zajęcia relaksacyjne oraz wsparcie i coaching psychologiczny. Również stowarzyszenie Migrant Info Point włączyło się aktywnie w budowanie procesów integracji – wspierało nastolatków niechodzących do polskich szkół poprzez organizowanie doradztwa zawodowego, klubów spotkań młodzieżowych i półkolonii²⁶.

Zakończenie

Z roku na rok przybywa w polskich szkołach uczniów-migrantów, co jest wyzwaniem zarówno dla nauczycieli, jak i dla samych uczniów. Ich pierwsze doświadczenia mają fundamentalne znaczenie dla ich późniejszego życia w Polsce, to bowiem, czego doznali na początku swojej drogi edukacyjnej w naszym kraju, będzie promieniowało na późniejsze problemy adaptacyjne – jeżeli doświadczą jakiegokolwiek formy prześladowania lub wykluczenia, będą mieli braki w umiejętnościach personalnych i będą bardziej podatni na stres. Niezależnie od pochodzenia cudzoziemskiego ucznia, zawsze trzeba kreować atmosferę życzliwości, stwarzać jak najwięcej okazji do współpracy w grupach o zmieniającym się składzie i w ramach całego zespołu oraz dbać o to, żeby zwłaszcza te osoby, które zazwyczaj trzymają się na uboczu, miały poczucie bezpieczeństwa oraz akceptacji.

²⁶ Tamże, s. 62.

Racjonalne planowanie działań na rzecz integracji uczniów polskich i ukraińskich znacznie utrudniały tempo zmian i zewnętrzna presja, aby jak najszybciej zwiększać zakres działań i poziom kompetencji Polaków w zakresie oferowania pomocy oraz pracy z osobami z doświadczeniem uchodźstwa, co wymagało wsparcia w zakresie szkoleń, pracy tłumaczeniowej, zapewnienia dostępu do pomocy w języku ukraińskim lub rosyjskim itd. Obecnie mamy czas większej stabilizacji i szansy na bardziej zrationalizowane działania, w których ideą przewodnią powinna być świadomość, jak ważna jest sytuacja psychiczna dzieci i młodzieży, które doświadczyły traumy wojennej. Ważne, aby czuły, że chcemy ich zrozumieć, że staramy się minimalizować ich napięcia i lęki, żeby czuły się w naszych szkołach zaakceptowane i bezpieczne.

Bibliografia

- Boroń, A., Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Ukraińskie uchodźczynie. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerwińska, K. Kosowicz, A. (red.) (2022). *Dzieci – uchodźcy. Standardy, narzędzia diagnozy i wsparcie psychologiczne*. Warszawa: Fundacja Polskie Forum Migracyjne.
- Janik-Płocińska, B., Pawlic-Rafałowska, E. (2010). Jak oceniać? — ocena i informacja zwrotna. [w:] A. Bernacka-Langier i in. (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa.
- Król-Gierat, W., Nosidlak, K. (2022). Akcja integracja, czyli jak zintegrować ucznia z Ukrainy z zespołem klasowym. *Języki Obce w Szkole*, Nr 4.
- Dąbkowska, M. (2014). Kompleksowa opieka nad dzieckiem z zespołem stresu pourazowego. *Psychiatra i Psychologia Kliniczna*, Nr 14(2).
- Jaros, S., Klaus, W. (red.) (2023). *Polska szkoła pomagania. Przyjęcie osób uchodźczych z Ukrainy w Polsce w 2022 roku*. Warszawa: Konsorcjum Migracyjne.

Netografia

- Diagnoza potrzeb dzieci i młodzieży uciekających przed wojną w Ukrainie Perspektywa nauczycielska*. Raport z diagnozy potrzeb, s. 4. Grudzień 2022. Pobrano z: https://biblioteki.org/app/uploads/2023/03/BdW_diagnoza_potrzeb_dzieci_i_mlodziemy.pdf (dostęp: 12.09.2023).

<https://samorząd.infor.pl/sektor/edukacja/rodziceuczniowie/5682139,w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-młodzieży-z-ukrainy-przybyłych-powychu-wojny.html> (dostęp: 24.09.2023).

<https://twitter.com/MaciekDuszczyk/status/> (dostęp: 02.10.2023).

<https://www.prawo.pl/oswiata/kursy-dla-nauczycieli-szkola-dostepna-dla-wszystkich,522066.html> (dostęp: 26.10.2023).

Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International z 24 stycznia 2023 r., s. Pobrano z: <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczenice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf> (dostęp: 02.10.2023).

Matłacz A. *W polskich szkołach i przedszkolach uczy się 187,9 tys. dzieci z Ukrainy* <https://www.prawo.pl/oswiata/ukrainskie-dzieci-w-polskich-szkolach,520015.html> (dostęp: 24.09.2023).

Razem damy radę! Dobre praktyki i rekomendacje na temat pracy z nowo przybyłymi uczniami i uczennicami, s. 5, Muzeum Emigracji w Gdyni. Pobrano z: <https://polska1.pl/wp-content/uploads/2022/10/Razem-damy-rade-Dobre-praktyki-i-rekomendacje-na-temat-pracy-z-nowoprzybyłymi-uczniami-i-uczenicami.pdf> (dostęp: 29.09.2023).

Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Pobrano z: https://www.researchgate.net/publication/363535374_Pyzalski_J_i_in_2022_Razem_w_klasie_Dzieci_z_Ukrainy_w_polskich_szkolach_Potencjaly_i_wyzwania_w_budowaniu_wielokulturowej_szkoly_w_kontekście_wojny_w_Ukrainie_według_nauczycieli_i_nauczycielek (dostęp: 12.09.2023).

SZKOŁA W PROCESIE WSPÓŁCZESNYCH PRZEMIAN SPOŁECZNYCH I EDUKACYJNYCH

JOLANTA SZEMPRUCH

Wszystko rozpoczyna się w szkole. [...] Szkoła musi się przystosować do nowych wymagań, stać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki. Dużo się od niej wymaga, gdyż dużo może ona dać.

(Komisja Europejska, 1997)

Wprowadzenie

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie charakteryzują się niespotykaną dotąd dynamiką i obejmują wszystkie dziedziny życia człowieka. Zmienność świata niezwykle trudno jest jednoznacznie opisać, pojawiają się problemy z uchwyceniem jej kierunków, wskazaniem uniwersalnych reguł i mechanizmów funkcjonowania społecznego. Złożoność świata staje się źródłem trudności adaptacyjnych człowieka, odpowiedzialnego działania i rozumienia zmian. Pojawia się konieczność edukacyjnego przygotowania człowieka do funkcjonowania w trudno przewidywalnym świecie, które wymaga gruntownego wykształcenia, ale też odwagi i umiejętności elastycznego reagowania na zmienność warunków życia (Szempruch, 2021; Szempruch, Szymański, Cieśleńska, Potyrała 2023). Istotne jest, jak nigdy dotąd, przygotowanie człowieka do radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nieznanych jeszcze sytuacjach (Harari, 2018, s. 335).

Współczesny świat często opisywany jest za pomocą terminu VUCA (Kucharczyk-Capiga, 2019), ze względu na takie cechy, jak: zmienność (*volatility*), niepewność (*uncertainty*), złożoność (*complexity*) i niejednoznaczność (*ambiguity*). Charakteryzują one specyfikę funkcjonowania człowieka, któremu coraz trudniej przewidywać przyszłe wydarzenia, co wzbudza poczucie niepewności i niepokoju. Złożoność świata prowadzi do zagubienia jednostki, mającej dostęp do ogromnych zasobów wiedzy, której nie jest ona w stanie w całości przetworzyć i przyswoić. Bazowanie na wcześniejszych doświadczeniach nie wystarcza już dziś do wyjaśniania świata i efektywnego planowania, a to pogłębia jego niejednoznaczność.

Szybkość zmian, jakich obecnie doświadczamy, powoduje stały chaos, niepokój i niezwykle silną potrzebę określenia siebie i świata. **W 2020 r. zaprezentowany został model BANI** (Cascio, 2023) na określenie świata pandemicznego, który eksponuje nowe cechy współczesnego świata, takie jak: Brittle (kruchy), Anxious (niepokojny), Non-linear (nieliniowy), Incomprehensible (niezrozumiały). W obecnym świecie to, co kiedyś było zmienne, czyli niestabilne, przestało być wiarygodne, coś, co wyglądało na elastyczne i niezawodne, okazało się kruche i może wywołać negatywne skutki na całej planecie. Ludzie nie czują się już tylko niepewni – są niespokojni, a liczba bodźców, jaką otrzymują każdego dnia, przerasta ich możliwości przetwarzania. Wszystko, co było pewne do tej pory, przestało być oparciem, a świat podlega nieliniowym systemom logicznym. To, co kiedyś było niejednoznaczne, dziś wydaje się jeszcze bardziej niezrozumiałe – świat wydaje się jeszcze trudniejszy do ogarnięcia. W tej sytuacji człowiek potrzebuje nowych ram, na których będzie opierał swoje działania i planował przyszłość.

Instytucją, gdzie interakcje pomiędzy teraźniejszością a wyobrażeniem przyszłości są szczególnie widoczne, jest szkoła – ze swej istoty nastawiona na antycypację kształtujących się trendów cywilizacyjnych i nowych możliwości. Z takiego – rzecz można – ontologicznego umiejscowienia szkoły w strukturze bytu społecznego wynika, że jest ona głównym ogniwem adekwatnej do wyzwań przyszłości zmiany edukacyjnej. Szkoła spełnia wiele funkcji, ponieważ obok funkcji opiekuńczej, kształcącej, rozwojowej, środowiskowej, kulturotwórczej, realizuje również funkcje kompensacyjne, egalitaryzacyjne, selekcyjne oraz doradcze. Ponadto, oczekuje się od niej promowania funkcji związanych z przygotowaniem do życia aktywnego, zaangażowanego w kreowanie świata w zmieniających się warunkach oraz

funkcji dotyczących uniwersalizacji wzorów życia z zachowaniem tożsamości i podmiotowości grup i jednostek. Jednak powszechne jest przekonanie, że szkoła nie nadąża za charakterem i tempem zmian społecznych, kulturowych i gospodarczych oraz nie odpowiada na potrzeby współczesnego świata.

Trendy rozwojowe świata

Analizując obszary obserwowanych współcześnie zmian, Michał Boni (2021, s. 25–28) zwrócił uwagę na doświadczaną obecnie kumulację różnych kryzysów i momentów zwrotnych obniżających poczucie bezpieczeństwa. Zaliczył do nich:

1. rozpad dotychczasowych reguł i postaci rzeczywistości, powiązany z ograniczeniem rozumienia zachodzących zdarzeń oraz procesów gospodarczych, społecznych i kulturowych;
2. powstawanie nieprzekraczalnych granic między różnymi grupami społecznymi, których polaryzacja nie wyraża różnic, ale staje się symbolem całkowitej niemożności ich przekroczenia;
3. niepewność świata, w którym brak jest oczywistych przesłanek rozwoju społeczno-ekonomicznego, następuje załamanie postrzegania globalizacji jako czynnika napędzającego wzrost i ograniczanie możliwości planowania, pojawiają się niepewność co do rozwoju technologii, niesprawiedliwości społeczne nowego typu, wcześniej nieprzewidywalne wykluczenia, pandemia;
4. skutki doświadczenia pandemii koronawirusa dla wielu wymiarów funkcjonowania rzeczywistości ekonomicznej, społecznej oraz światów indywidualnych;
5. świadomość dotyczącą kryzysu oraz katastrofy klimatycznej i środowiskowej, skutkującą rozpiętością postaw od bezradności, przez nieukierunkowany bunt i agresję, aż do pozytywnego aktywizmu;
6. proces społecznych zmian powiązany z wolnościami człowieka i jego prawami.

Szczególną dynamikę zmian można zaobserwować w ostatnich kilku dekadach. Zmiany, jakie zachodzą w tym czasie, trafnie ukazuje Mapa Trendów 2023 (Infuture Institute, 2023). Do megatrendów pokazujących główne

kierunki rozwoju świata należą: *Świat lustrzany* (koncepcja, zgodnie z którą świat cyfrowy ma być dokładnym i całkowitym odwzorowaniem świata fizycznego we wszystkich jego wymiarach – materialnym, ekonomicznym, ludzkim, przestrzennym), *Bioera* (zakładająca nadrzędną rolę człowieka nad naturą oraz światem organizmów żywych i nieożywionych), *Symbiocen* (uznający, że człowiek jest jednym z wielu równorzędnych elementów ekosystemu), *Zmiany demograficzne* (związane z wydłużaniem się ludzkiego życia oraz zmniejszeniem liczby urodzeń dzieci na świecie), *Multipolaryzacja świata* (oznaczająca pogłębianie się różnic w postawach obywateli związanych z ważnymi kwestiami społeczno-gospodarczymi). Do nich zostały przyporządkowane trendy, które pozwalają adresować wyzwania związane z konkretnym megatrendem w bardziej precyzyjny sposób. Najwięcej z nich znalazło się w ramach takich megatrendów, jak *Świat lustrzany* i *Multipolaryzacja świata*, co pokazuje intensywne zmiany świata w kierunku rozwoju technologicznego, postępującej digitalizacji i polaryzacji. Wskazują one również na postępujący proces osamotnienia jednostki i wzrost znaczenia dobrostanu psychicznego.

Dokonujące się zmiany, obejmujące różnorakie dziedziny i relacje międzyludzkie, zachodzą z prędkością nieporównywalną do dotychczasowych ludzkich doświadczeń. Mają one bezpośrednie przełożenie na indywidualne oraz zbiorowe komunikowanie się ludzi, a także na tempo, w jakim ta komunikacja się odbywa. Ze względu na ich zasięg oraz trudności w całościowym oglądzie i rozumieniu wpływają na rozprzestrzenianie się informacji oraz dezinformacji (Kasprzak i in., 2016). Oddziałują również na konstruowanie wyobrażeń i potrzeb oraz hierarchizowanie wartości, a także na wybierane przez człowieka modele życia i sposoby uczenia się. Nowych wymiarów nabierają przy tym różnice międzypokoleniowe (Wrzesień, 2009; Schulte-Markwort, 2017), ponieważ wiążą się z dorastaniem kolejnych pokoleń w zupełnie innych kontekstach i w konfrontacji z odmiennymi wyzwaniami. Tym bardziej że oferty kulturowe formułowane w ramach tych zmian nastawione są przede wszystkim na przyciąganie uwagi z zastosowaniem niezliczonych wersji uwodzenia. Wpływa to na kondycję współczesnego człowieka, a szczególnie młodych osób, którym trudno jest odnaleźć się w lawinowo zmieniającym się świecie (Dębski, Flis, 2023; Smyła, 2022). Charakter i jakość edukacji powszechnej stają się w związku z tym kwestią zasadniczą.

Krytyka współczesnej szkoły

Szkołę określa zarówno kontekst kultury rodzimej, lokalnej, jak i szerszy kontekst cywilizacyjny, który ma zasięg globalny. Konieczność przebudowy szkoły jako systemu sprzężonego z innymi obszarami życia była sygnalizowana w wielu polskich raportach edukacyjnych jeszcze u schyłku ubiegłego wieku (m.in. *Raport o stanie oświaty...*, 1973; Szczepański, 1973; *Edukacja narodowym priorytetem...*, 1989; *Edukacja w warunkach zagrożenia...*, 1990, Szczepański, 1989). Podejmowane dotychczas próby poprawy sytuacji związane były z pojawieniem się wizji szkoły progresywistycznej, nowego wychowania, esencjalistycznej, ustawicznie doskonalonej, alternatywnej, zintegrowanej (Kupisiewicz, 2006), a także innych jej modeli, np. terapeutyczny, refleksyjny, emancypacyjny (Gołębniak, 2003, s. 115–117). Wszystkie te propozycje nie doprowadziły dotychczas do utworzenia szkoły, która odpowiadałaby potrzebom społecznym i oczekiwaniom osób uczących się. Jej niedomagania były i są przedmiotem wielu debat społecznych oraz dyskusji środowisk oświatowych i naukowych (Szempruch, 2012; Szempruch, Potyrała 2022; Cieślík i in., 2020). W dalszym ciągu o znaczeniu szkoły w społeczeństwie nie decyduje zdolność do zmiany istniejących struktur i mechanizmów, nie uwolniła ona swego potencjału zmiany i pełni funkcję rekonstrukcyjną, odtwarzając zastany porządek.

Krytyka szkoły skierowana jest na jej organizację i przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego, realizację współpracy i komunikacji z rodzicami oraz szerszym środowiskiem, a także zaburzenia relacji podstawowych podmiotów edukacyjnych i tym samym życia szkolnego. Zarzuca się szkole niedopasowanie kształcenia do potrzeb zmieniającego się świata i rynku pracy, niewiele podejmowanych innowacji, brak dydaktyki myślenia i kreatywności, zaniedbania w wielostronnym kształtowaniu człowieka. Krytykowana jest w dalszym ciągu dominacja tradycyjnie pojmowanej funkcji kształcącej nad funkcjami ogólnorozwojowymi, wychowawczymi, socjalizacyjnymi i orientacyjnymi. Ponadto szkoła nie wyrównuje szans edukacyjnych, ulega modzie rankingów oraz słabo wyjaśnia przyczyny swoich sukcesów i porażek. W ostatnim czasie obserwowane są praktyki polegające na przywracaniu szkolnych programów z przeszłości, co czyni ze szkoły rzeczywisty skansen, a w konsekwencji pogłębia zamęt, poczucie bezsensu oraz bezradność.

Wiele słów krytyki kierowanych jest pod adresem wychowania i niekorzystnych konsekwencji ukrytego programu szkoły (Janowski, 2004, s. 118), który prowadzi do rozwoju jednostek biernych, zewnątrzsterownych, gotowych uzasadniać racjonalność własnej bezradności. Jest to związane z przyzwyczajeniem się do podejmowania aktywności tylko na skutek decyzji nauczycieli, ciągłego modyfikowania własnych zachowań dla oceny innych ludzi, nieumiejętności właściwego planowania czasu oraz małej ciekawości poznawczej.

Krytyczne oceny kierowane pod adresem szkoły budzą niepokój, ponieważ prowadzona w niej edukacja rzutuje na przyszłość i określa tę przyszłość w kolejnych pokoleniach.

Wyzwania społeczne i edukacyjne współczesnej szkoły

Zmiany dokonujące się w świecie oraz w funkcjonowaniu jednostek i grup społecznych stanowią poważne wyzwanie dla szkoły. Zmaga się ona z różnymi oczekiwaniami stawianymi przez społeczeństwo, różne systemy oświatowe i grupy narodowe. W czasie ciągłych przemian, innowacji i szybkiego tempa życia rośnie konieczność szerokiego spojrzenia na zachodzące procesy; rozumienia ich wzajemnych zależności i wpływów. Wyzwania stojące przed edukacją stają się wielowymiarowe, co generuje potrzebę przyjęcia jej holistycznej wizji.

Istotnym wyzwaniem szkoły jest pogłębiające się zjawisko nierówności edukacyjnych. Jego analizy podejmowane są z różnych perspektyw naukowych i metodologicznych: psychologicznej, prawnej, socjologicznej, politologicznej i pedagogicznej. Mówiąc o równości w edukacji, badacze eksponują równy start, równość dostępu, równość warunków i równość efektów (Szymański, 2013). Nowym obszarem zainteresowania badaczy w związku z nierównościami społecznymi jest zjawisko nierówności cyfrowych, które mocno różnicuje obecnie społeczeństwo, co ujawniło się zwłaszcza w czasie zdalnej edukacji i pracy, spowodowanych izolacją społeczną w wyniku pandemii COVID-19. Jakość realizacji nauki zdalnej wiąże się ze zróżnicowaniem warunków do takiej nauki i pracy, a tym samym z nierównościami społecznymi, których rola i konsekwencje dla uczenia się i rozwoju jednostki (także społeczeństwa) są znaczące.

Wyzwaniem dla szkół jest również kondycja psychiczna dzieci i młodzieży. Mimo że wielu ekspertów podczas edukacji zdalnej nacisk kładło na koncentrację na zaspokajaniu potrzeb psychologicznych młodych ludzi, przede wszystkim związanych z relacjami, to nie udało się zapobiec kłopotom psychicznym wielu osób uczących się na różnych poziomach edukacji (m.in. Pyżalski, 2020). Także obecnie stan zdrowia psychicznego młodzieży jest alarmujący. Wyniki badania *Młode Głowy* (Dębski, Flis, 2023) przeprowadzonego przez Fundację UNAWEZA, w którym udział wzięło 184 000 uczniów w wieku 10–19 lat ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych, ujawniają najnowsze dane dotyczące tej problematyki. Okazało się, że aż 9% badanych deklaruje, że podjęło próbę samobójczą, a 19% planowało odebranie sobie życia. Co trzecia osoba ma podejrzenie depresji i zadeklarowała brak chęci do życia. Największym problemem dla młodzieży jest brak motywacji do działania, którą wskazało ponad 52% badanych. Ogromnym wyzwaniem jest też samoakceptacja młodych ludzi. Swojego wyglądu lub tego, kim jest, nie akceptuje aż 32% badanych, a ponad 58% czuje się beзуżytecznymi. Podobnie niski poziom samoakceptacji młodzież wskazuje również w wynikach badań przeprowadzonych przez Joannę Smyłą (2022).

W ostatnim czasie obserwujemy również deficyt społeczny edukacji, który pogłębiła jeszcze sytuacja związana z zamknięciem szkół w czasie pandemii. Polega on na odżegnywaniu się edukacji od zadania, jakim jest celowe budowanie i wzmacnianie więzi społecznych, postaw prospołecznych i doświadczeń dających poczucie sprawczości we współdziałaniu. Deficyt społeczny odnosi się do faktu, że relacje i więzi społeczne nie są świadomie budowane w celu uzyskania konkretnych efektów kształcenia. Autorzy raportu *Poza horyzont. Kurs na edukację: przyszłość rozwoju systemu kompetencji w Polsce* (Cieślik i in., 2020) twierdzą, że jednym z wymownych jego przejawów jest trudność we wprowadzaniu do praktyki kształcenia pracy zespołowej, a na wszystkich poziomach edukacji słabością jest niewystarczająco skuteczna praca nad kształtowaniem postaw, które stanowią kluczowy komponent kompetencji.

Ważnym elementem funkcjonowania współczesnej szkoły jest również zarządzanie. Szkoła w dalszym ciągu krytykowana jest za jakość zarządzania. Niestety, w ciągu ostatnich lat niewiele zmieniło się w podejściu do zmiany i nadal istnieje przekonanie, że współczesna szkoła kształtuje i umacnia stereotypy w zarządzaniu. Obraz szkoły, jaki wyłania się z badań

prowadzonych przez Kamilę Hernik, to obraz instytucji, której pracownicy, rodzice, przedstawiciele samorządów i partnerzy placówek obawiają się większego poziomu uspołecznienia, co wynika m.in. z tego, że ich członkowie (głównie rodzice) nie wiedzą, jakie są możliwe formy ich angażowania się i włączania się w zarządzanie placówką (Hernik, 2018, s. 21). Trudno pogodzić się z taką sytuacją, bo wyniki badań wskazują, że dobrze zarządzane szkoły są bardziej odporne na kryzysy (Starbuck, 2017) i mają szansę stawać się autonomicznymi podmiotami zdolnymi do samoregulacji, zgodnie z założeniami edukacji twórczej i humanistycznej.

Ważkim wyzwaniem współczesnej szkoły staje się edukacja międzykulturowa, która powinna szanować tożsamość kulturową ucznia poprzez zapewnienie wszystkim odpowiedniej kulturowo i elastycznej edukacji, a także rozwój wiedzy o innych kulturach, postaw i umiejętności niezbędnych do aktywnego i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie (Blanchard, Chapter, 2009). Idea edukacji międzykulturowej ma przyczyniać się do kształtowania tożsamości wielowymiarowej, łączącej wymiar lokalny, regionalny, narodowy, europejski i globalny (Lewowicki, 2008, s. 21–22; Szempruch, 2021b), a także tożsamości międzykulturowej. Edukacja ta wymaga obecnie „przepracowania” funkcjonujących mitów, stereotypów i uprzedzeń (Nikitorowicz, 2021, s. 65).

Nowego wymiaru nabywa również edukacja międzypokoleniowa, obejmująca osoby z dwóch lub więcej pokoleń, biorących udział we wspólnych działaniach w określonym miejscu. Ich różne pokoleniowe interesy mogą być wykorzystane do doskonalenia zarówno jednostki, jak i społeczności poprzez rozwiązywanie różnorodnych problemów i wyzwań.

W kontekście prowadzonych rozważań instytucja szkoły wymaga zasadniczego przededefiniowania (Postman, 2001, s. 167–207) oraz stosownie do nowych okoliczności określenia na nowo m.in. relacji między szkołą i kulturowo-cywilizacyjnym kontekstem. Z nowego spojrzenia na szkołę powinno jasno wynikać, że szkoła nie jest od tego, by legitymizować i upowszechniać kulturę we wszelkich jej przejawach, lecz raczej od tego, by uczyć jej samodzielnego wartościowania i na takiej podstawie samodzielnej orientacji w świecie (Kłakówna, 2018).

Ważnym krokiem do zmiany funkcjonowania szkoły jest zmiana myślenia o szkole, nauczycielach, uczniach, rodzicach i uczeniu się oraz uwzględnienie

nie nowych wyzwań dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, a także zmiana paradygmatów opisujących edukację w kierunku eksponowania wspólnoty, wzajemnego uczenia się i wsparcia.

Zmiana edukacyjna a wizje przyszłej szkoły

W celu sprostania wyzwaniom teraźniejszości i przyszłości szkoła powinna – podobnie jak cały system edukacji – stać się podstawowym instrumentem zmiany w modelach myślenia oraz działaniach jednostki. Myślenie o publicznej edukacji powinno uwzględniać kontekst cywilizacyjno-kulturowy, dopuszczać różnorodność i otwartość, wymagać indywidualizacji respektującej indywidualną wolność, ale liczyć się też z interesami państwowej wspólnoty.

Kształcenie na odległość w czasie pandemii miało konsekwencje dla myślenia o szkole i profesjonalizmie zatrudnionych w niej nauczycieli. Wywarło też wpływ na praktyki społeczne dzieci, w tym domowe i kulturowe (Popyk, 2021). Kluczem do zmiany jest skupianie się szkół na swoim kapitale zawodowym oraz odnalezienie sposobów rozwijania indywidualnej wiedzy i umiejętności nauczycieli, wspieranie skutecznych sieci współpracy, włączanie rodziców i szerszej społeczności szkolnej oraz nauczycieli w proces podejmowania decyzji i komunikacji (Hollweck, Doucet, 2020).

W społeczeństwie poddawanych nieustannym przeobrażeniom zmiana edukacyjna jest nieunikniona. W literaturze dotyczącej typologii zmiany można znaleźć wiele określeń odnoszących się do tego fenomenu, np. radykalna, stopniowa, adaptacyjna, nowatorska. Spotyka się też podział na zmiany pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia (Van Dongen, De Laat, Maas, 1996). Zmiana pierwszego stopnia polega na technicznym usprawnieniu, zmiana drugiego stopnia ma charakter adaptacyjny, natomiast zmiana trzeciego stopnia wiąże się z przyjęciem nowego paradygmatu. Dotyczy ona nie tylko przekształcenia bieżącej praktyki, ale przede wszystkim głęboko zakorzenionych przekonań. Taka zmiana jest niezbędna w polskiej szkole. Tworzenie zdolności szkoły do zmiany polega na kreowaniu w niej silnego, uczącego się środowiska i promowaniu samodzielności innowacyjnej oraz zaangażowania wielu osób, bez względu na zajmowane stanowisko. Istotne jest też budowanie spójności działania, odnoszącej się do wyznawania wspólnych wartości

oraz współpracy między poszczególnymi członkami społeczności szkolnej i przedstawicielami środowiska lokalnego.

Wizje edukacji jako spoiwa społecznych ekosystemów odniesione do kształtowania wiedzy o życiu, która pozwala utrzymać i rozwijać wspólnotę, ukazane są m.in. w raporcie *Edukacja przyszłości 2020* (Kucner, Pacewicz, Wasyluk, 2020, s. 6–23). Podejściem pozwalającym na realizację tych celów jest edukacja skoncentrowana na wyzwaniach, czyli koncepcja związana ściśle z budowaniem sieci społecznych, dzięki którym identyfikowane i lokalizowane są wyzwania, a także wspólnie podejmowane jest ich rozwiązywanie. W jej skład wchodzi uczniowie, nauczyciele, rodzice oraz reprezentanci środowiska lokalnego szkoły, którzy wspólnie rozwiązują problemy, współpracują, identyfikują własne pomysły. Rozwijają przy tym niezbędne umiejętności i uczą się wspólnego życia w świecie nowych wyzwań i zadań (Van den Beemt, Van de Watering, Bots, 2023).

Ważnym obecnie podejściem, pozwalającym na rozwój wspólnotowości, jest edukacja przez doświadczanie, polegająca na tworzeniu środowiska edukacyjnego, w którym powszechne jest gromadzenie doświadczeń i wykorzystanie ich w procesie edukacji oraz codziennym życiu. Uczestnicy edukacji celowo angażowani są w bezpośrednie doświadczenie i ukierunkowaną refleksję w celu poszerzenia wiedzy, wyjaśniania wartości, rozwijania umiejętności i zdolności możliwych do wykorzystania w społeczności. Potencjał tego typu edukacji tkwi w wielości rozwiązań.

Ponieważ celem edukacji jest przygotowanie człowieka do radzenia sobie w życiu i podejmowania eksperymentów życiowych, dlatego coraz ważniejsza staje się edukacja poprzez eksperymentowanie (Efstratia, 2014). Eksperymenty są wspierane wówczas przez refleksję, krytyczną analizę i syntezę oraz są tak skonstruowane, aby inspirowały uczniów do inicjatywy, podejmowania decyzji, zadawania pytań, rozwiązywania problemów i odpowiedzialności za wyniki.

W procesie edukacji warto również zwrócić baczną uwagę na rozwijanie zdolności, rozumiane jako tworzenie warunków pozwalających rozpoznać indywidualny potencjał osób uczących się i możliwości jego wykorzystania (O'Brien, 2000). Istotne staje się dostosowanie wyzwań do oczekiwań osoby uczącej się oraz budowanie motywacji do rozwoju, co skutkuje zwiększeniem zaangażowania, skuteczności i pasji.

W obliczu zmian współczesnego świata istotą edukacji jest rozwój życiowych kompetencji, takich jak: współpraca, komunikacja, kreatywne myślenie, krytyczne myślenie, nauka uczenia się, rozwój emocjonalny oraz obowiązki społeczne w kontekście rosnącej potrzeby wspólnej pracy z ludźmi z całego świata i innych kultur. Celem takiej edukacji jest rozwój myślenia interdyscyplinarnego, wspólne rozwiązywanie problemów, skuteczne komunikowanie poglądów oraz wyeksponowanie praktycznych konsekwencji wiedzy i stosowania jej w praktyce. Nakierowana jest ona także na przygotowanie do życia w społeczeństwie oraz radzenie sobie z zagrożeniami, które pojawiają się wraz z rozwojem cywilizacyjnym. Rozwój tych kompetencji jest również podstawą koncepcji głębokiego uczenia (się), obejmującej zestaw narzędzi, oraz schematu wspólnego planowania, które wspierają zmianę edukacyjną w szkole, regionie i w obszarze systemowym. Głębokie uczenie jest procesem rozwijania sześciu kompetencji globalnych, które określają umiejętności i cechy niezbędne człowiekowi do swobodnego funkcjonowania w świecie. Odnoszą się one do charakteru, obywatelskości, współpracy, komunikacji, kreatywności, krytycznego myślenia (Fullan, Quinn, Drummy, Gardner, 2020).

W zmieniającej się szkole ważnym wyzwaniem jest tworzenie bezpiecznego i sprzyjającego środowiska, w którym uczestnicy są zaangażowani, czują się doceniani, eksplorują rzeczywistość i uczą się ją objaśniać, tym samym rozwijają wiedzę i umiejętności związane z podejmowanym tematem. Istotnymi czynnikami zmian są aktywna edukacja oraz dążenie do przekształcenia szkoły w organizację uczącą się i doskonalącą.

W kierunku szkoły uczącej się i doskonalącej

Zdaniem P. Senge'a, organizacje uczące się to takie, „które są zdolne do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia się, które po prostu umieją się uczyć na własnych błędach i sukcesach” (Senge, 1998, s. 12).

Tak rozumiana ucząca się organizacja jest rezultatem sposobu myślenia jej członków i wchodzenia w interakcje. W teorii P. Senge'a niezbędne jest rozwijanie pięciu warunków, których spełnienie pozwala przekształcić instytucję w uczącą się organizację. Są to:

1. Mistrzostwo osobiste tworzących ją osób, traktowane jako ich wewnętrzna potrzeba samorozwoju i uczenia się przez całe życie.

2. Gotowość tych osób do kwestionowania własnych modeli myślowych – głęboko zakorzenionych przekonań, wyobrażeń, stereotypów, uogólnień tworzących ich własny pogląd na świat, często blokujących rozwój.
3. Wspólna wizja organizacji, którą pragną stworzyć, z którą się identyfikują i w związku z tym działają na rzecz jej urzeczywistnienia.
4. Zespołowe uczenie się członków organizacji, tzn. istnienie między nimi swobodnego przepływu myśli, prowadzącego do większej dociekliwości, wnikania w zagadnienie, jego analizowania, osiągania zwiększonej ostrości widzenia spraw.
5. Systemowe myślenie – to myślenie całościowe, pozwalające dostrzegać związki i współzależności między poszczególnymi elementami organizacji oraz między nią i otoczeniem.

Stanowią one skuteczne narzędzie poprawiające jakość funkcjonowania organizacji.

Za najważniejszy element uczącej się organizacji Senge uważa myślenie systemowe.

Niezależnie od definicji odnoszących się do organizacji, istnieją także definicje dotyczące wyłącznie szkoły. Uczącą się szkołą jest, zdaniem Davida Hopkinsa [za Schollaert (red.), 2002, s. 22]: „Ucząca się zawodowa społeczność, której członkowie wspólnie określają cele uczenia się uczniów, opracowują spójny program, ustalają odpowiadający mu system oceniania i opracowują bieżące plany doskonalenia procesu uczenia się – takiego uczenia się, które pozwala uczniom na integrowanie wiedzy nabytej z nową”.

Szkołę uczącą się i wywierającą wpływ na dokonujące się zmiany społeczne należy traktować jako interaktywny układ kilku elementów, takich jak otoczenie zewnętrzne szkoły, wartości życia szkolnego, struktury, relacje międzyludzkie, strategie działania w takich dziedzinach, jak: zarządzanie, uczenie się, podejmowanie decyzji. W takiej szkole nauczyciele inspirują wartościowe interakcje uczniów, kształtując ważne kompetencje – uczenie się we współpracy (kooperacja), kreatywność, krytyczne myślenie, komunikacja. Sytuacja grupowego uczenia się sprzyja kształtowaniu kreatywności rozumianej jako proces społeczny i budowanie wspólnoty. Szkoły uczące się są zdolne do przystosowania się do zmian w zewnętrznym środowisku poprzez ciągłą odnowę ich struktur i praktyk. Są też chętne i zdolne do testo-

wania i ulepszenia swoich modeli mentalnych oraz procedur behawioralnych (Wishart i in., 1996).

Miano uczącej się organizacji można nadać szkole, która wspiera uczenie się tworzących ją osób i przez to nieustająco samodoskonalą się. Samodoskonalenie jest procesem ciągłym, w którym uczenie się i działanie są ze sobą zintegrowane, co oznacza, że jednostka uczy się przez działanie i działa jednocześnie ucząc się. Osoby uczące się mają zapewnione wsparcie, przy uznaniu ich prawa do błędu, eksperymentowania, poszukiwania, a nabyta przez nie wiedza i umiejętności są wdrażane do praktyki i przez nią weryfikowane. W szkole dostrzegana jest wartość wiedzy refleksyjnej, dialogu oraz analizowania własnych i cudzych doświadczeń.

Warunkami uznania szkoły za uczącą się organizację są:

- zapewnienie wszystkim podmiotom jak najlepszych warunków do indywidualnego uczenia się,
- traktowanie nauczycieli jako podmiotów badających własne działanie,
- otwarte komunikowanie indywidualnych doświadczeń uczenia się,
- wprowadzenie i praktykowanie zasady (samo)refleksji,
- pojmowanie racjonalności jako jedności rozumu, emocjonalności i działania,
- pielęgnowanie we wzajemnych kontaktach klimatu szacunku i zaufania (Hammerschmidt, 2015, s. 31).

Nadrzędnym celem edukacji powinno być tworzenie jej uczestnikom warunków do samopoznania i samorozumienia, czyli do poszukiwania odpowiedzi na pytania o tożsamość, o to, kim jestem oraz prób zrozumienia, jaki dzisiaj jestem i dlaczego, jacy są inni i dlaczego. Działania te powinny być dostosowane odpowiednio do wiedzy psychologicznej i możliwości intelektualnych konkretnych uczniów. Jest to równoznaczne z obowiązkiem tworzenia uczniom warunków do indywidualnej konceptualizacji świata, do samodzielnego wartościowania obserwowanych zdarzeń i zjawisk oraz dokonywania samodzielnego wyborów życiowych.

Warunkiem zmiany szkoły jest zaspokojenie rzeczywistych potrzeb szkół, rozwijanie poczucia sprawstwa, rozwój kompetencji nauczycieli i ich osobistego mistrzostwa oraz odpowiednie przywództwo, zarządzanie zmianą (Potulicka, 2003). Nowoczesne szkoły jako organizacje przyszłości

postrzegane są jako sieci profesjonalistów, które służą uczeniu się ludzi, a także uczeniu się organizacji tego, jaką wiedzę i w jaki sposób gromadzić i dystrybuować. Szkoły widziane z takiej perspektywy mają zapewnić nauczycielom i uczniom naprzemienne pełnienie roli ucznia lub nauczyciela (Czarnecki, 2010, s. 96). W tym kontekście zmieniło się również postrzeganie osób zarządzających współczesną szkołą rozumianą jako organizacja. Rola kierownika organizacji sprowadza się do roli bardziej konsultanta i menagera niż autorytarnego szefa (Bennis i in., 2008). Eksponowana jest również waga relacji koleżeńskich w szkole, kultura pedagogiczna oraz organizacyjna szkoły i nauczyciela (Szempruch, 2012).

O doskonaleniu i uczeniu się szkoły decydują jej podmioty odczuwające potrzebę zmiany, chcące podjąć trud nauczania się czegoś nowego i zastosowania tego w praktyce. Tak zorganizowana szkoła ma być miejscem spotkania i przestrzenią celowo kreowanych warunków, które służą podtrzymywaniu i rozwijaniu u dzieci i młodzieży naturalnej ciekawości, realizacji potrzeby poznania, ujawniającej się przez stawianie pytań i poszukiwanie odpowiedzi. Szkoła jako miejsce nauki i kultywowania krytycznego myślenia o poznawaniem (Wasilewska-Kamińska, 2016) oznacza konieczność tworzenia warunków umożliwiających formułowanie problemów, zajmowania wobec tych problemów stanowisk i gromadzenia argumentów na rzecz określonego stanowiska, co w konsekwencji ma skutkować próbami samodzielnej konceptualizacji świata ze świadomością odpowiedzialności za własne decyzje i wybory odpowiednio do wieku uczniów (Schaffer, 2008; Brzezińska, 2005; Schulte-Markwort 2017).

Funkcjonowanie szkoły jest uwarunkowane m.in. czynnikami środowiska społecznego, które dotyczą m.in. postaw i wartości uczniów, personelu i możliwości instytucji funkcjonujących w środowisku lokalnym, mechanizmów kapitału społecznego w rodzinach i społeczności lokalnej (Turner, 2005). Ważna jest z jednej strony socjalizacja w warunkach środowiska wychowawczego (rodzina, sąsiedztwo, grupa rówieśnicza), która wpływa na funkcjonowanie ucznia w szkole, a z drugiej ważne jest oddziaływanie wychowawcze szkoły na środowisko życia jednostek. Zasadnicze znaczenie dla sukcesu szkoły ma jej zdolność do reagowania na zmieniające się warunki i trendy w środowisku edukacyjnym (Gandolfi, 2006). Znaczenie powiązań między zmianami dokonującymi się w środowisku społecznym szkoły a rozwojem szkoły jako organizacji uczącej się wiąże się z ciągłym dialogiem ze

społecznością, a także z istotnym znaczeniem przywództwa, planowaniem strategicznym, myśleniem i działaniem systemowym oraz rozwojem zasobów ludzkich. Według Acker-Hocevar (1996), te cechy są uważane za istotne dla ustanowienia szkoły jako organizacji uczącej się.

W uczącej się szkole uczenie się jest procesem transformacji uczestnictwa, w którym zarówno dorośli, jak i dzieci wnoszą wsparcie i nadają kierunek wspólnym przedsięwzięciom, a uczenie się zachodzi w każdej sytuacji (Rogoff, Matusov, White, 1996). Transformacja szkoły zakłada, że dyrektorzy szkół nie mogą pełnić roli jedynych decydentów i posiadaczy władzy, muszą bardziej współpracować oraz podejmować demokratyczne ustalenia z nauczycielami i innymi osobami, aby odpowiedzieć na różnorodne potrzeby uczniów. Liderami bywają również sami nauczyciele (Beachum, Dentith, 2004).

Model transformacyjny zapewnia podejście normatywne do przywództwa w szkole, które koncentruje się przede wszystkim na procesie, do którego dążą liderzy. Kiedy przywództwo transformacyjne działa dobrze, może zaangażować wszystkich interesariuszy w osiąganie celów edukacyjnych (Bush, Glover, 2014). Dobrze zaplanowana zmiana zarządzania szkołą związana jest z jej trafnym inicjowaniem. By mogła rozpocząć się, wymaga wielu niezbędnych działań: analizowania, bilansowania, koncentrowania, planowania, komunikowania i mobilizowania.

Transformacja szkoły oznacza potrzebę zmiany czynników istotnych na poziomie mikro, czyli szkoły jako jednostki organizacyjnej, i zmianę kultury szkoły (Hansen, 2001; Davies, Coates, 2005). Tworzenie kultury szkoły nie jest łatwe i wymaga zaangażowania całej społeczności. Dyrektor szkoły ma największy wpływ na to, co dzieje się w kulturze szkoły (Bush, 2007, s. 391), traktowanej jako bardzo ważny obszar jej funkcjonowania, ponieważ w sytuacjach edukacyjnych oddziaływanie danego wzorca kultury przez dłuższy czas powoduje trwałe ślady w osobowości człowieka. Jeżeli więc w szkole obserwuje się kulturę sterowania, polegającą na stosowaniu zewnętrznej kontroli i sterujących informacji jako mechanizmów kierowania poznawczą aktywnością ucznia i aktywnością nauczyciela, to kształtuje się osobowość niesamodzielną, z wyraźną tendencją do wyzbywania się odpowiedzialności, bowiem skuteczne sterowanie czyni z człowieka wykonawcę cudzych poleceń. Z kolei kultura oferowania, polegająca na samokontroli i samodzielnym podejmowaniu decyzji jako regulatorach

ludzkiej aktywności, sprzyja identyfikacji uczącej się społeczności szkoły z podejmowanym działaniem i rodzi odpowiedzialność za jego efekt, kształtuje te właściwości jednostki, które stanowią podstawę działań stymulujących, inspirujących rozwój (Szempruch, 2000, 2013). Inspirowanie rozwoju łączy się w tym przypadku z poszukiwaniem wiedzy i jej tworzeniem, ograniczeniem postawy alternatywy na rzecz dialogu oraz respektowaniem indywidualności. Trzeba jednak mieć na uwadze to, że różnorodność, konflikty i opór są do pewnego stopnia nieuniknionymi elementami kultury współpracy. Ponadto, klimat społeczny szkoły jest tym czynnikiem, który może wspomagać lub utrudniać współpracę i wspólne uczenie się w interakcji z innymi.

Szkoła ucząca się powinna być wolna od ideologicznej indoktrynacji, która zawsze służy czyimś interesom. Ma być otwarta na modyfikacje programowe, odpowiednie do stale aktualizowanych diagnoz zmieniającego się kontekstu cywilizacyjno-kulturowego. Programy dla konkretnych szkół mają tworzyć fachowcy, respektując założenia i zasady charakteryzujące przyjęty model edukacji, z obowiązkiem rzetelnego objaśnienia tych programów rodzicom, którzy stają przed problemem wyboru szkół dla swoich dzieci.

Aktualnie organizowane egzaminy na zakończenie różnych etapów kształcenia oraz eksponowana w oparciu o ich wyniki idea porównywalności osiągniętych rezultatów służy wzmocnieniu presji konkurencyjności i odgórnej kontroli szkół oraz sprzyja biurokratyzacji. Przy zmianie typu szkoły i etapu kształcenia ważniejsze wydają się egzaminy wstępne, które powinna przygotowywać szkoła przyjmująca nowych uczniów, z uwzględnieniem ogólnych założeń i zasad obowiązującego modelu edukacji. Istotne muszą być przy tym umiejętności i interpretacja świadectw przekazu kulturowego, innego niż obecny przekaz szkolny, który opiera się na powielaniu odgórnie i centralnie wskazywanych faktów oraz powtarzaniu gotowych, cudzych interpretacji (Delsol, 2017, s. 123–160).

Przedstawiany tu sposób myślenia o szkole jest zorientowany na kreatywne zachowania nauczycieli, ale równie mocno twórczo angażuje pozostałe podmioty edukacyjne, tj. uczniów, ich rodziców oraz personel i specjalistów zatrudnionych w szkole. W społecznym otoczeniu szkoły

tworzy warunki rozwoju kultury intelektualnej oraz odpowiedzialności edukacyjnej, tym samym wywierając wpływ na społeczne postrzeganie szkoły. W tak rozumianym modelu dyrektor i nauczyciele przyjmują naprzemiennie pozycję liderów, tworząc wspólnie kulturę szkoły postrzeganej jako organizacja ucząca się i doskonaląca. Szkoła taka jest zorientowana na twórczy rozwój wszystkich jej podmiotów edukacyjnych zgodnie z myślą J. Lamri (2021), że kompetencje 4K, tj. kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie i kooperacja, są podstawą rozwoju świadomego społeczeństwa i są niezbędne człowiekowi do pełni życia. Szkoły uczące się mają szansę lepiej przygotować jednostki do życia we wspólnocie i radzenia sobie z kryzysami pojawiającymi się w zmieniającym się, trudno przewidywalnym świecie, dając możliwości wspólnego uczenia się i rozwiązywania problemów.

Takie myślenie o szkole oznacza również konieczność przewartościowania wyobrażeń o kształceniu nauczycieli oraz zaprojektowania nowych propozycji ich kształcenia i doskonalenia, a także odpowiedniego ich wynagradzania, co wpłynęłoby korzystnie na podniesienie prestiżu zawodu. Od nauczycieli oczekuje się rozwinięcia kultury naukowej, która prowadzi do stawiania pytań o społeczeństwo i nie skupia się wyłącznie na sferze wiedzy. Kultura ta obejmuje zarówno wiedzę, jak i umiejętności rozumienia i kojarzenia, które umożliwiają myślenie i efektywne działanie umysłu. Kultura naukowa jest przede wszystkim pewnym stanem umysłu, sposobem stawiania pytań światu, myślenia, widzenia, analizowania (Giordan, Pellaud, 2009). Działaniu nauczyciela i rozwojowi jego kompetencji zarówno podczas przygotowania zawodowego, jak i w trakcie pracy powinno towarzyszyć założenie, że edukacja nie może obyć się, obok przekazywania wiedzy, bez jednoczesnej głębokiej refleksji, która leży u źródła wiedzy. Refleksja ta obejmuje rolę wiedzy w społeczeństwie oraz krytyczną wizję ograniczeń tej wiedzy i jej rzeczywistego statusu w społeczeństwie (Di Scala-Fouchereau, 2012). Od nauczyciela oczekuje się więc wysokiej kultury naukowej i zarazem kształcenia uczniów do kultury naukowej. Jest to związane z poszukiwaniem sposobów udostępniania wiedzy oraz budowania relacji wychowawczej w środowisku, a także wspieraniem grup działających w społeczności lokalnej w tworzeniu nowych inicjatyw.

Wnioski

Wizja przyszłej szkoły uczącej się, otwartej i uspołecznionej powinna być śmiała i mobilizująca, inspirować nowe sposoby nauczania pobudzające zapał do zdobywania wiedzy, kontynuowania nauki przez całe życie i kształtowania lepszego świata. Szkoła staje się strategiczną instytucją społeczeństwa informacyjnego, opartego na wiedzy i uczącego się przez całe życie. Zmianie ulegają sposoby komunikowania się, nauki, życia, pracy i rozrywki.

Dalsze, istotne przeobrażenia funkcji szkoły zapowiadają rewolucyjne zmiany w zakresie gromadzenia, przetwarzania i wykorzystania informacji za pośrednictwem nowoczesnych technik i technologii. Szkoła ucząca się będzie nie tyle dostarczać wiedzę, co raczej pomagać w jej poszukiwaniu, selekcji, opracowaniu, komentowaniu i stosowaniu. Stanie się miejscem wspólnego uczenia, kontaktów społecznych, zdobywania i kształtowania postaw, umiejętności współpracy, pomocy w wielu dziedzinach aktywności. Warunkami zmian w szkole są m.in. odpowiednio funkcjonująca kadra kierownicza, preferująca właściwe style pracy i techniki zarządzania, oraz odpowiednio wykształceni i doskonalący się ustawicznie nauczyciele, którzy potrafią wskazać drogę uczenia się oraz będą sprawnie nawiązywać współpracę ze środowiskiem.

Szkole przypada ważna rola w budowaniu nowoczesnej społeczności lokalnej. Realną szansą jest dziś proces uspołecznienia szkoły. Nowe jej związki z życiem i oświatą równoległą, wielość zadań edukacji oraz zmiany jakościowe i ilościowe stanowią o szczególnej złożoności działania w kierunku kształtowania w praktyce modelu szkoły uczącej się jako ważnego czynnika kształtowania świadomości zawodowej nauczycieli, reformatorów systemu edukacji oraz „nauczycieli nauczycieli”.

W kształtowaniu uczącej się szkoły swoje wysiłki powinno połączyć wielu partnerów, jeśli działanie to ma być postrzegane jako odpowiedzialność całego społeczeństwa. Zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych wymaga wielosektorowych strategii i działań, które są integralną częścią ogólnych wysiłków na rzecz rozwoju szkoły. Dążeniu do utworzenia szkoły uczącej się i doskonalącej nie sprzyjają obserwowane problemy z finansowaniem edukacji, infrastrukturą szkolnictwa i kształceniem nauczycieli. Szybkiej poprawy wymaga również organizacja i funkcjonowanie nadzoru pedagogicznego.

Zmieniające się szkoły powinny otrzymać pomoc i niezbędne wsparcie ze strony władz oświatowych, samorządowych, innych szkół oraz środowisk naukowych. Warto więc pilnie poczynić próbę wypracowania bardziej szczegółowych obszarów wspólnych działań wszystkich podmiotów edukacyjnych zainteresowanych sprawnym funkcjonowaniem oraz rozwojem szkoły i nauczyciela.

Bibliografia

- Acker-Hocevar, M. (1996). Conceptual models, choices, and benchmarks for building quality work cultures. *NASSP Bulletin*, Vol. 80, No. 576, 78–87.
- Arroio, A. (2015). Media literacy supporting teacher's empower development by video production in the Republic of Mozambique. [w:] WV. Lamanauskas, V. Šlekienė, L. Ragulienė (red.), *State-of-the-art and future perspectives. Proceeding of the 1st International Baltic Symposium on Science and Technology Education (Baltic-STE2015)*, 7–13.
- Beauchamp, F., Dentith, A.M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation, *The educational forum* (Vol. 68, No. 3, pp. 276–286). Taylor & Francis Group.
- Bennis, W., Goleman, D., O'Toole J., Biederman P.W. (2008). *Transparency. How Leaders Create a Culture of Candor*. San Francisco: Jossey Bass.
- Boni, M. (2021). *Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości. Raport*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Blanchard Chapter, E.G. (2009). Adaptation-Oriented Culturally-Aware Tutoring Systems: When Adaptive Instructional Technologies Meet Intercultural Education. [w:] *Handbook of Research on Human Performance and Instructional Technology* (ed. H. Song, T.T. Kidd), pp. 413–421.
- Brzezińska, A.I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bush, T. (2007). Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice, *South African Journal of Education*, vol. 27(3).
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Cascio, J. *Facing the Age of Chaos*, <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>; S. Grabmeier, *BANI versus VUCA: a new acronym to describe the world*, <https://stephangrabmeier.de/bani-versus-vuca/> (dostęp: 10.04.2023).

- Cieślak, Ł., Dynowska-Chmielewska, K., Federowicz, M., Głuc, K., Górniak, J., Hausner, J., Worek, B. (2020). *Poza horyzont: kurs na edukację: przyszłość rozwoju systemu kompetencji w Polsce*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Czarnecki, J.S. (2010). Stereotypy w zarządzaniu szkołą. [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: FRSE, 93–118.
- Davies, P., Coates, G. (2005). Competing Conceptions and Values in School Strategy: Rational Planning and Beyond. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 33(1), 109–124.
- Delsol, Ch. (2017). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*. Chojnacki M. (przeł.) Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Dębski, M., Flis, J. (2023). *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce* Warszawa: Fundacja UNAWEZA.
- Di Scala-Fouchereau, E. (2012). Didactique des sciences et culture scientifique: quels enjeux pour la formation professionnelle des enseignants? *Quelle formation pour les enseignants*. EUD, 171–186.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej* (1989). Warszawa – Kraków: PWN.
- Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu ds. Edukacji Narodowej* (1990), E. Wosik (red.). Warszawa – Kraków: PWN.
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 1256–1260.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020). *Nowa wizja edukacji. Przyszłość uczenia się*. Wspólna publikacja New Pedagogies for Deep Learning i Microsoft Education. <http://aka.ms/HybridLearningPape>
- Gandolfi, F. (2006). Can a school organization be transformed into a learning organization? *Contemporary Management Research*, 2(1), 57–72.
- Giordan, A., Pellaud, F. (2009). *Sciences émergentes: 30 ans de didactique*. Ovidia, Coll. André Giordan Au-delà des Apparences.
- Gołębniak, B.D. (2003). Szkoła wspomagająca rozwój. [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hansen, D.T. (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching: Towards a Teacher's Creed*. New York: Teachers College.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Hernik, K. (2018). Postawy wobec uspołecznienia zarządzania szkołami. Wnioski z badania jakościowego. *Edukacja*, 145(2), 5–25.
- Hollweck, T., & Doucet, A. (2020). Pracacademics in the pandemic: pedagogies and professionalism. *Journal of Professional Capital and Community*, 45, 13–18.
- Infuture Institute, <https://infuture.institute/mapa-trendow/#null> (dostęp: 08.10.2023).

- Janowski, A. (2004). *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kasprzak, P., Kłakówna, Z.A., Kołodziej, P., Regiewicz, A., Waligóra, J. (2016). *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kłakówna, Z.A. (2018). Szkoła na XXI wiek. *Polonistyka. Innowacje*, 8, 191–208.
- Kucharczyk-Capiga, J. (2019). *Człowiek w świecie VUCA*, <https://www.pwc.pl/pl/artykuly/2019/czlowiek-w-swiecie-VUCA.html> (dostęp: 10.04.2023).
- Kucner A., Pacewicz G., Wasyluk P. (2020). *Edukacja przyszłości 2020. Raport. Analiza i kreowanie trendów*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Kupisiewicz Cz. (2006). *Szkoła w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowski S.M. (2010). Miejsce i rola przywództwa w edukacji. [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Lewowicki, T. (2008). *O podstawowych warunkach pomysłnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*. [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J. (2021). Ku jakim strategiom edukacyjnym w warunkach wielokulturowości. [w:] *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, red. J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- O'Brien, K. (2000). Ability-based education. [w:] *Integrating Key Skills in Higher Education*, ed. S. Fallows, Ch. Steven. Kogan Page, pp. 33–46.
- Popyk, A. (2021). The impact of distance learning on the social practices of school-children during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(supl), S530–S544.
- Postman, N. (2001). W stronę XVIII stulecia, przeł. R. Frąc. Warszawa: PIW.
- Potulicka, E. (2003). W stronę szkoły jako organizacji uczącej się. [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski. Poznań: Firma Wydawnicza „MS Ag”.
- Potyrała, K. (2017). *Edukacja. Ewolucja, antynomie, konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Raichvarg, D., Jacques, J. (1991). *Savants et Ignorants: une histoire de la vulgarisation des Sciences*. Paris: du Seuil.
- Raport o stanie oświaty w PRL* (1973). Warszawa: PWN.

- Raport ONZ (2020). *Policy Brief: COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*. <https://pulsmedycyny.pl/pandemia-covid-19-niezbedne-sa-inwestycje-na-rzecz-zdrowia-psychicznego-raport-onz-991229> (dostęp: 28.04.2021).
- Rogoff, B., Matusov, E., White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell, 388–414.
- Schollaert, R. (red.) (2002). *In Search of the Treasure Within. Towards schools as Learning Organisations*. Antwerp: GARANT.
- Senge, P. (1998). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Smyła, J. (2022). *Wzory przyszłości osobistej i zawodowej młodzieży licealnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Starbuck, W.H. (2017). Organizational learning and unlearning. *The Learning Organization* 24(1), 30–38. DOI: 10.1108/TLO-11-2016-0073
- Schaffer, R.H. (2008). *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schulte-Markwort, M. (2017). *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, przeł. M. Guzowska. Warszawa: Dobra Literatura.
- Szczepański, J. (1973). *Refleksje nad oświatą*. Warszawa: PIW.
- Szczepański, J. (1989). *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa: WSiP.
- Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2021a). Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie, *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Szempruch, J. (2021b). *Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. Edukacja Międzykulturowa*, nr 2, (15), 56–72.
- Szempruch, J., Potyrała, K. (2022). *School Transformation and Social Change*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Szempruch, J., Szymański, M.J., Cieślęńska, B., Potyrała, K. (2023). *The School and the Teacher Facing the Challenges of the Present and the Future*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Turner, J.H. (1985). *Struktura teorii socjologicznej*, tłum. J. Szmatka. Warszawa: PWN.

- Van Dongen, H.J. De Laat, W.A.M., Maas, A.J.J.A. (1996). *Een kwestie van verschil. Conflicthantering en onderhandeling in een configuratieve integratietheorie*. Delft: Eburon.
- Wasilewska-Kamińska, E. (2016). *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Wishart, N.A., Elam, J.J., Robey, D. (1996). Redrawing the portrait of a learning organization: Inside Knight-Ridder, Inc. *Academy of Management Perspectives*, 10 (1), 7–20.
- Wrzesień, W. (2009). *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van den Beemt A., van de Watering G., Bots, M. (2023). Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: the CBL-compass. *European Journal of Engineering Education*, 48:1, 24–41. DOI: 10.1080/03043797.2022.2078181

WOKÓŁ PROBLEMÓW PORADNICTWA ZAWODOWEGO W SYSTEMIE EDUKACJI¹

MAGDALENA PIORUNEK

Wprowadzenie

Cykl życia zawodowego człowieka, obejmujący jego aktywność na rynku pracy, to bardzo długi, transformatywny okres w biografii jednostki. Poprzez go przygotowanie edukacyjne rozciągające się od etapu dzieciństwa do adolescencji/wczesnej dorosłości. To czas, w którym dorastający poszukujący swojej tożsamości są zmuszeni zmierzyć się z zadaniem rozwojowym, jakim jest skuteczne znalezienie odpowiedzi na pytanie nie tylko *kim jestem?* w perspektywie teraźniejszości, ale także *kim będę w przyszłości?*

W turbulentnej rzeczywistości społecznej, w której zmiany gospodarcze mają charakter niezwykle dynamiczny i często nieprzewidywalny, lokowanie się na rynku pracy stanowi znaczne wyzwanie, a realizacja tego zadania rozwojowego jest szczególnie trudna. To zapewne jedna z przyczyn opóźnionego podejmowania ról dorosłych i przedłużania okresu adolescencyjnych, matoryjnych poszukiwań zawodowych.

¹ W opracowaniu odwołano się do wybranych fragmentów tekstów: Piorunek M., Nawój-Połoczańska J. (2020). Poradnictwo zawodowe w systemie edukacji. Między postulatami a realiami. [w:] M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Spoleczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy* (s. 329–345). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM oraz Piorunek M. (2021). Poradnictwo zawodowe (poradnictwo konstruowania kariery) jako wyzwanie dla systemu edukacji. [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 183–200). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Wielu młodych ludzi, stających przed koniecznością dokonywania kolejnych edukacyjno-zawodowych wyborów i podejmowania decyzji o kształcie swojej kariery zawodowej, jest bezradnych, przyznają, że nie mają kompetencji do konstruktywnego planowania swojej przyszłości, nie dysponują wiedzą, która mogłaby im to ułatwić, a bezdecyzyjność jest ich odpowiedzią na wyzwania rynku pracy. Wydłuża się zatem okres tranzytacji z systemu edukacji na rynek pracy, którego reguły funkcjonowania nie są dla młodzieży jasne lub często trudne do zaakceptowania.

Brak umiejętności ukierunkowania kariery zawodowej i dojrzałego podejmowania przez młodzież decyzji edukacyjno-zawodowych stanowiących istotny komponent planu życiowego może przyczynić się do:

- przypadkowości wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży (co może zwiększać niezadowolenie z podjętych decyzji, może owocować marnotrawieniem czasu, energii czy finansów na kształcenie, nierozwijające kompetencji przydatnych jednostce w jej pracy zawodowej),
- dokonywania wyborów „pustych”, beztreściowych (nie wiem, co *de facto* wybrałem i co tak naprawdę mogę z tym na rynku pracy zrobić), co naraża adolescenta często na rozczarowującą konfrontację oczekiwań z realiami rynkowymi,
- (samo)ograniczenia możliwości autonomicznego, świadomego kierowania rozwojem przyszłej kariery zawodowej, a tym samym skutecznego alokowania się na rynku pracy, wynikającego z bezrefleksyjnego ulegania naciskom środowiskowym czy odkładania decyzji na moment bezpośrednio poprzedzający tranzyt między poszczególnymi etapami edukacji czy z edukacji na rynek pracy,
- zagrożenia ekskluzją społeczną, np. w sytuacji długotrwałego bezrobocia i znalezienia się w grupie prekariuszy (Piorunek, 2017, 2018).

Obok personalnych kosztów nieprzemyślanych decyzji ukierunkowujących bieg życia zawodowego, mówić możemy także o niepożądanych zjawiskach makrospołecznych, które je warunkują, wiążą się z nimi pośrednio lub bezpośrednio. Uwidaczniają się one w wielu problemach natury systemowej, np. kwestii niedopasowania struktury kształcenia do wymogów rynku pracy, przejawiającej się brakiem możliwości kształcenia w zawodach nowych, niemających ugruntowanych tradycji, lub przeciwnie – „nadprodukcji” absolwentów kierunków, które nie mają szans na efektywne zatrudnienie w gospodarce;

nieadekwatności treściowej kształcenia (mimo zmian w warstwie nomenklaturowej) do rzeczywistych wymogów rynkowych, czy wreszcie nierozstrzygniętymi kontrowersjami wokół kształcenia ogólnego *vs.* zawodowego, rosnącymi wskaźnikami NEET – czyli liczby osób nieobjętych kształceniem i jednocześnie niepracujących², wśród których są zarówno bezrobotni, jak i osoby przedwcześnie kończące edukację czy pozostające z różnych przyczyn na utrzymaniu innych. Prowadzi to w szerszej perspektywie do wielu potencjalnych problemów natury ekonomicznej czy dotyczących polityki społecznej.

Zważywszy na trudności w efektywnym kierowaniu biegiem swojego życia zawodowego, wynikające zarówno z niedojrzałości czy braku doświadczeń adolescentów, jak i z licznych ograniczeń i utrudnień obiektywnych, pożądane staje się organizowanie wsparcia i pomocy dla młodzieży w procesie podejmowania edukacyjno-zawodowych decyzji, planowania kariery, przechodzenia na rynek pracy i zajmowania na nim pozycji. Wydaje się, że w trudnej, nieprzewidywalnej rzeczywistości, w której nie sprawdzają się wzorce biograficzne wyćwiczone w poprzednich pokoleniach, wsparcie emocjonalne czy informacyjne otrzymywane w środowisku rodzinnym czy rówieśniczym może nie być wystarczające. Nie mówiąc już o bezradności wielu dorosłych, którzy sami nie są w stanie wspomagać młodych w zakresie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych lub w imię złe pojętej swobody wyboru pozostawiają adolescentów osamotnionych w tym procesie.

Ważne miejsce w zakresie działań pomocowych i poradniczych zajmować powinno zatem profesjonalne poradnictwo zawodowe.

Znaczenie profesjonalnego poradnictwa zawodowego w systemie edukacji

Idea rozwoju profesjonalnego poradnictwa zawodowego, obecnego zarówno w systemie edukacji, jak i poza nim, a także w kontekstach całonizowego kształcenia ustawicznego, jest przywoływana od ponad dwóch dekad w licznych dokumentach o zasięgu międzynarodowym. Są wśród nich

² Według najnowszych danych Eurostatu, problem osób niepracujących i jednocześnie niekształcących się dotyczy w Polsce 10,9% osób pomiędzy 15. a 29. rokiem życia. <https://obserwatorgospodarczy.pl/2023/05/28/co-dziewiaty-mlody-w-polsce-nie-uczy-sie-i-nie-pracuje-czyli-czym-jest-neet/> (dostęp: 27.09.2023).

np. *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego* (2000), europejski *Program uczenia się przez całe życie* (LLP) na lata 2007–2013 (decyzja z 2006 r.), *Rezolucja dotycząca całowżyciowego poradnictwa zawodowego w Europie* (2004), *Rezolucja dotycząca pragmatycznego wdrażania całowżyciowego poradnictwa zawodowego w systemy kształcenia ustawicznego w Europie* (2008), *Strategia UE 2020 na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Wszystkie z tych dokumentów, najogólniej rzecz ujmując, wskazują bezpośrednio lub pośrednio na potrzebę prowadzenia działań edukacyjno-poradniczych, mających na celu wspomaganie człowieka w biegu życia zawodowego, usprawnienie systemów i środowisk społecznych, w ramach których ludzie konstruują swoje biografie zawodowe na poszczególnych ich etapach. Działania te, uwzględniające procesualność konstruowania kariery, miałyby być szeroko dostępne, umożliwiać towarzyszenie człowiekowi w jego drodze edukacyjno-zawodowej, wspomagać jego holistyczny rozwój w poszczególnych środowiskach życia.

Z kolei analizy o charakterze makrospołecznym, wskazujące na globalne kryzysy i wyzwania na wielu polach ekonomiczno-społecznego (nie)ładu, uświadomiły potrzebę tworzenia nowej ekonomii opartej na dialogu, solidarności, sprawiedliwości społecznej i zrównoważonym rozwoju oraz potrzebę powstawania i wdrażania w życie koncepcji edukacji i poradnictwa umożliwiających godną pracę i godne życie (Guichard, 2016).

Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 25 września 2015 r. (http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf) lokowała najważniejsze cele zrównoważonego rozwoju w kilkunastu obszarach, powiązanych z realizacją globalnych zadań, pozostających w bezpośrednich relacjach z kształtem rynku pracy i aktywnością na nim jednostek, grup i zbiorowości. To z kolei stanowi swego rodzaju pośrednią wytyczną do kształtowania także zrównoważonej edukacji, w toku której jednostka przygotowuje się m.in. do wejścia na stale zmieniający się rynek pracy, którego kształt staje się wynikiem globalnych wyzwań.

W raporcie *Strategia umiejętności OECD* (2019) wskazuje się wprost na konieczność i możliwości reagowania na potrzeby rynku pracy poprzez rozwój usług doradztwa zawodowego w szkołach. Z kolei w Załączniku do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. – *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030* – czytamy:

„Efektywne doradztwo zawodowe musi być komplementarne wobec założeń i praktyki uczenia się przez całe życie. W tym kontekście zadaniem staje się przygotowanie osób do stałego, refleksyjnego projektowania i re-projektowania własnych ścieżek kariery z uwzględnieniem szeregu kontekstów społecznych, rodzinnych i osobistych. Kluczową funkcją doradztwa zawodowego jest diagnozowanie zasobów i potencjału jednostek oraz informowanie o możliwych ścieżkach edukacyjno-zawodowych. System doradztwa ma pomagać jednostkom w poruszaniu się wśród wielu ofert i możliwości, tak by efektywnie wykorzystać potencjał obywateli. Świadomy wybór zawodu lub ścieżki dalszego kształcenia to jeden z niezbędnych elementów skutecznie realizowanej edukacji. [...] Doradztwo zawodowe jest obecne w polskim systemie edukacji, instytucjach rynku pracy i systemie polityki społecznej. Najnowsze zmiany związane z reformą systemu oświaty podkreślają znaczenie doradztwa zawodowego oraz nakładają na przedszkola i szkoły obowiązek prowadzenia zaplanowanych, systematycznych działań w tym zakresie. Konieczne jest dalsze promowanie i upowszechnianie doradztwa zawodowego wśród uczniów i ich rodziców, a istniejące rozwiązania wymagają systematycznego monitoringu i ewaluacji” (s. 41).

Mowa zatem zarówno o edukacji, jak i poradnictwie, także dla młodzieży świadomie kształtującej swoje życie zawodowe w łączności z etapem kształcenia do niego przygotowującym.

W przestrzeni społecznej, częściowo na poziomie decydenckim, ale także realizacyjnym w systemie oświaty, coraz częściej ujawnia się świadomość, że poradnictwo zawodowe dla adolescentów może:

- być skutecznym narzędziem konstruowania samowiedzy uczniów (świadomość posiadanych i dostępnych zasobów, kompetencji, mocnych i słabych stron, składających się na kapitał kariery);
- sprzyjać poszerzeniu i urealnieniu wiedzy uczniów o rynku edukacji i pracy (specyfice jego funkcjonowania w konkretnych realiach gospodarczych);
- sprzyjać podejmowaniu bardziej przemyślanych decyzji edukacyjno-zawodowych stanowiących „inwestycję” w skali jednostkowej i makrospołecznej, będących elementami ich autonomicznie kształtowanego planu życiowego;

- kształtować „refleksyjność” biograficzną/karierową, dzięki której jednostka będzie przejmowała odpowiedzialność za swoje życie zawodowe, uczyła się efektywnie reagować na zmiany i trudności (Piorunek, 2017, 2018).

Ważnym argumentem za docenieniem wagi poradnictwa adresowanego do uczniów jest fakt, że może ono stanowić element wspierania ich indywidualnego rozwoju, profilaktyki niepowodzeń na rynku pracy i czynnik chroniący w procesie zmagania się z rozwojowym zadaniem dokonywania przez adolescentów samookreśleń tożsamościowych i poszukiwania odpowiedzi na pytania o swoje miejsce w teraźniejszości i przyszłości.

Uregulowania formalne dotyczące realizacji poradnictwa/ /doradztwa zawodowego w polskim systemie edukacji

Obecnie obowiązujące przepisy dotyczące poradnictwa zawodowego w szkołach regulują wybrane obszary takich działań w placówkach edukacyjnych.

Na podstawie Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2020, poz. 910 i 1378; 2021, poz. 4) możemy przyjąć, że doradztwo zawodowe jest jedną z form wspierania rozwoju, a zatem wpisuje się w szeroko definiowaną działalność wychowawczą szkoły, stanowiąc jeden z filarów pomocy psychologiczno-pedagogicznej szkół i form wspierania rozwoju uczniów.

Ustawodawca w art. 1 wskazał, że system oświaty zapewnia w szczególności: „przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia” (pkt 19) i „warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego” (pkt 20).

W art. 26a ust. 1 ustawy precyzuje się także obowiązek prowadzenia przez przedszkola i szkoły systematycznych i zaplanowanych działań z zakresu doradztwa zawodowego:

„[...] w celu wspierania dzieci i uczniów w procesie rozpoznawania zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz podejmowania świadomych decyzji edukacyjnych i zawodowych, w tym przygotowania do wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu, polegających w szczególności na prowadzeniu:

- 1) w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych formach wychowania przedszkolnego preorientacji zawodowej, która ma na celu wstępne zapoznanie dzieci z wybranymi zawodami oraz pobudzanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień;
- 2) w klasach I–VI szkół podstawowych orientacji zawodowej, która ma na celu zapoznanie uczniów z wybranymi zawodami, kształtowanie pozytywnych postaw wobec pracy i edukacji oraz pobudzanie, rozpoznawanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień;
- 3) w klasach i szkołach, o których mowa w art. 109 ust. 6 (klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum), zajęć z zakresu doradztwa zawodowego”.

W art. 26a ust. 2 ustawa określa również formy realizacji przedsięwzięć z zakresu doradztwa zawodowego. Mianowicie czytamy w niej, że:

„Doradztwo zawodowe jest realizowane na:

- 1) zajęciach edukacyjnych wychowania przedszkolnego;
- 2) obowiązkowych zajęciach edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie;
- 3) zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego;
- 4) zajęciach związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzonych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 5) zajęciach z wychowawcą”.

Mowa jest także o wymogu organizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego.

Dokumentem wykonawczym, zawierającym szczegółowe zasady realizacji doradztwa oraz treści programowe, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019, poz. 325). Na jego mocy doradztwo zawodowe powinno być realizowane na kilku etapach i dotyczy przedszkoli, klas I–VI, klas VII–VIII szkół podstawowych, szkół branżowych I stopnia oraz szkół średnich – liceów ogólnokształcących i techników. Dla każdego z nich zostały rozpisane treści programowe (jako załączniki do tekstu rozporządzenia).

Rozporządzenie reguluje także zakres zadań doradcy zawodowego, do których należą (§ 5 ust. 1):

- „1) systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów i słuchaczy na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego;
- 2) prowadzenie zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, o których mowa w art. 109 ust. 1 pkt 7 ustawy;
- 3) opracowywanie we współpracy z innymi nauczycielami, w tym nauczycielami wychowawcami opiekującymi się oddziałami, psychologami lub pedagogami, programu, o którym mowa w § 4 ust. 1, oraz koordynowanie jego realizacji;
- 4) wspieranie nauczycieli, w tym nauczycieli wychowawców opiekujących się oddziałami, psychologów lub pedagogów, w zakresie realizacji działań określonych w programie, o którym mowa w § 4 ust. 1;
- 5) koordynowanie działalności informacyjno-doradczej realizowanej przez szkołę, w tym gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia”.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019, poz. 639) określony został wymiar godzin na realizację doradztwa zawodowego na poszczególnych etapach kształcenia: w szkole podstawowej przewidziano po minimum 10 godzin w klasach VII i VIII (także w oddziałach przysposabiających do pracy organizowanych w klasach VII i VIII, w tym szkoły podstawowej specjalnej), 10 godzin w czteroletnim okresie kształcenia w liceum ogólnokształcącym, 10 godzin w pięcioletnim cyklu kształcenia w technikum, 10 godzin w trzyletnim cyklu kształcenia w szkole branżowej I stopnia. Przy czym w praktyce wspomniane minima godzinowe, wobec trudności finansowo-organizacyjnych, stają się w zasadzie jedynymi obowiązującymi uregulowaniami.

Ustawodawca uwzględnił i wskazał ogólne treści programowe dotyczące doradztwa zawodowego w przebiegu edukacji – uwzględnił zatem procesualność podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych i fakt stopniowego dojrzewania jednostki do dokonywania samookreśleń i myślenia w kategoriach swojej przyszłości zawodowej oraz dostrzegł, iż działania z tego zakresu wymagają skoordynowanej aktywności personelu szkolnego w ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, ale także współdziałania szkoły z placówkami zewnętrznymi.

Jednocześnie zamęt pojęciowy (a w konsekwencji realizacyjny) pojawia się z powodu użycia przez legislatora terminu *zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego*. Czy termin ten należy odczytać jako tożsamy z lekcją (co w praktyce zapewne najczęściej ma miejsce) czy raczej z innymi (jakimi?) grupowymi formami doradztwa? Prowadzenie zajęć (lekcji?) z doradztwa wydaje się pomieszaniem pojęć. Doradztwo jest indywidualnie lub grupowo realizowanym procesem pomocowym służącym wspieraniu uczniów w dojrzwaniu do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów edukacyjno-zawodowych. Można prowadzić lekcje dotyczące specyfiki funkcjonowania systemu szkolnego, rynku pracy, służące zapoznaniu się uczniów z kierunkami współczesnych przemian gospodarczych i wymaganiami pracodawców kierowanymi pod adresem pracowników itd. Doradztwo wymaga jednak innych form pracy służących samopoznaniu i kształtowaniu aktywnych, sprawczych postaw młodzieży wobec własnego życia, może skupiać się (w zależności od przyjętych koncepcji) np. na pracy o charakterze autobiograficzno-narracyjnym i planowaniu życia. Z kolei sformułowanie *zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej* jest także nieprecyzyjne, nie wyjaśnia bowiem, czy i w jakim zakresie obejmuje działania doradcze prowadzone wobec jednostki realizującej rozwojowe zadanie konstruowania własnej tożsamości w wymiarze zawodowym, bez poważnych zawirowań i trudności (czy pomoc jest adresowana tylko do osób, które zgłaszają problemy w zakresie konstruowania planów edukacyjno-zawodowych, czy także uwzględnia się funkcje profilaktyczno-optimalizacyjne takiej pomocy?).

Minimalny wymiar godzinowy przeznaczony na działania z zakresu wspierania ucznia w dojrzwaniu do konstruowania swojego życia, a dodatkowo założenie, że będzie się to odbywało w zasadzie w toku tradycyjnej lekcji w praktyce bardzo utrudnia (by nie powiedzieć: uniemożliwia) realizację ważnych zadań z zakresu doradztwa zawodowego. Prowokuje do działań o charakterze fasadowym i ograniczenia się do rytualnego odbycia cyklu lekcji na temat możliwości wyboru określonych szkół czy zawodów.

Niezwykle trudno o wnioski dotyczące realizacji przywołanych założeń i uregulowań formalnych w praktyce edukacyjnej, zwłaszcza że skutki tego typu działań są odłożone w czasie. Obecnie trudno mówić o systematycznym, planowanym oddziaływaniu z zakresu doradztwa zawodowego w szkołach, reforma systemu edukacji z 2017 r. przerwała bowiem wcześniejsze procesy,

a proponowane rozwiązania są w toku wdrażania. Otwarte pozostają kwestie możliwości realizacji indywidualnego doradztwa zawodowego dla uczniów o charakterze procesualnym, nie zaś incydentalnych form kontaktu związanego z przekazem określonej wiedzy o rynku edukacji i pracy.

Małgorzata Rosalska (2020, s. 322–326) wśród wyzwań związanych z założeniami i realizacją doradztwa zawodowego, do których odwołuje się wcześniej wspomniane Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019, poz. 325), wymienia:

- profesjonalizację doradców, nie tylko jednak w zakresie doskonalenia technik diagnostycznych czy poszerzenia warsztatu metodycznego, ale szeroko pojętych kompetencji społeczno-emocjonalnych, treningowych, szerszej wiedzy psychopedagogicznej,
- potencjalne problemy związane z realizacją podstawy programowej tego doradztwa – tematyka zajęć wskazana w Rozporządzeniu MEN z dnia 12 lutego 2019 r. oraz załącznikach do niego sformułowana jest bardzo ogólnie [by nie powiedzieć ogólnikowa, a nie wszystkie proponowane treści możliwe są do efektywnej realizacji w ramach zajęć grupowych (lekcji)],
- konieczność kompleksowego przygotowania i uporządkowania materiałów dydaktycznych i zasobów edukacyjnych będących w dyspozycji doradców i nauczycieli,
- konieczność budowania synergii w zakresie działań różnych podmiotów realizujących zadania z zakresu doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach zewnętrznych.

Poradnictwo zawodowe w szkole – próby diagnozy

Odnotowujemy deficyt kompleksowych diagnoz dotyczących stanu doradztwa zawodowego w edukacji, zwłaszcza w perspektywie ostatniego pięciolecia. Już badania prowadzone przed rokiem wprowadzenia w Polsce reformy edukacji (2017) pokazywały wiele niepokojących zjawisk. Dla przykładu, wskazywałam wraz z Joanną Nawój-Połoczańską (Piorunek, Nawój-Połoczańska, 2020, s. 339–340), że jak wynikało z danych statystycznych (dane GUS-u, Systemu Informacji Oświatowej), korzystanie przez uczniów różnego typu szkół z pomocy doradcy było w 2017 r. znikome, czyniło to bowiem od 4,8% młodzieży w szkołach zawodowych do 13,9% w gimnazjach. Uczniowie nie mieli zresztą zbyt wielu takich możliwości.

„Można postawić pytanie o jakość i sens tak organizowanego doradztwa zawodowego, jeśli – w najlepszym przypadku – na jeden etat doradcy przypadało wówczas 25 i pół szkoły (technika), a w najgorszym 157 szkół (zasadnicze szkoły zawodowe)” (Piorunek, Nawój-Połoczańska, 2020, s. 340).

Na wiele deficytów i daleki od pożądanego stan doradztwa zawodowego w szkołach wskazywał także Krzysztof Podwójcic (2015)³. Dla przykładu, w *Diagnozie stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*, autorstwa Krzysztofa Podwójcica (2015, s. 114–115) czytamy, że „zrealizowane badanie ukazało bardzo zróżnicowany obraz doradztwa w polskich szkołach – przede wszystkim w wymiarze dostępności i form świadczenia. To zróżnicowanie zachodzi na wielu płaszczyznach, a ich podstawowymi wymiarami są: liczba godzin doradztwa na klasę, przygotowanie merytoryczne doradców, sposób organizacji zajęć czy też charakter i zakres nawiązanej współpracy z instytucjami zewnętrznymi. Prowadzi to do wniosku, że nie powinno się mówić o jednym doradztwie edukacyjno-zawodowym realizowanym w szkołach, a raczej o wielości form tej usługi. Mimo niejednorodnego charakteru i skomplikowanej struktury badanego zjawiska można jednak postawić tezę, że mniej więcej $\frac{1}{4}$ szkół realizuje doradztwo »szczętkowo« lub wcale, mimo że jest to obowiązek szkół. Część z tych placówek podejmuje próby pozyskania zewnętrznego wsparcia w zakresie realizacji poradnictwa dla swoich uczniów. [...] Doradztwo w części szkół jest traktowane marginalnie. Jest to taki »niby-obowiązek«, ale przecież nie jest »centralnie egzekwowany« co do zakresu i treści jego realizacji. Takie odczytywanie doradztwa przez dyrektorów szkół może wynikać z formy, w jakiej jest ono do tych szkół wprowadzone – nie ma określonego sposobu realizacji, a przede wszystkim podstawy programowej dla przedmiotu »doradztwo zawodowe«”.

Piotr Krawczyk (2016, s. 135) natomiast, analizując wyniki swoich badań, zwracał uwagę na inne aspekty problemu, pokazywał mianowicie rozbieżności pomiędzy założeniami dotyczącymi poradnictwa zawodowego w dokumentach oświatowych a praktyką z tego zakresu:

„Ujawniają pewną niekompletność polityki oświatowej, która zainicjowała szereg potrzebnych działań określonych w formie obligatoryjnych

³ Na stronie IBE Entuzjaści Edukacji dostępnych jest kilkanaście raportów realizowanych w ramach „Badania jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacji zaplecza badawczego 2009–2015”. <http://eduentuzjasci.pl/badania.html> (dostęp: 11.08.2020).

zadań przydzielonych koordynatorom WSDZ (Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego – przyp. MP), wykonującym obowiązki doradców. Zabrakło bowiem równoległych inicjatyw legislacyjnych i organizacyjnych umożliwiających sprawne działanie osób odpowiedzialnych za szkolne poradnictwo zawodowe. Brak niezależnych lub rozszerzonych etatów przy niezredukowanym obciążeniu dotychczasowymi obowiązkami utrudnia pracę koordynatorów WSDZ, a tym samym funkcjonowanie całego systemu poradnictwa w szkole. Zwraca uwagę przypadkowość doboru osób do pełnienia obowiązków koordynatorów WSDZ. [...] Po analizie zebranych danych pojawia się refleksja odnośnie do przygotowania koordynatorów WSDZ do wykonywania przynależnych im zadań”.

Z kolei Joanna Kozielska (2021) we wnioskach z realizowanych w latach 2016–2020 badań podkreślała nieobecność lub co najmniej niewidoczność działań doradczych na terenie szkół podstawowych i zawodowych podlegających diagnozowaniu. Uczniowie klas VI–VIII w większości mieli świadomość obecności dorady zawodowego w szkole, chociaż co piąty z badanych nie potrafił określić, czy doradca w szkole funkcjonuje czy nie. Niemal 70% badanych nigdy z pomocy takiego doradcy nie korzystało, a ponad 80% nie dostrzegło tematyki związanej z planowaniem edukacyjno-zawodowym, czy samopoznaniem i poznaniem rynku pracy wśród tematyki realizowanej przez nauczycieli przedmiotowych (s. 331). Największa część respondentów oceniała przydatność prowadzonych zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, w których uczestniczyła, jako przeciętną, wyrażającą się w sformułowaniu „ani nie pomogą, ani nie zaszkodzą”. Przy czym wyżej doradztwo ocenili uczniowie szkół podstawowych niż zawodowych. Niemal jedna trzecia badanych miała kontakt z doradcą co najwyżej raz, dwa razy w roku, a spora część badanych nie potrafiła określić swoich oczekiwań wobec doradcy. Kozielska (2012, s. 354) wśród rekomendacji praktycznych stanowiących wynik prowadzonych badań wskazuje:

„W związku z niesystematycznością (akcyjnym charakterem) działań doradczych i »nieostrzegana« pomocową obecnością doradców zawodowych (zwłaszcza w wymiarze zindywidualizowanego kontaktu) oraz brakiem systemu wsparcia doradców zaleca się opracowanie wewnątrzszkolnych systemów doradztwa, których założenia będą jednak wkomponowane w plan zajęć uczniów obok przedmiotów szkolnych, co może sprzyjać identyfikacji doradcy zawodowego w szkole. Transparentności działań sprzyjać będzie także dba-

łość o klarowność roli – z wyraźnym podziałem na szkolną kadre specjalistów: doradca zawodowy, psycholog, pedagog, logopeda itp. Poza tym wpisanie zajęć z doradztwa zawodowego w plan lekcji pozwoli uczniom się do nich przygotować, a doradca nie będzie działał, zmuszając się do improwizacji na zajęciach w ramach niespodziewanego zastępstwa” (Kozielska, 2012, s. 354).

Inne badania sondażowe szkolnych doradców zawodowych (wielkość próby: 143 respondentów ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych), prowadzone przez Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP przy współpracy Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie (Dębska i in., 2023 s. 27) i dotyczące realizacji założeń Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego, pozwoliły na sformułowanie rekomendacji dotyczących przygotowywania założeń WSDZ przez wszystkich pracowników pedagogicznych placówki, których działania koordynować będzie doradca zawodowy, a poszczególne planowane aktywności będą się uzupełniały. Istotne w opinii autorów badań byłoby też poszerzenie współpracy szkół w zakresie doradztwa zawodowego z podmiotami zewnętrznymi, w tym poradniami i pracodawcami. Dodatkowo wskazuje się na konieczność dokumentowania przez uczniów udziału w zajęciach z zakresu doradztwa, np. w postaci portfolio, a także bieżącego monitorowania działań z zakresu doradztwa zawodowego w szkole przy wykorzystaniu różnych metod i technik umożliwiających identyfikację potrzeb wszystkich stron zaangażowanych w procesy WSDZ.

Dyskusja wokół kierunków zmian i wyzwań w zakresie poradnictwa zawodowego w systemie szkolnym

Wydaje się, że obecnie prowadzone działania z zakresu poradnictwa zawodowego w szkołach mają charakter dość chaotyczny, są nie w pełni ugruntowane w teorii poradoznawstwa (Kargulowa, 2005a, 2005b), nie zawsze prze-myślane na poziomie organizacyjnym, nie są ze sobą zsynchronizowane.

Analizując zmiany dokonujące się w zakresie poradnictwa, zmierzając w kierunku optymalizacji tego obszaru działań społecznych, w pierwszym rzędzie musimy sobie odpowiedzieć na pytanie, ku czemu mają one nas prowadzić.

Literatura wskazuje mianowicie, że alternatywą dla tradycyjnego paradygmatu poradnictwa/doradztwa zawodowego jest *paradygmat poradnictwa kariery* (czy szerzej – akcentując proaktywny wymiar funkcjonowania

jednostki – *poradnictwa konstruowania kariery*) (Bańka, 2007; Bańka, Trzeciak, 2017; Guichard, Huteau, 2005; Drabik-Podgórna, 2012). I nie jest to zmiana „kosmetyczna”, dokonująca się tylko na poziomie semantycznym. To raczej zmiana „filozofii myślenia” o pomaganiu w tym zakresie. Podstawowe założenia paradygmatu poradnictwa kariery (poradnictwa konstruowania kariery) dotyczą orientacji na globalne i transnarodowe konteksty, koncentracji na mobilności życiowej i wielości wzorców karier, koncentracji na szerzej pojętych kompetencjach jednostki (życiowe, kulturowe, adaptacyjne w miejsce izolowanych czynników podmiotowych), a nade wszystko na indywidualnej (nie zbiorowej) perspektywie oceny swojej pozycji rynkowej. Przyjmuje się założenie o podmiotowej odpowiedzialności za kształt własnej kariery i konieczności aktywnego jej konstruowania. „Przejście od poradnictwa zawodowego do doradztwa kariery to przemieszczanie punktu ciężkości z programów interwencyjnych na programy prewencji, profilaktyki i promocji rozwoju osobowości i kapitału kariery” (Bańka, Trzeciak, 2017, s. 296).

W poradnictwie kariery (całozyciowe poradnictwo biograficzne/kariery por. Drabik-Podgórna, 2012; Piorunek, 2013) kładzie się nacisk na wspomaganie rozwoju i projektowanie swojego życia, a jednostkę postrzega się jako odpowiedzialnie dysponującą zasobami, które trzeba odkrywać, stwarzając jej możliwości doświadczania, próbowania zróżnicowanych ról, i na tej podstawie poszukiwać rozwiązań, możliwości. W ramach dialogu i współpracy doradcy z klientem (tu – holistycznie traktowanym uczniem w określonym kontekście środowiskowym i życiowym) ten ostatni zmierza do samodzielnego podejmowania decyzji (Drabik-Podgórna, 2012).

Poradnictwo karier, wywodzące się z koncepcji całozyciowego rozwoju zawodowego jednostki (Super, 1957, 1990), nastawione jest współcześnie na *life design* (Savickas, 2010, 2011, 2012, 2013). Takie projektowanie życia wykracza poza sferę zawodową, obejmuje relacje człowieka w różnych środowiskach jego życia (sfera edukacji, pracy, rodzinna, wolnoczasowa itd.). Odnosi się do dynamicznego procesu wielokrotnie dokonywanych i zmienianych w ciągu życia wyborów karierowych, bazujących na pogłębionej autodiagnozie własnych zasobów (indywidualnych i środowiskowych), odkrywanych i definiowanych w miarę wzrastania i rozwoju, w toku różnych doświadczeń życiowych.

Savickas i inni (2010), analizując zasadnicze cechy postulowanego procesu wsparcia jednostki w konstruowaniu swojego życia, wskazują na:

- jego całościowy charakter,
- holistyczne podejście do życia, w którym role zawodowe są jednymi z wielu podejmowanych przez jednostkę, a ich hierarchia zależy od jej podmiotowych priorytetów,
- kontekstowy charakter związany z koniecznością uwzględniania w procesie konstruowania życia wielu środowisk funkcjonowania jednostki i zależności pomiędzy nimi,
- zapobiegawczy, prewencyjny charakter wobec mogących się pojawiać trudności, zmian, do których jednostka będzie się sprawniej adaptować dzięki swojej aktywności i intencjonalnym działaniom, które będzie wpisywać w bieg swojego życia (narrację życiową).

Realizacja tak szeroko pojętego poradnictwa kariery (poradnictwa konstruowania kariery) wymaga tworzenia wielu warunków organizacyjnych umożliwiających realizację jego założeń. Obecnie zauważamy:

- zamęt różnych perspektyw poznawczych (różne paradygmaty poradnictwa funkcjonujące w praktyce czy ich eklektyczny charakter, co stanowi problem przede wszystkim wówczas, gdy perspektywy te mają charakter opozycyjny lub się wręcz wykluczają),
- chaos rozwiązań metodycznych, w ramach których zajęcia z doradztwa zawodowego usiłuje się wtłoczyć w ramy tradycyjnej lekcji czy działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach, podczas gdy powinny one z założenia mieć charakter silnie zindywidualizowany, odniesiony do biografii jednostki,
- pomieszczenie ról nauczycieli skoncentrowanych na grupowych oddziaływaniach informacyjnych z rolami doradców mających pomagać uczniom w konstruowaniu przez nich scenariuszy życiowych uwzględniających podmiotowo dokonane wybory i aktywności w obrębie kariery zawodowej.

Może pewnym wyjściem z tej sytuacji jest konsekwentne rozdzielenie w programach szkolnych i rzeczywiste zapewnienie warunków do realizacji działań dwojakiego rodzaju: mianowicie szeroko pojętej *edukacji kariery* i *poradnictwa kariery*.

Edukacja kariery skoncentrowana jest wokół zdobywania wiedzy i doświadczeń związanych z funkcjonowaniem człowieka na zmieniającym się dynamicznie rynku pracy, poznawania szans i ograniczeń związanych z partycypacją w różnych formach zatrudnienia (podstawy edukacji ekonomicznej, biznesowej), poznawania specyfiki pracy w różnych obszarach i dziedzinach zawodowych (zawodoznawstwo), specyfiki systemu edukacyjnego prowadzącego do realizacji oczekiwań i aspiracji. Związana jest z realizacją funkcji informacyjnej, ale też nabywaniem kompetencji niezbędnych na wymagającym rynku pracy, w tym tych, które często określa się mianem kompetencji przyszłości, uwzględniających kompetencje poznawcze, interpersonalne a także intrapersonalne – skoncentrowane wokół nastawienia na wzrost swojego potencjału, pomnażanie zasobów, sprzyjające podejmowaniu wyzwań i aktywności różnego rodzaju, metapoznania, czyli świadomości tego, jak należy się uczyć, motywacji wewnętrznej oraz wytrwałości w działaniu (Kwiatkowski, 2018).

Edukacja kariery obok funkcji informacyjnej może służyć promowaniu aktywności i zaangażowania jednostki w różne role społeczne, których kreowanie przyczynia się do nabywania przez nią kompetencji mających zastosowanie w jej funkcjonowaniu w przenikających się obszarach życia społecznego – w życiu rodzinnym, zawodowym, w realizacji zainteresowań i funkcjonowaniu w społecznościach lokalnych i szerszych kontekstach społecznych. Edukacja kariery może integrować wiedzę i aktywności sprzyjające budowaniu kapitału kariery, czyli zasobów wykorzystywanych później w różnych wymiarach życia, także w życiu zawodowym (Bańka, 2016).

Nie możemy tu zapominać o koncepcjach zrównoważonego rozwoju w wymiarze społecznym (Guichard, 2016a, 2016b, 2018a) czy koncepcjach *life-work balance* w wymiarze jednostkowym (Piorunek, 2016; Tomaszewska-Lipiec, 2014, 2018).

Osobnego znaczenia nabiera także w ramach edukacji kariery uświadamianie młodzieży możliwości (konieczności) realizowania karier w sektorach zajmujących się ekologią, walką z postępującą katastrofą klimatyczną, wdrażaniem rozwiązań zapobiegających jej eskalacji, uwrażliwienie na myślenie o karierze w kategoriach proklimatycznych (Nawój-Połoczańska, w druku).

Treści i działania, o których mowa, są (lub powinny być) obecne w całym toku kształcenia i realizowane na różnych przedmiotach przez wszystkich

nauczycieli (Wojtasik, 2011), ale wprowadzenie osobnego przedmiotu poświęconego tym zagadnieniom umożliwiłoby ich kompleksowe przybliżenie uczniowi w toku regularnie prowadzonych zajęć oraz aktywizowanie go poprzez wykorzystanie gier edukacyjnych, symulacji, eksperymentowania w warunkach sztucznych czy wychodzenia na rynek pracy w charakterze wolontariuszy, praktykantów, obserwatorów itd. Do dyskusji pozostaje szczegółowy program tych lekcji, ich wymiar czasowy i kompetencje nauczycieli prowadzących.

Inne cele i wymiar realizacyjny przypisane są poradnictwu kariery (zawodowemu). Poradnictwo stanowi pomoc w konstrukcji indywidualnej drogi życiowej, budowaniu kapitału kariery i rozpoznawaniu swoich potrzeb, wartości i celów życiowych, w które wkomponowany jest przebieg aktywności rynkowej. Jest to zatem proces wspierania, pomagania jednostce w aktywnym budowaniu swojego życia i nadawaniu mu sensu. Kompetencje doradców są inne niż kompetencje nauczycieli, co podyktowane jest zróżnicowaniem celów i metod działania w ramach poradnictwa i procesu nauczania. Wspomniane *pomaganie* może przybierać formę indywidualną i/lub grupową, ale służy przede wszystkim wspieraniu ucznia w konstruowaniu swojego życia, w tym aktywnego poszukiwania drogi edukacyjno-zawodowej. Otwarte pozostaje pytanie o to, jak to robić w praktyce. Wydaje się, że perspektywa prostego diagnozowania i testowania predyspozycji zawodowych w celu ich dostosowania do określonego profilu zawodowego nie znajduje uzasadnienia w rzeczywistości pozbawionej elementarnej stałości, podważającej logikę liniowej przyczynowości na rzecz nieliniowej dynamiki rozwojowej (Savickas i in., 2010). Dla przykładu, koncentracja na podejściu humanistycznym i konstruktywistycznym obecna w poradnictwie *life design* powoduje, że patrzymy na życie jednostki całościowo, poszukując jego celów, sensu w świecie, w którym zrównoważony rozwój to ważny element emancypacji jednostki (Guichard, 2018a, 2018b).

To raczej realizowana w praktyce koncepcja oddziaływań „refleksyjnego praktyka” (osoby pracującej sobą) niż „sprawnego metodyka” (skoncentrowanego na szerokim wachlarzu technik, narzędzi diagnostycznych i doradczych). Dialog z doradcą i z samym sobą, mający na celu odkrywanie historii życia, nadawanie znaczeń doświadczeniom biograficznym, identyfikowanie zasobów, na których można budować swoją karierę, wykorzystywanie narracji i wizualizacji do dokonywania wglądu w siebie, mapowanie przestrzeni życia, wykorzystywanie narzędzi narracyjno-autobiograficznych to z kolei wybrane techniki pracy w tak postrzeganym poradnictwie [np. Górka (red.),

b.d.]. To jeden z możliwych kierunków prowadzenia działań doradczych, wymagający odpowiedniego przygotowania doradców i stworzenia warunków do jego realizacji.

Swoistą „białą plamą” jest tu także poradnictwo adresowane do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Kozielska, 2018), których postrzeganie wyłącznie w kategoriach ograniczeń (choć nie chodzi tu o nieracjonalne ich ignorowanie) jest wielkim wyzwaniem dla potencjalnych doradców.

Otwarte pozostaje pytanie, czy lepiej w tych wcześniej opisywanych rolach sprawdzą się profesjonaliści z obszaru poradnictwa działający poza szkołą, którzy na jej terenie będą organizować warsztaty, treningi, udzielając indywidualnego i grupowego wsparcia. Oferta działań takich osób może być bardziej zróżnicowana, szersza niż propozycja pedagogów czy psychologów szkolnych, realizujących te zadania niejako „przy okazji” innych rozbudowanych obowiązków. Uczniowie mogliby także inaczej funkcjonować w relacjach z nienauczycielami, pedagogów postrzegają bowiem przede wszystkim przez pryzmat realizacji określonych przedmiotów i pełnienia funkcji kontrolno-oceniających czy aktywności w sytuacjach problemów i trudności. Może w warunkach pozbawionych balastu zależności instytucjonalnych łatwiej byłoby zbudować wzajemne zaufanie i zyskać akceptację w relacji doradca – radzący się, otworzyć się na nowe doświadczenia, pracować, wykorzystując metody dialogowe.

Niezależnie jednak od przyjętej koncepcji teoretycznej i wytycznych realizacyjnych, stanowiących podstawę działań w ramach poradnictwa zawodowego (poradnictwa kariery), istotne jest ich potraktowanie z należytą starannością i dogłębne przemyślenie wielu jego aspektów.

Bibliografia

- Bańka, A., Trzeciak, W. (2017). *Rozwój myśli i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego. Tropy, Dokonania, Perspektywy*. Poznań – Katowice: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Uniwersytet SWPS.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: PRINT-B.
- Bańka, A. (2016). Proaktywność i decyzyjność. Nowe miary adaptacji twórczej do rzeczywistej rzeczywistości rynku pracy. [w:] V. Drabik-Podgórna, M. Podgórnay (red.), *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery* (s. 13–55). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Dębska, E., Koch-Kozioł, M., Mazur-Mitrowska, M., Żuk, M. (2023). Stan realizacji doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach edukacyjnych w Polsce – wyniki pilotażowych badań ankietowych. *Polityka Społeczna*, 2, 18–28.
- Drabik-Podgórna, V. (2012). Continuity and change in vocational counselling – towards the lifelong career counselling. *Czech-polish Historical and Pedagogical Journal*, 4(2), 61–70.
- Górka, A.E. (b.d.). *Podejście konstruktywistyczne w poradnictwie kariery. Produkt finalny w ramach projektu „Rozwój konstruktywistycznych metod doradztwa i podniesienie efektywności instytucji rynku pracy”*. Wrocław: Fundacja Imago. Pobrano z: https://fundacijaimago.pl/wpcontent/uploads/Podejscie_konstruktywistyczne_w_poradnictwie_produk_elekt.pdf (dostęp: 25.02.2021).
- Guichard, J. (2016a). Career guidance, education and dialogues for a fair and sustainable human development. [w:] J. Guichard, V. Drabik-Podgórna, M. Podgórný (red.), *Counselling and dialogue for sustainable human development* (s. 17–43). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Guichard, J. (2016b). Poradnictwo konstruowania życia i pracy na rzecz budowania zrównoważonego ludzkiego świata. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 5, 13–24.
- Guichard, J. (2018a). Dialog konstruowania życia/Life design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych/Life design dialogue – a new form of career and life design interventions. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 7, 57–97/267–304.
- Guichard, J. (2018b). Doradztwo dotyczące zatrudnienia a poradnictwo Life Design: cele główne i szczegółowe oraz podstawy interwencji poradniczych/Employability guidance & life design counselling: Objectives, ends and foundations of career and life design interventions. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 7, 21–56/235–266.
- Guichard, J. (2018c). Jakie interwencje w poradnictwie kariery i konstruowania życia mogą przyczynić się do globalnego, humanitarnego, sprawiedliwego i zrównoważonego rozwoju?/What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 7, 99–127/305–331.
- Guichard, J., Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Tłum. L. Demkowicz i in. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kargulowa, A. (2005a). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradowniczego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa, A. (2005b). *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielska, J. (2018). Wybory edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w kontekście kondycji poradnictwa zawodowego. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 20, 123–140.

- Kozielska, J. (2021). *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie wobec swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krawczyk, P. (2016). Poradnictwo edukacyjno-zawodowe w gimnazjach m.st. Warszawy w opinii szkolnych koordynatorów ds. doradztwa zawodowego. *Studia Poradnicze/Journal of Counselling*, 5, 125–136.
- Kwiatkowski, S.M. (2018). Kompetencje przyszłości. [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 14–29). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Nawój-Połoczańska, J. (w druku). *Model ekokariery. Doradztwo zawodowe na rzecz działań proklimatycznych*.
- Piorunek, M. (2013). Kariery zawodowe doby transformacji kulturowych. Pytania o poradnictwo. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J Paedagogia – Psychologia*, 26(1–2), 59–73.
- Piorunek, M. (2017). Rola poradnictwa kariery we wspieraniu rozwoju zawodowego adolescentów. [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek* (s. 169–184). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. (2018). Poradnictwo zawodowe (poradnictwo kariery) jako komponent środowiskowego wsparcia jednostki w biegu życia zawodowego. [w:] J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczuk, E. Włodarczyk (red.), *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)* (s. 599–612). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. (2020). Poradnictwo kariery – wyzwania rynkowe i edukacyjne. [w:] R. Tomaszewska (red.), *Praca i kariera w warunkach nowego milenium. Implikacje dla edukacji* (s. 129–144). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Piorunek, M., Nawój-Połoczańska, J. (2020). Poradnictwo zawodowe w systemie edukacji. Między postulatami a realiami. [w:] M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy* (s. 329–345). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. (2021). Poradnictwo zawodowe (poradnictwo konstruowania kariery) jako wyzwanie dla systemu edukacji. [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 183–200). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Podwójcic, K. (2015). *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*. Warszawa: IBE.
- Rosalska, M. (2020). Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole podstawowej – założone cele i rzeczywiste wyzwania. [w:] M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy* (s. 317–327). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf (dostęp: 27.09.2023).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego. Dz.U. 2019, poz. 325.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Dz.U. 2019, poz. 639.
- Savickas, M.L. (2010). *Life design: A general model for career intervention in the 21st century*. Pobrano z: <http://www.vocopher.org/resources.htm> (dostęp: 14.09.2016).
- Savickas, M.L. (2011). *Career counseling*. Washington: APA.
- Savickas, M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19.
- Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. [w:] R.W. Lent, S.D. Brown (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., s. 147–183). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M.L., Not,a L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A.E.M., Bignon, Ch. (2010). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century (French translation). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5–39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. [w:] D. Brown, L. Brooks (red.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (s. 197–261). San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2014). Relacje praca zawodowa – życie osobiste. Między harmonią a dezintegracją. [w:] R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Relacje praca – życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki* (s. 359–379). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2018). *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?* Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Dz.U. 2020, poz. 910 i 1378; 2021, poz. 4.
- Wojtasik, B. (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: KOWEŻiU.
- Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. – *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> (dostęp: 27.09.2023).

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE – WSPÓŁCZESNOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ

RYSZARD GERLACH

Wprowadzenie

Ważnym zadaniem edukacji realizowanej w różnych formach organizacyjno-programowych i na różnych poziomach jest przygotowanie absolwentów do zatrudnienia. Dotyczy to w szczególności kształcenia zawodowego. Niezbędna jest jednak współpraca szkół zawodowych, jak i uczelni z gospodarką. To właśnie w ramach tej współpracy możliwe jest dostosowanie edukacji do potrzeb rynku pracy. Pracodawcy poszukują pracowników o określonych kwalifikacjach i kompetencjach adekwatnych do prowadzonej działalności. Mówi się o zatrudnieniu według kompetencji. W XXI wieku będzie to już standard¹. Aby można było to jednak zrealizować, konieczne jest, żeby na rynku pracy była wystarczająca liczba osób, których wiedza i umiejętności oraz kompetencje społeczne będą w pełni dostosowane do wymagań pracodawców. Obecnie mamy jednak często do czynienia ze zjawiskiem rozbieżności pomiędzy wymaganiami pracodawców a przygotowaniem do zatrudnienia na określonym stanowisku pracy. Ponad 1/3 pracodawców w naszym kraju boryka się z brakiem specjalistów w określonych zawodach. Pamiętać jednak też trzeba, że wymagania rynku pracy zmieniają się nieustannie. Zmienność ta jest wyzwaniem dla edukacji, szczególnie zawodowej. Pisząc o funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w kontekście potrzeb rynku

¹ S. Kaczyński, Oczekiwania pracowników wobec kandydatów do pracy na progu XXI wieku. [w:] *Zmiany na rynku pracy w perspektywie społecznej*. Red. naukowa C. Sadowska-Snarska. Toruń 2019. Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 179.

pracy, nie można zapominać, że jesteśmy w trakcie wdrażania kolejnej wersji reformy edukacji. Czy proponowane rozwiązania umożliwią kształcenie na potrzeby nie tylko współczesnego, ale i przyszłego, systematycznie zmieniającego się rynku pracy? Próba odpowiedzi na to pytanie podjęta została w niniejszym rozdziale.

Wymagania rynku pracy wyzwaniem dla kształcenia zawodowego

Wymagania rynku pracy są/powinny być punktem odniesienia dla edukacji, szczególnie kształcenia zawodowego. Mają one wpływ na organizację, treści i przebieg tego kształcenia. Dotyczy to zarówno aktualnych, jak i przyszłych wymagań w zakresie kwalifikacji i kompetencji. Dzisiaj już nie można brać pod uwagę tylko aktualnej sytuacji rynku pracy, ale ze względu na szybkość i zakres następujących zmian ważne jest antycypowanie przyszłości w poszczególnych obszarach zawodowych. Uzasadnieniem jest m.in. fakt, że co 10 lat podwaja się ilość informacji, a także prawdopodobne jest, że 30% czasu związanego z pracą może zostać zautomatyzowanych do 2030 r. Z kolei szacunki wskazują, że 50% wiedzy i umiejętności zawodowych osób uczących się w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych zostanie „wymienione” w okresie ich życia poprzez udział w kształceniu ustawicznym². Dlatego pisząc o przygotowaniu do zatrudnienia, mieć należy na uwadze zarówno podjęcie pierwszej pracy zawodowej, jak i dalsze uzyskiwanie i kontynuowanie zatrudnienia. Powszechnie stosowanym terminem jest przydatność do zatrudnienia, której rozwijanie polega na urozmaicaniu ofert edukacyjnych, stworzeniu dróg przejść pomiędzy poszczególnymi stopniami w hierarchii zawodowej, zwiększeniu doświadczenia przedzawodowego oraz otwarciu wszelkich możliwości dla mobilności³. Szczegółowe charakteryzowanie wymagań rynku pracy, szczególnie tych aktualnych, nie jest możliwe z uwagi na ograniczenia objętościowe moich rozważań. Nie wydaje się też konieczne, ponieważ pojawiło i nadal pojawia się wiele publikacji w postaci artykułów, raportów, a także

² S. Kuruliszwili, Sztuczna inteligencja – nowe wyzwania edukacyjne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 2021, s. 34.

³ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa 1997, Wydawnictwo WSP TWP, s. 32.

publikacji zwartych ten problem omawiających. Na ten temat pisał też wielokrotnie autor niniejszych rozważań, pisali także inni pedagodzy pracy, m.in. W. Furmanek, U. Jeruszka, S.M. Kwiatkowski, R. Tomaszewska. W przypadku przyszłych wymagań występują z kolei trudności z precyzyjnym ich formułowaniem ze względu na dyskusyjność i niepewność tych wymagań. Pojawiają się też wątpliwości, w jakim kierunku i jak daleko powinny pójść zmiany w obszarze gospodarczym i w jakim tempie będzie to następowało, na którego potrzeby kształcić powinny szkoły zawodowe. Zastanawiając się nad tym, co nas czeka, podkreślić należy, że nikt nie jest w stanie precyzyjnie określić, jaka będzie przyszłość. Stwierdzają tak nawet osoby, które formułują scenariusze przyszłości. Dlatego sygnalizując tylko te wymagania, zwrócić warto uwagę, że cechą charakterystyczną rynku pracy w XXI wieku są zmiany zawodów. Mamy do czynienia z zanikaniem pewnych zawodów i powstawaniem w to miejsce nowych. Będzie to/już jest konsekwencją rozwoju przemysłu 4.0 i społeczeństwa 5.0 oraz szczególnie szybko rozwijającej się i mającej coraz szersze zastosowanie sztucznej inteligencji.

Warto w tym miejscu odwołać się do Z. Baumana, który pisze, że „receptą na sukces to »być sobą«, być »niepodobnym do innych« – to różnica sprzedaje się najlepiej”. Dysponowanie wiedzą i umiejętnościami „wymaganymi na danym stanowisku” i prezentowanymi już przez tych, którzy zajmowali je wcześniej, to dziś za mało. To raczej słabość niż atut. Zamiast tego potrzeba niezwykłych pomysłów, wyjątkowych i niespotykanych wcześniej, a przede wszystkim kociej umiejętności chadzania własnymi ścieżkami. Tego rodzaju wiedzy pragną ludzie żyjący w epoce płynnej nowoczesności. Płynna nowoczesność to życie pełne niepewności, w warunkach ciągłego niepokoju, to lęk przed tym, by nie dać się zaskoczyć, by nadążyć za szybkim biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu⁴. Piszac o płynnej nowoczesności, należy odwołać się do terminu określającego zmiany następujące w otaczającym nas świecie, którym jest „przejściowość”. „W świecie płynnej nowoczesności trwałość rzeczy, podobnie jak trwałość więzi międzyludzkich, traktuje się zwykle z niechęcią, widząc w niej zagrożenie”⁵. Już dzisiaj coraz rzadziej oczekujemy, że raz nabyte rzeczy będą nam służyć przez wiele lat, a może nawet do końca życia. Zgodzić się raczej należy z cytowanym Z. Baumanem,

⁴ Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków 2011, Wydawnictwo Literackie, s. 159.

⁵ Tamże, s. 149.

który stwierdza, że „zdolność trwania »po wieczne czasy« nie przemawia już na korzyść rzeczy ani ludzkich więzi. Rzeczy i więzi mają służyć tylko przez pewien określony czas, a kiedy przestaną być przydatne – co musi kiedyś nastąpić – należy je zniszczyć, odrzucić lub w inny sposób usunąć z pola widzenia. [...] Dzisiejszy konsumeryzm nie polega na gromadzeniu rzeczy, lecz na czerpaniu z nich błyskawicznych i doraźnych przyjemności. Dlaczego więc taki towar jak wiedza, uzyskiwana podczas pobytu w szkole lub na uniwersytecie, miałaby być wyjątkiem od tej powszechnej reguły”⁶. To prawdopodobny obraz, jeśli jeszcze nie teraźniejszości, to z pewnością niedalekiej przyszłości. Przygotowanie do życia i pracy w warunkach płynnej nowoczesności i przejściowości to zadanie edukacji, głównie kształcenia zawodowego. Wszystko się zmienia, a obszarem, który jest szczególnie podatny na zmiany, jest rynek pracy. Wyposażenie w odpowiednie kwalifikacje i kompetencje niezbędne do zatrudnienia na tym rynku to podstawowe zadanie tego kształcenia. Jakie więc przygotowanie powinien uzyskać absolwent szkoły zawodowej lub innych form realizujących to kształcenie, które wymagane będą w przyszłości?

Rozważając zagadnienie kompetencji przyszłości, podkreślić należy, że pracodawcy najczęściej na pierwszym miejscu wymieniają tzw. kompetencje twarde, które są niezbędne do zatrudnienia i wykonywania pracy zawodowej. Wśród tych kompetencji wymienia się też kompetencje komputerowe i informacyjne, szczególnie jeśli mówimy właśnie o kompetencjach przyszłości. Ważne są jednak również kompetencje kluczowe. To obszar, na którym spotykają się oczekiwania przedsiębiorców, państwa i społeczeństwa. Pojęcie to należy odnieść do przyszłych wymagań ucznia kształcenia zawodowego będącego pracownikiem. Oczekuje się nie tylko umiejętności rozwiązywania zadań typowych dla danego zawodu czy stanowiska pracy, ale jednocześnie wykonywania trzech różnych zakresów czynności: planowania, realizacji i kontroli wyników swoich działań. Konieczność posiadania tych kompetencji dotyczy zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych. Kształtowanie tego rodzaju kompetencji jest zadaniem zarówno szkoły ogólnokształcącej, jak i zawodowej. Stać się one powinny bazą dla realizacji kształcenia ściśle zawodowego⁷.

⁶ Tamże, s. 151.

⁷ Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz 2012. Wydawnictwo UKW, s. 219.

Podsumowując tę część rozważań, można za Z. Baumanem powiedzieć, że „płynne życie to życie pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju. Najdotkliwsze i najuporczywsze obawy związane z takim życiem to lęk przed tym, by nie dać się zaskoczyć, by nadażyć za szybkim biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu, nie »przeoczyć terminu ważności«, nie obarczać się posiadaniem czegoś, co nie budzi już żądz posiadania, nie przegapić momentu, w którym trzeba zmienić taktykę i nie przekroczyć granicy, zza której nie będzie już odwrotu. Płynne życie składa się z szeregu »nowych otwarć« i »nowych początków«. [...] Spośród umiejętności potrzebnych do uprawiania sztuki życia w warunkach płynnej nowoczesności większe znaczenie ma umiejętność pozbywania się rzeczy niż umiejętność ich zdobywania”⁸. Odnosząc się do pojęcia przejściowości, zgodzić się należy z A. Tofflerem, który podkreślał, że należy oswoić się z tym pojęciem w odniesieniu do wszystkiego co nas otacza⁹. Teraźniejszość ma bowiem charakter przejściowości.

Aktualny system kształcenia zawodowego droga do zatrudnienia?

Jak już wspomniałem, celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie do zatrudnienia. Już w Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia jest mowa o konieczności rozwijania przydatności do zatrudnienia. Jej autorzy podkreślają, że w nowoczesnym społeczeństwie europejskim trzy obowiązki są integralne. Są to: integracja społeczna, rozwój przydatności do zatrudnienia i rozwój osobisty¹⁰. W przypadku kształcenia zawodowego to właśnie przydatność do zatrudnienia jest dominująca, co nie znaczy, że dwa pozostałe nie są ważne. Są one istotne dla całego systemu edukacji, a kształcenie zawodowe jest przecież istotnym elementem tego systemu.

Proces kształcenia zawodowego to kształtowanie kompetencji zawodowych, w skład których wchodzi: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Píše o tym szeroko Stefan M. Kwiatkowski. Wymienia kompetencje

⁸ Bauman Z., *Płynne życie*. Kraków 2007, Wydawnictwo Literackie, s. 6.

⁹ Toffler A., *Szok przyszłości*. Przeźmierowo 2007, Wydawnictwo Kurpisz S.A., s. 35.

¹⁰ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa 1997. WSP TWP, s. 7 i nast.

ogólne i zawodowe, akcentując, że w procesie kształcenia zawodowego to właśnie tym drugim przypisuje się większą wagę. Pisząc o kompetencjach przyszłości, słusznie zwraca uwagę na konieczność integracji edukacji formalnej i pozaformalnej, a także nieformalnej¹¹. Powszechnie wiadomo, że kształcenie odbywa się nie tylko w szkole, gdzie dominuje pierwszy rodzaj kształcenia. W odniesieniu do uzyskiwania przygotowania do zatrudnienia istnieje też możliwość jego zdobywania również w dwóch pozostałych formach. Nie zawsze zostaje to potwierdzone dyplomem, świadectwem czy certyfikatem, chociaż często tak jest, jednak wiedza oraz umiejętności stwarzają możliwość zatrudnienia na rynku pracy, bez względu na to, w jaki sposób zostały uzyskane. Dodać w tym miejscu należy, że w gospodarce siła robocza zastępowana jest często przez specjalistów i coraz wyższej klasy inteligentne systemy automatyczne. Pisał o tym już w 2012 r. J. Rifkin¹².

Obecnie jesteśmy po raz kolejny w trakcie reformy systemu edukacji, dotyczy to również kształcenia zawodowego. Czy wprowadzane zmiany w tym kształceniu doprowadzą do poprawy struktury wykształcenia społeczeństwa? Czy uzyskiwane przygotowanie zawodowe umożliwi pracę w ciągle zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych? W tym miejscu należy przypomnieć, że po 1989 r. jest to kolejna reforma edukacji. Przez wiele lat kształcenie zawodowe traktowane było jako gorszy rodzaj kształcenia. Naukę w szkołach zawodowych, szczególnie zasadniczych (obecnie branżowych I stopnia), podejmowała młodzież, która nie dostała się do liceum ogólnokształcącego lub technikum. Władze oświatowe preferowały kształcenie ogólnokształcące. Taki też rodzaj szkoły ponadpodstawowej dominował w wyborach młodzieży. Zmiany następować zaczęły dopiero w ostatnich kilku latach. Spowodowane to zostało, jak można przypuszczać, zmianami preferencji młodych ludzi. Coraz częściej absolwenci szkół podstawowych uznawali za ważne posiadanie wykształcenia zawodowego, umożliwiającego uzyskanie zatrudnienia na nie tylko aktualnym, ale i przyszłym rynku pracy. Świadczy o tym wzrastająca liczba uczniów szkół zawodowych. Obecnie przekracza ona wskaźniki uczniów liceów ogólnokształcących. Poza tym kształcenie zawodowe nie zamyka (nigdy nie zamykało) drogi do studiów

¹¹ Kwiatkowski S.M., *Kompetencje przyszłości*. [w:] *Kompetencje przyszłości*. Red. naukowa S.M. Kwiatkowski. Warszawa 2018, Wydawnictwo FRSE, s. 17 i nast.

¹² Rifkin J., *Trzecia rewolucja przemysłowa*. Katowice 2012, Wydawnictwo Sonia Draga, s. 317.

wyższych. Pełna drożność polskiego systemu edukacji stwarza taką możliwość. Zmieniono więc strukturę szkolnictwa. Zlikwidowano powołane podczas wcześniejszej reformy gimnazja, powrócono do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum ogólnokształcącego oraz pięcioletniego technikum. Szkolnictwo zawodowe obejmuje: szkoły branżowe I stopnia dla absolwentów szkoły podstawowej, szkoły branżowe II stopnia dla absolwentów szkół branżowych I stopnia, technika dla absolwentów szkół podstawowych, szkoły policealne dla absolwentów liceów ogólnokształcących oraz szkoły przysposabiające do pracy. Absolwenci techników oraz szkół branżowych II stopnia mają możliwość przystąpienia do egzaminu maturalnego i po jego zdaniu mogą podjąć studia wyższe.

Dane wskazują, że wzrosło też zainteresowanie młodzieży szkolnictwem zawodowym. W roku szkolnym 2021/2022 w Polsce do szkół ponadpodstawowych dla młodzieży uczęszczało 1,5 mln uczniów. Absolwenci liceów ogólnokształcących stanowili 49,1%, pozostali to absolwenci szkół zawodowych. Wzrost zainteresowania szkolnictwem zawodowym ma poprawić jakość przygotowania do zatrudnienia, dostosowując ten rodzaj edukacji do potrzeb rynku pracy zarówno tych aktualnych, jak i przyszłych. Czy tak się stanie, trudno jednoznacznie stwierdzić. Jakie będą efekty zmian w kształceniu zawodowym przekonamy się za jakiś czas. Wydaje się, że rację ma Anna Pogorzelska, kiedy pisząc na temat reformy edukacji zawodowej stwierdza, że analizując założenia reformy kształcenia zawodowego z 2017 r. można postawić tezę, że proponowane zmiany mają raczej charakter korekty czy modernizacji, a nie reformy w pełnym tego słowa znaczeniu. Najbardziej interesującą i pożądaną propozycją wydaje się być wprowadzenie doradztwa zawodowego w ramowe plany nauczania szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, zniesienie podziału zawodów na trzy kwalifikacje oraz wprowadzenie do klasyfikacji zawodów tzw. zawodów pomocniczych. Pozostałe propozycje nie są już w pełni oryginalne i skrojone na miarę obecnych warunków funkcjonowania szkół zawodowych. Zaznaczyć należy, że bez względu na to, kto podejmuje wszelkie „reformatorskie” kroki, musi mieć na uwadze, że edukacja zawodowa powinna być traktowana jako ważne ogniwo życia społeczno-gospodarczego, a nie tylko jako czynnik dający szanse na zatrudnienie. Podstawą wdrażania idei edukacji zawodowej powinno być akcentowanie indywidualnego rozwoju, zapewnienie bogatych związków i powiązań w skutecznym działaniu, dążenie do aktywności obywatelskiej, ekonomicz-

nego wzrostu nie tylko jednostek, ale i otoczenia, w którym żyją. Dlatego aspekty związane z edukacją zawodową nie powinny być rozpatrywane tylko w konwencji jej przydatności dla gospodarki i dopasowania do potrzeb rynku pracy. Z kształceniem zawodowym nieodłącznie są powiązane losy młodych ludzi, ich zawodowe i życiowe kariery, pula szans, jakimi będą mogli rozporządzać, a co za tym idzie – odnoszone sukcesy zawodowe czy osobiste. Takiego spojrzenia na ten problem nie widać w dokumentach wprowadzających reformę z 2017 r.

Poza tym zaakcentować należy, że największa niepewność dotyka kształcenie zawodowe w warunkach lokalnych. Pomimo formułowanych od wielu lat szumnych zapowiedzi i haseł, dotyczących rozwoju kształcenia zawodowego, ta na poziomie lokalnym nie doczekała się ukierunkowanych na jej problemy i specyfikę działań. Być może wśród decydentów oświatowych nadal pokutuje mit, że szkoła zawodowa jest szkołą dla „dzieci innych ludzi” i pomimo wielu zapewnień, jak ważna jest kształcenie zawodowe, w dalszym ciągu brakuje merytorycznej dyskusji dotyczącej modelu i roli szkół zawodowych w kontekście lokalnych wyzwań i problemów¹³.

Pisząc o zmianach następujących w kształceniu zawodowym dodać należy, że kolejnym etapem reformy tego kształcenia jest powołanie Branżowych Centrów Umiejętności. Pierwsze umowy na utworzenie centrów podpisano w lipcu 2023 r. W założeniu dotyczącym wdrażania reformy edukacji zaakcentowano konieczność współpracy z pracodawcami. To pracodawcy, organizacje pracodawców i samorządy gospodarcze wspierają kształcenie zawodowe. Staże uczniowskie umożliwiają kształcenie w rzeczywistych warunkach pracy. Jest to, moim zdaniem, najbardziej korzystny sposób kształtowania umiejętności praktycznych. Trudno mówić o uzyskaniu pełnego przygotowania do zatrudnienia bez udziału w realizacji kształcenia zawodowego w rzeczywistych warunkach rynku pracy. Ważne jest też stałe monitorowanie potrzeb rynku pracy. Uczestniczy w tym m.in. Instytut Badań Edukacyjnych na podstawie statystyki publicznej (GUS), danych ZUS i Systemu Informacji Oświatowej¹⁴.

¹³ Pogorzelska A., *Reforma kształcenia zawodowego – nowa jakość czy polityczny zabieg?* [w:] *Edukacja calożyciowa. Wybrane obszary*. Red. A. Karpińska, A. Szwarc, W. Wróblewska. Toruń 2019, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 204.

¹⁴ Nowa jakość szkolnictwa zawodowego w Polsce – podpisanie pierwszych umów w ramach Branżowych Centrów Umiejętności. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowa>

W założeniu reforma kształcenia zawodowego ma być odpowiedzią na oczekiwania rynku pracy. Czy tak będzie, trudno na tym etapie jednoznacznie i z całą pewnością określić. Czy reforma tego kształcenia rzeczywiście umożliwi przygotowanie przyszłych pracowników na potrzeby nowoczesnej gospodarki, pokażą analizy dotyczące badania losów absolwentów, a także/ przede wszystkim przydatności zawodowej tych absolwentów. Myślę, że systematyczne monitorowanie zarówno losów, jak i przydatności zawodowej może ustalić to z dużym stopniem prawdopodobieństwa. Wyniki monitoringu karier absolwentów kształcenia zawodowego z 2020 r. wskazują, że dyplomy zawodowe zdobyło 41% absolwentów szkół branżowych I stopnia, 66% absolwentów techników oraz 52% absolwentów szkół policealnych¹⁵.

Kształcenie zawodowe kształceniem dla przyszłości

Biorąc pod uwagę zmienność rynku pracy, oczywista jest konieczność dostosowania kształcenia, w głównej mierze zawodowego, do potrzeb tego rynku. Jesteśmy obecnie w okresie czwartej rewolucji przemysłowej, zwanej też zamiennie przemysłem 4.0. Przed nami wizja społeczeństwa 5.0. Wśród działań/zjawisk z tym związanych, które już następują lub będą z dużym prawdopodobieństwem następować w najbliższym czasie, powstało i nadal powstaje coraz więcej publikacji. Są one powszechnie dostępne, dlatego szczegółowe ich omawianie nie wydaje się konieczne. Pisał też na ten temat również autor tego rozdziału. Dlatego zasygnalizuję tylko przykłady zmian zachodzących głównie w obszarze rynku pracy. Wymienić można m.in. następującą siłę napędową przemysłu 4.0:

- transformację cyfrową oraz pogłębiającą się integrację pionową i poziomą łańcuchów wartości,
- transformację oferty produktów i usług przy użyciu najnowszych technologii,
- nowoczesne modele biznesowe oraz dostęp klientów¹⁶.

jakosc-szkolnictwa-zawodowego-w-polsce--podpisanie-pierwszych-umow-w-ramach-bran-zowych-centrow-umiejetnosci.

¹⁵ Sitek M., Stasiowski J., Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989-2022. *Studia Bas*, 2(70)2022, s. 87. studiabas.sejm.gov.pl

¹⁶ PwC, *Przemysł 4.0 czyli wyzwania współczesnej produkcji*, luty 2017, s. 8.

Wykorzystywanie przemysłowego Internetu rzeczy i zaawansowane metody przetwarzania informacji to kluczowe czynniki cyfrowej transformacji. Inteligentne fabryki, automatyczne linie produkcyjne, wymiana informacji pomiędzy urządzeniami i efektywne modyfikowanie konfiguracji produktów diametralnie zmieniają rolę człowieka. Pracownicy zostaną przesunięci do roli nadzorców procesu. Ich rola to zaprogramowanie procesu, zdefiniowanie procedur i przekazanie inicjatywy¹⁷.

Prognozy dotyczące przyszłości pracy pokazują, że dzieci urodzone po 2010 r. będą pracować w gospodarce 4.0. Przewiduje się także, że na większości przyszłych stanowisk pracy będą potrzebne ludzkie uczucia, myślenie, wyobraźnia i empatia. Z kolei w warunkach społeczeństwa 5.0 zwrócić należy uwagę, że:

- coraz więcej urządzeń zostaje podłączonych do Internetu i proces ten będzie przybierał na sile,
- będzie możliwe postawienie diagnozy lekarskiej na odległość,
- specjalne roboty zastosowane zostaną do opieki oraz monitoringu pacjentów szpitali i pensjonariuszy domów opieki (kamery, czujniki),
- rozwinie się wykorzystywanie dronów w branży kurierskiej oraz automatycznych maszyn w rolnictwie¹⁸.

To kolejne przykłady przewidywanych zmian w gospodarce i innych obszarach życia społecznego. Wymaga to przygotowania specjalistycznego, tj. umiejętności twardych, ale także umiejętności miękkich.

Zjawiskiem, jakie w ostatnich czasach ma zastosowanie, będąc przedmiotem badań oraz rozważań teoretycznych, jest sztuczna inteligencja. Wysoka dynamika zachodzących zmian charakteryzuje się coraz szerszym wykorzystywaniem sztucznej inteligencji. Sztuczna inteligencja, jak pisze R. Tomaszewska, rozumiana być może „jako nauka o tym jak produkować maszyny wyposażone w niektóre cechy ludzkiego umysłu, takie jak umiejętność rozumienia języka, rozpoznawania obrazów, rozwiązywania problemów i ucze-

¹⁷ Tamże, s. 9.

¹⁸ Gerlach R., Człowiek dorosły w kontekście dyskursu o przyszłości pracy. [w:] *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia*. Red. naukowa M. Rosalska. A. Wawrzonek, J. Szłapińska. Poznań 2022, Wydawnictwo UAM, s. 172.

nia się”¹⁹. Sztuczna inteligencja staje się coraz powszechniejsza w różnych obszarach naszej rzeczywistości. Początki jej zastosowania już możemy obserwować, jej rozwój jest coraz szybszy, a w najbliższym czasie będziemy mieli do czynienia, w moim przekonaniu, z masową ekspansją we wszystkich dziedzinach naszego życia. Dotyczy to także jej stosowania w systemie edukacji, a kształceniu zawodowym w szczególności.

Przedmiotem naszych dywagacji jest kształcenie zawodowe, dlatego omawiając to zagadnienie trzeba brać pod uwagę, że jej wykorzystanie będzie coraz częstsze w różnych obszarach gospodarki, wpływając na ich rozwój, doskonalenie, zmiany. Poglądy na szerokie zastosowanie sztucznej inteligencji w poszczególnych obszarach gospodarki są jeszcze różne, nie zawsze pozytywne. Wydaje się, że mimo tego typu poglądów nie powinno być wątpliwości, że sztuczna inteligencja istnieje, coraz bardziej się doskonali i musimy to przyjąć do wiadomości, a co za tym idzie – nauczyć się wykorzystywania sztucznej inteligencji, współdziałania z nią, wykorzystywania jej w pracy. To rola szkoły zawodowej, aby to nastąpiło. Dotyczy to także edukacji, w tym również kształcenia zawodowego. Coraz częściej mowa jest o konieczności prowadzenia badań nad sztuczną inteligencją, a także wprowadzenia tego zagadnienia do edukacji powszechnej. S. Kuruliszwili rozpatruje to zagadnienie w dwóch obszarach:

- jako przedmiot nauczania;
- jako narzędzie wspomagające proces nauczania – uczenia się²⁰.

W przypadku kształcenia zawodowego ważne jest także przygotowanie młodego człowieka do pracy w poszczególnych zawodach z wykorzystaniem sztucznej inteligencji. Przypuszczać należy, że coraz więcej będzie obszarów działalności zawodowej, w której będzie miała ona zastosowanie. Dotyczy to edukacji jako całości, w tym interesującego nas kształcenia zawodowego. Trudno sobie wyobrazić przygotowanie do zatrudnienia bez wiedzy i umiejętności korzystania z dorobku sztucznej inteligencji oraz postęp w wielu dziedzinach gospodarki, obejmujący coraz więcej już istniejących zawodów,

¹⁹ Tomaszewska R., *Człowiek i praca. Perspektywa transhumanizmu*. Bydgoszcz 2021, Wydawnictwo UKW, s. 71.

²⁰ Kuruliszwili S., Sztuczna inteligencja – nowe wyzwania edukacyjne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 2021, s. 29.

a także tych, które z dużym prawdopodobieństwem powstaną w najbliższej i dalszej przyszłości. Rację ma wspomniany już S. Kuruliszwili kiedy pisze, że „poza nabywaniem umiejętności twardych, związanych z technologiami informacyjnymi oraz wiedzą z tej dziedziny, istotne jest przygotowanie uczniów – na ile to możliwe – do nowej, tworzącej się rzeczywistości”²¹.

Zmiany, które zachodzą w otaczającej nas rzeczywistości, determinowane są wykorzystywaniem sztucznej inteligencji. Dotyczy to procesu uczenia się, również kształcenia zawodowego. Jak pisze wyżej wymieniony autor, sztuczna inteligencja powinna być elementem wielu przedmiotów, stanowiąc treść nauczania. „Nowe technologie z obszaru sztucznej inteligencji stać się powinny także elementem nauczania informatyki i technologii informacyjnych. Istotnym elementem jest przekazywanie wiedzy o różnicach między programowaniem opartym na algorytmach a mechanizmem uczenia się sieci neuronowych, a także wiedzy o różnicach między systemami pamięci opartymi na klasycznych relacyjnych bazach danych i coraz powszechniej wykorzystywanych systemach pamięci asocjacyjnych”²².

Rozwój sztucznej inteligencji to przyszłość, chociaż nie tak odległa jak jeszcze niedawno mogło się wydawać. Jeśli potrafimy antycypować przyszłe problemy, to uczniów powinniśmy przygotowywać do ich rozwiązywania w przyszłości. Dotyczy to różnych obszarów aktywności zawodowej. Jak podaje S. Kuruliszwili, wymienić można kilka następujących przykładów:

- Do 2030 r. zautomatyzowanych może zostać 30% czasu związanego z pracą.
- Następuje wymieranie zawodów związanych z wytwórstwem oraz z usługami spowodowane zmianami technologicznymi.
- Od wielu lat trwa zastępowanie ludzi przez maszyny, w tym sztuczną inteligencję, co znajduje potwierdzenie w obecnych czasach.
- Szacuje się, że 50% wiedzy i umiejętności uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych będzie musiało być „wymienione” przez uczestnictwo w edukacji ustawicznej.

²¹ Tamże, s. 30.

²² Tamże, s. 31.

- Wytwory sztucznej inteligencji mogą wyręczać uczniów w realizacji zadań²³.

To tylko przykłady, które wydają się prawdopodobne. Zmusi to/już zmusza do przygotowywania uczniów szkół zawodowych do życia i pracy w nieznanej do końca rzeczywistości, rzeczywistości, w której sztuczna inteligencja będzie powszechnie stosowana.

Sygnalizując sytuację na rynku pracy oraz zmiany, jakie następują w nowym mileniu, warto raz jeszcze podkreślić, że edukacja powinna przygotowywać do życia i pracy zgodnie z aktualnymi, ale także, a może przede wszystkim przewidywanymi wymaganiami tego rynku. Jest to warunek uzyskiwania oraz utrzymania zatrudnienia w warunkach nieustannych zmian. Wielu autorów pisze o „tymczasowości”, o „szybkim przemijaniu”²⁴, o zastępowaniu ekonomii trwałości przez ekonomię krótkotrwałości. Jak zatem kształcić dla zatrudnienia

Punktem wyjścia do rozważań na temat edukacji dla zatrudnienia może być przypomnienie, że wiedza nie ma daty ważności i szybko ulega przedawnieniu. Jako aktualne należy zaakcentować m.in. stwierdzenia H. Roslinga mówiące o gotowości do uaktualniania swojej wiedzy, co powinno być ważnym zadaniem współczesnej szkoły²⁵. A jeśli tak, to istotnym zadaniem współczesnej szkoły, również zawodowej, powinno być przygotowanie uczniów do uaktualniania swojej wiedzy oraz umiejętności. Dotyczy to również osób dorosłych, co wynika z faktu, że to, czego nauczą się w szkole, po 10 czy 20 latach od zakończenia edukacji szkolnej będzie już nieaktualne²⁶.

Wspomniany autor (Rosling), zwracając uwagę, że współczesny człowiek powinien pozostawać otwarty na nowe dane i gotowy do odświeżania swojej wiedzy, wymienia, czego powinniśmy uczyć nasze dzieci w szkołach. Poza uświadamianiem im, że świat będzie się zmieniał i konieczne będzie aktualizowanie własnej wiedzy i poglądów przez całe życie, powinniśmy uczyć je przede wszystkim pokory i ciekawości. Pokora to m.in. realistyczne podej-

²³ Tamże, s. 34.

²⁴ Tofler A., *Szok przyszłości*. Przeźmierzowo 2007, Wydawnictwo Kurpisz S.A., s. 44.

²⁵ A. Rosling, *Factfulness*, op. cit., s. 195.

²⁶ Tamże, s. 267.

ście do naszej wiedzy, a także przyznanie się, że się czegoś nie wie, a także gotowość do jej zmiany w przypadku odkrycia nowych faktów. Z kolei ciekawość to otwartość na nowe fakty, a także ich aktywne poszukiwanie²⁷.

Formułując koncepcje przyszłości świata, w tym kształtu wymagań rynku pracy, wielu autorów przyjmuje jednak założenie, że nie ma pewności, jaki to będzie świat. Można też mieć wątpliwości, czy jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie będą wymagania odnośnie do zatrudniania. Przemiany, które następują wokół nas powodują, że nie jesteśmy w stanie określić, jak powinniśmy przygotowywać siebie i nasze dzieci do życia i pracy w świecie, który cechują zmiany i radykalna niepewność. Nikt nie wie z całą pewnością, jak będzie wyglądał świat i rynek pracy w 2050 r., nie znamy więc odpowiedzi na te pytania i w związku z tym nie wiemy, jakich konkretnych umiejętności będą potrzebowali ludzie. Czego zatem powinniśmy uczyć? Autor stawia pytania, na które – jak sam pisze – nie znamy odpowiedzi.

W przygotowaniu do zmian na rynku pracy i potrzeb pracodawców chodzi przede wszystkim o zachowanie relacji wzajemności pomiędzy szkołą zawodową – rynkiem pracy – pracodawcą, działającej na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Przygotowanie nie tylko do wypełniania ról w sferze gospodarczej, ale również w szerszym wymiarze dotyczącym relacji społecznych, czy w odniesieniu do spraw życia osobistego. Obejmować powinno też pewien obszar wspólny każdemu człowiekowi, dotyczący uniwersalnych i ponadczasowych wartości. Wspomina się często o kompetencjach miękkich, które są równie ważne jak twarde, obejmujące wiedzę i umiejętności typowo zawodowe. Kompetencje miękkie nie dezaktualizują się, tak jak twarde, są uniwersalne bez względu na profil zawodowy. Należą do nich m.in. umiejętność pracy w zespole, przedsiębiorczość, kreatywność, zarządzanie samym sobą, samodzielność, wytrwałość, podejmowanie decyzji itp.²⁸. Kompetencje te są/powinny być kształtowane zarówno w ramach edukacji ogólnej, jak i zawodowej. Są one bardzo często przez wielu pracodawców preferowane podczas zatrudniania na liczne stanowiska.

Na temat przyszłości formułowanych jest wiele przepowiedni, często mało realnych, fantastycznych, a nawet dziwnych. Piszą na ten temat dziennikarze,

²⁷ Tamże, s. 267.

²⁸ Jeruszka U., *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*. Warszawa 2019, Wydawnictwo Difin, s. 47.

pisarze, socjologowie, artyści, filozofowie. Mając wątpliwości, czy w ogóle jest możliwe precyzyjne przewidywanie przyszłości, przyjąć można, że najbardziej trafne są prognozy formułowane przez współczesnych naukowców²⁹.

W podobnym tonie wypowiada się także cytowany J. Rifkin, który już pisząc o trzeciej rewolucji przemysłowej, podkreślał, że „uniwersytety i szkoły wyższe będą musiały zacząć kształcić siłę roboczą XXI wieku dla potrzeb tej właśnie rewolucji. Program nauczania wymagał będzie jego zdaniem w coraz większym stopniu skoncentrowania na zaawansowanych technologiach informatycznych, nano- i biotechnologii, naukach o Ziemi, ekologii i teoriach systemów, jak również na zdobywaniu przez studentów umiejętności zawodowych, włącznie z produkcją i sprzedażą technologii energii odnawialnych, przekształcaniem budynków w mikroelektrownie, instalacją nośników wodorowych i innych, budowaniem inteligentnych sieci energetycznych, produkcją pojazdów o napędzie elektrycznym i wodorowym, organizowaniem zielonych sieci logistycznych itp.”³⁰.

Stwierdzenie to jest jeszcze bardziej aktualne w odniesieniu do czwartej rewolucji przemysłowej i społeczeństwa 5.0. Zmiany, jakie następują i nadal będą następować w sferze gospodarczej, powodują, że pracodawcy poszukują pracowników o określonych kwalifikacjach i kompetencjach dostosowanych do prowadzonej działalności. O zatrudnieniu decydują jednak również kompetencje miękkie. Pisano o tym wcześniej. Dlatego już na etapie szkoły czy uczelni powinny być one kształtowane. Szkoły powinny opuszczać młodzież ciekawa świata, otwarta na nową wiedzę, a także świadoma tego, że wiedza i umiejętności szybko się starzeją i należy ciągle je aktualizować. Powinna też potrafić uczyć się w okresie pracy zawodowej, w ramach systemu edukacji ustawicznej.

Jakie będą efekty zmian w kształceniu zawodowym, przekonamy się po całkowitym zakończeniu wdrażania reformy edukacji. Ważne są nie tylko zmiany strukturalne, które wydają się poprawne, ale istotne są treści realizowane podczas tego kształcenia, a także cała „otoczką”. Zmiany, jakie następują w obszarze społeczno-gospodarczym, które wynikają z faktu, że

²⁹ Kaku M., *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Warszawa 2011, Prószyński i S-ka, s. 20.

³⁰ Rifkin J., *Trzecia rewolucja przemysłowa*. Katowice 2012, Wydawnictwo Sonia Draga, s. 317.

jesteśmy obecnie w okresie czwartej rewolucji przemysłowej, zwanej też zamiennie przemysłem 4.0, a przed nami wizja społeczeństwa 5.0 oraz bardzo szybki rozwój sztucznej inteligencji, zasygnalizowane w niniejszych rozważaniach, wskazują kierunki dalszej modernizacji tego kształcenia.

Konkluzja

Podsumowując problematykę kształcenia zawodowego w kontekście współczesności i przyszłości, należy w końcowym etapie przedstawić kwestie wymagające namysłu. Kolejne etapy reform tego kształcenia odnosiły się głównie do takich działań, jak:

- *prowadzenie kształcenia zawodowego, a w szczególności kształcenia praktycznego, w powiązaniu z pracodawcami;*
- *uzupełnianie się miejsc zdobywania wiedzy, czyli w szkole i zakładzie pracy odpowiedniej branży; umożliwianie uczniom pierwszego kontaktu ze światem produkcji na etapie nauki, dając zarazem ważne atuty pozytywnego wejścia na rynek pracy i uzyskanie zatrudnienia u konkretnego (często wybranego) pracodawcy;*
- *tworzenie bazy (sieci) zakładów pracy, w których uczniowie i słuchacze szkół prowadzących kształcenie zawodowe będą odbywać kształcenie praktyczne (to w zasadzie funkcjonuje);*
- *podnoszenie efektywności realizowanych praktyk zawodowych poprzez wypracowanie (we współpracy bezpośredniej szkół z pracodawcami lub funkcjonującymi zrzeszeniami branżowymi pracodawców) standardów praktyk w poszczególnych zawodach (są to indywidualne praktyki szkół);*
- *wspieranie szkół zawodowych w zakresie wyposażenia istniejącej bazy dydaktycznej, szczególnie w nowoczesne środki dydaktyczne (merytoryczne) i materiały (produkcyjne) (to się dzieje);*
- *udział pracodawców w organizowaniu dodatkowych zajęć w formach pozaszkolnych dla zainteresowanych uczniów oraz ostatnich klas w szkołach ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe, tym samym zwiększając szanse ich zatrudnienia po ukończeniu szkoły (raczej kwestia życzeniowa);*

- *organizowanie prowadzenia przez pracodawców doskonalenia praktycznego nauczycieli kształcenia zawodowego, czyli kadry pedagogicznej szkół ponadgimnazjalnych. (np. wprowadzono staże nauczycielskie).*

Problemy te formułowane były w bardzo podobny sposób przez wielu autorów reformy szkolnictwa zawodowego. Zwracano uwagę głównie na kwestie finansowego czy materiałowego wsparcia oraz powiązania szkół z praktyką gospodarczą. Pomijano natomiast całkowicie pierwiastek ludzki w tym obszarze edukacyjnym. Dlatego wydaje mi się, że obecnie najpilniejszych działań wymaga zapewnienie kadry pedagogicznej do szkół zawodowych. Dramatyczne braki nauczycieli kształcenia zawodowego odczuwają obecnie szkoły bardzo wielu branż. Powszechnie znane są przypadki ponownego zatrudniania emerytowanych nauczycieli czy przydzielania pracującym nauczycielom bardzo wielu przedmiotów. Ale jest to rozwiązanie na bardzo krótką metę i, jak się zdaje, efekty takich interwencyjnych działań nie są właściwe, ze szkodą oczywiście dla uczących się. Dlatego formułowane od lat postulaty tworzenia systemu kształcenia nauczycieli do tego typu szkół nadal zachowują swoją aktualność.

W tym kontekście przypomnieć można również o ogromnej potrzebie przygotowania dydaktyki kształcenia zawodowego – teoretycznego i praktycznego. Brak tego typu opracowań odczuwalny jest boleśnie w praktyce szkół zawodowych.

Drugim problemem wymagającym rozwiązania jest, w moim przekonaniu, program nauczania. Nadmiernie rozbudowany, z treściami ujętymi w bardzo wielu przedmiotach, często powtarzającymi się, nie pozwala uczniom na dokonywanie całościowego oglądu, jaka wiedza i jakie umiejętności są niezbędne do wykonywania wybranego przez siebie zawodu. Dlatego formułowane postulaty o dokonanie rewizji treści kształcenia, umiejętnego ich umieszczania w blokach tematycznych, dających szerszą perspektywę uczniom, nadal są aktualne.

Analizując cele kształcenia zawodowego, trudno jest się obecnie doszukiwać odniesień związanych z kwestiami wychowania w szkole, postawami obywatelskimi, funkcjonowania w grupie, odpowiedzialności za środowisko naturalne itp. Wydaje się bowiem, że dzisiaj potrzebny jest nie tylko „zawodowiec”, ale również świadomy obywatel.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gerlach, R. (2012). *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Gerlach, R. (2022). Człowiek dorosły w kontekście dyskursu o przyszłości pracy. [w:] M. Rosalska, A. Wawrzonek, J. Szłapińska (red.), *Człowiek dorosły w różnicowanych kontekstach życia*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Jeruszką, U. (2019). *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kaczyński, S. (2019). Oczekiwania pracowników wobec kandydatów do pracy na progu XXI wieku. [w:] C. Sadowska-Snarska (red.), *Zmiany na rynku pracy w perspektywie społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kaku, M. (2011). *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Kuruliszwili, S. (2021). Sztuczna inteligencja – nowe wyzwania edukacyjne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10.
- Kwiatkowski, S.M. (2018). Kompetencje przyszłości. [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Praca zbiorowa (1997). *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Praca zbiorowa (2023). *Nowa jakość szkolnictwa zawodowego w Polsce – podpisanie pierwszych umów w ramach Branżowych Centrów Umiejętności*. Warszawa: MEiN.
- Rifkin, J. (2023). Trzecia rewolucja przemysłowa. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Rosling, H. i in. (2018). *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Sitek, M., Stasiowski, J. (2022). Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989–2022. *Studia Bas*, 2(70); studiabas.sejm.gov.pl
- Tofler, A. (2007). *Szok przyszłości*. Przeźmierowo: Wydawnictwo Kurpisz S.A.
- Tomaszewska, R. (2021). *Człowiek i praca. Perspektywa transhumanizmu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE – PROBLEMY ORGANIZACYJNE I DYDAKTYCZNE¹

STEFAN M. KWIATKOWSKI

Wprowadzenie

Szkolnictwo zawodowe jest bardzo złożonym podsystemem systemu edukacji. Problemy w nim występujące mają przede wszystkim charakter organizacyjny i dydaktyczny. Te pierwsze związane są ze strukturą kształcenia na poziomie ponadpodstawowym, z doradztwem edukacyjno-zawodowym i procedurą rekrutacyjną oraz z zasadami współpracy ze środowiskiem lokalnym, a szczególnie z pracodawcami. W drugim przypadku chodzi o nowe ujęcie celów i treści kształcenia zawodowego, form i metod kształcenia oraz środków kształcenia i sposobów kontroli oraz oceny efektów kształcenia.

Brak klarowności w sferze szeroko rozumianych organizacyjnych i dydaktycznych warunków rozwoju szkolnictwa zawodowego prowadzi do przesuwania tego typu szkolnictwa i wszelkiego kształcenia zawodowego (zarówno formalnego, jak i pozaformalnego i nieformalnego) na dalszy plan. Przyczynia się to nie tylko do marginalizacji szkolnictwa zawodowego na wszystkich poziomach, ale także do przypisywania mniejszego znaczenia funkcjonowaniu i roli zawodowej absolwentów tego newralgicznego dla gospodarki obszaru (podsystemu) edukacji.

¹Tekst jest skróconą i zmodyfikowaną wersją rozdziału „Elementy strategii rozwoju szkolnictwa zawodowego” opublikowanego w pracy zbiorowej *Jednostka – edukacja – organizacja wobec przemian rynku pracy* pod redakcją naukową S.M. Kwiatkowskiego i M. Piorunek, Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, s. 188–200.

Jednostronne nastawienie na kształcenie na poziomie wyższym (z czym mamy do czynienia przez ostatnie trzy dekady) poprawia wprawdzie odpowiednie współczynniki i wskaźniki, ale przy obserwowanym spadku jakości kształcenia – szczególnie praktycznego – nie przyczynia się w istotny sposób do zwiększenia potencjału kadrowego rodzimej gospodarki.

Na rynku pracy poszukiwani są przede wszystkim robotnicy wykwalifikowani i technicy – praktycznie we wszystkich branżach (w ostatnich kilkunastu miesiącach odczuwany jest również, głównie ze względu na pandemię, brak lekarzy, pielęgniarek, ratowników medycznych i fizjoterapeutów, a także opiekunów osób starszych lub/i niepełnosprawnych). Taki stan rzeczy wymaga istotnych przewartościowań w myśleniu o kształceniu zawodowym i dedykowania temu obszarowi znaczącego wsparcia. Mogłoby ono polegać, w pierwszej kolejności, na opracowaniu całościowej (kompleksowej) strategii rozwoju szkolnictwa zawodowego – jest to podstawowy warunek umożliwiający opracowanie ogólnych, a następnie szczegółowych planów działania. W przypadku braku strategii tego rodzaju należy podjąć próby przygotowania strategii ograniczonej do wybranych elementów – tzw. strategii częściowej, której zręby zostaną przedstawione poniżej, jako propozycja autorska.

Elementy strategii rozwoju szkolnictwa zawodowego

Jest oczywiste, że zmieniająca się rzeczywistość wymaga nowej lub zasadniczo zmodernizowanej perspektywy myślenia, a przede wszystkim działania, we wszystkich dziedzinach życia. Problem polega jednak na tym, że trudno w sposób precyzyjny określić kierunek zmian, w którym dąży świat. Można wprawdzie odwoływać się do zidentyfikowanych trendów globalnych, ale poziom ich ogólności nie ułatwia formułowania prognoz natury społecznej i gospodarczej. Przykładem takich ogólnych trendów, które w przypadku konieczności oceny ich wpływu na kierunki rozwoju szkolnictwa zawodowego należałoby uszczegółowić i skorelować z realnymi możliwościami zmian organizacyjnych i programowych – również na niższym poziomie edukacji (szkolnictwo podstawowe) – są, w odniesieniu do kwalifikacji, charakteryzujące je przemiany:

- praca ręczna jest coraz częściej zastępowana pracą maszyn i urządzeń – automatów, robotów (umożliwia to przejście od produkcji detalicznej do produkcji masowej, w tym produkcji personalizowanej – uwzględniającej indywidualne oczekiwania odbiorców),

- procesami produkcji sterują komputery – systemy komputerowe (od obrabiarek sterowanych numerycznie do skomplikowanych linii montażowych),
- następuje intelektualizacja pracy (w pracach rutynowych i powtarzalnych człowieka zastępują automaty – roboty),
- krystalizuje się wąska grupa pracowników specjalizujących się w programowaniu maszyn i tworzeniu systemów sztucznej inteligencji,
- dla szerokich grup pracowników podstawową umiejętnością zawodową staje się efektywne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w tym sztucznej inteligencji, obsługa zaprogramowanych maszyn,
- pojawiają się możliwości pracy zdalnej, ze wszystkimi konsekwencjami tej formy pracy,
- postępująca globalizacja wymaga umiejętności pracy w zespołach wielokulturowych (dotyczy to zarówno pracobiorców, jak i pracodawców),
- rosnąca złożoność zadań generuje zapotrzebowanie na umiejętność współpracy i kooperacji,
- zmienność treści pracy wymaga od pracowników (niezależnie od sektora gospodarki i zawodu, specjalności i stanowiska pracy) skłonności do ciągłego uczenia się (Kwiatkowski, 2020, s. 21–22).

Są to, jak już zaznaczono, jedynie ogólne trendy sformułowane na podstawie częściowych danych oraz codziennej obserwacji życia społecznego i gospodarczego, a nie udowodnione empirycznie kierunki, które można by przyjąć jako jedyne i niezmiennie.

W takiej sytuacji, nie mając wystarczających i niebudzących wątpliwości podstaw do prognozowania przyszłych zdarzeń, w każdej organizacji racjonalne wydaje się ograniczenie działań do bieżących modyfikacji prowadzonych w rytmie obserwowanych zmian zachodzących w jej otoczeniu zewnętrznym. Powoduje to, niestety, opóźnienie czasowe między zaobserwowaniem zmiany zewnętrznej i ocenieniem jej znaczenia dla danej organizacji oraz podjęciem odpowiedniej decyzji a jej praktyczną realizacją. Jeżeli przy tym zmiana zewnętrzna nie ma charakteru stałego, to decyzje jej dotyczące są nie tylko spóźnione, ale wymagają też powrotu – doprowadzenia organizacji do stanu poprzedniego. Opisana procedura minimalizuje wprawdzie ryzyko podjęcia niewłaściwej decyzji, ale nie stwarza możli-

wości do wprowadzania innowacji, które ze swojej natury wyprzedzają, a w zasadzie powinny wyprzedzać, zastane rozwiązania. Innowacyjne pomysły wiążą się co prawda z ryzykiem, które należy oszacować i brać pod uwagę, ale bez nich organizacja nie będzie konkurencyjna – jej główny wysiłek będzie skierowany na nadążanie (zawsze z opóźnieniem) za głównym nurtem przemian.

O ile szybka reakcja na zmiany zewnętrzne umożliwia działanie wielu organizacji gospodarczych, to w przypadku szkolnictwa, w tym szczególnie szkolnictwa zawodowego (analizowanego jako podsystem systemu edukacji), nie wystarcza ona do właściwego przygotowania specjalistów o odpowiednich kompetencjach. Orientacja na aktualny poziom techniki i technologii oraz obecny stan infrastruktury rodzimych przedsiębiorstw sprawia, że absolwenci szkół zawodowych już na starcie w zawodzie legitymują się kompetencjami, które ze względu na cykl nauki i praktyczne możliwości bieżącego dostosowywania programów kształcenia do wymagań rynku pracy są już w dużej mierze przestarzałe – odnoszą się do technologii, które zostały wyparte, w czasie trwania nauki szkolnej, przez nowe generacje maszyn, urządzeń, narzędzi i materiałów. W tej sytuacji należy zwrócić się ku prognozom rozwoju społecznego i gospodarczego i zaproponować, ze świadomością ryzyka, nowe rozwiązania organizacyjne i programowe w szkolnictwie zawodowym, które można nazwać elementami strategii rozwoju tego newralgicznego obszaru edukacji. Proponowane w dalszej części tekstu ujęcie ma charakter propozycji koncepcji prognostycznej – częściowej strategii rozwoju szkolnictwa zawodowego, rozumianej jako próba racjonalnego, choć wybiórczego myślenia o przyszłości – ze wskazaniem możliwości jej kształtowania. Częściowość czy też wybiórczość wynika z faktu koncentracji rozważań na doborze kandydatów do szkół zawodowych oraz na procesie kształcenia w tego typu szkołach. Poza głównym nurtem pozostają więc problemy dotyczące np. finansowania kształcenia zawodowego w formach szkolnych i pozaszkolnych, a także przygotowania nauczycieli. Przy tych zastrzeżeniach spójrzmy na propozycje nowych rozwiązań w kontekście koniecznej zmiany, ale też i możliwości kontynuacji oraz rozwoju tego, co jest ugruntowane i przynosi zadowalające efekty (Kwiatkowski, 2001, s. 69–172).

Kształcenie zawodowe w systemie szkolnym – rekrutacja kandydatów

W momencie podejmowania decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej uczniowie nie dysponują na ogół niezbędną wiedzą o specyfice poszczególnych zawodów i specjalności oraz o potencjalnych miejscach pracy i warunkach, w jakich są wykonywane zadania zawodowe. Nie są także w stanie przeprowadzić realnej oceny poziomu własnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W takiej sytuacji wybór szkoły ponadpodstawowej jest często przypadkowy, uwarunkowany środowiskowo – bez dostatecznej refleksji i niezbędnej konfrontacji posiadanych kompetencji z oczekiwaniami na kolejnych etapach edukacyjnych, a następnie na rynku pracy.

W rozważaniach nad szkołą zawodową przyszłości kluczową rolę odgrywa samoświadomość oraz samowiedza kandydatów do tego typu szkół. Można ją kształtować już w szkole podstawowej poprzez nowoczesną realizację przedmiotów (treści przedmiotowych) dotyczących podstaw techniki, technologii, a także np. prawa, medycyny i ekonomii. Przez nowoczesną realizację można rozumieć prowadzenie zajęć w laboratoriach i pracowniach szkolnych oraz na stanowiskach pracy w lokalnych zakładach pracy (pod opieką nauczycieli i pracowników tych zakładów). Wiedzę o zawodach i przyszłych miejscach pracy można czerpać również ze współczesnych mediów, z Internetem na czele. Wystarczy tylko zgromadzić odpowiednie dane, opatrzyć je komentarzem doradcy zawodowego i stworzyć możliwości szerokiego dostępu do nich. Dane, o których mowa, są sukcesywnie opracowywane i dotyczą standardów kompetencji/kwalifikacji zawodowych oraz opisów zawodów – rozpatrywanych z perspektywy pracodawców. Przewodnikiem po nich mógłby być szkolny doradca zawodowy pracujący z uczniami ostatnich klas szkoły podstawowej. Do jego zadań, zgodnie z syntetycznym opisem zawodu, należy wspomaganie uczniów w dokonywaniu optymalnych wyborów edukacyjnych po ukończeniu szkoły podstawowej (*Informacja o zawodzie. Doradca zawodowy*, 2018, s. 4). Zajęcia z doradztwa zawodowego są przewidziane w klasach VII i VIII i należy mieć nadzieję, że przyczynią się do podejmowania racjonalnych decyzji edukacyjnych, a następnie zawodowych. Aby tak się stało, należy jednak najpierw przygotować, od strony wiedzy o zawodach i psychologii rozwojowej, liczną grupę doradców skłonnych do pracy

w szkole. Szkoła, jako ich główne miejsce działalności, powinna być, co oczywiste, dobrze wyposażona w nowoczesne media warunkujące skuteczne dotarcie do młodzieży wykorzystującej na co dzień zdobycze współczesnej techniki. Poza tym media jako narzędzia pracy doradcy zawodowego wraz z wyposażeniem laboratoriów i pracowni mogłyby stanowić bazę sprzyjającą rozwojowi zawodowemu samych doradców.

Propozycja nowej struktury organizacyjnej

Nawet najlepiej zorganizowane doradztwo w szkole podstawowej nie daje gwarancji właściwego wyboru szkoły ponadpodstawowej, w tym szczególnie interesującej nas szkoły zawodowej/branżowej. Szkoły tego typu kształcą bowiem w ponad 200 zawodach i dużą trudność sprawia określenie konkretnego zawodu najbliższego zdolnościom i zainteresowaniom kandydata, który zdecydował się na wejście na tę ścieżkę edukacyjną. Pomocne w tym zakresie mogłoby być wprowadzenie elastycznej programowo szkoły ponadpodstawowej – bez aktualnie obowiązującego podziału na szkoły ogólnokształcące i zawodowe (branżowe). Podział taki, w ramach strukturalnych szkoły ponadpodstawowej, mógłby się odbywać po pierwszym roku nauki wypełnionej różnorodnymi zajęciami realizowanymi zarówno w szkole, jak i poza jej murami. Takie rozwiązanie pozwoliłoby na głębsze poznanie predyspozycji uczniów, ich mocnych i słabszych stron oraz na orientację w zakresie istoty zadań zawodowych realizowanych w rzeczywistych warunkach zakładu pracy. Umożliwiłoby również zmianę decyzji o wyborze szkoły i zmianę kierunku kształcenia (również przejście ze ścieżki zawodowej na ogólnokształcącą i odwrotnie) po pierwszym półroczu drugiej klasy – po niezbędnym, rozłożonym w czasie, zniwelowaniu różnic programowych.

Przedstawione propozycje strukturalne są możliwe do realizacji w stosunkowo krótkim czasie. Wymagają one, co naturalne, zmian organizacyjnych, polegających na szerszym niż dotąd udziale zespołów szkół w strukturze kształcenia ponadpodstawowego – jako podstawowym elemencie tej struktury. Można w tym względzie wykorzystać dotychczasowe doświadczenia dotyczące funkcjonowania różnych typów szkół w zintegrowanej formie. Pozostaje jednak rozwiązanie problemów infrastrukturalnych związanych z wyposażeniem laboratoriów i pracowni szkolnych, nawiązaniem współ-

pracy z najbliższymi usytuowanymi zakładami pracy oraz z przygotowaniem nauczycieli i szkolnych doradców zawodowych.

Istotne jest także, a może przede wszystkim, przełamanie stereotypów przypisujących kształceniu zawodowemu drugoplanową rolę w całym procesie kształcenia. Stereotypy deprecjonujące szkoły zawodowe, ich uczniów i nauczycieli, a także pracę zawodową, która nie ma charakteru wyłącznie intelektualnego, są – jak wskazuje codzienna obserwacja rzeczywistości edukacyjnej i zawodowej – niezwykle silnie utrwalone w naszym społeczeństwie.

Cele kształcenia zawodowego – zmiana akcentów

Zaproponowana wyżej elastyczna programowo szkoła ponadpodstawowa mogłaby w sposób zdecydowany przyczynić się do realizacji zintegrowanych celów ogólnych i zawodowych stojących przed całym systemem edukacji:

1. Przygotowanie do życia i twórczej pracy we współczesnym świecie (wiedza ogólna i przedmiotowa, możliwie zintegrowana, a także: zaufanie, tolerancja, adaptacja, wspólnotowość, autonomia, aktywność, kreatywność, mobilność, odpowiedzialność).
2. Ukształtowanie podstawowych umiejętności ogólnozawodowych (wspólnych dla grup zawodów), ułatwiających zmiany pracy lub stanowiska pracy.
3. Zdobywanie i przekształcanie umiejętności specjalistycznych (jako reakcja na zmiany technologiczne).
4. Wykorzystywanie umiejętności interpersonalnych w procesie komunikowania się (jedna z podstawowych kompetencji społecznych).
5. Wyszukiwanie, gromadzenie, przetwarzanie i ochrona danych.
6. Wspieranie postaw sprzyjających ciągłemu uczeniu się (Kwiatkowski, 2012, s. 40–44).

Tytułowa zmiana akcentów w podejściu do celów kształcenia zawodowego polega w szczególności na zogniskowaniu ich wokół występujących realnie (w życiu społecznym i gospodarczym) zadań zawodowych. Należy więc:

1. Zidentyfikować zadania zawodowe (w pierwszej kolejności typowe) stanowiące swoisty trzon – fundament technologiczny w danym zawodzie (grupie zawodów).

2. Wybrać spośród nich zbiór zadań niezbędnych do opanowania/realizacji w warunkach szkoły zawodowej.
3. Określić zbiór zadań, których opanowanie/realizacja wymaga współpracy z zakładami pracy (chodzi o wykorzystanie maszyn, urządzeń, narzędzi i materiałów, którymi nie dysponuje szkoła zawodowa, ale też o poznanie zasad współpracy i kooperacji w rzeczywistych warunkach).
4. Stworzyć warunki w szkole zawodowej i we współpracujących z nią zakładach pracy do efektywnego wykonania wybranych zadań.
5. Przyjąć założenia realizacyjne (dokładność – precyzja, zgodność z normami, czas realizacji).
6. Sformułować kryteria oceny wykonanych zadań.
7. Omówić występujące błędy i odstępstwa od przyjętych założeń i wskazać ich prawdopodobne przyczyny.

Zaproponowana wyżej procedura, łącząca cele kształcenia zawodowego (rozumiane współcześnie jako spójny układ wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) z występującymi w procesie produkcji i usług rzeczywistymi zadaniami zawodowymi, była częściowo stosowana przy opracowywaniu obowiązującej podstawy programowej kształcenia w zawodzie. Wydaje się, że jest to racjonalne rozwiązanie, prowadzące do koncentracji celów kształcenia zawodowego. Wymaga jednak szerokiego uwzględniania celów ogólnych, niezbędnych z punktu widzenia rozwoju osobistego (personalnego) ucznia. Należy pamiętać, że właściwie realizowane cele ogólne stanowią niezbędną podstawę do osiągnięcia celów zawodowych – dzięki wzmacnianiu potencjału uczniów w zakresie wiedzy o zjawiskach i procesach gospodarczo-społecznych (element wiedzy o świecie), a także umiejętności traktowanych tradycyjnie jako ogólne (należą do nich współcześnie umiejętności językowe, matematyczne i informatyczne – umożliwiające integralną analizę problemów) i wybranych kompetencji społecznych (np. komunikowania się, autoprezentacji, rozwiązywania konfliktów, negocjowania czy pracy w grupie) (Kwiatkowski, 2018, s. 26–27). Ponadto projektując relacje: cel (C) – zadanie (Z), należy mieć na uwadze również cele i odpowiadające im zadania, które nie należą do „trzonu – fundamentu technologicznego” w danym zawodzie. Mają one charakter uzupełniający, ale często decydują o jakości wykonanego zadania lub całej klasy zadań.

Dotyczy to np. celów związanych z kształtowaniem kompetencji społecznych, które w przypadku zawodów usługowych są konstytutywnym komponentem każdego zadania zawodowego.

Treści kształcenia zawodowego – w kierunku integracji

Treści kształcenia zawodowego są pochodną przyjętych celów i przypisanych im zadań. Mogą one być one konstruowane lub dobierane (nie każdy nauczyciel musi być autorem programów i treści z nich wynikających) z uwzględnieniem różnorodnych źródeł dostępnych autorom podręczników i nauczycielom (Nowacki, 2004, s. 256). W wielu przypadkach podstawową trudnością jest odpowiednia selekcja treści. W analizowanej propozycji szkoły zawodowej przyszłości postuluje się, w pierwszej kolejności, skupienie treści wokół wyróżnionych zadań. Jest to wstępny krok w procedurze selekcyjnej. W praktyce polega on na tworzeniu par: zadanie (Z) – treść (T), a szerzej rzecz ujmując triad: cel (C) – zadanie (Z) – treść (T).

Kolejny krok związany z konstruowaniem (dobieraniem) treści polega na odpowiedzi na pytanie: czy treści $T_1 - T_n$ gwarantują pełne zrozumienie zjawisk i procesów umożliwiających rozwiązanie zadań $Z_1 - Z_n$? Innymi słowy, chodzi o porównanie procedur rozwiązywania kolejnych zadań z przyjętymi w wyniku wstępnej selekcji treściami. Jeżeli wynik porównania wskazuje na potrzebę wzbogacenia treści, to należy uzupełnić lub zmodyfikować treści przypisane poszczególnym zadaniom. W przeciwnym razie uczniowie będą operowali treściami częściowymi, niezbędnymi wprawdzie do rozwiązania zadań, ale niedającymi obrazu całości problematyki. Zbyt wąskie rozumienie relacji: zadanie (Z) – treść (T) prowadzi do nadmiernego eksponowania teorii behawioralnej skoncentrowanej na prostej zależności: treść (T) – efekt uczenia się (E) – kosztem teorii humanistycznej ukierunkowanej na wszechstronny, a więc wymagający szerszego spojrzenia, rozwój ucznia (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 21–29).

Racjonalne rozszerzenie zakresu treści powiązanych z wybranymi zadaniami nie kończy procedury ich ustalania. Należy jeszcze określić rodzaj (typ) treści, a następnie wybrać konkretne treści przeznaczone do opanowania w szkole i na drodze samokształcenia. Takie podejście ma duże walory

wychowawcze – kładzie nacisk na samodzielność i odpowiedzialność uczniów, skłania do krytycznej oceny programów kształcenia, jest wstępem do procesu uczenia się przez całe życie. Zadaniem nauczyciela jest wskazanie treści odpowiednich do samokształcenia (mogą one dotyczyć np. historii techniki, norm i przepisów natury prawnej) oraz takie kierowanie przebiegiem zajęć, aby mogły być one wkomponowane w procedury rozwiązywania zadań – jako ich integralna część.

Proponowany sposób konstruowania (doboru) treści zbliża działania szkoły zawodowej do funkcjonowania pracownika w zakładzie pracy. Otóż realnie podejmowanie zadania produkcyjne lub usługowe mają z reguły charakter interdyscyplinarny. Wymaga to od pracownika łączenia treści, które są przypisane do oddzielnych przedmiotów realizowanych w szkole zawodowej. Kształcenie przedmiotowe obliuguje więc, wcześniej czy później, do korelacji między poszczególnymi przedmiotami (a nawet dyscyplinami naukowymi – np. mechaniką i elektroniką, elektroniką i medycyną lub informatyką i ekonomią) ujętymi w planach kształcenia zawodowego. Jeżeli taka korelacja występuje już podczas nauki w szkole zawodowej (dzięki szerokiemu stosowaniu programów o strukturze modułowej), to dla jej absolwentów przejście ze szkoły na rynek pracy jest zdecydowanie łatwiejsze (Symela, 2012, s. 61–66).

Formy kształcenia – z myślą o przyszłej pracy zawodowej

Decyzja o przyjęciu jednej (dominującej) lub grupy form kształcenia zawodowego ma przeważnie podłoże ekonomiczne i/lub organizacyjne. Formy jednostkowe, czyli praca w zespole: nauczyciel – uczeń, są znacznie bardziej kosztochłonne niż formy zbiorowe, w ramach których jeden nauczyciel pracuje z grupą uczniów. Z kolei formy szkolne, czyli zajęcia teoretyczne i praktyczne realizowane w budynkach szkolnych i wykorzystujące szkolne laboratoria i pracownie, są od strony organizacyjnej stosunkowo dobrze osadzone w prawie oświatowym i praktyce zarządzania szkołami zawodowymi. Inaczej rzecz wygląda z formami pozaszkolnymi, czyli prowadzeniem zajęć, głównie praktycznych, w zakładach pracy. W tym przypadku możemy raczej mówić o podejmowaniu prób nawiązywania do rozwiązań stosowanych z powodzeniem w takich krajach, jak Niemcy, Austria czy też Szwajcaria.

Tworząc wizję szkoły zawodowej przyszłości, spróbujmy oderwać się od realiów ekonomicznych i ograniczeń organizacyjnych. W tak komfortowej sytuacji można zaproponować rozwiązania wynikające z logiki projektowania procesu kształcenia zawodowego. Jeżeli tworzymy relacje przyczynowo-skutkowe między celami (C) a zadaniami (Z), celami (C), zadaniami (Z) a treściami (T), to w sposób naturalny należy przejść do relacji między celami, zadaniami i treściami a formami kształcenia (F). Pamiętajmy, że forma jest zdeterminowana przede wszystkim przyjętym celem (celami) kształcenia, a następnie wynikającymi z tych celów zadaniami i treściami. Powinno być oczywiste, że jeżeli cele mają wyraźny komponent praktyczny, związany z kształtowaniem umiejętności obsługi, diagnostyki, montażu, demontażu i napraw maszyn oraz urządzeń, którymi nie dysponuje szkoła, to zajęcia powinny odbywać się w zakładach pracy, które posiadają takie wyposażenie – na mocy odpowiednich porozumień i umów o współpracy. Możliwa jest także kooperacja dydaktyczna między szkołami zawodowymi a uczelniami usytuowanymi w ich najbliższym otoczeniu. Nie powinno być żadnych formalnych przeszkód w wykorzystywaniu przez uczniów szkół zawodowych laboratoriów i pracowni szkół wyższych (w określonym zakresie i w odpowiednim czasie). Również wybór między formą jednostkową a zbiorową powinien uwzględniać przede wszystkim cel kształcenia. Zdarzają się bowiem sytuacje, które wymagają bezpośredniej relacji: nauczyciel – uczeń (np. w szkołach artystycznych), przynajmniej w newralgicznych momentach procesu kształcenia lub w odniesieniu do konkretnych grup uczniów (np. mających trudności w opanowaniu treści teoretycznych lub ich zastosowaniu do opracowywania procedur działania praktycznego). Można wówczas rozpatrywać zasadność wprowadzenia nauczania indywidualnego, na wzór zapomnianej już relacji: mistrz – uczeń.

Integracja form szkolnych i pozaszkolnych oraz indywidualnych i grupowych powinna być codzienną praktyką w szkołach zawodowych przyszłości. Nauka w szkole łączona z nauką, a w określonych warunkach także pracą (praktyki) w zakładzie pracy, pozwala na efektywne wykorzystywanie zdobytej wiedzy w konkretnych sytuacjach zadaniowych, na kształtowanie niezbędnych umiejętności, a także kompetencji społecznych wynikających z kontaktów z osobami pracującymi w danym zawodzie i mającymi doświadczenie w rozwiązywaniu bieżących problemów, jakie niosą ze sobą nowoczesna produkcja i usługi. Nie bez znaczenia jest też poznanie

stosunków społecznych panujących w zakładzie pracy, nowoczesnych zasad organizacji pracy, kultury pracy i jej etosu – dzięki obserwacji nie tylko działań zawodowych pracowników, ale również ich stosunku do zadań zawodowych i stylu współpracy.

Metody kształcenia – z naciskiem na rozwój myślenia twórczego

Wybór metody kształcenia (M), podobnie jak w przypadku formy kształcenia, zależy od poprzedzających ją elementów procesu kształcenia zawodowego. Tym razem są to nie tylko cele, zadanie i treści, ale też wspomniane wyżej formy. Możemy tę relację zapisać symbolicznie jako: $M = f(C, Z, T, F)$.

Jeżeli przyjmiemy, w nawiązaniu do sformułowanych wcześniej celów kształcenia zawodowego, że nadrzędnym celem szkoły zawodowej przyszłości będzie znacznie bardziej efektywne niż dotychczas przygotowanie absolwentów do twórczego rozwiązywania problemów, jakie niosą ze sobą rozwój techniki i technologii, a także przemiany natury społecznej, to słowem kluczowym staje się twórczość. Ma to swoje głębokie uzasadnienie w narastającym tempie zmian spowodowanych niespotykanym w historii przyspieszeniem cywilizacyjnym. Uprawnione w tak zarysowanej sytuacji jest stwierdzenie, że przyszła szkoła zawodowa powinna położyć nacisk na tworzenie warunków do samodzielnego rozwiązywania problemów, do uczniowskiej kreatywności i towarzyszącego jej myślenia twórczego (Fisher, 1999, s. 43–75).

Rozwojowi myślenia twórczego sprzyja jasne sformułowanie problemu w postaci zadania zawodowego. Pomocne są również właściwe treści oraz formy pozwalające na integrację teorii z praktyką, ale jednak decydujące znaczenie mają metody kształcenia. Mogą one bowiem, jeżeli mają charakter podający, czyli eksponujący przekaz wiedzy i schematów działania od nauczyciela do uczniów, redukować myślenie twórcze do minimum. Mogą również, w przypadku metod poszukujących, aktywizować uczniów, pobudzać ich wyobraźnię, uwalniać od stereotypów, stymulować formułowanie hipotez rozwiązań problemów, a także skłaniać do poszukiwania sposobów ich weryfikacji teoretycznej i empirycznej.

Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że w szkole zawodowej przyszłości znajdzie należne jej miejsce metoda projektów, która łączy formy indywidualne i zbiorowe. Praktyczna realizacja tej metody daje uczniom zarówno możliwość autonomicznego myślenia, szczególnie w fazie obejmującej generowanie hipotez, jak i myślenia zbiorowego – w fazie weryfikacji hipotez, a następnie wprowadzania w życie pozytywnie zweryfikowanych rozwiązań. Myślenie i działanie zbiorowe w szkole zawodowej jest rodzajem treningu przed oczekiwaną przez pracodawców efektywną pracą w grupach – już w warunkach zakładu pracy i konkretnych zadań zawodowych.

Środki kształcenia – media jako narzędzia wspomagające rozwiązywanie problemów

Dobór środków kształcenia ($\acute{S}r$) jest rodzajem wyzwania dydaktycznego stojącego przed nauczycielem. Zgodnie z konsekwentnie prezentowanym podejściem, pomocna w jego skutecznym podjęciu może być analiza celów, zadań, treści, form oraz metod, czyli rozpatrywanie zastosowania takich czy innych środków w funkcji wcześniej wyróżnionych elementów procesu kształcenia zawodowego: $\acute{S}r = f(C, Z, T, F, M)$.

Jeżeli przyjmiemy, odwołując się do sygnalizowanej już potrzeby rozwoju myślenia twórczego uczniów, że zarówno cele, zadania, treści, formy, jak i metody kształcenia powinny być ukierunkowane na ten rozwój, to w sposób logiczny również dobór środków kształcenia należy rozpatrywać z tego punktu widzenia. Zgodnie z tą tezą należałoby zastanowić się, jakie środki kształcenia powinny wspomagać działalność teoretyczną i praktyczną uczniów podczas rozwiązywania problemów – w ramach przywoływanej wcześniej metody projektów. Innymi słowy, propozycja w tym zakresie dotyczy określenia roli środków dydaktycznych, zarówno nowoczesnych, jak i tradycyjnych, podczas realizacji podstawowych etapów rozwiązywania problemów. Sprowadza się ona do przypisania środków dydaktycznych (wraz z procedurami ich stosowania) czynnościom poznawczym uczniów – od etapu dostrzeżenia problemu do etapu uogólnień związanych z jego zweryfikowanym teoretycznie i empirycznie rozwiązaniem (Kwiatkowski, 2017, s. 140–149).

Kontrola i ocena wyników kształcenia zawodowego – relacja: cel – efekt

W procesie kształcenia zawodowego, ze zrozumiałych względów, najistotniejsze znaczenie ma efekt kształcenia, czyli poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych absolwentów. Pracodawcy oczekują od kandydatów do pracy możliwie wysokiego poziomu wiedzy, dobrze ukształtowanych umiejętności i odpowiednich do stanowiska pracy kompetencji społecznych. Pomiar tak rozumianych efektów kształcenia odbywa się podczas egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe (w zasadzie egzamin bada i potwierdza kompetencje oraz nadaje kwalifikacje) uczniów kończących naukę w szkołach zawodowych (branżowych). W będących przedmiotem naszych rozważań szkołach zawodowych przyszłości egzamin tego rodzaju powinien odbywać się w naturalnych warunkach pracy, czyli w zakładzie pracy. W warunkach szkolnych można ewentualnie przeprowadzać egzaminy teoretyczne i prowadzić ciągłą obserwację rozwoju kompetencji społecznych. Te ostatnie trudno jest bowiem ocenić prawidłowo podczas egzaminu.

Zadaniem ostatniego już elementu procesu kształcenia zawodowego, jakim jest kontrola i ocena wyników kształcenia, jest porównanie przyjętych w początkowej fazie tego procesu celów (C) z efektami (E). Efekty, jak już wspomniano, mają bezpośrednie odniesienia rynkowe – są nieustannie konfrontowane z oczekiwaniami pracodawców. W takiej sytuacji nieodzowne jest konsultowanie ze środowiskiem pracodawców wszystkich elementów procesu kształcenia zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem celów i form kształcenia.

Zakończenie

Przyjęty układ analiz prowadzący od celów kształcenia zawodowego do jego efektów wynika z odwołań do procesu kształcenia, co oczywiście jest tylko jednym z możliwych podejść. Można je w sposób zdecydowany wzbogacić, włączając do głównego nurtu problematykę nowych funkcji szkoły zawodowej przyszłości, związanych np. z organizacją i przepro-

wadżaniem walidacji kompetencji – dla osób dorosłych, które legitymują się doświadczeniem zawodowym. W ten sposób szkoły zawodowe mogłyby stać się centrami walidacji, co w połączeniu z możliwościami (na razie potencjalnymi), jakie daje rozwój szkolnego doradztwa zawodowego, uczyniłoby z nich prawdziwe ośrodki kompleksowo postrzeganej edukacji zawodowej – w perspektywie realizacji ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Sławiński, Danowska-Florczyk, 2016, red., s. 11–13).

Szkoła zawodowa przyszłości skłania również do dyskusji na temat kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, ich przygotowania przedmiotowego (kierunkowego) i pedagogiczno-psychologicznego. Można też pomyśleć w kategoriach prognostycznych o modyfikacji systemu awansu zawodowego nauczycieli szkół zawodowych i warunkach ich pracy.

Bibliografia

- Fisher, R. (1999). *Uczymy, jak myśleć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Informacja o zawodzie. Doradca zawodowy (2018). Warszawa: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.
- Kwiatkowski, S.M. (2001). *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowski, S.M. (2012). Współczesne cele kształcenia zawodowego. [w:] U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian* (s. 35–44). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kwiatkowski, S.M. (2017). Media jako narzędzia wspierające proces rozwiązywania problemów. [w:] W. Skrzydlewski (red.), *Kultura. Edukacja. Technologia kształcenia. Konteksty nowomediálne* (s. 139–149). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Kwiatkowski, S.M. (2018). Kompetencje przyszłości. [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 14–29). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwiatkowski, S.M. (2020). Edukacyjny kontekst zmian w zakresie treści i form pracy. [w:] R. Tomaszewska (red.), *Praca i kariera w warunkach nowego millennium. Implikacje dla edukacji* (s. 19–30). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nowacki, T.W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.

- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sławiński, S., Danowska-Florczyk, E. (red.) (2016). *Walidacja. Nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Symela, K. (2012). Metody nauczania i uczenia się w kształceniu zawodowym. [w:] U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian* (s. 45–66). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych.

PRESTIŻ ZAWODU NAUCZYCIELA

JAROSŁAW MICHAŁSKI

Wprowadzenie

Zagadnienie prestiżu nabiera coraz większej dynamiki poznawczej w obecnej rzeczywistości, nasycanej nieustannie nowymi technologiami, wyzwaniem, dramataми, perspektywami zupełnie nowych zawodów na rynku pracy czy też przeobrażeniami społecznymi. Wydaje się zatem niezbędne ujmowanie tego terminu w kategoriach tworzenia ludzkiego świata, wyjaśniania następstw różnych zagrożeń, przywództwa, autorytetu, ale też wypracowywania pewnych wzorców, które są niezbędne przede wszystkim dla humanistycznych perspektyw człowieka, jakże przecież dziś zbratanego z przeróżnymi konfiguracjami rzeczywistości cyfrowej, podążającego coraz szybciej w stronę sztucznej inteligencji i oczekującego wciąż nowości w tym świecie. Ciągłe zarazem świat potrzebuje mądrej edukacji i rzetelnie wypracowanych warunków dla jej znakomitego funkcjonowania, a jej pomyślność mają w zdecydowanym stopniu zapewnić właśnie nauczyciele. Reprezentują przecież zawód o wyjątkowej randze społecznej, szkoda zarazem, że to wielkie wyróżnienie nie znajduje wszędzie uznania, gdyż edukacja jest naprawdę konieczna, ale też można odnieść wrażenie, że przez populistyczne stwierdzenia o jej niezbędności staje się pustym sformułowaniem, bo nie znajduje uznania w przemyślanych strategiach, wdrożeniach czy stronie ekonomicznej, ale za to jest wciąż podkreślana jako priorytet. Jak więc długo jeszcze będziemy słuchać nagłaśnianych stwierdzeń o szacunku do pięknego zawodu nauczyciela, o nowych rozwiązaniach sprzyjających pracy nauczycieli czy generalnie o bardzo nowoczesnej szkole?

Prestiż zawodu nauczyciela to zatem niezwykle ważna kwestia dla jego pomyślności, która powinna być wyróżnikiem silnej edukacji, nie zaś lekceważeniem jej wykonawców, ale w zapewnieniach, że wcale tak nie jest. Wykonywanie zawodu pozbawionego należytego wsparcia społecznego, politycznego, ekonomicznego czy koncepcyjnego, choćby w zakresie kształcenia nauczycieli, jest niezwykle trudne i przykre to, że zasadne przecież odniesienie do nauczyciela słowa *pasja* nie jest rozumiane w aspekcie odnajdywania jak najlepszych warunków dla skuteczności nauczania, ale bardziej jest kojarzone z wysiłkiem i poświęceniem, które i tak nie przynosi żadnych satysfakcjonujących rozwiązań. Właśnie tacy nauczyciele powinni być promowani, bo mogą wyznaczać tak potrzebne kierunki dla ponownego zdobywania prestiżu zawodowego, jak również dyrektorzy szkół, potrafiący myśleć o edukacji rozwojowo, nie zaś administracyjnie.

Kluczowy w tym artykule termin „prestiż” ma swoje oblicza źródłowe i interpretacyjne. W „Słowniku wyrazów obcych”, który opracował M. Arct, jest podane słowo „prestige *f.* [prestiż] znaczenie, powaga, autorytet uzyskany na podstawie poprzednich działań, lub na podstawie samego faktu potęgi: wpływ, jaki tego rodzaju autorytet wywiera na innych: urok, czar, powab” (1947, s. 272). Ta interpretacja z jednej strony podkreśla moc oddziaływania prestiżu, chociaż wskazuje na poprzednie działania, a warto zapewne wziąć pod uwagę również te aktualne, a nawet nakreślane na przyszłość, co świadczy o stałym ukierunkowaniu rozwojowym, jak też fakt potęgi. Mając na uwadze rangę stanu nauczycielskiego w ujęciu historycznym, a także naukowym, ma niewątpliwe osiągnięcia, ale obecnie ta werwa wygasła, gdyż bycie nauczycielem jest coraz bardziej odniesieniem do problemów aniżeli docenianej satysfakcji. Z drugiej strony ta interpretacja jest warta zainteresowania, bo jednak słowo „wpływ” możemy odnieść ku wartościom edukacji, szkoda zarazem, że nie jest ono ujęte we wskazaniu innych kategorii, obok autorytetu, np.: profesjonalizmu, roli zawodowej, samorealizacji czy etyki. Jest oczywiście w tym podejściu ważne zaakcentowanie kategorii wywołujących zachwyty, chęć kontaktu czy posiadania swoistej klasy towarzyskiej. W pracy każdego nauczyciela są one bardzo ważne i zapraszają do tworzenia znakomitej atmosfery komunikacyjnej w szkole.

Z kolei w „Słowniku wyrazów obcych PWN” jest już podane słowo prestiż „<fr. *prestige*> znaczenie, poważanie, wpływ, jakim ktoś lub coś cieszy się w swoim otoczeniu; autorytet” (1980, s. 599). Ta interpretacja terminu jest

podobna do poprzedniej, ale warto zauważyć, że w zawodzie nauczycielskim nie tylko chodzi o szacunek czy renomę we własnym środowisku, co niekiedy jest burzone przez samych nauczycieli i dyrekcje szkół, ale również o uznanie społeczne, dlatego warto jest dostrzegać istniejące przecież przestrzenie porozumiewania się i współpracy. Są nimi choćby: eksponowanie sukcesów wychowawczych i dydaktycznych, przysłowiowe „zdobycie” rodziców do uczestnictwa w życiu szkoły i jej środowiska, zaskakiwanie oryginalnymi pomysłami czy reagowanie na pojawiające się problemy. Dziś jest niezwykle ważne zadanie odbudowywania w świadomości rodziców wyjątkowości zawodu nauczyciela, ale jest oczywiste, że sami temu nie podołają, zasadne jest więc ukazywanie ich pracy w mediach nie sensacyjnie, krytykancko czy nawet ośmieszająco, ale właśnie jako świetnych znawców sztuki wychowywania i nauczania, intelektualnych przywódców, twórców nowoczesnych koncepcji szkoły, a także poprzez pryzmat ich zainteresowań pozazawodowych.

Bardzo podobnie jest wyjaśnione słowo „prestiż” w „Słowniku języka polskiego” (1988, s. 920), z dodaniem pewnych określeń: „Prestiż społeczny. Duży, szczególny prestiż. Prestiż uczelni, instytucji, armii, państwa. Cieszyć się prestiżem wśród kolegów. Mieć prestiż w rodzinie. Podnieść, umocnić. Wzmocnić, zachwiać czyjś prestiż. <z fr.>” (tamże, s. 920). W tym ujęciu przede wszystkim warto zwrócić uwagę na ważność prestiżu uczelni, gdzie odbywa się kształcenie nauczycieli, co jest związane z bardzo dużą odpowiedzialnością nie tylko realizacyjną, ale także rekrutacyjną, bo system kształcenia nauczycieli ma przecież bardzo wiele mankamentów, a właśnie ten pierwszy etap rekrutacji powinien mieć już wiele wspólnego z nauczycielskim prestiżem. Dostrzegamy w tym ujęciu też odniesienie do zachwiania prestiżu, co można skomentować jako uwarunkowaną różnymi czynnikami stopniową rezygnację z działań służących powszechnemu uznaniu i odejściu z wykonywania danego zawodu, jak też można je ująć bardziej literaturowo, co wskazał np. K. Čapek, pisząc, że „tylko mali ludzie boją się o prestiż, wielcy go mają” (1991, s. 52). Wydaje się, że jest to trafny kierunek wzmocniania u nauczycieli poczucia wyjątkowości zawodowej i właśnie prestiżu, chociaż zaślanają go krzykactwo i kontrolowanie nauczycielskiej pracy. Tymczasem dla budowania właściwego odbioru prestiżu ważne są uzasadnienia merytoryczne i pozwolenie nauczycielom na pełną podmiotowość. To niezbędne współgranie będzie sprzyjało rozrastaniu się możliwości, jak również trafności podejmowanych decyzji.

Termin ten został też zinterpretowany m.in. w „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku” (2005), wybrane odniesienia zostaną przedstawione w dalszej części artykułu, nie ma natomiast jego ujęcia w „Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych” W. Kopalińskiego (1994) czy też w „Nowym słowniku pedagogicznym” W. Okonia (1995) oraz w „Słowniku pedagogicznym” Cz. Kupisiewicza i M. Kupisiewicz (2009), co dla nauczycieli byłoby bardzo ważnym asumptem do indywidualnych i zespołowych przemyśleń.

Zarazem słowo „prestiz” ma nie tylko ujęcia słownikowe. Piszą H. Domański i Z. Sawiński, że „pojęcie prestiżu społecznego odnosi się do szerokiej sfery zjawisk. Obejmuje ona syndrom wartości i postaw związanych z ocenami i odczuciami dotyczącymi usytuowania jednostek i kategorii społecznych w systemie nierówności. W tym kontekście prestiż będziemy rozumieć jako układ kryteriów integrujących ów sposób oceniania” (1991, 11). Jest to zasadne podejście do podjętej tematyki przez pryzmat zawodu nauczyciela, ponieważ z jednej strony kojarzy on się ciągle z ocenianiem, z drugiej zaś z prezentacją stanowisk wielu osób, uważających, że są najlepszymi znawcami tego zawodu. Jest wprost niemożliwe określenie choćby ich przybliżonej liczby, biorąc pod uwagę ich opinie o tym zawodzie.

Autorzy w dalszej części swych rozważań podkreślają przede wszystkim kontekst socjologiczny. „Dotychczas było ono przede wszystkim traktowane jako własność przysługująca jednostkom, pozycjom bądź kategoriom społecznym” (Weber, 1957; Wesołowski, 1962; Lenski, 1966; Shils, 1968; Ossowski, 1968; Goode, 1977). W myśl tych ujęć prestiż stanowił podstawę okazywania i uzyskiwania społecznego szacunku. Przysługuje on w mniejszym lub większym stopniu poszczególnym kategoriom społecznym, co kształtuje zarówno relacje międzygrupowe (Weber, 1957; Ossowski, 1968), jak też sprzyja zinternalizowaniu zasad organizacji wertykalnego porządku społecznego (Dumont, 1870; Parsons, 1972). Podkreślone zostaje zarazem bardziej ogólne rozumienie prestiżu, „nie jako własność przynależną obiektom, lecz jako zasady nadawania im tej własności. Zasady te znajdują oparcie w normach i wartościach umiejscowionych w świadomości społecznej. Ich przedmiotem są atrybuty jednostek i kategorii społecznych będących obiektem oceny. Prestiż społeczny jest uzewnętrznieniem tych norm i wartości w potocznym myśleniu ludzi o rzeczywistości społecznej oraz w ich zachowaniach” (tamże, s. 11–12).

Przedstawione podejście odpowiada podjętej problematyce zawodu nauczycielskiego, gdyż można tu odnaleźć komponenty charakteryzujące jego obraz społeczny: ciągły osąd, oskarżanie za popełnione błędy, utrwalanie stereotypów bez podjęcia wysiłku refleksji, narzucanie swoich oczekiwań, chęć sprawdzania pracy nauczycieli i ich pilnowania czy traktowanie starań o wyższe wynagrodzenie za nieuzasadnione. Ta nauczycielska rzeczywistość nie jest więc łatwa, aczkolwiek nie można pominąć mających przecież miejsce przejawów życzliwości, uznania i szacunku, ale te kategorie nie są w stanie obecnie wygrać, bo wynikają z natury rzeczy: łatwiej jest krytykować i przerzucać odpowiedzialność aniżeli spojrzeć na problemy analitycznie, z zaangażowaniem i wolą ich pokonania. Dochodzi do tego jeszcze irracjonalne przekonanie, że przecież nauczyciel nie zwycięży, jak więc można tutaj zawrzeć kategorię prestiżu? Potrzebne jest więc eksponowanie wskazanego już podejścia: zawód nauczycielski jest wielki! Tym samym reprezentują go niesamowici ludzie.

W publikacji H. Domańskiego i Z. Sawińskiego zostały również przedstawione elementy prestiżu. Przynajmniej kilka z nich odnosi się do rozpatrywanej problematyki. Prestiż rozumiany jako sposób oceniania obejmuje kilka elementów. Należą do nich przede wszystkim kryteria ewaluacji poszczególnych atrybutów. Chodzi o sposób transformacji metryki danego atrybutu w metrykę ocen. Jednym z atrybutów charakteryzujących miejsce ludzi w strukturze społecznej są dochody, których zróżnicowanie wyraża się w jednostkach monetarnych. Mówiąc o kryteriach ewaluacji tej cechy, mamy na myśli kierunek wartościowania dochodów oraz zasady ustalania dystansów między osobami o różnych dochodach. Na przykład we współczesnych społeczeństwach dochody wartościowane są w ten sposób, że wyższy ich poziom ceni się bardziej. Można jednak wyobrazić sobie kultury, w których kierunek ewaluacji dochodów byłby odwrotny. Z kolei zasady ustalania dystansów dotyczą przede wszystkim ekwiwalentności dystansów w różnych obszarach skali. Odwołując się do wyników analiz empirycznych można przyjąć, że przyrost dochodów o 1000 dolarów zostanie oceniony inaczej w wypadku osób o niskich dochodach, a inaczej w wypadku milionera (Hamblin, 1971; Shinn, 1974; Coleman i Rainwater, 1979).

To założenie jest bardzo adekwatne do sytuacji ekonomicznej nauczycieli przez pryzmat prestiżu zawodu. Jeśli początkujący z nich zarabia dziewięćdziesiąt złotych więcej od średniej krajowej, to takie założenie

nie może przynieść dobrych perspektyw odnośnie do ważności budowania wykształconego społeczeństwa. Nauczyciel dyplomowany z kwotą czterech i pół tysiąca złotych brutto także nie będzie zainteresowany angażowaniem się w ten proces, ponieważ jego sytuację zawodową i życiową określa wnioskowanie ekonomiczne, a trudno tu mówić o zachwycie i projektowaniu zamierzeń, często niezbędnych, a niemożliwych do zrealizowania.

Inna kategoria prestiżu, jak wskazują H. Domański i Z. Sawiński, to „uogólnione oceny na podstawie branych pod uwagę atrybutów. Uogólnione oceny nazwiemy hierarchicznymi układami dla zaakcentowania pewnego porządku, który określają one na zbiorze ocenianych obiektów. Tym samym z zakresu pojęcia »prestiż« wyłączymy takie wizje i obrazy struktury społecznej, które nie mają charakteru gradacyjnego. [...] Przedmiotem uogólnionych ocen jest raczej profil branych pod uwagę atrybutów niż poszczególne atrybuty traktowane odrębnie. Na przykład osoby o wysokich dochodach i niskim wykształceniu mogą być oceniane niżej od osób mających niskie dochody i niskie wykształcenie. Prowadzi to zarazem do sytuacji, w której te same oceny prestiżu mogą być przypisane różnym profilom. Inaczej mówiąc, różne kombinacje cech położenia społecznego generują zbliżony prestiż. Na przykład wysokie dochody przy niskim wykształceniu mogą być w potocznej świadomości traktowane podobnie, jak połączenie wysokiego wykształcenia z niskimi dochodami” (1991, s. 13).

Jest to bardzo zbieżne z sytuacją zawodową nauczycieli, gdzie mamy właśnie do czynienia z nierównomiernością posiadanego wykształcenia z dochodami. Ten wieloletni, faktyczny stan pracy nauczycieli utrwalił społeczną ocenę ich zaangażowania, sprawiając, że propagowane osądy są niestety spójne, bez świadomości, że szkodzą procesowi edukacyjnemu. Wywołuje to również kontrowersje wśród samych nauczycieli, bo niektórzy twierdzą, że „prestiż w tym zawodzie jest niestety niemożliwy. To nie jest normalne, że każdy, dosłownie każdy z ulicy może wejść do szkoły i obrażać nauczycielki. Konsekwencje takiego zachowania nie istnieją. O nieprofesjonalności zespołów kierowniczych w szkołach w ogóle nie jestem w stanie się wypowiadać. Straszne, ale z mojej perspektywy średnio w czymś takim można się rozwijać i myśleć o przyszłości” (nauczyciel mianowany, 2023).

Ta wypowiedź, pełna goryczy, nie tylko wskazuje na brak należytego wsparcia, ale przede wszystkim ujawnia zwątpienie w nauczycielską przyszłość, co jest wyraźnym sygnałem, że bez podjęcia działań na rzecz faktycznej, nie iluzorycznej poprawy warunków pracy nauczycieli, obejmujących tak naprawdę wiele elementów składowych, także wymagających aktywności od samych nauczycieli, ich praktyka zawodowa ulegnie degradacji, która wywoła konsekwencje, trudne do szybkiego opanowania. Mówią bowiem nauczyciele, że „zderzenie z rzeczywistością jest bardzo niszczące, niestety”. Takie więc podejście nie ujawnia specyfiki ich działań, choćby uwzględniających samokrytykę, ale jest zawołaniem o zmiany, które winny być wypracowywane w dialogu z nimi i uczciwie traktowane.

Kolejna kategoria prestiżu dotyczy „zasad wyróżniania obiektów będących przedmiotem oceny. [...] Oceny prestiżu są przypisywane jednostkom, pozycjom i kategoriom społecznym. Wszystkie te przedmioty oceny będziemy określać mianem obiektów. Obiektami są przykładowo poszczególne osoby, wśród których obracamy się na co dzień; osoby publiczne, na przykład konkretni politycy, grupy osób, jak rodzina, sąsiedzi, koledzy z pracy; zbiorowości osób, jak inteligencja, ludzie bogaci, Murzyni, katolicy; czy też zgeneralizowane pozycje, jak np. lekarz, kierownik zespołu, »prywaciarz«, reprezentant bohemy artystycznej” (Domański i Sawiński, 1991, s. 14).

To stanowisko podkreśla nie tylko zróżnicowanie odbioru obiektów społecznych wraz z ich oceną, ale też możliwość dowolności interpretacyjnej, której źródła mogą mieć wiele uzasadnień, począwszy od jakości posiadanej wiedzy dotyczącej danych obszarów rzeczywistości i obiektów je reprezentujących, jak też własnych przekonań dotyczących rozpatrywanych zjawisk. Powiemy, że zawodu nauczyciela nie da się ująć w jednym schemacie, bo specyfika jego działań tkwi w nieokreśloności sytuacji, które ma opanować. Często są zaskakujące, nagle czy coraz bardziej zagmatwane. Tym samym jednoznaczne ocenianie jego pracy przez pryzmat prestiżu nie jest dobrą drogą, bo oceniający muszą nauczyć się sztuki poznawania, a na to nie są gotowi, dlatego wyróżniają w tym kontekście zawód nauczycielski, bo jest najbliższy ich dzieciom, starając się reagować, niejednokrotnie krytycznie, na rzecz ugruntowania swojej pozycji wobec nich. To nie sprzyja niestety współpracy, czyli ważnemu ogniwu wychowywania. Ważne jest więc odnośnienie wykonywanej pracy do prestiżu społecznego.

Zwraca na ten aspekt uwagę W. Furmanek, twierdząc, że „prestż społeczny oznacza miejsce zajmowane przez osobę w hierarchii społecznej. Uznanie prestiżu za podstawowy wyznacznik stosunku do pracy może wynikać z dwóch źródeł: po pierwsze, z kultury codzienności; po drugie, z aspiracji jednostki do zajmowania określonej pozycji w społeczności lokalnej. Czynniki te wyznaczają charakter orientacji człowieka wobec pracy. Postawy wobec pracy mają związek z wychowaniem rodzinnym i środowiskowym. Człowiek poprzez gromadzone doświadczenia dochodzi do zrozumienia zróżnicowania zawodów co do treści, znaczenia społecznego i osobowego. To wszystko wpływa na motywy jego działania i świadomość przygotowania się do nowych, przyszłych ról. Zbiera informacje o tych zawodach, określa niezbędne kwalifikacje. Proces rozwoju zawodowego ukierunkowuje na te cele. Tak wybierana droga rozwoju zawodowego, ale także i praca zawodowa ma szansę stać się rzeczywiście ważnym terenem samorealizacji i uzyskania oczekiwanego przez jednostkę prestiżu zawodowego” (2006, s. 175–176).

Zasadne jest podkreślenie w tym kontekście, że praca ma bardzo silną ważność w obszarze współpracy ludzi, co wskazują kształtowane relacje, ale też wartości. Nie bez znaczenia jest tu również proces jakościowy, co do wykonywania powierzonych zadań zawodowych, bo może charakteryzować się dynamiką poznawczą, nowościami czy też otwartością na innowacje, ale również zniechęceniem, narzekaniem, powtarzalnością i nudnym wyczekiwaniem na osiągnięcie wieku emerytalnego.

Zatem nauczyciele mogą bardzo dużo zrobić dla prestiżu zawodowego. Nie są bowiem zadowalające przejawy zniechęcania do tego zawodu przez samych nauczycieli, którzy zamiast uzasadniać jego atrybuty, prezentują go w negatywnym ujęciu, bo jeśli przyszła nauczycielka słyszy od nauczyciela, mającego być przewodnikiem dla jej jak najlepszego startu zawodowego, że „pani upadła na głowę, wybierając zawód nauczycielski”, to takie podejście nie wywoła prestiżowego rezonansu i dodatkowo zniszczy potencjalne szanse. Nie jest to więc kategoria, która ma dotyczyć nauczycieli tylko w aspekcie zewnętrznym, dużo dla podkreślenia jej głównego sensu dzieje się właśnie w szkole. Warto więc poszukiwać rozwiązań w tym zakresie, bo przecież zawód nauczycielski musi pokonać jakże widoczne dzisiaj poczucie bezsilności, a więc odkrywać ponownie swą zagubioną, a przecież niepowtarzalną intensyfikację.

Prestiż zawodu nauczyciela – podejście autorskie

Główne odniesienie do przemysłów w tym obszarze wyznacza pogląd T. Lewowickiego: „Wielki niepokój budzi polityka prowadzona wobec stanu nauczycielskiego. Powszechnie znana jest pauperyzacja nauczycielstwa i uporczywe podważanie prestiżu tej grupy zawodowej. Dawno złamane zostały zobowiązania państwa w stosunku do nauczycieli. Od paru lat usiłuje się podważyć status zawodowy ludzi pracujących w oświacie, chce się losy zawodowe (i życiowe) nauczycieli oddać w ręce administracji szkolnej i terytorialnej – w dużej mierze realizującej polityczne zadania różnych grup politycznych. Destabilizacja pozycji zawodowej, system krótkookresowych kontraktów, oddanie zarządzania oświatą w ręce osób nazbyt często niekompetentnych do pełnienia takich obowiązków – to zamierzenia mogące prowadzić do zablokowania demokratyzacji oświaty, likwidacji autonomii szkół i nauczycieli, podporządkowania edukacji znowu polityce i ideologii [...]” (1993, s. 4).

W odniesieniu do zaprezentowanego stanowiska można wskazać nie tylko jego aktualność, ale również ciągły marazm wokół zawodu nauczycielskiego, który obrazują nagłaśniane, ale zarazem pozbawione skuteczności działania, gdyż o nauczycielach i ich pracy przecież zawsze wypada mówić, ale jak będą dane obietnice realizowane, to już nie znajduje merytorycznych odpowiedzi. Nauczycielom nie są więc potrzebne ostentacyjnie noszone jeszcze niedawno przez niektórych polityków ekierki i linijki w czerwonych kolorach, mające świadczyć symbolicznie o nieustannym popieraniu tego zawodu, ale są niezbędne profesjonalne rozmowy i decyzje ujmujące ten zawód całościowo, od kształcenia nauczycieli do zdecydowanego odrzucenia despektu płacowego. Stanowisko T. Lewowickiego wyraźnie wskazuje, że niewiele się w tym obszarze zmieniło, co oczywiście generuje kolejne problemy, nieznajdujące ciekawych koncepcji i pomysłów ich rozwiązywania.

Przedstawiam zatem spojrzenie na pracę nauczyciela z odniesienia jego prestiżu do kilku obszarów i kategorii, mogących pomóc w przemianie postrzegania tego zawodu, gdyż tak naprawdę wszystko w edukacji zaczyna się właśnie od niego, tylko przykre jest, że wiele osób, którym dał wykształcenie, szanse i pomyślność, zapomniało o tych relacjach i nie chcą się wstawiać za tymi, dzięki którym mają dziś swoje sukcesy,

popularność czy właśnie sowite wynagrodzenie. A są przecież wśród nich także i nauczyciele, którym nie przeszkadza, że można z racji politycznych ten wyjątkowy zawód lekceważyć.

Prestiż zawodu nauczyciela można odnieść więc do następujących kręgów: **nauczyciele, uczniowie, rodzice, środowisko lokalne, społeczeństwo**. Oto ich uzasadnienie z perspektywy pedeutologicznej.

W pierwszej kolejności kategoria prestiżu jest **skierowana właśnie do nauczycieli**, bo przecież funkcjonowanie szkół jest wyznacznikiem działalności zatrudnionej kadry, a więc warto postawić pytanie – którzy z nich są przegrani, którzy triumfują i dlaczego? Warto więc podkreślić, że rada pedagogiczna szkoły to zespołowa konfiguracja dostrojonych posiadanych potencjałów osobowych, zatem ich wartość winna być refleksyjnie wzbogacana i uaktywniana. Prestiż nauczycieli ma zatem źródło w ich działalności, bo można ukazywać szkołę ociążałą, ale też jako organizację uczącą się, można przedstawiać szkołę o świetnym klimacie komunikacyjnym, ale też nagłaśniać w mediach problemy w tym zakresie. Zasadne jest więc postawienie nauczycielom pytania – jaką faktycznie chcą szkołę tworzyć i dlaczego? Skoro znajdujemy w prasie codziennej coraz więcej artykułów o tym, że dyrektorzy niszczą nauczycieli, że klimat pokoju nauczycielskiego jest okropny, to jak można mówić o budowaniu prestiżu? Jeśli dokumentacja awansów zawodowych pozostawia wiele do życzenia pod kątem jej samodzielności, a nauczyciele są zmuszani przez niektórych dyrektorów do perfekcyjnego odtwarzania wyuczonych zdań przed komisjami, to w jakim to zmierza kierunku? Jeśli przystępują do tej procedury nauczyciele mający swoje publikacje czy przygotowujący koncepcje prac doktorskich, a te starania nie mają należytego znaczenia, to gdzie jest właśnie to bardzo ważne ogniwo prestiżu w wizerunku tego zawodu? Nie zmieni tego narzekanie, pomimo fatalnej sytuacji finansowej nauczycielskiej pracy, ale niezbędna jest po prostu rzetelna, odważna zmienność, która jest możliwa, o ile nauczyciele zaczną się zdecydowanie bardziej interesować włączaniem do swej pracy takich kategorii, jak przywództwo edukacyjne, przemyślane priorytety, autorskie projektowanie szkoły przyszłości bez systemu klasowo-lekcyjnego, opieka mentorska czy organizacja i realizacja procesu nauczania-uczenia się przez pryzmat najnowocześniejszych metod pracy z uczniami. Ale to wymaga, jak zasyg-

nalizowałem, zrozumienia podejścia, że rada pedagogiczna jest twórczą wspólnotą, rozumiejącą odpowiedzialność za ten profil działalności i tym samym budującą swój prestiż. Konieczność przemian nie może być uzasadniana tylko pretensjami i oczekiwaniami, ale właśnie potwierdzaniem zbiorowej siły nauczycielskiej.

Następna kategoria w tym zestawieniu **dotyczy uczniów**, a więc głównych podmiotów toku kształcenia. Zostali ujęci w tym podejściu na drugim polu rozważań, bo głównym odniesieniem do skutecznego prowadzenia klas uczniowskich i indywidualizacji jest profesjonalizm nauczyciela. Podkreślają więc B. Hurst i G. Reding, że „nauczyciele jako profesjonaliści, zawsze szukają lepszych sposobów wykonywania swojej pracy. To właśnie jest dla nich ekscytujące. Lubią to, co robią. Bardzo im zależy na jak najlepszym wykonywaniu swojej pracy, czyli nauczania [...]” (2011, s. 22).

Jest to bardzo ważne podejście do działalności nauczycielskiej, bo ujmuje to, czego oczekują uczniowie w szkole, a więc: intelektualnych prowokacji, edukacyjnego partnerstwa, zaskakujących rozwiązań metodycznych lekcji, poczucia humoru, dyskusowania i dzielenia się wiedzą, radości z wykonywanej pracy w szkole. Nie są to kategorie niemożliwe, ponieważ szkoła właśnie przez działania nauczycieli może być odtwarzająca, ale również w swej koncepcji wspólną twórczością kadry pedagogicznej i uczniów. Oni mają być w szkole zaskakiwani melodiami oryginalności i nowości, elastycznością podejść do toku pracy i dochodzeniem do rozumienia swej podmiotowości. Wówczas nauczyciele zdobędą u swych uczniów tak przecież oczekiwany prestiż.

Oczywiście, mogą się co do tego podejścia pojawić wątpliwości, że przecież priorytetem jest realizacja podstawy programowej, ale przecież ta administracyjna niezbędność zagadnień nie blokuje podejść opartych na samodzielności, weryfikacji czy wreszcie celowości podejmowanych decyzji. Nie można jedynie mówić, że uczniowie mają w szkole znaleźć sens uczenia się, bo jeśli zabraknie tu wypracowanej koncepcji realizacyjnej, którą zaakceptowali wszyscy nauczyciele pracujący w danej szkole, i właśnie nadali jej sens wykonawczy i strategiczny, to bardzo trudne będzie skuteczne przekonywanie uczniów do angażowania się w tok własnej nauki, ale także i zespołowej, co jest bardzo zasadne, biorąc pod uwagę współczesne przemiany relacyjne.

W dalszej kolejności poszukiwania dróg nauczycielskiego prestiżu **zostali ujęci rodzice** uczniów. Współpraca jest daleka od doskonałości, ale każdy przejaw nawiązywania porozumienia jest bardzo cenny, bo przecież nauczyciele i rodzice powinni się szanować, weryfikując wytrwale niemiałą świadomość polaryzacji w wielu sprawach dotyczących uczniów. Jest więc ważne, aby zmieniać odbiór szkoły i pracy nauczycieli u rodziców dzieci, bo słabość reagowania na tworzenie wybiórczego w gruncie rzeczy obrazu tego zawodu w mediach jest zatrważająca. A jeśli dochodzi jeszcze do tego dyskredytacja pracy nauczycieli w domach rodzinnych dzieci, ostentacyjne zachowanie w szkole, narzucanie presji, to faktycznie praca nauczycieli także w tym obszarze nie jest łatwa.

Niestety, ale również i niektórzy nauczyciele przez swoje działania dają powody do ośmieszania ich pracy czy ironizowania. Jeśli bowiem nauczyciel pisze w ocenie opisowej czy w korespondencji, że „dziecko rozgląda się ciągle po klasie i wierci w ławce” albo „nie uważa i nie słucha tego, co ma do powiedzenia nauczyciel”, to trudno uznać takie sformułowania za budujące prestiż zawodowy. A więc rodziców trzeba zaskoczyć nowymi wariantami komunikacji z nimi i współpracy, to jest podstawowy wyznacznik zmiany jakościowej tych trudnych przecież kontaktów. Warto również zadbać o tworzenie edukacyjnego środowiska, aby uczyć się nie tylko wzajemnej rozmowy, umiejętności rozwiązywania problemów, ale też wyzwalać radości z uczestnictwa w procesie edukacyjnym dzieci. Nie da się więc zyskać prestiżu bez nauczycielskiej pomysłowości i aktywności, bez odnoszenia się do stereotypów dotyczących szkoły i pracy kadry pedagogicznej, wreszcie bez zamiany szorstkich rozmów na bardziej delikatne, co wiąże się oczywiście z umiejętnościami komunikacyjnymi. Czy to jest możliwe? Tak, jeśli zyskają rangę nauczycielskie rady kształceniowe, warsztaty metodyczne czy różne formy dyskusji, ale mające właśnie miejsce w szkołach. Czyżby w dalszym ciągu dyrekcje wielu szkół były zainteresowane tylko skrupulatnością sprawozdawczą? Wystarczy, aby myśleć o wspomnianym już przywództwie edukacyjnym właśnie dla prestiżu zawodu nauczyciela.

Podkreśla J. Sztumski, że „wyróżnia się prestiż (lub autorytet) osobisty lub urzędowy, zwany także instytucjonalnym. Pierwszy wynika z zespołu podmiotowych walorów danego człowieka; natomiast drugi wiąże się z faktem zajmowania przez niego wysokiej pozycji w hierarchii dowolnej organizacji lub z jego przynależności do instytucji cieszącej się szcze-

gólnym poważaniem i szacunkiem w społeczeństwie (np. profesor szanowanej uczelni, bez względu na jego osobiste walory, cieszy się na ogół – prestiżem lub autorytetem tejże uczelni, ponieważ jest jej reprezentantem; prestiż lub autorytet uczelni spływa więc na osobę, która jest z nią związana” (2005, s. 885).

Jest to bardzo ciekawy kierunek do rozważań przez nauczycieli w szkołach, nie tylko dlatego, że przywódca-dyrektor przedstawia wizję szkoły, ale także z racji jej reprezentowania przez zatrudnioną kadrę – tu właśnie tkwi istotny czynnik prestiżu, bo kształtuje faktyczne przekonanie do poziomu funkcjonowania szkoły u rodziców i ich dzieci. Przekonani do tej współpracy rodzice bardzo pomogą szkole, nauczycielom, ale też swoim dzieciom.

Następny obszar tych rozważań **dotyczy środowiska lokalnego**. Jest o tyle ważny, że może dawać perspektywy przysłowiowego wypłynięcia dalej, ale również tworzy szczególne więzi. T. Pilch podkreśla dwa klasyczne warunki kształtowania się więzi społecznych: „styczność przestrzenna i łączność psychiczna. Wprawdzie mieszkaniowiec wielkiego miasta »styka się« w swoim życiu codziennym z olbrzymią liczbą ludzi, lecz nie jest to »styczność« w sensie »społecznym«, kreującym zbiorowość statyczną na grupę, tłum na zbiorowość społeczną. Owa styczność przestrzenna – to postrzeganie obecności drugiego człowieka jako pewnej stałej, to świadomość potencjalnego, ustawicznego kontaktu z drugim, konkretnym człowiekiem, to wreszcie postrzeganie jego »przypisania« do naszej przestrzeni życia. Dlatego pedagogika społeczna nie przyznaje miana środowiska lokalnego zbiorowości wielkiego miasta. W granicach i organizmie społecznym wielkiego miasta może ukształtować się wiele środowisk lokalnych, zaś całe wielkie miasto lub mniejsze z jego terytorialnymi przybudówkami odpowiadają pojęciu środowiska okolicznego” (2003, s. 160).

W tym kontekście zasadne jest pytanie – czy szkoły tworzą sieć edukacyjną w tym środowisku? Taka współpraca może sprzyjać różnym wydarzeniom, mającym charakter poznawczy, wychowawczy, animacyjny czy sportowy, ale właśnie w ich realizację są zaangażowani mieszkańcy we współpracy z nauczycielami. Tu nie chodzi o dodatkowe zadania dla kadry pedagogicznej, ale przede wszystkim o dzielenie się pomysłami, zgłaszanymi z różnych szkół danego środowiska, i sukcesywne ich wdrażanie. Taka obecność nauczycieli będzie bardzo dobrze odbierana przez mieszkańców, a kierowanie się przez dane szkoły ku oryginalności działania będzie

znakomitą okazją do współpracy międzyszkolnej i też dotyczącej różnych instytucji znajdujących się na danym terenie.

Ponownie przedstawię tu pomysł, aby szkoły w mniejszych środowiskach były jednocześnie centrami edukacji, co przyniesie duże korzyści edukacji dorosłych, rozwijaniu zainteresowań czy właśnie prawdziwej łączności szkoły ze środowiskiem, w którym funkcjonuje. Warto więc zaproponować także debaty środowiskowe, poszukujące odpowiedzi na pytanie – jak można inaczej postrzegać szkołę? Będzie to również wartościowe dla odbioru prestiżu zawodu nauczycielskiego.

Ostatni krąg w tych przemyśleniach wyznacza oczywiście **społeczeństwo**. Tu ważne jest traktowanie zawodu nauczycielskiego jako wyjątkowego, a wręcz najważniejszego, biorąc pod uwagę kondycję intelektualną i moralną społeczeństwa. Niestety, ale coraz wyraźniejszy populizm, kultura obrazka, „literatura” internetowa czy podkreślanie, że „można nie uczyć się, a mieć willę”, nie sprzyjają randze zawodu nauczycielskiego. Ale zarazem jest to nie tylko ważny zawód teraźniejszości, ale również przyszłości, bo społeczeństwu zawsze będzie potrzebne rozumienie rzeczywistości, niezależnie od danych trendów. One przemijają, ale ukształtowany kierunek, właśnie przez nauczycieli, aby żyć mądrze, nie zostanie zniszczony, bo zawsze odnajdzie swą argumentację w sytuacjach, które przekroczyły granice naszych przypuszczeń, niezależnie od ich specyfiki.

Oczywiście, należy brać też pod uwagę wkroczenie społeczeństwa polskiego „na drogę przeobrażeń ustrojowych, które diametralnie przekształciły warunki jednostkowego działania, wpływając tym samym na przemiany indywidualnych celów i towarzyszących im postaw oraz wartości” (Marody i in., 2019, s. 11).

Te zmiany nie mogły oczywiście pominąć szkoły i zawodu nauczycielskiego, a wywołały wiele kontrowersji, potwierdzających, że nauczyciele mają zawsze jako pierwszą perspektywę polityczną, a ona sprawia, że ciągle muszą się dostosowywać do wprowadzanych zmian, które są podejmowane bez rzetelnych analiz i dbałości o stabilizację zawodową, głównie dotyczącą należytego wynagrodzenia za jakże ciężką pracę. Ta niespójność ma rzecz jasna przełożenie na odbiór społeczny, gdzie oczekuje się od nauczycieli wysiłku ponad miarę, chociaż, jak zaznaczyłem, w tej grupie zawodowej jest wiele nieprawidłowości, a zarazem krytyki, że oczekują wyższych pensji za zaledwie osiemnaście godzin pensum (dotyczy nauczycieli pracują-

cych w szkołach różnego typu). Czy to jest faktycznie taka liczba godzin? Niestety, ale w świadomości społecznej nie tkwi liczba godzin tygodniowej normy czasu pracy, obejmującej czterdzieści godzin, co właśnie sprzyja niechęci do tego zawodu, a nawet lekceważenia.

Wskazane obszary, w których znalazły się odniesienia do prestiżu zawodu nauczyciela, zostały w zaproponowanym podejściu „otoczone” kolejnymi, a są to: **etos, wynagrodzenie, podmiotowość, rozwój zawodowy i własny, współpraca zespołów nauczycielskich, przywództwo edukacyjne, wizerunek społeczny.**

Niektóre z podanych kategorii znalazły już swe zasygnalizowanie w artykule, ale zasadne jest właśnie ich odniesienie do podanej wcześniej struktury zagadnieniowej prestiżu.

Pojęcie etosu jest zasadne dlatego, że eksponuje normy i wartości. Podkreśla więc J.L. Pękała, że „etos to zbiór idealnych dla danej grupy społecznej wzorców kulturowych, których realizacja przejawia się poprzez określony styl życia konkretnej grupy społecznej. Postawy poszczególnych członków grupy uwidaczniają wartości będące składowymi etosu tej zbiorowości” (2017, s. 38).

Przedstawiona interpretacja jest ważna dla zawodu nauczycielskiego, ponieważ daje podstawę do potwierdzania cech mających związek z jego osobowym ujmowaniem, a takie podejście prowadzi do postrzegania nauczyciela rozumiejącego wychowawczy sens swojej pracy, ale również odnoszący się do reprezentowania tego zawodu w relacjach pracowniczych i pozazawodowych. Nie ma tu wymogu idealności postępowania, ale chodzi o zachowanie swoistej klasy, potwierdzającej właśnie bycie osobowe, czyli jak najbardziej przynależne nauczycielowi. To właśnie etos ma sprzyjać kulturze relacji, taktowi pedagogicznemu, dbałości o klimat emocjonalny szkoły, potwierdzaniu nauczycielskiego powołania czy wzbogacaniu treści tego zawodu o własne działania. Etos zarazem sprawia, że nauczyciele w danej szkole nie powinni być przeciwko sobie, co niestety się zdarza, a gdy takie sytuacje zostają upublicznione, blokują nie tylko starania o jak najbardziej pozytywny obraz tego zawodu, ale też zainteresowanie podejmowaniem studiów pedagogicznych, bo argument „mobbing za marne pieniądze” nie przekona kandydatów, a także spowoduje rezygnację z pracy w szkole przez niektórych nauczycieli. Czy taka ma być ranga zawodu nauczycielskiego przez pryzmat etosu i prestiżu?

Wynagrodzenie pracy nauczyciela stanowi dziś główny temat rozmaitych dyskusji, bo jeśli nauczyciel początkujący ma przed sobą odmowę otrzymania kredytu i generalnie cztery lata pracy za najniższe wynagrodzenie, to jakie ma szanse na stabilizację życiową? A jest ona niezbędna z punktu widzenia wysokich jakościowo lekcji, aktywności w życiu szkoły czy uczestnictwa w różnych konferencjach. Jest nie do przyjęcia słuchanie stwierdzeń: „i po co się tyle uczyłeś?”; „ja mam zawodówkę i zobacz, jakim jeżdżę samochodem, a ty co masz?”; „chciałeś być nauczycielem, to cierp teraz, przestrzegałem, żebyś wybrała inne studia”. Takie stanowiska wręcz osłabiają ten zawód, wywołują dyskomfort emocjonalny i zniechęcają do rzetelności. Sytuacja finansowa nauczycieli to także wątpliwości dotyczące działań głównych nauczycielskich związków zawodowych, które reagują na istotne sprawy dotyczące nauczycieli nie tylko bez wzajemnej zgody, ale zarazem z poczuciem, że przecież ich przedstawiciel zajął stanowisko w danej sprawie. Niestety, ale w tych związkach brakuje wiedzy o przywództwie, a gloryfikowanie pracy nauczycieli przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego, czternastego października i na koniec roku szkolnego, aby podziękować za ten niezwykle trud, nie jest wystarczające. Nauczyciele nie mają zauważalnego, dynamicznego wsparcia, to m.in. powoduje taką ich sytuację finansową a nie inną.

Podmiotowość pracy nauczyciela jest szansą na wdrażanie swoich pomysłów, bycie niezależnym, ale też odpowiedzialnym, sprawczym i stale kierującym swym rozwojem. Ważne jest tu kształcenie wstępne, ale również współpraca z nauczycielem-mentorem, który powinien zachęcać do podejmowania nowych rozwiązań w wykonywanej pracy, nie zaś eksponować swego biernego doświadczenia przez pryzmat stażu pracy. Jest to płaszczyzna umożliwiająca rozwój kadry pedagogicznej, tworzenie programów autorskich czy wreszcie budowanie innowacyjnej szkoły. Nauczyciel rozumiejący swą podmiotowość potwierdza, że jest otwarty na nowe wyzwania, potrafi określić i realizować cele swej działalności, ale przede wszystkim jest samodzielny i odważny. Te kategorie znajdują uznanie u rodziców i uczniów, stanowiąc bardzo dobrą wykładnię zawodowego prestiżu. Smutne jest zarazem, że w niektórych szkołach podmiotowość nauczycieli została zmarnowana na rzecz biurokratycznych procedur przestrzeganych przez dyrektorów. Jak można mówić o prestiżu i podmiotowości, gdy niektórzy dyrektorzy często wypowiadający się w mediach odrzucają zaproszenia do

uczestnictwa przez nich i nauczycieli w konferencjach naukowych, spotkaniach pedeutologicznych i generalnie kontakt ze światem akademickim?

Rozwój zawodowy i własny nauczyciela nie powinien być utożsamiany z tokiem awansu zawodowego, chociaż dostrzegamy tu pewną łączność. Różnica polega na tym, że rozwój zawodowy jest procesem systematycznym, a awans zawodowy etapowym i jeśli dany nauczyciel po osiągnięciu danego stopnia awansu przestaje dbać o swój rozwój zawodowy, może to świadczyć o błędnym rozumieniu tego procesu. Rozwój ten może mieć miejsce w szkole średniej, na studiach pedagogicznych, gdy ciekawe prace dyplomowe mogą inspirować do podjęcia dalszych badań w zakresie tematyki tych prac. Dodatkowo ma też znaczenie dla unowocześnienia szkół, co także wywołuje pozytywny odbiór u uczniów i rodziców, bo dzień szkolny nie staje się powtarzalny, ale frapujący. Niektórzy nauczyciele nie chcą, nie potrafią tego zrozumieć. Warto jeszcze w tym kontekście zwrócić uwagę na jedną z cech prestiżu, jaką jest irradycja. Przejawia się w tym, że podmiot lub autorytet mający osiągnięcia w jakiejś dziedzinie jest postrzegany przez ludzi w sposób złudny i rozciągający się na inne dziedziny. Dzieje się tak, gdy np. od uznanego autorytetu w medycynie oczekuje się autorytatywnych wypowiedzi na tematy dotyczące choćby polityki (Sztumski, 2005, s. 885).

Jest to pojęcie ważne w kontekście pedeutologicznym, gdyż od nauczyciela oczekuje się bardzo rozległej wiedzy, ale gdy o czymś się nie wypowiada, może to zostać odebrane negatywnie. Właśnie rozwój osobisty umożliwia poznawanie nowych przestrzeni, ale bez bezwzględnego wymogu, że nauczyciel musi na wszystkim się znać. To, co jest niezbędne, ważne ma uzupełnić i wzbogacić, a to daje zupełnie inne korzyści.

Współpraca nauczycielskich zespołów samokształceniowych nie cieszy się popularnością, a przecież umożliwia wdrażanie treści kształcenia w sposób skorelowany, wykorzystywanie nowych metod dydaktycznych, rozwiązywanie problemów, omawianie opracowań naukowych dla nauczycieli czy też przyjęcie wspomnianego już kierunku tworzenia szkoły jako organizacji uczącej się. Jeśli w szkole brakuje środowiska sprzyjającego wzajemnemu uczeniu się, to raczej nie ma to efektywnego przeniesienia na pracę uczniów w szkole. A nauczycielskie zespoły samokształceniowe właśnie cieszą się namysłem nad rozmaitymi zagadnieniami, co daje wartość ich kulturze intelektualnej. Zachwywanie się nauką daje więc duże szanse dostrzeganiu prestiżu zawodu nauczyciela.

Przywództwo edukacyjne jest nauczycielom niezbędne, bo umożliwia wykonywanie zadań, budowanie i podtrzymywanie zespołu, pomoc w rozwoju członków zespołu (Adair, za: Madalińska-Michalak, 2018, s. 26). Zrazem sprawia, że nauczyciele mogą być sami przywódcami, ale też z własnego wyboru uczestniczyć w działaniach na rzecz wizji szkoły, realizacji oczekiwań kadry czy promowania wartości danego zespołu i szkoły. W obecnej sytuacji nauczyciele powinni przekonać się do przywództwa, które poprowadzi do zmian i raz jeszcze wywoła konieczność profesjonalnej, nie udawanej, dyskusji o zawodzie nauczyciela i jego prestiżu. Jest nauczycielom bezwzględnie potrzebny dziś przywódca edukacyjny!

Ostatnia kategoria w tym ujęciu to **wizerunek społeczny nauczyciela** (proponowane ujęcie poszukiwań prestiżu ma charakter otwarty). Nie jest dobrze, co już zasygnalizowałem, z tym wizerunkiem. Niestety, ale dziennikarze tylko czekają na sensacje dotyczące traktowania uczniów, rodziców albo mające miejsce wśród samych nauczycieli. Jak można w poczytnej gazecie opinio-twórczej właśnie teraz, gdy jest czas rekrutacji na uczelnie (w tym oczywiście na studia pedagogiczne) prezentować obszerny artykuł pokazujący nauczycieli w bardzo negatywnym świetle? Dorośli powiedzą przykładowo: „no ładnie, a jeszcze chcą podwyżek”, a ich dzieci być może przez takie podejście zrezygnują ze studiów pedagogicznych. A przecież sztuka dziennikarska polega również na ukazywaniu dobra, czy nauczyciele go nie tworzą? Dlaczego nie można opinii społecznej przedstawić mistrzów? Jest zapewne obawa, że nie będzie to medialne, ale niech dziennikarze przypomną sobie, kto ich nauczył czytać i pisać. Zaczniemy przedstawiać nauczycieli społeczeństwu zdecydowanie częściej w jasnych kolorach ich działań, a nie wyłącznie przez nagłaśnianie błędów i porażek. Tak naprawdę nauczycielstwo to zawód zwycięski!

Jakie przyjąć kierunki działania dla prestiżu zawodu nauczyciela?

Na podstawie przedstawionych przemyśleń można zaproponować następujące działania:

1. Należy podjąć działania na rzecz gruntownej rewizji systemu kształcenia nauczycieli, a w pierwszej kolejności zmienić system rekrutacji kandydatów do tego zawodu.

2. Warto promować pozytywny wizerunek nauczyciela w odbiorze społecznym, ale jest to również wyzwaniem dla samych nauczycieli.
3. Niezbędne jest przywództwo edukacyjne, dzięki któremu nauczyciele zaczną przekonywać się do pozostania w zawodzie, prezentując też satysfakcjonujące ich rozwiązania wdrożeniowe.
4. Konieczna jest pilna weryfikacja siatki płac dla nauczycieli wraz ze zmianą statusu nauczyciela początkującego, co dziś trwa aż cztery lata i generalnie w procedurze awansowej.
5. Warto pomyśleć o zatrudnianiu w szkołach wyłącznie nauczycieli profesjonalnie przygotowanych do pracy z uczniami, bo obecna polityka kadrowa nie sprzyja prestiżowi zawodu.
6. Ważne jest poszukiwanie możliwości promowania zawodu nauczyciela wśród uczniów (piszę o tym w książce „Horyzonty pedeutologii”, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2021).
7. Zasadne jest wypracowywanie w szkołach programów współpracy z rodzicami uczniów, bo ich negatywne ujmowanie pracy nauczyciela może być wykorzystywane na lekcjach.
8. Zasadne jest zastanowienie się nad zmianą organizacyjną zarządzania szkołami: dyrektor zarządzający, dyrektor ds. uczniowskich, dyrektor ds. rozwoju zawodowego nauczycieli i promocji szkoły.
9. Warto organizować konferencje, spotkania czy prelekcje dla nauczycieli praktyków w uczelniach.
10. Konieczne jest ujmowanie zawodu nauczyciela przez pryzmat jego podmiotowości.
11. Zasadne jest publikowanie artykułów, tworzenie programów telewizyjnych prezentujących wyjątkowych nauczycieli.
12. Warto zastanowić się nad koncepcją Szkoły – Centrum Edukacji, co będzie integrowało społeczność z nauczycielami.
13. Konieczne jest stałe wspieranie nauczycielskich umiejętności, w tym finansowe.
14. Ważne jest docenienie przedmiotu pedeutologia w toku kształcenia nauczycieli.
15. Zasadne jest doprowadzenie do prawidłowości działania szkół ćwiczeń dla studentów i wprowadzenie funkcji nauczyciel szkoły ćwiczeń.

Bibliografia

- Arct, M. (1947). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo S. Arcta.
- Čapek, K. (1991). Aforyzmy. [w:] *Myszę – więc jestem*, zebrali i opracowali Cz. i J. Glenskowie. Komorów: Wydawnictwo ANTYK Marcin Dybowski.
- Furmanek, W. (2006). *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hurst, B., Reding, G. (2011). *Profesjonalizm w uczeniu*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business.
- Domański, H., Sawiński, Z. (1991). *Wzory prestiżu a struktura społeczna*. Ossolineum: Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Lewowicki, T. (1993). *Krótki raport o edukacji, czyli o kondycji uczniów, nauczycieli i oświaty*. Seria krótkich raportów. Raport Nr 1. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Madalińska-Michalak, J. (2018). Przywództwo edukacyjne – wyzwania teorii i praktyki. [w:] J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Marody, M., Konieczna-Sałamatin, J., Sawicka, M., Mendes, S., Kacprowicz, G., Bulkowski, K., Bartkowski, J. (2019). *Spółeczeństwo na zakręcie. Zmiany postaw i wartości Polaków w latach 1990–2018*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pękała, J.L. (2017). *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pilch, T. (1995). Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany. [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Słownik wyrazów obcych* (1980). Warszawa: PWN.
- Słownik języka polskiego*, T. 2 (1988). Warszawa: PWN.
- Sztumski, J. (2005). Prestiż. [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. IV. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

PRZYGOTOWANIE DO ZAWODU NAUCZYCIELA W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ W POLSCE

BARBARA MARCINKOWSKA, DIANA AKSAMIT

*[...] pedagog im jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym,
im ma większą dla innych życzliwość, głębszą o nich
troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy
zostawi ślad w duszach dzieci [...] można by powiedzieć, że im
lepszemu będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego
człowieka? Może...?*

(Prof. Maria Grzegorzewska, 1957)

Wprowadzenie

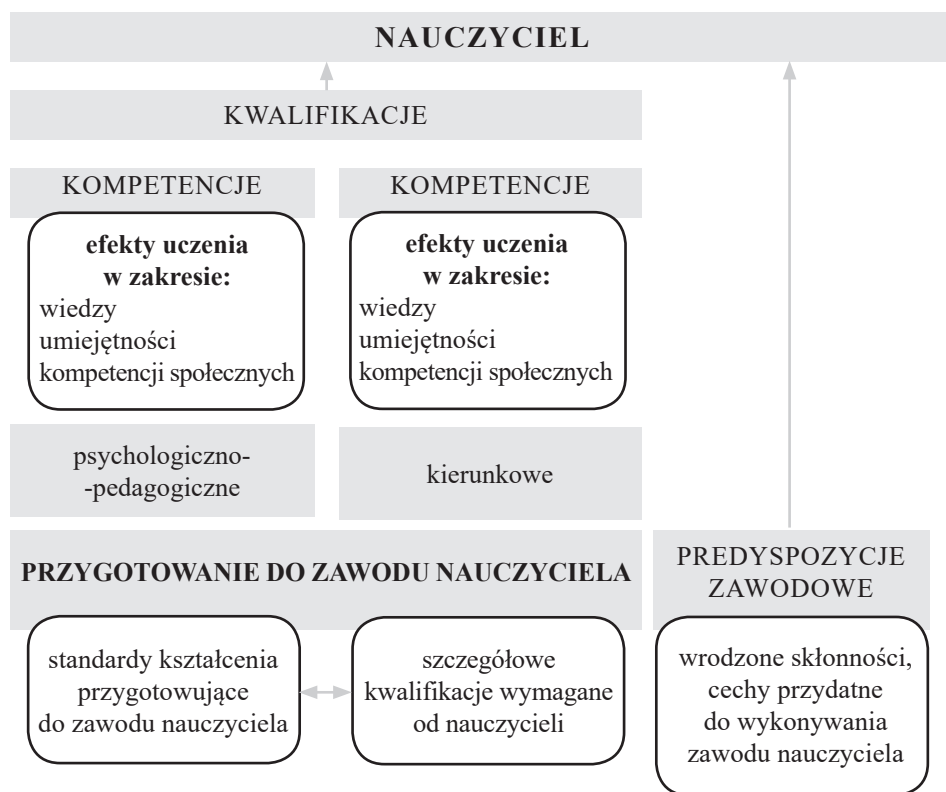
Zawód nauczyciela jest tzw. zawodem regulowanym. Oznacza to, że kształcenie na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich odbywa się na podstawie regulacji prawnych – standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu. Nie zwalnia to jednak uczelni prowadzących takie kształcenie z obowiązku stawiania sobie pytań: *Kim jest współczesny nauczyciel? Jakie jest jego miejsce w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, edukacyjnej? Czy wiedzę, kompetencje i umiejętności, które zdobywał jeszcze kilka lat temu na studiach nauczycielskich, są wystarczające dla współczesnego nauczyciela borykającego się z licznymi wyzwaniami?* Niejako „automatycznie” ujawnia się potrzeba nieustającej refleksji nad sylwetką absolwenta studiów na kierunku/specjalności nauczycielskiej, programami studiów oraz wysokiej jakości i najbardziej skutecznym sposobem ich realizacji.

System kształcenia nauczycieli ewaluował przez lata. Zmiany były odpowiedzią na zmieniającą się rzeczywistość i społeczne potrzeby. System przygotowania do zawodu nauczyciela oraz jego doskonalenia poddawany jest krytycznej ocenie i ciągłemu procesowi ulepszania. W doskonaleniu systemu należy uwzględniać nie tylko dotychczasowe doświadczenie (dobre praktyki), ale także zmieniające się potrzeby edukacyjne, które są spowodowane zmianami zachodzącymi w świecie, w tym m.in.: kryzysami (zdrowotnymi, społecznymi, klimatycznymi) i zmianami demograficznymi. Zmiany zachodzące we współczesnym świecie powodują, że otaczająca nas wszystkich rzeczywistość jest coraz bardziej niestabilna, niepewna i nieprzewidywalna. Przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela powinno podążać za zmianami społecznymi w skali makro. Młody człowiek rozpoczynający studia w październiku 2023 r. powinien realizować program kształcenia, który umożliwi mu skuteczną odpowiedź na wyzwania edukacyjne, przed którymi staną szkoła i jej uczniowie w 2028 r. Planując programy kształcenia, należy uwzględnić również potrzeby kandydatów na studia nauczycielskie. Wszystko to powoduje, że prowadzenie wysokiej jakości kształcenia odpowiadającego wyzwaniom współczesnego i przyszłego świata jest wyzwaniem dla uczelni przygotowujących nauczycieli.

W 2022 r. było w Polsce 515 tys. nauczycieli. Ponad połowa z nich była zatrudniona na stanowisku nauczyciela dyplomowanego, czyli na najwyższym poziomie kwalifikacyjnym. Należy podkreślić, że 38% z tych nauczycieli było w wieku 44–55 lat. Średni wiek nauczyciela w 2022 r. wynosił około 47 lat (dla porównania: w 2018 r. – 44 lata, a w 2012 r. – niecałe 42 lata) (GUS, 2023). Podobny trend obserwowany jest w większości europejskich krajów. W wielu polskich technikach i szkołach branżowych emeryci stanowią ponad 50% kadry nauczycielskiej. W Polsce w 2019 r. na jednego nauczyciela przypadało 9,6 ucznia, a średnia w Unii Europejskiej to 13,5 ucznia. Obecnie nauczycieli jest zbyt mało w stosunku do potrzeb rynku pracy. Z tym problemem społecznym zмага się nie tylko Polska, ale też wiele innych krajów europejskich (Eurostat, 2019).

Przygotowanie do zawodu nauczyciela – uwarunkowania prawne

Warunkiem wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce jest uzyskanie **kwalifikacji pedagogicznych**, które w literaturze są różnie definiowane (zob. schemat 1). Przygotowanie do zawodu nauczyciela jest procesem, którego



SCHEMAT 1. Kwalifikacje i kompetencje w zawodzie nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

efektem jest uzyskanie kompetencji kierunkowych i psychologiczno-pedagogicznych, które w standardzie kształcenia przygotowującego do zawodu opisane są „językiem” oczekiwanych efektów uczenia. Potwierdzeniem przygotowania do zawodu nauczyciela jest uzyskanie kwalifikacji, które opisane są w rozporządzeniu w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2022 r., poz. 1769). Nabycie kwalifikacji pedagogicznych to inaczej nabycie określonej:

- (1) wiedzy ogólnej oraz zawodowej;
- (2) umiejętności praktycznych;
- (3) cech osobowościowych, czyli zespołu cech stanowiących o predyspozycji do zawodu (m.in. Męczkowska, 2002; Pasternak, 2008; Szempruch, 2006).

Podstawy prawne systemu przygotowania do zawodu nauczycieli zostały sformułowane w ustawie z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668, ze zm.)¹ oraz w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r. poz. 1450)².

W rozporządzeniu z 2019 r. określono standard kształcenia przygotowujący do wykonywania zawodu (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450): nauczyciela przedmiotu lub zajęć (załącznik nr 1 do Dz.U. z 2019 r., poz. 1450), nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (załącznik nr 2 do Dz.U. z 2019 r., poz. 1450), nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (załącznik nr 3 do Dz.U. z 2019 r. poz. 1450).

Obowiązujący standard przygotowania do zawodu nauczyciela określa: (1) sposób organizacji kształcenia, (2) osoby prowadzące kształcenie, (3) efekty uczenia się – ogólne oraz szczegółowe, (4) sposób weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się.

Z chwilą wejścia w życie rozporządzenia (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450) przyjęto założenie, że całe przygotowanie merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne przyszłego nauczyciela ma się odbywać w trybie pięcioletnim na studiach jednolitych magisterskich lub studiach pierwszego i drugiego stopnia. Tym samym w Polsce przygotowanie do zawodu nauczyciela (uzyskanie kwalifikacji) jest możliwe po ukończeniu pięcioletnich jednolitych studiów magisterskich lub ukończonych studiach pierwszego i drugiego stopnia. Rozporządzenie określa efekty uczenia, które ma osiągnąć kandydat przygotowujący się do zawodu nauczyciela w trakcie pięciu lat studiów (jednolitych magisterskich lub pierwszego i drugiego stopnia). Każdy młody człowiek, który rozpoczął studia po pierwszym październiku 2019 r., aby uzyskać kwalifikacje, musi ukończyć studia magisterskie. Należy podkreślić, że obecnie w Polsce kwalifikacje do

¹ W 2023 r. wprowadzone zostały zmiany ustawy. Zgodnie z nowymi zapisami, ustawa nie formułuje żadnych warunków, które musi spełnić uczelnia, aby móc prowadzić proces kształcenia nauczycieli.

² Do tego momentu w Polsce obowiązywał inny standard, a wynikał z Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).

prowadzenia zajęć w przedszkolu i klasach I–III można uzyskać wyłącznie na jednolitych studiach magisterskich. Przed wprowadzaniem nowego standardu takie kwalifikacje można było uzyskać na studiach pierwszego lub drugiego stopnia, a także na studiach podyplomowych. Studia na kierunku pedagogika specjalna muszą być prowadzone również jako jednolite studia magisterskie. W ramach takich studiów realizowane są specjalności. Cztery z opisanych w rozporządzeniu specjalności (logopedia, terapia pedagogiczna, pedagogika resocjalizacyjna oraz wczesne wspomaganie rozwoju) mogą być realizowane jako samodzielne kierunki (studia pierwszego stopnia i studia drugiego stopnia) lub jako specjalności na innych niż pedagogika specjalna kierunkach (np. na kierunku pedagogika).

Wprowadzenie nowego standardu przygotowania do zawodu nauczyciela ograniczyło znacząco możliwości zdobywania kwalifikacji z pedagogiki specjalnej na studiach podyplomowych. Nauczyciel przedmiotu lub zajęć, kończąc studia podyplomowe realizowane na wybranej specjalności, po ich ukończeniu uzyskuje kwalifikacje wyłącznie do prowadzenia zajęć/przedmiotu (do którego wcześniej uzyskał kwalifikacje) w placówce kształcenia specjalnego (np. nauczyciel języka polskiego po ukończeniu studiów z zakresu tyflopedagogiki może uczyć tego przedmiotu, także w szkołach dla uczniów niewidomych i słabowidzących). Na studiach podyplomowych dodatkowe kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej może uzyskać absolwent jednolitych studiów magisterskich (np. absolwent kierunku pedagogika specjalna, specjalność pedagogika resocjalizacyjna po ukończeniu studiów podyplomowych z zakresu edukacji i rehabilitacji niewidomych i słabowidzących w tym uzyskuje kwalifikacje tożsame w tym zakresie kształcenia z kwalifikacjami uzyskanymi przez absolwenta jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika specjalna specjalności edukacji i rehabilitacji niewidomych i słabowidzących).

Obowiązujące aktualnie standardy kształcenia nauczycieli wypracowane były przez przedstawicieli różnych instytucji zaangażowanych w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Prace trwały kilka lat, a obowiązujące obecnie przepisy są efektem kompromisu różnych środowisk. Warto podkreślić, że w opracowanie standardu dla kierunku pedagogika specjalna zaangażowane były wszystkie ośrodki akademickie, które w okresie ich tworzenia prowadziły kształcenie na tym kierunku. Po zakończeniu prac nad standardami wśród członków zespołów powołanych przez ministerstwo panowało

przekonanie, że będą one musiały ulegać zmianom, które będą konsekwencją nie tylko doświadczenia ich realizacji w praktyce, ale także (wspominanej w początkowej części tekstu) dynamiki zmian społecznych.

Standardy przygotowania do zawodu nauczyciela są częstym przedmiotem dyskusji i rozważań przedstawicieli środowiska zaangażowanego w kształcenie nauczycieli. Komisja ds. Jakości Kształcenia Nauczycieli działająca przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich cyklicznie organizuje seminaria poświęcone realizacji standardów, w których uczestniczą przedstawiciele uczelni zaangażowanych w proces przygotowania nauczycieli i przedstawiciele nauczycieli. Seminarium stanowi swoiste forum dyskusji, wymiany doświadczeń i formułowania propozycji zmian w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela. Uczestnicy seminariów podejmowali dyskusje dotyczące m.in. realizacji standardu kształcenia przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego oraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Podczas dyskusji poruszane były m.in. wątki: (1) przypisania punktów ECTS do efektów uczenia określonych w poszczególnych modułach standardów; (2) zakresu efektów uczenia (szczególnie w kontekście dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, która przed procesem kształcenia i nauczycielem stawia nowe wyzwania); (3) skutecznych pomiarów efektów uczenia; (4) praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela.

Podczas ostatniego seminarium, które odbyło się w marcu 2023 r., uczestnicy sformułowali najpilniejsze ich zdaniem postulaty zmian w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela: (1) konieczność objęcia kontrolą Polskiej Komisji Akredytacyjnej kwalifikacyjnych studiów podyplomowych w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela; (2) powiązanie uprawnień uczelni do prowadzenia kierunku studiów z uprawnieniami do prowadzenia studiów podyplomowych w zakresie kwalifikacji nauczycielskich; (3) wydanie rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, zgodnego z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450).

W roku akademickim 2024/2025 przewidziane jest seminarium poświęcone realizacji standardu przygotowującego do zawodu nauczyciela przed-

miotu i zajęć. Wśród zagadnień do dyskusji zaplanowane zostały: sylwetka absolwenta studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela przedmiotu/ /zajęć, zakres realizacji efektów uczenia z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz przygotowanie praktyczne do zawodu.

W środowiskach przygotowujących do zawodu nie ma zgodności w sprawie sylwetki absolwenta oraz sposobu przygotowania, szczególnie nauczycieli przedmiotu. Jedne środowiska promują tezę, zgodnie z którą każdy, kto posiada dobrze przygotowanie kierunkowe (np. matematyk, fizyk) po uzyskaniu kwalifikacji psychologiczno-pedagogicznych będzie dobrym nauczycielem. Wychodzą oni zazwyczaj z założenia, że to kształcenie kierunkowe na wysokim poziomie jest głównie gwarantem bycia dobrym nauczycielem. Było to zauważalne w trakcie przygotowania standardów i wyrażało się chęcią ograniczenia przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Drugą grupę stanowią zwolennicy rozwiązania, zgodnie z którym kandydat na studia wybiera program, który przygotowuje go do bycia nauczycielem. Każde z tych rozwiązań ma mocne i słabe strony, ograniczenia i możliwości.

W modelu przygotowania do zawodu nauczyciela, w którym kandydat najpierw decyduje się na studia na określony kierunek studiów (na początku nie planuje bycia nauczycielem), a przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne traktowane jest fakultatywnie, można zdefiniować kilka zagrożeń z tego wynikających. Przytaczamy tylko wybrane:

1. Program kształcenia kierunkowego i program przygotowania psychologiczno-pedagogicznego mogą być zaprojektowane jako niezależne zarówno na etapie tworzenia, jak i jego realizacji, a łączny jest tylko zakres dydaktyczny. Istnieje zatem niebezpieczeństwo braku spójności, m.in. w realizacji efektów uczenia.
2. Godziny dydaktyczne przeznaczone na przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne są ograniczone do minimum przewidzianego w standardzie (schemat 2). Warto podkreślić, że zakres przygotowania psychologiczno-pedagogicznego jest bardzo szeroki, a przewidywane minimalne godziny dydaktyczne bardzo ograniczone. W wielu uczelniach przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne jest realizowane w wymiarze minimalnym. Istnieje zatem niebezpieczeństwo niezrealizowania wszystkich zaprojektowanych efektów.

psychologia – min. 90 godzin**W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:**

B.1.W1. podstawowe pojęcia psychologii: procesy poznawcze, spostrzeganie, odbiór i przetwarzanie informacji, mowę i język, myślenie i rozumowanie, uczenie się i pamięć, rolę uwagi, emocje i motywacje w procesach regulacji zachowania, zdolności i uzdolnienia, psychologię różnic indywidualnych – różnice w zakresie inteligencji, temperamentu, osobowości i stylu poznawczego;

B.1.W2. proces rozwoju ucznia w okresie dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości: rozwój fizyczny, motoryczny i psychoseksualny, rozwój procesów poznawczych (myślenie, mowa, spostrzeganie, uwaga i pamięć), rozwój społeczno-emocjonalny i moralny, zmiany fizyczne i psychiczne w okresie dojrzewania, rozwój wybranych funkcji psychicznych, normę rozwojową, rozwój i kształtowanie osobowości, rozwój w kontekście wychowania, zaburzenia w rozwoju podstawowych procesów psychicznych, teorie integralnego rozwoju ucznia, dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u uczniów, zaburzenia zachowania, zagadnienia: nieśmiałości i nadpobudliwości, szczególnych uzdolnień, zaburzeń funkcjonowania w okresie dorastania, obniżenia nastroju, depresji, krystalizowania się tożsamości, dorosłości, identyfikacji z nowymi rolami społecznymi, a także kształtowania się stylu życia;

B.1.W3. teorię spostrzegania społecznego i komunikacji: zachowania społeczne i ich uwarunkowania, sytuację interpersonalną, empatię, zachowania asertywne, agresywne i uległe, postawy, stereotypy, uprzedzenia, stres i radzenie sobie z nim, porozumiewanie się ludzi w instytucjach, reguły współdziałania, procesy komunikowania się, bariery w komunikowaniu się, media i ich wpływ wychowawczy, style komunikowania się uczniów i nauczyciela, bariery w komunikowaniu się w klasie, różne formy komunikacji – autoprezentację, aktywne słuchanie, efektywne nadawanie, komunikację niewerbalną, porozumiewanie się emocjonalne w klasie, porozumiewanie się w sytuacjach konfliktowych;

B.1.W4. proces uczenia się: modele uczenia się, w tym koncepcje klasyczne i współczesne ujęcia w oparciu o wyniki badań neuropsychologicznych, metody i techniki uczenia się z uwzględnieniem rozwijania metapoznania, trudności w uczeniu się, ich przyczyny i strategie ich przezwyciężania, metody i techniki identyfikacji oraz wspomagania rozwoju uzdolnień i zainteresowań, bariery i trudności w procesie komunikowania się, techniki i metody usprawniania komunikacji z uczniem oraz między uczniami;

B.1.W5. zagadnienia autorefleksji i samorozwoju: zasoby własne w pracy nauczyciela – identyfikacja i rozwój, indywidualne strategie radzenia sobie z trudnościami, stres i nauczycielskie wypalenie zawodowe.

SCHEMAT 2. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne a wybrane efekty uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. z 2019 r., poz. 1450.

pedagogika – min. 90 godzin**W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:**

B.2.W1. system oświaty: organizację i funkcjonowanie systemu oświaty, podstawowe zagadnienia prawa oświatowego, krajowe i międzynarodowe regulacje dotyczące praw człowieka, dziecka, ucznia oraz osób z niepełnosprawnościami, znaczenie pozycji szkoły jako instytucji edukacyjnej, funkcje i cele edukacji szkolnej, modele współczesnej szkoły, pojęcie ukrytego programu szkoły, alternatywne formy edukacji, zagadnienie prawa wewnątrzszkolnego, podstawę programową w kontekście programu nauczania oraz działania wychowawczo-profilaktyczne, tematykę oceny jakości działalności szkoły lub placówki systemu oświaty;

B.2.W2. rolę nauczyciela i koncepcje pracy nauczyciela: etykę zawodową nauczyciela, nauczycielską pragmatykę zawodową – prawa i obowiązki nauczycieli, zasady odpowiedzialności prawnej opiekuna, nauczyciela, wychowawcy i za bezpieczeństwo oraz ochronę zdrowia uczniów, tematykę oceny jakości pracy nauczyciela, zasady projektowania ścieżki własnego rozwoju zawodowego, rolę początkującego nauczyciela w szkolnej rzeczywistości, uwarunkowania sukcesu w pracy nauczyciela oraz choroby związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela;

B.2.W3. wychowanie w kontekście rozwoju: ontologiczne, aksjologiczne i antropologiczne podstawy wychowania; istotę i funkcje wychowania oraz proces wychowania, jego strukturę, właściwości i dynamikę; pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole – regulacje prawne, formy i zasady udzielania wsparcia w placówkach systemu oświaty, a także znaczenie współpracy rodziny ucznia i szkoły oraz szkoły ze środowiskiem pozaszkolnym;

B.2.W4. zasady pracy opiekuńczo-wychowawczej nauczyciela: obowiązki nauczyciela jako wychowawcy klasy, metodykę pracy wychowawczej, program pracy wychowawczej, style kierowania klasą, ład i dyscyplinę, poszanowanie godności dziecka, ucznia lub wychowanka, różnicowanie, indywidualizację i personalizację pracy z uczniami, funkcjonowanie klasy szkolnej jako grupy społecznej, procesy społeczne w klasie, rozwiązywanie konfliktów w klasie lub grupie wychowawczej, animowanie życia społeczno-kulturalnego klasy, wspieranie samorządności i autonomii uczniów, rozwijanie u dzieci, uczniów lub wychowanków kompetencji komunikacyjnych i umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania poprawnych relacji; pojęcia integracji i inkluzji; sytuację dziecka z niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną w szkole ogólnodostępnej, problemy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i ich funkcjonowanie, problemy dzieci zaniedbanych i pozbawionych opieki oraz szkolną sytuację dzieci z doświadczeniem migracyjnym; problematykę dziecka w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej; zagrożenia dzieci i młodzieży: zjawiska agresji i przemocy, w tym agresji elektronicznej, oraz uzależnień, w tym od środków psychoaktywnych i komputera, a także zagadnienia związane z grupami nieformalnymi, podkulturami młodzieżowymi i sektami;

B.2.W5. sytuację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i ich uwarunkowania (zakres diagnozy funkcjonalnej, metody i narzędzia stosowane w diagnozie), konieczność dostosowywania procesu kształcenia do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów (projektowanie wsparcia, konstruowanie indywidualnych programów) oraz tematykę oceny skuteczności wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

B.2.W6. zasady pracy z uczniem z trudnościami w uczeniu się; przyczyny i przejawy trudności w uczeniu się, zapobieganie trudnościom w uczeniu się i ich wczesne wykrywanie, specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksja, dysgrafia, dysortografia i dyskalkulia oraz trudności w uczeniu się wynikające z dysfunkcji sfery percepcyjno-motorycznej oraz zaburzeń rozwoju zdolności, w tym językowych i arytmetycznych, i sposoby ich przezwyciężania; zasady dokonywania diagnozy nauczycielskiej i techniki diagnostyczne w pedagogice;

B.2.W7. doradztwo zawodowe: wspomaganie ucznia w projektowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej, metody i techniki określania potencjału ucznia oraz potrzebę przygotowania uczniów do uczenia się przez całe życie.

Efektem największego kompromisu jest standard przygotowania do zawodu nauczyciela przedmiotu i zajęć szczegółowo opisany w załączniku nr 1 do Dz.U. z 2019 r., poz. 1450. Należy podkreślić, że każda uczelnia przygotowująca do zawodu nauczyciela tworzy własną koncepcję kształcenia, podejmuje również indywidualne decyzje co do miejsca w programie modułu psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego oraz wymiaru godzin dydaktycznych.

W procesie przygotowania do zawodu nauczyciela szczególną rolę i znaczenie przypisuje się przygotowaniu praktycznemu, w tym indywidualnym praktykom studenckim. Nie jest możliwe przygotowanie nauczyciela bez gruntownego przygotowania praktycznego, które zdobywane jest poza uczelnią, w środowisku szkolnym. Uczelnie podejmują różne działania na rzecz realizacji przez studentów wysokiej jakości praktyk zawodowych, m.in. nawiązują współpracę ze szkołami, oferując udział w konferencjach i szkoleniach w zamian za przyjęcie studentów na praktyki. W wielu uczelniach tworzone są zespoły ds. praktyk, w których skład wchodzi dyrektorzy szkół i przedszkoli. Zadaniem takich zespołów jest analizowanie i wypracowywanie działań służących podniesieniu jakości praktyk studenckich z korzyścią dla uczelni jako podmiotu kierującego na praktykę, placówki jako podmiotu przyjmującego oraz studenta, który w ramach praktyk musi zdobyć określone w programie wiedzę, umiejętności oraz kompetencje. Widzimy ogromną potrzebę powrotu do przeszłości i przeniesienia do aktualnej rzeczywistości idei oraz dobrych praktyk ze „szkoły ćwiczeń”. Oczywiście, sama idea i nawet chęci nie są wystarczającym argumentem do uruchomienia jej w uczelniach, ponieważ istotne jest finansowanie takiego działania. Jednocześnie wymaga to zaangażowania nie tylko uczelni, ale i innych podmiotów, przede wszystkim decydentów na różnych szczeblach zarządzania oraz placówek edukacyjnych.

Proces przygotowania do zawodu nauczyciela wymaga ewaluacji i dostosowania do zmieniających się warunków, w tym dynamicznie zmieniającego się rynku pracy i oczekiwań względem kompetencji absolwentów. Dbałość o wysoką jakość przygotowania do zawodu nauczyciela powinna być priorytetem, wszak to od nauczycieli będzie zależała edukacja kolejnych pokoleń Polek i Polaków. Od tego, jaki poziom kompetencji będą mieli uczniowie, zależy to, jaki poziom będą reprezentowali kandydaci na każde studia: od technicznych począwszy, przez medyczne (i inne), aż do nauczycielskich.

Warto zauważyć, że od młodych ludzi oczekuje się m.in. kompetencji uniwersalnych, elastyczności, kreatywności, a także mobilności edukacyjnej i zawodowej. Jest i kolejny problem, z którym mogą borykać się absolwenci tuż po ukończeniu studiów – pracodawcy niechętnie zatrudniają młodych ludzi bez doświadczenia zawodowego. Dlatego bardzo często już na studiach podejmuje się pracę nie tylko po to, aby mieć komfort finansowy, ale też po to, aby zdobyć doświadczenie w pracy.

Samorozwój a przygotowanie oraz pełnienie zawodu nauczyciela

Samokształcenie, kolego, to jakby cudowny drogowskaz, który cię może wyprowadzić na jasną i szeroką drogę z dalekim horyzontem i szeroką przestrzenią! [...] to twórcza praca w dążeniu do świadomego życia, przeżyć, przemyśleń swojego własnego świata, swojego stosunku do człowieka, do ludzi, do pracy, do życia, do siebie samego!

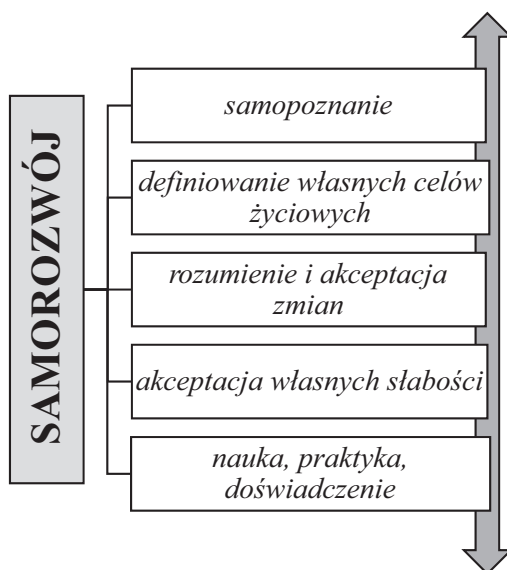
(Prof. Maria Grzegorzewska, 1957)

Do zawodu nauczyciela wpisane są odpowiedzialność i zaufanie społeczne. Odpowiedzialność wynika z tego, że to nauczyciel podejmujący pracę z dzieckiem odpowiada za jakość tej edukacji (tak jak na studiach za jakość jego kształcenia odpowiadają uczelnia oraz inne podmioty zaangażowane w ten proces). Z zaufaniem społecznym wiąże się przede wszystkim pewien rodzaj zaufania rodziców, podmiotu zatrudniającego, że nauczyciel jest w stanie tak zorganizować cały proces, żeby był on skuteczny, wartościowy. Z tego wynika potrzeba świadomości tej odpowiedzialności oraz zaufania społecznego każdego absolwenta studiów nauczycielskich, bo ich zawód tego wymaga. Jednocześnie każdy absolwent powinien mieć świadomość i chęć do nieustającego „samorozwoju” i zdobywania nowej wiedzy, umiejętności i podnoszenia kompetencji po rozpoczęciu pracy zawodowej. Zdaniem Piotra Majewicza (2008, s. 17), „Kompetencje wyznaczane są przez wiedzę, umiejętności oraz cechy psychofizyczne, na które składają się cechy sensomotoryczne, zdolności i cechy osobowości uważane za kluczowe w zawodzie pedagoga”. W literaturze występuje wiele różnych definicji i podziałów w kontekście pojęcia kompetencji. Najogólniej rzecz ujmując, kompetencje

ogólne zalicza się do podstawowych efektów uczenia się w ramach kształcenia ogólnego, natomiast kompetencje zawodowe są przyszłą pracą zawodową (Nowacki, 2004). Rolą współczesnego nauczyciela nie jest tylko szeroko rozumiane nauczanie czy wychowanie, ale też zdolność do zrozumienia ucznia, po to, aby uczeń zrozumiał dynamikę zmian, z którą zmagamy się na co dzień. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej (2003), aby nauczyciel mógł zrealizować zadanie wynikające z „objaśnienia świata”, musi przede wszystkim sam rozumieć otaczającą go rzeczywistość i kierunek zmian. Stąd też powinno to być ciągle uwzględniane i modyfikowane w programach studiów. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Roberta Kwaśnicy (2010, s. 294), który w analizach podkreśla, że „mimo wielu elementów stałych i mimo wytwarzanych przez nie pozorów stabilności, sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne, ponieważ w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi”.

Z jednej strony mamy obowiązujące standardy, które dyktują warunki przygotowania do zawodu nauczyciela, z drugiej strony szczególnie ważny wydaje się „samorozwój” przyszłego nauczyciela, jak również osób, które już zdobyły kwalifikacje. W literaturze dosyć często występują pojęcia często używane wymiennie z pojęciem samorozwoju, ale nie są synonimami, ponieważ w każdym z nich akcentowane są inne aspekty: samokształcenie, samouctwo, autodydaktyka, proces samodzielnego zdobywania wiedzy, operowania nią w praktyce, rozwijanie dyspozycji poznawczych, samodoskonalenie, samokierowane kształcenie, uczenie się otwarte, samoaktualizacja, samowychowanie (m.in. Łobocki, 2003; Okoń, 1995; Palak, Papuda-Dolińska, 2014; Pietrasiński, 1977; Prokopiuk, 1998). Samorozwój można rozumieć jako: każde działanie, które sprawdza się do doskonalenia naszych umiejętności, osobowości i charakteru, a w konsekwencji zwiększa możliwości działania. Jest wynikiem doskonalenia się człowieka w różnie definiowanych wymiarach, np. duchowym, psychicznym czy zawodowym. Na proces samorozwoju składają się wybrane elementy (zob. schemat 3).

Wydaje się, że pojęcie samorozwoju wywodzi się z kształcenia ustawicznego, które „określa się jako koncepcję uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia



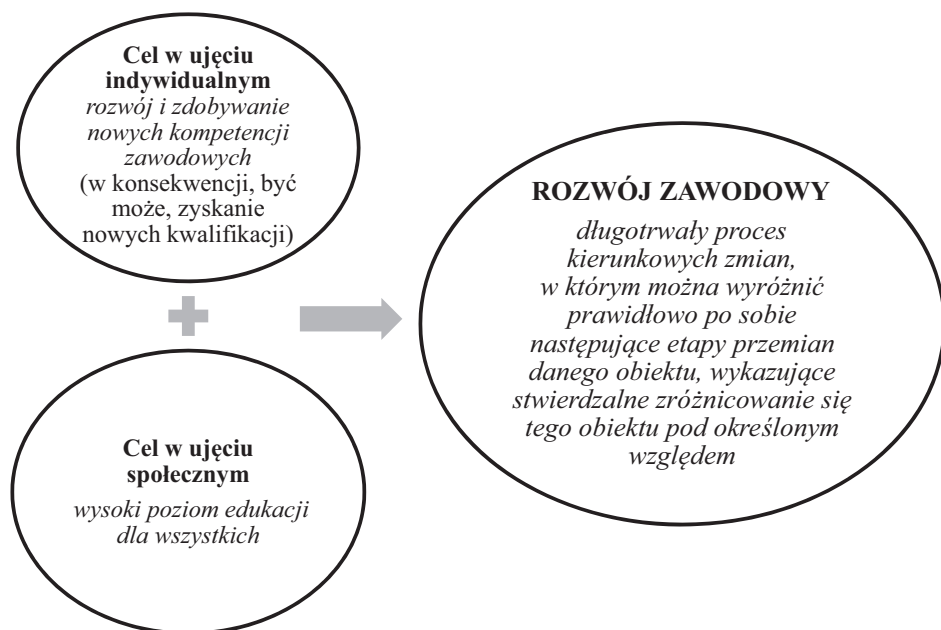
SCHEMAT 3. Wybrane elementy samorozwoju

Źródło: opracowanie własne.

zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, pracy i społeczności” (za: OECD, 2014). Przyjrzeć się należy połączeniu celu, jaki wynika z samorozwoju oraz ustawicznego kształcenia nauczycieli (zob. schemat 4).

Zgodnie z powyższym, kompetencje zawodowe należy rozpatrywać w kategoriach postępu. Nie sposób w tym miejscu nie odwołać się do opracowanej przez Stefana M. Kwiatkowskiego (2016) koncepcji, w której rozwój kompetencji zawodowych rozpatruje się w kategoriach postępu wyrażającego się przyrostem wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Wymienione: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne są efektem uczenia się w pracy. Jednocześnie Autor koncepcji wskazuje na możliwość zastąpienia pojęcia rozwoju zawodowego innym pojęciem, bardziej odzwierciadlającym zachodzący proces, i rozumieć to jak drogę zawodową, na której zachodzą etapy: rozwoju, stagnacji i regresu (zob. schemat 5).

Należy podkreślić, że etap określony przez Stefana M. Kwiatkowskiego jako „rozwój” w drodze zawodowej jest najbardziej pożądanym okresem. Będzie on miał miejsce bytu tylko wtedy, gdy o zawodzie nauczyciela



SCHEMAT 4. Znaczenie samorozwoju – wybrane cele

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gerlach, 2014.



SCHEMAT 5. Etapy drogi zawodowej w koncepcji Stefana M. Kwiatkowskiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kwiatkowski, 2016.

będziemy myśleć jak o zawodzie wymagającym edukacji przez całe życie. Autor koncepcji zwraca szczególną uwagę na znaczenie czasu między etapami na „drodce zawodowej”. Zdaniem Kwiatkowskiego (2016, s. 16), „Długotrwała stagnacja, a tym bardziej regres w zakresie któregośkolwiek komponentu kompetencji zawodowych jest często powodem utraty pracy. Szansa na jej odzyskanie zależy od wielu czynników, w tym od głębokości regresu i motywacji do jego przezwyciężenia”.

Rozwój kompetencji może mieć charakter liniowy lub skokowy. Pierwszy z nich, liniowy, zależy od czynników endogennych (indywidualnych możliwości, ale też chęci oraz potrzeb osoby), charakteryzuje go systematyczny przyrost wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Z kolei rozwój skokowy odbywa się po kumulacji integralnie rozpatrywanej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Może też zaistnieć po dynamicznym przyroście wiedzy, umiejętności bądź kompetencji. Należy podkreślić, że ten rodzaj przyrostu kompetencji uwarunkowany jest czynnikami egzogennymi (Kwiatkowski, 2016).

Dynamika nieustających zmian społecznych powoduje, że wykształcenie już po kilku latach od opuszczenia murów uczelni staje się niewystarczające. Zdaniem Alicji Poliwiki-Górczyńskiej (2013), wśród czynników motywujących nauczycieli do doskonalenia zawodowego, a tym samym do rozwoju, są: chęć poszerzenia kompetencji zawodowych, perspektywa awansu zawodowego, wymagania reformy systemu oświaty, chęć poznania nowych ludzi, chęć utrzymania zajmowanego stanowiska.

Zakończenie

Przygotowanie do zawodu nauczyciela i wysoka jakość edukacji powinny być jednymi z podstawowych priorytetów każdego państwa. Zawód nauczyciela należy do zawodów zaufania publicznego. Dobrze przygotowany, zmotywowany do pracy, kreatywny, poszukujący nauczyciel nastawiony na sukces swojego ucznia jest jednym z gwarantów wysokiej jakości edukacji. Nauczyciel taki może być liderem zmian społecznych. Niestety aktualnie zawód nauczyciela w Polsce jest w dużym kryzysie. Niski status społeczny tej grupy zawodowej oraz zmienność w edukacji (która nie wynika z obiektywnych przyczyn) powoduje odejścia z zawodu

(Buchner, Fereniec-Błońska, Wierzbicka, 2021; Dobkowska, Zielińska, Żytko, 2021). Wobec mniejszego zainteresowania studiami nauczycielskimi i rezygnacji nauczycieli dochodzi do znacznych braków kadrowych i powstania „luki pokoleniowej”.

[...] aby działać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań, w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć...

(Prof. Maria Grzegorzewska, Listy do młodego nauczyciela, cykl I, list XI)

Bibliografia

- Buchner, A., Fereniec-Błońska, K., Wierzbicka, M. (2021). *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Fundacja ORANGE.
- Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytko M. (2021). Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. <https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/23687699/NAUCZYCIELE+ODCHODZ%C4%84+1.pdf/61e7c1f2-b755-ac5c-32f6-0a1438c7fcec?t=1678432350492> (dostęp: 1.09.2023).
- Gerlach, R. (2014). Rozwój zawodowy jako element całościowego rozwoju człowieka. *Polityka Społeczna*, 3, 3–6.
- Grzegorzewska, M. (1957). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kwaśnica, R. (2010). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2 (s. 291–323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2003). Natura działania pedagogicznego – implikacje dla kształcenia nauczycieli. [w:] H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości* (s. 213–225). Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Kwiatkowski, S.M. (2016). Rozwój kompetencji zawodowych w procesie pracy. *Szkoła. Zawód. Praca*, 12, 13–24.
- Łobocki, M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Majewicz, P. (2008). Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania. [w:] P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej* (s. 17–32). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie kompetencje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- OECD (2014). *Education at a glance 2014*. OECD Publishing.
- Okoń, W. (1995). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palak, Z., Papuda-Dolińska, B. (2014). Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia*, Vol. XXVII, 2.
- Pasternak, E. (2008). Próba określenia cech nauczyciela szkoły specjalnej dla uczniów upośledzonych umysłowo. [w:] A. Bujnowska, Z. Palak (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki* (s. 75–78). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pietrasiniński, Z. (1977). *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: PWN.
- Poliwka-Gorczyńska, A. (2013). Ustawiczne kształcenie na nauczycieli. Potrzeba czy konieczność? *Studia Dydaktyczne* 24(25), 81–93.
- Prokopiuk, W. (1998). *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo '69.
- Raport GUS (2023). Edukacja w roku szkolnym 2022/2023. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/edukacja-w-roku-szkolnym-20222023-wyniki-wstepne,21,1.html> (dostęp 1.09.2023).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2022, poz. 1769).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 1450).
- Szempruch, J. (2006). Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły. [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej* (tom 1, s. 223–238). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668, ze zm.).

WZMACNIANIE PROFESJONALIZMU W KSZTAŁCENIU I DOSKONALENIU NAUCZYCIELI – LEKCJE Z FINLANDII I SINGAPURU

INETTA NOWOSAD, ARLETA SUWALSKA

Wprowadzenie

Przygotowanie nauczycieli do sprostania presji globalizacji stawia wiele pytań przed instytucjami kształcącymi ich i doskonalącymi. Ich ważność wynika z potrzeby zapewnienia skuteczności i jakości edukacji w szybko zmieniającym się środowisku. Narodziny ery informacji i ustanowienie społeczeństwa wiedzy zmieniło świat. Postawiło na priorytet „wysokiej jakości wykształcenia formalnego oraz umiejętności zdobywania i stosowania wiedzy teoretycznej i analitycznej... Przede wszystkim nawyku ciągłego uczenia się”¹. W efekcie uczenie się i szkoły nie mogą istnieć wyłącznie dla dzieci, ale muszą rozciągać się na całe życie dorosłych, przenikać społeczeństwo i obejmować tworzenie wiedzy i rozwiązywanie problemów. Uczenie się, jak przewidywał Peter Drucker, będzie oparte na efektywności i wynikach, a nie na zasadach i przepisach.

W krajach wysoko rozwiniętych wyraźnie widoczna jest tendencja do reagowania na zmienione wyzwania i podejmowane są działania na rzecz podnoszenia jakości kształcenia nauczycieli, wzmacniania zdolności uczenia się i poszukiwania rozwiązań szybszego przepływu wiedzy oraz promowania ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli. Tym samym rośnie zapotrzebowanie na skuteczny i ciągły rozwój zawodowy (Continuing Professional Development, CPD), który będzie reagować na coraz bardziej złożone wymagania

¹ Drucker P., The Age of Social Transformation. *Atlantic Monthly*, 1994, Vol. 274, No. 5; p. 62 (53–80).

stawiane szkołom i nauczycielom². Sprostania zmianom w obszarze edukacji i zarządzaniu nimi, które mają charakter społeczny, polityczny, gospodarczy i kulturowy³. Przewartościowują oczekiwania wobec nauczycieli i poszerzenie skutecznej realizacji programu nauczania o konkurowanie z innymi wpływami zewnętrznymi. Każdy kraj życzy sobie skuteczniej reagować na te oczekiwania społeczne i ekonomiczne poprawiając jakość edukacji w swoich szkołach⁴.

W takim trendzie nauczyciele, kierownictwo i pracownicy uczelni kształcących nauczycieli oraz badacze stają przed nowymi wyzwaniami, poszukując rozwiązań, które mogłyby przynieść najkorzystniejsze rezultaty i poprawić jakość pracy nauczycieli. Stąd w ostatnich dwóch dekadach widoczny jest „rozwój przedsięwzięć badawczych o zasięgu międzynarodowym oraz wzrost znaczenia wyników tych badań w naukowych i politycznych dyskusjach na temat kierunków zmian i oceny skuteczności prowadzonych działań”⁵. Działania te budują światowy nurt badań nad efektywnością i poprawą szkół (School Effectiveness and Improvement, SEI), w której rola nauczyciela i jakość jego pracy ma kluczowe znaczenie. Już Adolf Diesterweg podkreślał, iż szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel. Współczesne badania edukacyjne potwierdziły tę tezę, wykazując, że potencjał szkoły wyłania się z potencjału nauczycieli, którzy są najbardziej wartościowym jej zasobem⁶.

Światowej klasy nauczyciele – doświadczenia Finlandii i Singapuru

W poszukiwaniu najlepszych rozwiązań mogących znacząco poprawić jakość zawodowego przygotowania nauczycieli wpisuje się ogląd najlepszych praktyk w krajach, które odniosły na tym polu sukces, przekładający się na wysokie osiągnięcia uczniów. Prym wiodą tu dwa kraje: Finlandia i Singapur. Co ciekawe, oba kraje zwróciły uwagę świata dopiero w badaniach PISA.

² Hudson B., Zgaga P., (eds.). *Teacher education Policy in Europe. A Voice of Higher Education Institutions*. TEPE. University of Umea, 2008, s. 43.

³ Tamże, s. 40.

⁴ Etuce, *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. 2008.

⁵ Nowosad I., *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2023, s. 40–55.

⁶ Day Ch., *Rozwój profesjonalny nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 17.

Kwestie edukacyjne zarówno Finlandii, jak i Singapuru we wcześniejszych latach były na marginesie zainteresowań badaczy międzynarodowego forum. Ten nowy PISA-zwrot skierował szczególną uwagę na kraje, które osiągnęły status edukacji światowej klasy, to w tej grupie znajduje się zarówno Finlandia, jak i Singapur. Od 2000 r. Finlandia jako pierwsza zapewniła sobie godną lidera pozycję, jednak od 2015 r., gdy w badaniach PISA pozycję lidera przejął Singapur we wszystkich badanych dziedzinach – zdetronizował nieco Finlandię i przyciągnął zainteresowanie międzynarodowe⁷. Zbudowane w obu krajach systemy kształcenia, ale też doskonalenia nauczycieli uchodzą w świecie za najlepsze.

Mimo odmiennych uwarunkowań kontekstowych, odmiennego sposobu zarządzania i tradycji, kraje te wypracowały wiele bardzo podobnych rozwiązań, które łącznie można uznać za na tyle uniwersalne, że wyznaczają pewne trendy poparte już badaniami i dowodami potwierdzającymi ich skuteczność. Warto w tym miejscu bliżej wskazać najważniejsze z nich.

1. Priorytet nauczycieli w polityce edukacyjnej. Przywódcy polityczni przypisują nauczycielom kluczową rolę w rozwoju społeczeństwa i kraju. W obu krajach wysokie wymagania wobec zawodu nauczyciela wzmaga wysoka jego pozycja w społeczeństwie. Przykładowo pierwszy premier Singapuru Lee Kuan Yew ujął to tak: „To status w społeczeństwie, szacunek, jakim obdarzają cię współobywatele, ma kluczowe znaczenie dla przyciągnięcia i utrzymania w służbie nauczycielskiej twardego rdzenia – silnej grupy kobiet i mężczyzn w szkołach, która potrafi utrzymać wysokie standardy”⁸. Zależność ta ma odzwierciedlenie w polityce edukacyjnej obu krajów i jest utrwalana. W obu krajach zawód nauczyciela jest zawodem wysokiego uznania społecznego, jest wypadkową możliwości służby krajowi i dobrze płatnej pracy. W efekcie dla młodych Finów i Singapurczyków zawód nauczyciela jest jedną z najbardziej pożądanых ścieżek kariery, a zaufanie rodziców i całego społeczeństwa pokazuje, że nauczyciele potrafią wspierać praktycznie każdego ucznia.

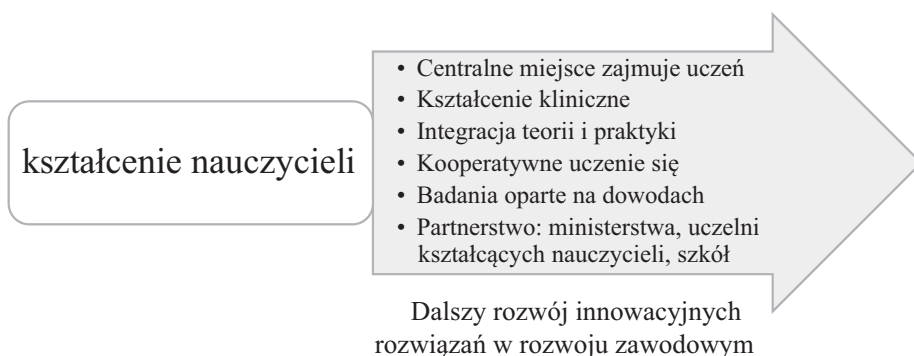
⁷ Nowosad I., *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych...*, op. cit.

⁸ Lee K.Y., Mother tongue teachers must teach basic values and culture. Speech at the Singapore Teachers Union's 26th Anniversary Dinner Held at Shangri-La Hotel (5 November 1972). [w:] *The Papers of Lee Kuan Yew: Speeches, Interviews and Dialogues* (Vol. 6: 1972–1974, pp. 157–161). Singapore: Gale Asia, 2012, s. 157.

2. Polityka edukacyjna jest adekwatna do potrzeb i wyzwań przyszłości. Finlandia i Singapur stanowią niezwykle interesujące studium przypadku, ukazujące niebywałą umiejętność liderów politycznych prowadzenia polityki adekwatnej do potrzeb i dostosowanej do rodzimego kontekstu, ale również zorientowanej na rozwój i przyszłe potrzeby kraju.
3. W obu krajach politycy są przekonani, że właściwie przeprowadzony proces kształcenia jest kluczowym elementem nie tylko przygotowania kadr do zawodu, ale również dalszego rozwoju nauczycieli w miejscu pracy. Dla osiągnięcia tego celu kraje wypracowały silny system przygotowania nauczycieli zakończony uzyskaniem tytułu zawodowego magistra.
4. Filozofia kształcenia nauczycieli oparta jest na przekonaniu, że nauczanie jest powołaniem do kształtowania przyszłych pokoleń obywateli swojego kraju poprzez wysoką odpowiedzialność nauczycieli i jedność celu w ich osobistych aspiracjach, przekonaniach i kompetencjach. Stąd wysokie wymagania stawiane przed nauczycielami zwracają uwagę na: pasję do nauczania, kompetencje społeczne, umiejętność kreatywnego i innowacyjnego myślenia, pewność siebie i poczucie własnej skuteczności, kompetencje przywódcze czy ogólnie pojmowane predyspozycje do stania się w przyszłości godnym wzorem do naśladowania przez uczniów. Wyłonienie kandydatów do zawodu następuje w procesie rekrutacji określanej jako agresywna. Wynika to z wysokich wymogów wstępnych, które obok orientacji na zdolności akademickie zwracają uwagę na posiadanie doskonałych umiejętności interpersonalnych (*excellent interpersonal skills*) i predyspozycji do pracy z dziećmi i młodzieżą oraz pasję do nauczania⁹. Jest to inaczej proces wyłaniania najlepszych z najlepszych – absolutnej elity intelektualnej.
5. Zacierane są granice między przygotowaniem praktycznym a teoretycznym. Przygotowanie zawodowe wykazuje znamiona uczenia się w zawodzie (w praktyce) i jest traktowane jako kliniczne kształcenie nauczycieli (zob. schemat 1). Proces przygotowania zawodowego nauczycieli osadzony jest w edukacji ustawicznej integrując etapy: *pre-service* (przygotowania w ramach jednostek kształcących nauczycieli) i *in-service* (doskonalenia zawodowego nauczycieli w miejscu pracy), które jest traktowane jako sposób, w jaki nauczyciele „doładują się zawodowo”¹⁰.

⁹ OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing, Paris 2011, s. 169.

¹⁰ Por. Day C., Sammons P., Stobart G., Kington A., Gu Q., *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Open University Press, Maidenhead 2007.



SCHEMAT 1. Fundamenty wzmacniania profesjonalizmu w kształceniu nauczycieli i rozwoju zawodowym

Źródło: opracowanie własne.

Rozwiązania praktykowane w Finlandii i Singapurze wyłaniają wiele pytań o procesy zapewniające wysoce efektywne rozwiązania organizacyjne i strategie polityczne. To bowiem konkretne czynności podporządkowane określonym wartościom i relacje międzyludzkie, pełne związków i zależności, wypełniają treścią formalne ramy modelu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Analizy opracowań takich autorów, jak: Cheong Cheng, Linda Darling-Hammond, Christopher Day, Judyth Sachs, ale także Michael Fullan i Andreas Schleicher, skłaniają do wielu refleksji nad rozpoznaniem ważnych w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli procesów, które mają znaczenie w osiągnięciu światowej klasy edukacji¹¹. Stąd celem naszego artykułu jest odpowiedź na kilka ważnych, naszym zdaniem, pytań:

– W jaki sposób kształtowana jest kultura ciągłego rozwoju nauczycieli?

¹¹ Cheng Ch., *New Paradigm for Re-engineering Education Globalization, Localization and Individualization* by YIN. Springer: Dordrecht 2005; Darling-Hammond L., *Developing and sustaining a high-quality teaching force*. Asia Society, New York 2013; Darling-Hammond L., *Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice?* *European Journal of Teacher Education*, 2017, 40(3), s. 291–309; Darling-Hammond L., Bransford J. (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey Bass 2005; C. Day, J. Sachs (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press, Maidenhead 2004; Fullan M., *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey Bass 2001; Fullan M., *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press 2010; Schleicher A., *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Warszawa: Evidence Institut, Związek Nauczycielstwa Polskiego, 2019, https://znp.edu.pl/assets/uploads/2021/08/Czytanki_5_

- W jaki sposób formalne kształcenie nauczycieli i rozwój zawodowy mogą zapewnić otwartość nauczycieli?
- W jaki sposób można wzmacniać procesy uczenia się, gromadzić doświadczenia i wiedzę z codziennych praktyk oraz dzielić się wiedzą (umacniać system zarządzania wiedzą)?
- W jaki sposób budować wewnątrzszkolne i pozaszkolne sieci (networks), celem zapewnienia niezbędnego wsparcia oraz zasobów pod ciągły rozwój zawodowy (CPD) nauczycieli?

Przyglądając się rezultatom badań porównawczych i szerokiemu zainteresowaniu reformami edukacyjnymi oraz roli w nich nauczycieli, można uznać dotychczasowe osiągnięcia i postępy dotyczące zrozumienia natury rozwoju kształcenia i doskonalenia nauczycieli za wciąż niewystarczające. Żywimy nadzieję, że nasz rozdział wpisze się w to szerokie spektrum wysiłków badawczych dopełniając stan wiedzy. Umocni też zainteresowanie krajami, które na tym polu zebrały najwięcej doświadczeń¹².

Lekcje z Finlandii

Fiński system kształcenia nauczycieli jest silnie zorientowany na rozwój kompetencji zawodowych¹³. Stąd nauczyciele w tym kraju uważani są za najważniejsze zasoby systemu szkolnictwa i pełnią kluczową rolę w osiąganiu sukcesów edukacyjnych uczniów przez osiągnięcie wysokich standardów edukacji państwowej¹⁴. System kształcenia nauczycieli jest również silnie zorientowany na przyszłość, ma bowiem przygotować nauczycieli do dalszego samodzielnego doskonalenia zawodowego. Można uznać, że odpowiedzialność za wysokiej jakości nauczycieli spoczywa w zdecydowanej mierze na jednostkach kształcących ich w ramach struktury uniwersytetów. Absolwenci są

Edukacja-swiatowej-klasy.pdf (dostęp: 26.04.2022); Schleicher A., *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Paris: OECD, 2011.

¹² W opracowaniu, w części dotyczącej „Lekcji z Singapuru”, wykorzystano materiały zebrane w publikacji: Nowosad I., *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2023.

¹³ Ahtola A., Niemi P., Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 2014, 35(2), s. 136–151.

¹⁴ Salmivalli C., Poskiparta E., A. Ahtola A., Haataja A., The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 2013, 18(2), s. 79–88.

w ocenie ekspertów wszechstronnie przygotowani do tworzenia nowej fińskiej pedagogiki przy korzystaniu z innowacji i wielowymiarowego wykorzystania nowych środowisk uczenia się uczniów w praktyce szkolnej i pozaszkolnej¹⁵. Ich przygotowanie obejmuje teorię i praktykę nauczania, obszar wartości, zobowiązania etyczne, wyznaczanie celów bieżących i przyszłych¹⁶.

Ciężar przygotowania nauczycieli do dalszego doskonalenia i rozwoju zawodowego wyraża się również w kształtowaniu otwartości na przyszłość, co oznacza ich otwartość na zmiany otoczenia, ale nie tylko. Jest to również otwartość na wprowadzenie reform edukacyjnych¹⁷. Przygotowanie młodego adepta do zawodu jest tak samo przygotowaniem do ciągłego stawiania czoła wyzwaniom w zmiennych sytuacjach szkolnych, jak i opracowywania nowych kierunków oddziaływania pedagogicznego. Jest to zatem otwarte skupienie się na przygotowaniu do opanowania procesów radzenia sobie z problemami codzienności szkolnej, a nie ukierunkowaniem jedynie na program nauczania¹⁸. Dla fińskich nauczycieli o silnej autonomii zawodowej program nauczania jest dokumentem zorganizowanym wokół podstawowych praktyk, w procesie których rozwijają się wiedza, umiejętności i tożsamość zawodowa.

Można przyjąć, że kształcenie nauczycieli w ramach uniwersytetów tworzy aspirującym do zawodu nauczycielskiego warunki jak zostać profesjonalistą i wiąże się z integracją wiedzy zawodowej z umiejętnością jej wykorzystania w pracy z uczniami¹⁹ oraz sprostania pojawiającym się wyzwaniom²⁰. Istotne miejsce zajmuje poznanie koncepcji tożsamości zawo-

¹⁵ Sahlberg P., *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief, September. CA: School of Education, Stanford University, Stanford 2010.

¹⁶ Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. [in:] Eteläpelto A., J. Onnismaa J. (eds.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Dark, Vantaa: 2006, s. 26–49.

¹⁷ Suwalska A., The roots of educational changes in the perspective of democracy challenges in Finland and England in the 20th century. *Edukacja Międzykulturowa*, 2021, nr 1 (14), s. 221.

¹⁸ Grossman P., McDonald M., Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 2008, 45(1), s. 184–205.

¹⁹ Kukkonen K., Identity construction in vocational teacher education based on participatory pedagogy. [in:] Boyd P., Szplit A. (eds.), *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives*. Attyka, Kraków 2016, s. 45.

²⁰ Dall'Alba G., Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 2009, 41, (1), s. 34.

dowej polegające na założeniu, że wiemy, kim jesteśmy, na co mamy wpływ i co robimy jako nauczyciele. W pracy fińskiego nauczyciela nie wystarczy zastosowanie raz zdobytych umiejętności w sposób rutynowy. Nauczyciel musi kształcić się nieustannie, pogłębiając i weryfikując swoje umiejętności i wiedzę. Przygotowanie zawodowe opiera się w Finlandii na czterech filarach: teorii pedagogicznych, kształcenia opartego na badaniach, metodyce badań oraz codziennej praktyce nauczania. Potwierdzeniem są badania Sahlberga o tym, że „wszyscy nauczyciele jako profesjonaliści są w stanie zrozumieć nauczanie całościowo i stale doskonalić swoją pracę”²¹. W tym wymiarze zdobywane doświadczenie zwiększa kompetencje zawodowe oraz sprzyja budowaniu większej aktywności uczniów²². Zapobiega tworzeniu „przeładowanego” lub „fragmentarycznego” programu nauczania, a sprzyja oferowaniu uczniom możliwości zdobywania nowych doświadczeń.

Centralne miejsce zajmuje uczeń

System edukacji w Finlandii ma zapewnić każdemu dziecku prawo do dobrej edukacji (National Core Curriculum for Basic Education). Zwraca uwagę na konieczność wspierania dzieci w ich rozwoju i potrzebę dążenia do „prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości i pokoju”²³. W tej perspektywie każdy uczeń jest nauczany, jak podejmować decyzje, które wynikają „bezpośrednio z jego refleksji etycznej”²⁴, aby wiedział, co w życiu jest wartościowe”. W konsekwencji uczniowie są w stanie postrzegać otaczającą ich rzeczywistość przez pryzmat postaw dotyczących wszelkiego życia, szacunku do życia własnego i życia innych ludzi. Inną ważną kwestią jest priorytet zdobywania przez uczniów doświadczeń poprzez współpracę w swoich klasach lub grupach. W Finlandii szeroko analizuje się kompetencje potrzebne w społeczeństwie przyszłości. Szeroko opisywane są kompetencje przekrojowe powiązane z wiedzą, wartościami, postawami i wolą. Obszary te obejmują: umiejętność myślenia i uczenia się, dbanie o siebie i innych, kompetencje kulturowe, wie-

²¹ Sahlberg P., *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York 2015, Columbia University, s. 117.

²² Kukkonen K., *Identity construction in...*, op. cit.

²³ *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Finnish National Agency for Education. Helsinki: Juvenes Print, Suomen Yliopistopaino Oy, 2016, s. 16.

²⁴ Suwalska A., *Values and Their Influence on Learning in Basic Education in Finland – Selected Aspects*, *Roczniki Pedagogiczne*, 2022, 13(2), s. 141–154.

lojeczność, kompetencje ICT, budowanie zrównoważonej przyszłości oraz kompetencje zawodowe i przedsiębiorcze.

System kształcenia i doskonalenia nauczycieli przyjmuje te wytyczne i zgodnie z nimi orientuje na ucznia system kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli. Można zatem uznać, że to uczeń zajmuje centralne miejsce w procesie kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli i jest to tak zorganizowane, by przygotować jak najlepszą kadrę do pracy z uczniem. Stąd adepci do zawodu nauczyciela (studenci) przygotowując się do pracy, uczą się planowania wieloaspektowych modułów edukacyjnych. Moduły te są pomocne w tworzeniu przestrzeni do rozbudzania ciekawości poznawczej. Wykorzystuje się tu doświadczenia i kreatywność studentów, a jednocześnie stanowi to dla nich wyzwanie. Moduły pozwalają na tworzenie różnego rodzaju interakcji i generują sytuacje komunikacyjne, poza tym wzmacniają zastosowanie wiedzy i umiejętności w praktyce, a tym samym kształtują zrównoważony styl życia.

Przyjęte podejście tworzy ze szkoły miejsce, na które mają wpływ zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Uczniowie przy wsparciu nauczycieli uczą się funkcjonować w szkole i organizować środowisko uczenia się. Zadaniem nauczycieli jest tworzenie bezpiecznego środowiska uczenia się i dobrego samopoczucia wszystkich w szkole. W tym ujęciu podstawa programowa kładzie również nacisk na współpracę z rodziną uczniów.

Wzmocnienie związku teorii i praktyki

Kształcenie nauczycieli ma na celu łączenie teorii i praktyki²⁵. Realizacja tego założenia różni się znacznie od systemów kształcenia wielu innych krajów, głównie ze względu na sposób organizacji. Pirjo Pollari, Olli-Pekka oraz Salo Kirsti Koski w wyjaśnieniu tego fenomenu wskazują, iż każdy uniwersytet organizujący kształcenie nauczycieli posiada szkołę doskonalenia nauczycieli, inaczej szkołę praktyk czy wzorcową (łącznie dziewięć w Finlandii), której głównym celem jest zapewnianie kandydatom na nauczycieli nadzorowanej praktyki nauczycielskiej. Mimo iż część praktyki nauczycielskiej może odbywać się poza szkołami wzorcowymi, przyszli nauczyciele realizują większość swojego kształcenia właśnie w tych szko-

²⁵ Silander T., Välijärvi J., The theory and practice of building pedagogical skill in Finnish teacher education. [in:] Meyer H.-D., Benavot A. (eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 77–97). Symposium Books, Oxford 2013.

łach, pod stałym kierunkiem i nadzorem wykwalifikowanych pedagogów²⁶. Połączenie kształcenia w ramach uniwersytetu z kształceniem w szkole ma na celu wzmocnienie związku teorii i praktyki. Lokalizacja jednostek (uniwersytetów i ich szkół wzorcowych) jest dość równomierna w całej Finlandii, co w ocenie ekspertów sprawia, że są regionalnie dostępne dla każdego, bez względu na obszar zamieszkania (metropolia czy peryferia). Timo Kumpulainen wyjaśnia tym, dlaczego w całej Finlandii jest pełna dostępność szkół do wysoko wykwalifikowanej kadry i nie ma regionów, w których występują trudności lub braki²⁷. Uważa również, że tym argumentem można, przynajmniej częściowo, wyjaśnić stosunkowo niewielkie różnice ujawnione w badaniach PISA w wynikach uczniów z różnych regionów lub szkół całej Finlandii. Warto dodać, że szkoły wzorcowe (szkoły nauczycielskie) prowadzą oprócz nadzorowanych praktyk pedagogicznych także kształcenie ogólne dla studentów aspirujących do pracy w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych. Kształcenie nauczycieli w tego typu szkołach może być prowadzone w dwóch wariantach: wyłącznie dla poziomu podstawowego lub prowadzących zajęcia od przedszkola po szkoły średnie II stopnia. Szkoły te przyjmują rocznie około 8000 kandydatów do zawodu, a liczba pracowników dydaktycznych wynosi około 800. Wszystkie szkoły nauczycielskie są częściowo zarządzane i finansowane przez państwo²⁸.

Wspólne uczenie się (cooperative learning)

Od lat 70. XX wieku niezmiennie ważnym filarem rozwoju zawodowego jest realizacja idei wspólnego uczenia się. Zmiany legislacyjne przeprowadzone w 1994 r. umożliwiły wdrożenie stałej współpracy nauczycieli w szkołach, co zostało połączone z pozostawieniem szkołom swobody w decydowaniu i wprowadzeniu własnych programów nauczania w szkole i na lekcjach²⁹. Wykorzystano założenia konstruktywizmu i każdy z nauczycieli otrzymał

²⁶ Pollari P., Salo O.-P., Koski K., In *Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn. Inquiry in Education*, 2018, Vol. 10(4), p. 10. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4> (dostęp: 10.12.2022).

²⁷ Kumpulainen T. (ed.), *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016: Lärare och rektorer i Finland 2016*. National Agency for Education, Helsinki 2017.

²⁸ Pollari P., Salo O.-P., Koski K., In *Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn...*, op. cit.

²⁹ Vitikka E., Krokfors L., Hurmerinta E., The Finnish National Core Curriculum: Structure and development. [in:] H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (eds.), *Miracle of education:*

zalecenia dotyczące włączenia do swoich zajęć elementów uczenia się opartego na współpracy. Zgodnie z przyjętym zobowiązaniem, współpraca przeznika szkolną/edukacyjną codzienność, nie jest wyłącznym atrybutem doskonalenia zawodowego, lecz także pracy z klasą. Warto podkreślić stopniowość zdobywania przez nauczycieli nowych sposobów wprowadzania uczenia się opartego na współpracy podczas lekcji.

Istotność współpracy wynika z celu stworzenia pozytywnej wspólnoty edukacyjnej w środowisku szkolnym. Darling-Hammond podkreśliła, że fińscy nauczyciele współpracują ze sobą kolegalnie, aby wypracować sposób nauczania spełniający wymagania dotyczące konkretnych przedmiotów, a także potrzeb uczniów³⁰. Współcześnie ocenia się, że współpraca wpłynęła na jakość i efektywność fińskich nauczycieli, ponieważ dzieli się informacjami, wspólnie planują i rozwiązują problemy związane z procesem nauczania. Sprzyja temu otwarta atmosfera, w której nie ma presji zewnętrznej. Można uznać, że fińska edukacja oznacza rozszerzoną współpracę w Professional Learning Communities wśród pracowników szkół, nauczycieli, uczniów, lokalnych urzędników i firm współpracujących. Andy Hargreaves i Michael Fullan dodali, że „poczucie współzależności jest kluczowe dla takiej współpracy, w której celem są lepsze praktyki nauczania, łączące wspólne działania i osiągnięcie wspólnego celu³¹”.

Edukacja oparta na badaniach

Cechą charakterystyczną fińskiego systemu kształcenia nauczycieli jest położenie nacisku na badania, które obejmują nie tylko kilka kursów o charakterze badawczym³², ale przenikają całość przygotowania zawodowego. Jest to „analityczne i otwarte podejście do pracy, wyciąganie wniosków dla rozwoju edukacji w oparciu o różne źródła dowodowe pochodzące

the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools (2nd ed., pp. 83–96). Sense Publishers 2012. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_6 (dostęp: 10.12.2022).

³⁰ Darling-Hammond L., Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 2000, 8(1), s. 1–44.

³¹ Hargreaves A., Fullan M., *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York 2012, Teachers College Press, s. 15.

³² Harju V, Niemi H., Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2016, Vol. 6, No 3 p. 95 (77–100).

z najnowszych badań, a także własnych krytycznych i zawodowych obserwacji i doświadczeń”³³. Sprowadza się do przygotowania, jak z sukcesem projektować, prowadzić i prezentować najbardziej oryginalne badania nie tylko w teorii, ale także w praktyce edukacyjnej. Można przyjąć, że kształcenie nauczycieli oparte na badaniach (*research-based teacher education*) oznacza, iż osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela (ale również nauczyciele w ramach doskonalenia) mają możliwość eksperymentalnego nauczania, prowadzenia eksperymentów dydaktycznych i badań naukowych³⁴. W tym przypadku eksperymenty pedagogiczne i badania edukacyjne są silnie związane z praktyką pedagogiczną i mają na celu promowanie u przyszłych nauczycieli postawy innowacyjnej i analitycznej. W trakcie kształcenia nauczycieli proces ten jest realizowany w ramach praktyk w szkołach wzorcowych, przypisanych do każdej uczelni. W ramach praktyk wyzwalana jest umiejętność stosowania szerokiej wiedzy na temat zaawansowanych badań w zakresie realizowanych przez nauczycieli przedmiotów nauczania. Dodatkowo w trakcie studiów wzmacniane jest rozumienie podstaw teoretycznych nowych badań, aby móc je zastosować w czasie realizowanych praktyk oraz przyszłej pracy zawodowej. Jest to ważny aspekt przygotowania przyszłych nauczycieli do ciągłego doskonalenia zawodowego, by mogli łączyć pracę w klasie z najnowszymi badaniami pedagogicznymi. Zebrany doświadczeniem badawczym studenci mogą się wykazać w pracach dyplomowych.

Można uznać, iż istotą kształcenia nauczycieli na podbudowie badań jest wykształcenie umiejętności podejmowania decyzji edukacyjnych w oparciu o racjonalną argumentację, a nie intuicję. Ponadto, ponieważ szkoły wzorcowe, w których odbywają się praktyki, są szkołami uniwersyteckimi, zachęca się pracujących w nich nauczycieli do prowadzenia samodzielnych badań i eksperymentów dydaktycznych jako integralnej części ich pracy. Zatem kadra nadzorująca przyszłych nauczycielami, obok pracy z klasą szkolną, prowadzi własne badania i rozwija się naukowo. W tej grupie prawie 20% nauczycieli posiada stopień doktora i jest silnie zaangażowanych w doskona-

³³ Sahlberg P., *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York 2015, Columbia University, s. 117.

³⁴ Pollari P., Salo O.-P., Koski K., *In Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn...*, op. cit.

lenie zawodowe³⁵. Warto dodać, że szkoły wzorcowe stanowią również pole badań realizowanych przez inne wydziały uczelni.

Organizacja kształcenia nauczycieli umożliwia absolwentom kierunków nauczycielskich bardzo dobre przygotowanie do pracy badawczej już w okresie poprzedzającym podjęcie pracy. Warto podkreślić, że z postawą badawczą fińskich nauczycieli w codziennej działalności dydaktycznej wiąże się m.in. ich otwartość i pozytywne podejście do nauczania, co dodatkowo sprzyja konstruowaniu wniosków opartych na różnorodnych źródłach wykorzystywanych podczas badań i zajęć w szkole. Z drugiej strony przyszli nauczyciele podczas zajęć mają obowiązek stosowania krytycznego podejścia do najnowszych badań i praktycznych obserwacji. Na Uniwersytecie Nauk Stosowanych w Tampere podstawą kształcenia nauczycieli do zawodu jest koncepcja wiedzy i uczenie się³⁶. Nacisk kładziony jest na aktywność uczniów-nauczycieli oraz wspólne tworzenie wiedzy i jej ewaluację. Dodatkowo podkreśla się konieczność pracy refleksyjnej, rozwojowej i przedsiębiorczej³⁷.

Można przyjąć, że edukacja oparta na badaniach (*research-based education*) jest tak samo istotna w przygotowaniu zawodowym, jak i wzmocnieniu profesjonalizmu fińskich nauczycieli. Jednak zdecydowanie większy nacisk jest postawiony na okres przygotowania zawodowego, w ramach którego przyszli nauczyciele kształtują krytyczne podejście do najnowszych badań opisywanych w źródłach naukowych. Dzięki tej umiejętności potrafią również formułować wnioski na podstawie różnorodnych źródeł, z których korzystają później w swoich szkołach. Zdaniem Sahlberga³⁸, kształcenie nauczycieli „szyte na miarę” jest przedmiotem ciągłych badań i rozwoju. Naukowiec dodał, że „nauczyciele będący badaczami uważają się za twórców wiedzy, co stanowi wyraźny kontrast w stosunku do nauczycieli będących jedynie odbiorcami

³⁵ Pollari, Salo O.-P., Koski K., *In Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn. i.e.: inquiry in education*, Vol. 10, Iss. 1, Article 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4>, s. 11–12.

³⁶ Kukkonen K., Identity construction in vocational teacher education based on participatory pedagogy. [in:] *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (eds. P. Boyd, A. Szplit). Attyka, Kraków 2016, s. 45.

³⁷ Tamże.

³⁸ Sahlberg P., *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: 2015, Columbia University, s. 117.

wiedzy. Dodatkowo, postrzegają siebie jako osoby zdolne do generowania wiedzy o uczniach, sposobach uczenia się i praktycznego nauczania, co wzmacnia tożsamość nauczycieli jako profesjonalistów”³⁹.

Partnerstwo: ministerstwa, jednostki kształcącej nauczycieli i szkół

Ważność współpracy w edukacji przekłada się również na różne obszary formalnego partnerstwa pomiędzy ministerstwem a uczelniami kształcącymi nauczycieli, uczelniami i szkołami, głównie wzorcowymi – współodpowiedzialnymi za przebieg procesu akademickiego kształcenia nauczycieli oraz elementy współpracy pomiędzy nauczycielami i szkołami. Partnerstwo pomiędzy ministerstwem a uczelniami kształcącymi nauczycieli pozwala na realizację najwyższej jakości doskonalenia zawodowego fińskich nauczycieli, ponieważ to uniwersytety są odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli i ich przygotowanie zawodowe. Partnerstwo uczelni i szkół jest powiązane instytucjonalnie w formie hybrydowej, w której kształcenie teoretyczne i praktyczne wzajemnie się wspierają. Nauczyciele, dzięki partnerstwu na linii Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji (Finnish National Agency for Education, EDUFI) i Regionalne Państwowe Agencje Administracyjne (the Regional State Administrative Agencies), mogą starać się o finansowanie ich doskonalenia zawodowego. W sytuacji, kiedy nauczyciel korzysta z ciągłego doskonalenia zawodowego (Continuing Professional Development, CPD) bezpośrednio ubiega się o finansowanie z Ministerstwa Oświaty i Kultury (the Ministry of Education and Culture). Przykładowo finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli na 2023 r. objęło kwotę 15,4 mln euro, przy czym było wydatkowane na obszary uznane przez państwo jako wysokiego priorytetu: kompetencje przedmiotowe, kulturowe i językowe nauczycieli. Dodatkowo nauczyciele otrzymują różnorodne wsparcie w zakresie kompetencji cyfrowych z wykorzystaniem technologii w zakresie zrównoważonego rozwoju oraz wzmocnienia dobrostanu i poczucia bezpieczeństwa. Promowane są umiejętności przywódcze nauczycieli i zbiorowa kultura pracy.

³⁹ Suwalska A., The Last Educational Change in Finland – its Dimensions and Multiliteracy teaching. *Studia Edukacyjne*, 2021, 60, s. 199–211.

Lekcje z Singapuru

Wysokiej jakości kadra nauczycielska nie pojawiła się w Singapurze przypadkiem. Był to wynik celowych inicjatyw politycznych rządu, które doprowadziły do zbudowania spójnego, synergicznego systemu, który stanowi dzisiaj samonapędzający się mechanizm⁴⁰. Od początku państwowości (1965) nauczycielstwo jako grupa zawodowa stanowiło siłę, na której rząd oparł wyjście kraju z kryzysu i przetrwanie narodu, następnie budowanie spójności społecznej i konkurencyjność kraju. Singapur, kształtując silny system edukacji, inwestował w profesję nauczycielską, tworząc zintegrowany układ powiązań o dużej współzależności między standardami, przygotowaniem i wsparciem zawodowym. Przekształcił nauczanie w zawód o wysokim statusie społecznym z kluczową rolą nauczycieli – budowniczych przyszłości Singapuru. Przechodząc różne fazy rozwoju, dzisiejszy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli stanowi model niemający sobie równych. Od strony organizacyjno-strukturalnej można określić go jako zintegrowany model kształcenia i doskonalenia zawodowego osadzony w procesie całościowym. Jest to powiązany ze sobą ciąg procesów, prowadzących od rekrutacji, kształcenia nauczycieli w strukturze uniwersytetu⁴¹ jako etap wstępny przygotowania zawodowego, inaczej *pre-service*, oraz wejścia w pracę zawodową i doskonalenia zawodowego, jako etap *in-service* – po okres czynnej pracy i ustawicznego rozwoju zawodowego⁴². Można przyjąć dla tego modelu określenie „otwarty”, „bowiem uwzględnia założenia edukacji całościowej i kształcenia

⁴⁰ Chong S., Gopinathan S., Teacher Quality in Singapore. [in:] J. Lampert (ed.), *Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education*, Oxford: Oxford University Press, 2019.

⁴¹ Przygotowanie zawodowe nauczycieli jest dobrze zaprojektowane i oferowane przez Narodowy Instytut Edukacji (*National Institute of Education, NIE*) – jednostkę autonomiczną w strukturze Uniwersytetu Technologicznego Nanyang w Singapurze. Założona w lipcu 1991 r., jest jedyną instytucją w tym kraju kształcąca nauczycieli. Narodowy Instytut Edukacji pod względem jakości kształcenia w 2015 r. zajął dziesiąte miejsce na świecie i drugie w Azji, za: QS Top Universities, QS World University Rankings 2015/16.

⁴² Darling-Hammond L., Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape. [in:] L. Darling-Hammond & A. Lieberman (eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices*, London: Routledge 2012, s. 130–150.

ustawicznego jako warunku wpisanego w zawód nauczyciela i rozwój profesjonalizmu”⁴³.

Singapur przekształcił dwa rozdzielne „miejsca uczenia się” w spójny, działający system, który zapewnia ciągłość uczenia się. Stąd kształcenie nauczycieli jest procesem, który rozpoczyna się w momencie przyjęcia kandydata na studia i kończy się wraz z przejściem na emeryturę. Utrudnia to z naszej perspektywy interpretację „kształcenia nauczycieli” jako procesu mającego swoje uzasadnienie wyłącznie w ramach kształcenia akademickiego. Inaczej jest w Singapurze – rozpoczęcie studiów jest automatycznym włączeniem kandydata do zawodowej grupy nauczycieli i wiąże się z pobieraniem wynagrodzenia z pełnym pakietem świadczeń zawodowych. Jest również powiązane ze złożeniem ślubowania przyjęcia misji wykonywania zawodu nauczycielskiego. Słowa ślubowania wyrażają kluczowe zobowiązania nauczycieli:

„My, nauczyciele z Singapuru, zobowiązujemy się, że:

- Będziemy wierni naszej misji, aby wydobyć z naszych uczniów to, co najlepsze.
- Będziemy wzorowi w wykonywaniu naszych obowiązków i odpowiedzialności.
- Poprowadzimy naszych uczniów, aby byli dobrymi i użytecznymi obywatelami Singapuru.
- Będziemy nadal uczyć się i przekazywać naszym uczniom miłość do nauki.
- Zdobędziemy zaufanie, wsparcie i współpracę rodziców oraz społeczności, aby umożliwić nam realizację naszej misji”⁴⁴.

Przygotowanie i umocnienie nauczyciela w zawodzie ma zatem charakter ciągły, a rozpoczęcie regularnej pracy w szkole jest jedynie innym, kolejnym etapem praktyki skupionym na konkretnej grupie uczniów w klasie szkolnej.

⁴³ Nowosad I., Suwalska A., *Rozwój nauczycieli w zintegrowanym modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Przykład Finlandii i Singapuru*. [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkola i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2023, s. 265–292.

⁴⁴ Ministry of Education, *Our Teachers*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers> (dostęp: 20.01.2020).

Centralne miejsce zajmuje uczeń

Od 2009 r. kształcenie nauczycieli jest opracowane na podbudowie modelu kompetencji XXI wieku (Teacher Education for the 21st Century, TE21)⁴⁵. Model TE21 wychodzi od potrzeb edukacyjnych uczniów XXI wieku i skupia się na holistycznym rozwoju dziecka, uwzględniając rozwój moralny, intelektualny, fizyczny, społeczny i estetyczny. Uczniowie muszą zdobywać nową wiedzę, umiejętności i predyspozycje, tak aby zapewnić sobie przetrwanie i sukces jako jednostki, jako członkowie społeczności oraz jako obywatele⁴⁶. Wyznacza to nauczycielom nowe zadania i role. Wynika z założenia, że „uczniowie XXI wieku potrzebują nauczycieli XXI wieku”. Warto zauważyć, że przyjęta perspektywa była pierwszym w skali świata opracowaniem kształcenia nauczycieli na podbudowie modelu kompetencji XXI wieku⁴⁷. Stąd w kształceniu nauczycieli rdzeniem centralnym wszystkich programów przygotowania do zawodu jest nacisk na wartości, które zostały sklasyfikowane w trzech obszarach, zwanych paradygmatami⁴⁸. Pierwszy paradygmat stanowią wartości skoncentrowane na uczniu, które obejmują: empatię, przekonanie, że wszystkie dzieci mogą się uczyć (zdolność uczenia się), a rolą nauczyciela jest pielęgnowanie potencjału każdego dziecka i docenianie ich różnorodności (zob. schemat 2). „Uczeń musi być w centrum wszystkich naszych przedsięwzięć edukacyjnych”⁴⁹ – podkreślała Ee Ling Low – dziekan w Narodowym Instytucie Edukacji (NIE). Drugi obszar to silne poczucie tożsamości nauczyciela lub duma, trzeci zaś odnosi się do służby zawodowi i społeczności. Wyraża się w mentoringu i rozwoju kolejnego pokolenia nauczycieli.

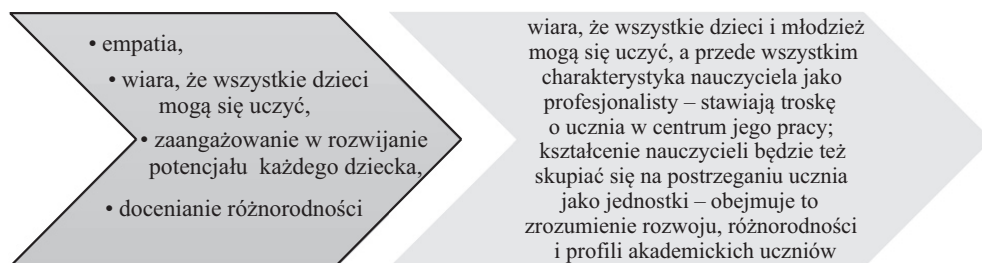
⁴⁵ W polskich opracowaniach analizę modelu TE21 oraz jego komponentu V3SK podejmuje S.T. Kwiatkowski, *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*. [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS 2017, s. 144–146.

⁴⁶ Ming L.K., Guan T.E., *Preparing Teachers for the 21st Century*. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 2016, 1(1), s. 3–4.

⁴⁷ Warto przypomnieć, że Finlandia model kompetencji XXI wieku wprowadziła dopiero w 2016 r. Lavonen J., *Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century*. [in:] *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems*, F.M. Reimers (ed.). Graduate School of Education Harvard University Cambridge, MA, USA, Springer Open 2020.

⁴⁸ Low E.L., *Singapore's Education Reforms: Learning Is Not a Competition*, 2019, <https://english.cw.com.tw/article/article.action?id=2608> (dostęp: 5.03.2021).

⁴⁹ Tamże.



SCHEMAT 2. Paradygmat wartości – komponent 1: wartości zorientowane na ucznia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: National Institute of Education, *A Teacher Education Model for the 21st Century: A Report...*, op. cit., s. 46, za: I. Nowosad, *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych...*, op. cit., s. 395.

Wartości skoncentrowane na uczniu stawiają go w centrum pracy nauczycieli, wymagają znajomości etapów i specyfiki rozwoju dziecka i zróżnicowanego podejścia. Równie ważna jest świadomość, że wszyscy młodzie mogą się uczyć, stąd zadaniami nauczyciela są: dbałość o ucznia, starania o jak najlepszą organizację procesu nauczania i uczenia się, poszerzanie wiedzy o tym, jak ludzie się najlepiej uczą, oraz projektowanie optymalnego środowiska do nauki. W podejściu skoncentrowanym na uczniu ważną rolę odgrywa potrzeba zrozumienia wyzwań, przed którymi osoba ucząca się w XXI wieku może zostać postawiona. Uczeń XXI wieku musi zostać przygotowany do zdobywania nowych kompetencji w dobie szybkiego przekazywania informacji. Stąd na znaczeniu zyskuje zdolność do samodzielnego kierowania procesem uczenia się i samodzielnego monitorowania tego procesu. Oprócz nowych kompetencji kluczowych istnieje zwiększona potrzeba nacisku na kształtowanie umiejętności myślenia wyższego rzędu. Uczniowie muszą być wyposażeni w nowy zestaw kompetencji, który będzie obejmował nie tylko uczenie się wykonywania czynności, lecz także kształtowanie umiejętności radzenia sobie z nowościami oraz zdolności do adaptacji, dokonywania wyboru i kształtowania interakcji z otoczeniem, tak aby skutecznie działać w nowym świecie, w którym tradycyjne koncepcje przekazywania wiedzy, umiejętności i postaw nie sprawdzają się⁵⁰.

⁵⁰ National Institute of Education, *A Teacher Education Model for the 21st Century: A Report by the National Institute of Education*, Singapore 2009. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2 (dostęp: 10.05.2020), s. 46–47.

Wzmocnienie związku teorii i praktyki

Specyfiką modelu singapurskiego jest przygotowanie kandydatów w taki sam sposób, w jaki później mają nauczać swoich uczniów przy pełnym wsparciu technologicznym. To z pozoru proste założenie sprawia, że etap studiów jest bogaty w doświadczenia metodyki pracy z klasą i różnych stylów nauczania i uczenia się. Każdego roku około 25% zajęć studentów stanowią praktyki szkolne. Nauka płynąca z doświadczenia praktyki zajmuje na etapie przygotowania zawodowego coraz więcej miejsca. Wynika to w prostej linii z przyjętej koncepcji budowania profesjonalizmu, w której nauczanie połączono z uczeniem się uczniów i wymogiem wykazania przez nauczycieli dowodów tego uczenia się⁵¹. Rekomendacja łączenia teorii z praktyką wynika z luki, która jest powszechnie uznawana za najpoważniejszą wadę programów kształcenia nauczycieli⁵². Dlatego studia są od początku do końca oparte na modelu klinicznym kształcenia nauczycieli zorientowanym na głębokie uczenie się, w którym teoria i praktyka są nierozdzielne. Jednym z przykładów jest obowiązujący zakaz zadawania studiującym zadań, które nie są związane z praktyką.

Wzmocniony związek teorii i praktyki w programach kształcenia nauczycieli umożliwia nauczycielom wykorzystanie obu rodzajów uczenia się, tak aby skutecznie wejść w szkolne realia. Powszechnymi strategiami służącymi do wypełnienia luki między teorią i praktyką są refleksja, uczenie się przez działanie, szkolne projekty badawcze oraz narzędzia pedagogiczne, które przenoszą klasy w mury uniwersyteckie (por. schemat 3). Ważną rolę w programie studiów odgrywają szkoły partnerskie, które stanowią miejsca „praktyki klinicznej” (*clinical practice*). Przyjęcie określenia z kształcenia kadr medycznych, opisujące pierwotnie naukę „przy łóżku pacjenta”, ma za cel wykazanie, że przygotowanie nauczycieli do zawodu możemy umownie nazwać nauką zawodu „przy dziecku”, jako uczenia się w praktyce, w naturalnych sytuacjach edukacyjnych. Wprowadzenie określenia „praktyka kliniczna” do kształcenia nauczycieli ma za zadanie wzmocnienie elementu badania opartego na dowodach empirycz-

⁵¹ Shepard L., Hamnerness K., Darling-Hammond L., Rust F., Baratz Snowden J., Gordon E., Gutierrez C., Pacheco A., Assessment. [in:] L. Darling-Hammond, J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey Bass 2007, s. 275–326.

⁵² Kosnik C., Beck C., Goodwin A.L., Reform Efforts in Teacher Education. [in:] J. Loughran, M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education*, Vol. 1. Singapore: Springer Science + Business Media Singapore 2016, s. 267 i nast.



SCHEMAT 3. Związek teorii z praktyką w programach kształcenia nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie: National Institute of Education, *A Teacher Education Model for the 21st Century: A Report...*, op. cit., s. 6, za: I. Nowosad, *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych...*, op. cit., s. 400.

nych, a także refleksji i diagnozy jako procesów wzmacniających proces uczenia się w realnych sytuacjach edukacyjnych klasy szkolnej. Warto zauważyć, że realizacja postulatów nauki praktycznej opartej na dowodach empirycznych w doświadczanych sytuacjach edukacyjnych jest możliwa w ścisłej współpracy między szkołą a uczelnią. Odbywa się również przez wspólne podejmowanie decyzji dotyczących praktyk i działań nauczycieli-studentów, wzmacniając ich przywiązanie do szkoły.

Studenci mają również szerokie możliwości odbywania praktyk w innych krajach, wymian semestralnych na uniwersytetach partnerskich w Europie, Ameryce Północnej i Azji. Mogą również jeden z okresów praktyki klinicznej (*clinical practice*) odbyć za granicą w takich krajach jak Finlandia, Szwecja, Dania, Chiny czy Szwajcaria. Są również „oswajani” ze zmianą – poddawani nieustannemu procesowi adaptacji do nowych wyzwań i wymagań. W rezultacie nauczyciele jako środowisko zawodowe są osobami z bardzo dobrym rozpoznaniem szkolnej codzienności i przygotowanymi do pracy w szkole, współpracującymi ze sobą oraz dobrze przygotowanymi mentorami w procesie wprowadzania nowych nauczycieli w zawód – zamykając koło procesu łączenia teorii z praktyką.

Wspólne uczenie się (cooperative learning)

Przygotowanie zawodowe nauczycieli polega na współpracy. W Singapurze jest nawet takie powiedzenie, że nauczyciel, rozpoczynając pracę w zawodzie, jest indywidualistą, a współpracując – staje się profesjonalistą. Cechą charakterystyczną środowiska zawodowego jest to, że na każdym etapie pracy zawodowej silnie rozwijana jest współpraca. W większości przypadków nauczyciele uczą się z innymi nauczycielami i od nich⁵³. Współpraca ma również szerszy wymiar – system równoważy i integruje mocne strony, zainteresowania i potrzeby poszczególnych nauczycieli z celami poszczególnych szkół i polityką kraju. Sukces modelu TE21 opiera się bowiem na silnej trójstronnej relacji między jednostką kształcącą nauczycieli (NIE), ministerstwem (MOE) i szkołami współpracującymi w określonych rolach, tak aby osiągnąć pożądaną rezultat w postaci wysokiej jakości nauczycieli. Opracowane i realizowane programy umacniają ten związek synergicznie.

W 2009 r. Ministerstwo Edukacji wprowadziło jako obowiązkową koncepcję *professional learning communities* (PLC), co tłumaczyć można jako wspólnoty uczących się zawodowców⁵⁴, wspólnoty ludzi uczących się⁵⁵, społeczności uczących się profesjonalistów. Inicjatywa państwowa tworząca platformę doskonalenia zawodowego nauczycieli miała większy nacisk położyć na odpowiedzialność nauczycieli za własny rozwój i umożliwienie im inicjowania nowych form uczenia się we współpracy w celu wspierania innowacji programowych. Centralnym punktem koncepcji PLC jest wspólne uczenie się – i to właśnie ten aspekt został powszechnie zidentyfikowany jako kluczowy⁵⁶. Od strony organizacyjnej Ministerstwo Edukacji przedstawiało każdą szkołę jako PLC (wspólnotę uczących się

⁵³ Low E.L., Goodwin A.L., Snyder J., *Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School*, Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2017, https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/scope-singapore-studentand-teacher-time-report-final_0.pdf (dostęp: 2.10.2019), s. 47.

⁵⁴ Giebułtowska J., Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community. *Labor et Educatio*, 2017, nr 5, s. 57–72.

⁵⁵ Cudowska A., Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty. *Kultura i Edukacja*, 2018, nr 3, s. 129–141.

⁵⁶ Hamos J.E., Hergin K.B., Maki D.P., Perez L.C., Prival J.T., Rainey D.Y., Rowell G.H., Vander Putten E., Opening the Classroom Door: Professional Learning Communities in the Math and Science Partnership Program. *Science Educator*, 2009, 18(2), s. 14–24.

zawodowców) składającą się z kilku mniejszych społeczności, określanych jako zespoły do spraw profesjonalnego procesu uczenia się (*professional learning teams*, PLT)⁵⁷.

Warto dodać, że przebieg procesu kształcenia realizowany jest przy wsparciu studentów w dodatkowe wyposażenie: laptopy, dostęp do Internetu i aranżacji wnętrz, która ma ułatwiać procesy dzielenia się wiedzą i współpracy.

Edukacja oparta na badaniach

Kształcenie zawodowe jest zorientowane na badania rzeczywistości edukacyjnej. Zarówno uczelnia kształcąca nauczycieli (NIE), jak i Ministerstwo Edukacji (MOE) przygotowują nauczycieli w trakcie studiów do podejmowania badań w działaniu w klasie celem samodzielnej eksploracji problemów w nauczaniu i uczeniu się jednocześnie. Orientacja na badania naukowe i pozyskiwane z nich wyniki mają służyć budowaniu własnej wiedzy pedagogicznej, tak aby wprowadzać lepsze praktyki do sal lekcyjnych, zmieniać swój warsztat i opracowywać nowe metody pedagogiczne oparte na badaniach⁵⁸. Kluczową platformą edukacyjną są tworzone w ramach sieci „nauczycielskie kręgi uczenia się” (*teacher learning circles*, TLC) – mniejsze zespoły liczące od 4 do 10 nauczycieli, które wspólnie z moderatorem – specjalistą do spraw rozwoju zawodowego z ramienia sieci (*teacher's network*) – prowadzą grupę przez proces identyfikowania (dyskusja), a następnie rozwiązywania (badanie tzw. *action research*) typowych wybranych przez nich problemów. Od 2005 r. Ministerstwo Edukacji zobowiązało dyrektorów szkół do zapewniania nauczycielom jednej godziny tygodniowo w ramach ich obciążenia dydaktycznego na zaangażowanie się w profesjonalny dialog w miejscu pracy.

Nauczycieli zachęca się nie tylko do zaangażowania w badania własne, ale również do śledzenia rezultatów badań z projektów badawczych prowadzonych przez wykładowców i pracowników naukowych NIE. Najnowsze wyniki badań, publikowane w formie artykułów i raportów na stronie internetowej NIE, są okresowo udostępniane całej społeczności edukacyjnej.

⁵⁷ Ministry of Education, *Schools as Professional Learning Communities: PLC Team, Training and Development Division*, Singapore: MOE, 2010.

⁵⁸ Por. Gołębnik B.D., Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2020, nr 4, s. 32–46.

Znaczący jest szybki przepływ nauki do praktyki i odwrotnie. Jest to zobowiązanie nałożone na środowisko naukowe, by dzieliło się swoimi rezultatami ze środowiskiem praktyków. Stąd podsumowania wielu projektów kładą szczególny nacisk na ustalenia i implikacje z badań mających bezpośrednie odniesienie do klasy szkolnej lub szkoły. Zazwyczaj prezentowane są w przystępnym języku (unikając formuły ściśle naukowej). Oczekuje się, że nauczyciele będą na bieżąco śledzić rozwój literatury przedmiotu, a także przeprowadzać wraz z innymi nauczycielami badanie swoich praktyk pedagogicznych, osadzonych w ich szkołach i w realizowanych obszarach przedmiotowych. Rezultaty badań często są upowszechniane, jako sposób dzielenia się dobrą praktyką, wiedzą. Jest to realizowane albo na odpowiednich forach internetowych, albo przez strony internetowe szkół. Nauczyciele na każdym etapie doskonalenia zawodowego mogą brać aktywny udział (wygłaszanie referatów) w konferencjach międzynarodowych, na które otrzymują pełne finansowe wsparcie.

Partnerstwo: ministerstwa, jednostki kształcącej nauczycieli i szkół

Charakterystyczna dla współczesnych rozwiązań jest systemowość działań, realizowana w dobrze prowadzonym partnerstwie Ministerstwa Edukacji (MOE), Narodowego Instytutu Edukacji (NIE) oraz szkół. W 2009 r. NIE opowiedziało się za ulepszonym modelem partnerstwa, nazwanym modelem wzmocnionego partnerstwa (Enhanced Partnership Model), który charakteryzuje się wyraźnie określoną trójstronną relacją pomiędzy instytutem, ministerstwem i szkołami na przestrzeni całego procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Główne korzyści wzmocnionego partnerstwa można wykazać przynajmniej w kilku obszarach, w których partnerstwo wzmacnia się synergicznie⁵⁹:

1. *Zacieśnienie więzi między teorią i praktyką.* W ramach modelu wzmocnionego partnerstwa NIE kieruje formalnym kształceniem nauczycieli w środowisku akademickim. Szkoły odgrywają większą rolę, ułatwiając rozwój zawodowy nauczycieli oraz „przekładając” wiedzę i umiejętności zdobyte na uniwersytecie na praktykę w konkretnych klasach. W ramach

⁵⁹ National Institute of Education, A Teacher Education Model for the 21st Century. *A Report by the National Institute of Education, Singapore*, 2009, https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2 (dostęp: 10.05.2020).

programu praktyk NIE przygotowuje studentów-nauczycieli do podjęcia wyzwań „prawdziwej” klasy przez zaangażowanie szkół w przygotowanie nauczycieli i centralne zaangażowanie szkolnych koordynatorów praktyk w nadzór nad praktyką nauczycielską. Rola MOE w tym ekosystemie edukacyjnym jest kluczowa – wyznacza kierunek modelu kształcenia nauczycieli przyjęty przez NIE, w tym formę jego programów nauczania i priorytetów badawczych⁶⁰. Przeniesienie kształcenia nauczycieli na wyższy poziom jest zadaniem, którego żaden z podmiotów nie osiągnie w izolacji.

2. *Rozwój mentoringu i coachingu*, które wspierają początkujących nauczycieli w skuteczniejszym przechodzeniu z uczelni do szkół, jednocześnie poprawiając jakość kształcenia ustawicznego i ścieżek rozwoju zawodowego dostępnych dla kadry nauczycielskiej.
3. *Zwiększenie wpływu badań edukacyjnych w szkołach*. NIE zwiększyło wysiłki podejmowane na rzecz lepszego dostosowania prac badawczych do innowacji pedagogicznych i ulepszeń wprowadzanych w szkołach⁶¹. Pracownicy akademicki NIE są zachęceni do aktywnego wspierania singapurskich szkół, szczególnie w zakresie budowania ich potencjału w obszarach obejmujących opracowywanie nowych metod pedagogicznych, następnie wdrażanie tych metod do procesu uczenia się przez doświadczenie i prowadzenie badań w działaniu. Działania te są zorientowane na poprawę efektów uczenia się uczniów. Szkoły są głównym miejscem gromadzenia danych i oceniania sprawdzalności najnowszych wyników badań – są poligonami doświadczalnymi. Prowadzi to do wyższego poziomu reagowania NIE na potrzeby szkół i zatrudnionych w nich nauczycieli.
4. *Zwiększanie siły oddziaływania instytucji*. Jest to rozumiane jako zbudowanie koniecznych fundamentów instytucjonalnych – struktur wspierających celem poszerzenia wypracowanego potencjału. Oznacza poszerzanie instytucjonalnej mobilności, by była bliżej kluczowego interesariusza – ucznia. Oznacza to troskę o rozwój pracowników NIE i budowanie odpowiedniej kultury współpracy. Zwraca uwagę na konieczność przyjęcia podejścia bardziej troskliwego i dostosowanego do oceny kadry akademickiej oraz na odejście od gromadzenia punktów w kierunku większej afirmacji i nagra-

⁶⁰ Por. National Institute of Education, *Graduate Preparedness Survey 2010*, Singapore: NIE, 2012.

⁶¹ Tan O.S., *Problem-Based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*, Singapore: Cengage Learning Asia, 2003.

dzania za dobre obywatelstwo, wpływ i wkład w działalność NIE, MOE i szkół⁶². Kryteria oceny są ściśle dostosowane do kontekstu NIE, a wkład w nauczanie, badania i działalność na rzecz NIE, NTU lub MOE jest lepiej rozpoznawany.

Podsumowanie

W skali międzynarodowej wszystkie debaty i badania w dziedzinie edukacji prowadzą do wyłonienia konsensusu, że jakość nauczycieli jest jednym z najważniejszych (jeśli nie najważniejszym) czynników wpływających na procesy uczenia, osiągnięcia i poprawę edukacji uczniów. Zebrane już dowody wskazują na to, że przygotowanie, wprowadzenie w zawód i ciągły rozwój nauczycieli są niezbędne do osiągnięcia owej jakości. Finlandia i Singapur ukazują, że jakość kształcenia i doskonalenia nauczycieli musi też mieć w polityce edukacyjnej pozycję strategiczną. To orientacja na wysokiej jakości nauczycieli pozwoliła tym krajom zająć pozycję liderów światowej czołówki państw z wysoce efektywnymi systemami edukacyjnymi – z edukacją światowej klasy.

Finlandia. Model kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Finlandii można uznać za model częściowo zintegrowany, bowiem mimo wzmocnienia orientacji na związek teorii i praktyki we współpracy uczelni ze szkołami wzorcowymi, w których odbywa się część przygotowania zawodowego nauczycieli, nie ma łączności pomiędzy etapem wstępnego przygotowania, tzn. kształceniem nauczycieli (*pre-service*), i etapem doskonalenia w zawodzie (*in-service*). Jest to model pragmatyczny, zorientowany głównie na silne przygotowanie do zawodu w ramach kształcenia uniwersyteckiego, które ma zaowocować doskonaleniem nauczycieli w miejscu pracy na zasadzie samodzielnej oceny zapotrzebowania nauczycieli i możliwości finansowych szkół lub gmin. Warto dodać, że kształcenie nauczycieli jest dostępne dla najlepszych absolwentów szkół ponadpodstawowych i do zawodu wybierana jest elita intelektualna. Profesja nauczycielska jest wysoko akceptowana oraz traktowana jako zawód na całe życie, nie podlega ideologicznej indoktrynacji partii sprawującej władzę. Harri Kukkonen podkreślał, że „nauka bycia profesjonalistą to nie tylko to, co

⁶² National Institute of Education, *NIE Moving Forward Towards 2017: Strategic Roadmap*, Singapore: Office of Strategic Planning & Academic Quality, NIE, NTU, 2014.

wiemy i robimy, ale także to, kim jesteśmy (stajemy się)”, co jest widoczne na wszystkich etapach stawania się profesjonalistami.

Singapur. Wypracowany i realizowany współcześnie w Singapurze model kształcenia i doskonalenia nauczycieli Aik-Ling Tan opisuje jako wysoce skutecznie łączący w sobie odmienne cechy. W związku z tym kształcenie nauczycieli w Singapurze jest spójnym, zwartym modelem, który jest responsywny, ale stabilny; elastyczny, a jednocześnie zorganizowany; dostosowany do potrzeb, a także włączający, zróżnicowany i również ukierunkowany, wyspecjalizowany, a jednocześnie dostępny⁶³. Podejście takie pozwala na doskonały „balans” w czasach szybkich zmian. A ważność i kompletność przyjętych etapów realizacji kształcenia i doskonalenia trafnie i syntetycznie uzasadniają autorzy raportu Narodowego Instytutu Edukacji: „Werdykt jest jasny: przyciągaj najlepszych, kształtuj ich tak, aby pozostali najlepszymi, i stale rozwijaj ich tak, aby dawali z siebie wszystko, gdy znajdują się w murach szkół”⁶⁴. Nie bez powodu w Singapurze nauczycieli uważa się za rdzeń systemu i budowniczych narodu. Przyjęte podejście, potwierdzone rezultatami badań, umacnia działania na rzecz wzmocnienia tożsamości i dumy nauczycieli, które przekładają się na doskonalenie umiejętności nauczania oraz większy szacunek w społeczeństwie. Ministerstwo stale też dba o zapewnienie uznania społecznego przez nagłaśnianie roli, jaką rząd przypisuje tej grupie zawodowej, i niezmiennie, na różne sposoby inwestuje w kreowanie wizji kariery nauczycielskiej jako ściśle powiązanej z ważną misją budowania narodu.

Bibliografia

- Ahtola, A., Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35(2), 136–151.
- Cheng, Ch. (2005). *New Paradigm for Re-engineering Education Globalization, Localization and Individualization by YIN*. Dordrecht: Springer.

⁶³ Tan A.L., Journey of science teacher education in Singapore: past, present and futures. *Asia-Pacific Science Education*, 2018, Vol. 4, No. 11, p. 1, file:///C:/Users/UZ/Downloads/s41029-017-0018-8.pdf (dostęp: 10.06.2023).

⁶⁴ National Institute of Education, A Teacher Education Model for the 21st Century. *A Report...*, op. cit., s. 28.

- Chong, S., Gopinathan, S. (2019). Teacher Quality in Singapore. [w:] J. Lampert (red.), *Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Cudowska, A. (2018). Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty, *Kultura i Edukacja*, nr 3, 129–141.
- Dall’Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41, (1), 34.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape. [w:] L. Darling-Hammond, A. Lieberman (eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. London: Routledge, 130–150.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Developing and sustaining a high-quality teaching force*. New York: Asia Society.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan H. (2001). *Extending educational reform*. London: Routledge Falmer Press.
- Day, C. (2004). *Rozwój profesjonalny nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Day, C., Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. [w:] C. Day, J. Sachs (eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Maidenhead: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Drucker, P. (1994). The Age of Social Transformation. *Atlantic Monthly*, Vol. 274, No. 5, 53–80.
- Eteläpelto, A. Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. [w:] A. Eteläpelto, J. Onnismäa (eds.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Dark, 26–49.
- Etuce. *Teacher Education in Europe* (2008). An ETUCE Policy Paper.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal Educational Change*, No. 10, 101–113.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Giebułtowska, J. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community. *Labor et Educatio*, nr 5, 57–72.
- Gołębiński, B.D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 4, 32–46.
- Grossman, P., McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Hamos, J.E., Hergin, K.B., Maki, D.P., Perez, L.C., Prival, J.T., Rainey, D.Y., Rowell, G.H., Vander Putten, E. (2009). Opening the Classroom Door: Professional Learning Communities in the Math and Science Partnership Program. *Science Educator*, 18(2), 14–24.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harju, V., Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 6, No 3, 77–100.
- Hudson, B., Zgaga, P. (eds.) (2008). *Teacher education Policy in Europe. A Voice of Higher Education Institutions*. Umea: University of Umea.
- Kosnik, C., Beck, C., Goodwin, A.L. (2016). Reform Efforts in Teacher Education. [w:] J. Loughran, M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education*, Vol. 1, Singapore: Springer Science + Business Media Singapore, 267–308.
- Kwiatkowski, S.T. (2017). Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli. [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo APS, 144–146.
- Kukkonen, K. (2016). Identity construction in vocational teacher education based on participatory pedagogy. [w:] *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (eds. P. Boyd, A. Szplit). Kraków: Attyka, 45.
- Kumpulainen, T. (ed.) (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016: Lärare och rektorer i Finland 2016*. Helsinki: National Agency for Education.
- Lavonen, J. (2020). *Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century*, in: *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems*. F.M. Reimers (ed.). Graduate School of Education Harvard University Cambridge, MA: Springer Open.

- Lee, K.Y. (2012). Mother tongue teachers must teach basic values and culture. Speech at the Singapore Teachers Union's 26th Anniversary Dinner Held at Shangri-La Hotel (5 November 1972). [w:] *The Papers of Lee Kuan Yew: Speeches, Interviews and Dialogues* (Vol. 6: 1972–1974, pp. 157–161). Singapore: Gale Asia.
- Low, E.L., Goodwin, A.L., Snyder, J. (2017). *Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/scope-singapore-student-and-teacher-time-report-final_0.pdf (dostęp: 2.10.2019).
- Low, E.L. (2019). Singapore's *Education Reforms: Learning Is Not a Competition*. <https://english.cw.com.tw/article/article.action?id=2608> (dostęp: 5.03.2021).
- Ming, L.K., Guan, T.E. (2016). Preparing Teachers for the 21st Century. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), 3–4.
- Ministry of Education. *Our Teachers*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers> (dostęp: 20.01.2020).
- Ministry of Education. *Schools as Professional Learning Communities: PLC Team, Training and Development Division* Singapore: MOE, 2010.
- National Institute of Education. *A Teacher Education Model for the 21st Century: A Report by the National Institute of Education*, Singapore, 2009. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2 (dostęp: 10.05.2020).
- National Institute of Education. *A Teacher Education Model for the 21st Century: NIE's Journey from Concept to Realisation*, Singapore: NIE, 2012.
- National Institute of Education. *Graduate Preparedness Survey 2010*, Singapore: NIE, 2012.
- National Institute of Education. *NIE Moving Forward Towards 2017: Strategic Roadmap*, Singapore: Office of Strategic Planning & Academic Quality, NIE, NTU, 2014.
- National Core Curriculum for Basic Education 2014. (2016). Finnish National Agency for Education. Helsinki: Juvenes Print, Suomen Yliopistopaino Oy, 16.
- Nowosad, I. (2023). *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 40–55.
- Nowosad, I., Suwalska, A. (2023). Rozwój nauczycieli w zintegrowanym modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Przykład Finlandii i Singapuru. [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 265–292.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing, 169.
- Pollari, P., Salo, O.-P., Koski, K. (2018). In Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn. *Inquiry in Education*, Vol. 10(4). <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4> (dostęp: 10.12.2022).

- Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief, CA: School of Education. Stanford: Stanford University.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Columbia University.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79–88. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*, Paris: OECD.
- Schleicher A., (2019). *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Warszawa: Evidence Institut, Związek Nauczycielstwa Polskiego. https://znp.edu.pl/assets/uploads/2021/08/Czytanka_5_Edukacja-swiatowej-klassy.pdf (dostęp: 26.04.2022).
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Baratz Snowden, J., Gordon, E., Gutierrez, C., Pacheco, A. (2007). Assessment. [w:] L. Darling-Hammond, J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 275–326.
- Suwalska, A. (2021). The roots of educational changes in the perspective of democracy challenges in Finland and England in the 20th century. *Edukacja Międzykulturowa*, nr 1(14).
- Suwalska, A. (2021). The Last Educational Change in Finland – its Dimensions and Multiliteracy teaching. *Studia Edukacyjne*, 60, 199–211.
- Vitikka, E., Krokfors, L., Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum. [w:] Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A. (eds.), *Miracle of Education*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_6
- Silander, T., Välijärvi, J. (2013). The theory and practice of building pedagogical skill in Finnish teacher education. [w:] H.-D. Meyer, A. Benavot (eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 77–97). Oxford: Symposium Books.
- Tan, A.L. (2018). Journey of science teacher education in Singapore: past, present and futures. *Asia-Pacific Science Education*, Vol. 4, No. 11, p. 1, file:///C:/Users/UZ/Downloads/s41029-017-0018-8.pdf (dostęp: 10.06.2023).
- Tan, O.S. (2003). *Problem-Based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Singapore: Cengage Learning Asia.

UNIwersYTET W SYSTEMIE FORMALNEJ EDUKACJI

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

Wprowadzenie

Edukacja jest fundamentem cywilizacji. Jej trwania i rozwoju. Jest środkiem i ośrodkiem zrównoważonego rozwoju w szerokim znaczeniu tego wyrażenia. Nie są to puste słowa, slogany. To realna rzeczywistość. „Oczywista oczywistość”. W rozważaniach nad współczesną i przyszłą edukacją systemy oświatowe traktowane są jako zintegrowane, synergiczne całości. Szkoły wyższe, niezależnie od formalnego usytuowania w strukturze szkolnictwa wyższego i od ich typu są zatem integralną częścią systemu oświatowego. Ten zaś jest żywym, organizmem, swoistym tygłem osobistych i zbiorowych historii, kultur, wiedzy. Jest dynamicznym środowiskiem uczenia się i zmiany społecznej. Nie tylko w ramach struktur formalnych (wydziały, kierunki, specjalności), ale także poza nimi. Jest bowiem miejscem wzbogacania kapitału społecznego i kulturowego w interakcjach towarzyskich i koleżeńskich, w czasie wolnym od kształcenia i badań. Jest środowiskiem nabywania i podtrzymywania wspólnoty doświadczeń.

Znaczenie uniwersytetu było i jest ogromne na wszystkich płaszczyznach życia społeczeństw, nie tylko edukacji. Na podkreślenie zasługuje to, że uniwersytet jako integralny składnik systemu oświatowego podlega tym samym procesom zmiany, co idee, a w następstwie tego instytucje, organizacje i grupy społeczne składające się na strukturę społeczeństw w tym kręgu cywilizacyjnym. Jest on, podobnie jak inne instytucje i środowiska, miejscem napięć między potrzebą (by nie rzec: koniecznością) podtrzymywania tradycji i naciskami na zmianę. Jak pisze Stefan Collini (2012, s. 10), sytuację tę pogłębia fakt, że uniwersytety na całym świecie w pierwszych dekadach

XXI wieku znajdują się w paradoksalnej sytuacji. Nigdy wcześniej w historii ludzkości nie było ich tak wiele i tak ważnych, ale nigdy wcześniej uniwersytet nie doświadczał takiego kryzysu tożsamości. Źródłem tego kryzysu jest m.in. prowadzona w ostatnich latach polityka szkolnictwa wyższego oraz liberalizacja warunków, które muszą spełniać szkoły wyższe, by takie miano przyjmować¹.

O integralności uniwersytetu z systemem edukacji i jego potencjale zmianotwórczym świadczy również fakt, że jest on miejscem kształcenia nauczycieli, którzy pracują w szkołach niższych szczebli – od przedszkola po szkolnictwo policealne, a także organizują i prowadzą wiele różnych form edukacji pozaformalnej. Kolejnym argumentem na rzecz usytuowania uczelni w strukturze systemu oświatowego jest realizacja funkcji badawczej. Wyniki badań wspierają funkcjonowanie całego systemu edukacji.

Takie myślenie o uniwersytecie generuje wiele pytań o szanse i ograniczenia stawania się uniwersytetu „kołem zamachowym” takiej edukacji, która nie tyle nadąża za wyzwaniami współczesności, co wyprzedza je, staje się podmiotem procesów morfogenezy w procesie uczenia się².

O współczesnej edukacji uniwersyteckiej, jej uwarunkowaniach, kondycji i efektach dyskutuje się w różnych kręgach i na różnych forach. Problematyce tej poświęcone było, organizowane przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA) oraz konferencję Rektorów Uniwersytetów, Pierwsze Europejskie Forum Uczenia się i Kształcenia, które odbyło się w Uniwersytecie Pierre’a i Marii Curie (UPMC) w Paryżu, 28–29 września 2017 r.³. Na podkreślenie zasługuje tytuł tego spotkania specjalistów edukacji akade-

¹ W roku akad. 2023/2024 w Polsce działa 60 uniwersytetów. Są wśród nich uniwersytetu „tradycyjne” i nowo powołane, przymiotnikowe, artystyczne, publiczne i niepubliczne. <https://radon.nauka.gov.pl/dane/instytucje-systemu-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki?page-Number=11&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC> (dostęp 29.09.2023).

² Morfogeneza – pojęcie zaczerpnięte z teorii realizmu krytycznego, z prac Margaret S. Archer, oznaczające proces wykazujący tendencję do rozbudowy lub zmiany formy, struktury czy stanu danego systemu; Archer M.S. (2015). Morfogeneza – ramy wyjaśniające realizmu. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, Nr 10, s. 16–46.

³ *First European Learning & Teaching Forum, The European Learning & Teaching Forum facilitates the exchange of experience on learning and teaching in changing learning landscapes.* <https://eua.eu/events/60:1st-european-learning-teaching-forum.html> (dostęp: 28.09.2023).

mickiej, a mianowicie wysunięcie na pierwszy plan pojęcia „uczenie się”. Jak wynika z programu Forum, w centrum debaty było uczenie się i jego powiązanie z prowadzeniem badań oraz oddziaływanie na funkcjonowanie uniwersytetów. Zagadnienie to było przedmiotem dyskusji także w innym gronie, a mianowicie na konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów (IAUP) w Wiedniu⁴. Według Kakhy Shengeli (2017), w ciągu najbliższych 25 lat typowy uniwersytet nie będzie już tym samym, czym jest obecnie. Nie można kontynuować wzorów sprzed 25, a nawet pięciu ostatnich lat. Trzeba więc (s)tworzyć nowy uniwersytet, bazujący na nowych technologiach. Uniwersytet o nowej tożsamości. Na marginesie dodam, że może to być tożsamość wybrana, formułowana przez uniwersytet, przez jego uczestników/uczestniczki. Ale może być nadana przez środowisko, w którym uniwersytet funkcjonuje, albo przez polityków. To powoduje, że uczelnia traci swą indywidualność.

W tym tekście podejmuję próbę spojrzenia na uniwersytet przez pryzmat stojących przed nim wyzwań oraz Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Edukacji (ISCED⁵), by wskazać jego rolę w zmienianiu edukacji i w zmienianiu świata. Skupiam się na tych elementach ISCED, które mogą być ważnym czynnikiem udoskonalania systemu edukacji jako procesu całościowego, ale też staram się wyłowić te, które, za sprawą biurokratyzacji edukacji akademickiej, są mniej lub bardziej silnymi inhibitorami przemian świadomościowych i cywilizacyjnych, czynnikami petryfikowania systemu.

W przedstawianych tu analizach skupiam się na specyfice „współczesnego uniwersytetu”, definiowanego przez Jacquesa Deridę jako „model europejski, który po bogatej i złożonej historii średniowiecznej, od dwóch stuleci funkcjonuje jako powszechny, to znaczy »klasyczny« w państwach typu demokratycznego” (Derida, 2015, s. 12).

W pierwszej kolejności nawiązuję do funkcji i struktury ISCED, a następnie skupiam się na tych poziomach formalnej edukacji, które realizowane są w szkole wyższej, ze szczególnym uwzględnieniem uwikłania ich w interesy

⁴ IAUP 2017 Triennial Conference Vienna: *Innovation in Education*. Vienna, 5–8.07.2017. <https://www.iaup.org/2017/09/28/iaup-2017-triennial-conference-vienna/> (dostęp: 28.09.2023).

⁵ Ze względu na upowszechnienie znajomości skrótu nazwy Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Edukacji/International Standard Classification of Education – ISCED – w tym tekście posługuję się nim.

biurokratycznego nadzoru i kontroli. W dalszej kolejności przybliżam przejawy i przewidywalne konsekwencje dominacji kultury korporacyjnej w realizacji funkcji uniwersytetu. Ze względu na problematykę tego tomu odnoszę się głównie do ich znaczenia dla funkcjonowania systemu oświatowego. W zakończeniu skupiam się na poszukiwaniu możliwości wspierania zmiany formalnej edukacji poprzez badania edukacyjne – edukacji i w edukacji.

Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Edukacji (ISCED) i jego funkcje

Procesy globalizacji nie omijają edukacji. Wręcz wykorzystują ją do integrowania i unifikacji niemal wszystkich dziedzin i sfer jednostkowego i zbiorowego życia. Edukacja jest bowiem swoistą „miękką siłą” (*soft power*) wspierania sieci globalnych powiązań kultury i gospodarki.

Osadzone w lokalnych kulturach i tradycjach systemy edukacyjne znacznie się różnią w poszczególnych krajach. To utrudnia porównywanie ich efektywności z punktu widzenia funkcjonalności. Utrudnia także międzynarodową mobilność uczących się i nauczycieli. Powstała potrzeba, by międzynarodowe dane dotyczące edukacji opierać na klasyfikacji, która proponuje, dla wszystkich krajów świata, solidne kryteria przypisywania programów edukacyjnych do poziomów, które można uznać za porównywalne.

Tworzenie porównywalnych systemów edukacji z pozycji ONZ/UNESCO w założeniu i oficjalnych deklaracjach ma chronić przed kolonizowaniem ich przez euroatlantyckie tradycje i wzory oświaty, a uczący się i nauczyciele z różnych krajów stają się partnerami w wymianie wiedzy i współpracy. Nabiera to szczególnej wagi w warunkach mobilności ludzi oraz podejmowania nauki i pracy poza miejscem pochodzenia i zamieszkania. Podkreślić należy, że funkcją tych systemów jest porównywanie dla celów statystycznych i ułatwienie mobilności, ale nie unifikacja ani rangowanie.

Pierwsze próby tworzenia systemu umożliwiającego porównywanie szkolnictwa w różnych krajach były podejmowane w latach 70. XX wieku i były reakcją na rewolucje społeczne (w tym narodowo-wyzwoleńcze w Afryce i Azji) i oświatowe, zwłaszcza na uniwersytetach w Europie i USA. Projekty te poddano analizie i zmianie w ostatniej dekadzie XX wieku (w 1997 r.).

W pierwszej dekadzie XXI wieku (2009–2011) przeprowadzone zostały szeroko zakrojone globalne konsultacje z krajami, ekspertami regionalnymi i organizacjami międzynarodowymi. Ostatecznie ISCED 2011 został przyjęty przez Konferencję Generalną UNESCO w listopadzie 2011 r.

Po tych skrótowych informacjach o przesłankach utworzenia ISCED przedstawiam strukturę systemów edukacji umożliwiających porównywanie poziomów programów edukacyjnych oraz powiązanych z nimi kwalifikacji według poziomów i dziedzin. Ze względu na problematykę podjętą w tym tekście skupiam się tylko na tych poziomach systemu, którym przypisana jest edukacja akademicka, a mianowicie na 6. – studia I stopnia (stopień licencjata lub równoważny poziom edukacji zawodowej), 7. – studia II stopnia (stopień magistra lub równoważny poziom wykształcenia) oraz 8. – stopień zawodowy lub naukowy doktora. Efekty uczenia się na tych poziomach formalnego kształcenia zostały zadekretowane Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. (Dz.U. z dnia 28 listopada 2018 r., poz. 2218). Sporządzona została Polska Rama Kwalifikacji (PRK)⁶, w której wyróżnia się 8 poziomów określonych przez ogólne charakterystyki efektów uczenia się. Jako sygnatariusz procesu bolońskiego Polska jest częścią zharmonizowanego (niestandardyzowanego) Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA), który działa w interesie rozwoju Europy. Obejmuje to stworzenie krajowego systemu klasyfikacji edukacji oraz Polskiej Ramy Kwalifikacji, a także zapewniania jakości edukacji akademickiej zgodnego z założeniami procesu bolońskiego.

W operacjonalizacji efektów uczenia zostały wykorzystane elementy skonstruowanej w latach 50. XX wieku taksonomii Benjamina Blooma. Wprawdzie taksonomia – zasady systematyki – sformułowana przez Blooma dotyczy celów kształcenia, a w ISCED i w PRK przyjęta jest orientacja na

⁶ Polska Rama Kwalifikacji (PRK) to układ odniesienia dla kwalifikacji nadawanych w Polsce. W PRK jest 8 poziomów. Każdy jest opisywany za pomocą ogólnych charakterystyk zakresu i stopnia skomplikowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, wymaganych od osób posiadających kwalifikacje danego poziomu. To nowy sposób porządkowania kwalifikacji i nowe możliwości ich zdobywania oraz uporządkowania wszystkich efektów uczenia się, a więc i wszystkich kwalifikacji. Obejmuje edukację ogólną, wyższą i zawodową, w tym nie tylko to, czego można się nauczyć w szkole lub na uczelni, ale także na kursach, szkoleniach, w pracy, w domu i w każdy inny sposób. W PRK uwzględniono charakterystyki typowe dla kwalifikacji nadawanych w kształceniu ogólnym, zawodowym oraz w szkolnictwie wyższym.

efekty uczenia się, ale struktura tych efektów: intelektualny, psychomotoryczny i afektywny, jest właśnie taka jak u Blooma. Są one odpowiednio nazwane: wiedza (zna i rozumie), umiejętności (potrafi) oraz kompetencje społeczne (jest gotów do). Ze względu na stopień uszczegółowienia charakterystyk efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 PRK, przy jednoczesnym zunifikowaniu ich dla szkół wyższych niezależnie od ich typów, nasuwają się wątpliwości dotyczące udziału edukacji uniwersyteckiej w otwieraniu się uczących się na nowe wyzwania, mające swoje źródła w lokalnej i globalnej dynamice zmian. Nabiera to szczególnego znaczenia w czasie, o którym Hannah Arendt pisała: „Nasz wiek jest chyba pierwszym, w którym szybkość zmian stanu rzeczy przerosła tempo zmiany pokoleniowej” (Arendt, 1999, s. 174). Zważmy, że pisała to w połowie XX wieku. Współcześnie tempo zmiany jest znacznie większe. Żyjemy wszak w okresie następowania zmian w czasie wykładniczym. Warto także zwrócić uwagę na jeszcze jeden (poza tempem zmiany pokoleniowej) wskaźnik. Odnosi się on do relacji między długością czasu powstawania wytworów (ich projektowania, konstruowania) a czasem ich spożytkowywania. Otóż, wytwarzanie trwa nierzadko dłużej niż użytkowanie. Odnosi się to nie tylko do produktów konsumpcyjnych (co dało podstawę wprowadzenia określenia współczesnego społeczeństwa jako *konsumpcyjne*), ale także do niektórych idei i organizacji społecznych. Można to również dostrzec w odniesieniu do niektórych zamysłów i inicjatyw pod adresem uniwersytetu. Do takich zaliczam administracyjne wprowadzenie treści Polskiej Ramy Kwalifikacji wskazanym wyżej rozporządzeniem. Pięć lat (od 2018 do 2023 r.), zwłaszcza wypełnionych takimi wydarzeniami jak pandemia i rozwój mediów cyfrowych, to naprawdę czas doświadczeń wzbudzających krytyczny namysł nad efektami edukacji akademickiej. Zwłaszcza że na uniwersytecie spoczywa odpowiedzialność nie tylko za własną kondycję, ale także za inne sfery życia społecznego i gospodarczego, ze szczególnym uwzględnieniem oświaty. Dotyczy to kształcenia nauczycieli. By nie kształcić „generałów do prowadzenia minionych wojen”, lecz przygotowywać kadry do organizowania edukacji w dynamicznie zmieniających się warunkach: w wikiświecie, w antropocenie, w interakcjach z bytami nie-tylko-ludzkimi. Kluczowym warunkiem racjonalnego, krytycznego wykorzystania ISCED jest poszanowanie „zasady bezwarunkowej wolności zapytywania i przedkładania propozycji, a nawet prawa do publicznego głoszenia tego wszystkiego, czego wymagają badania, wiedza i myślenie *prawdy*” (Derida, 2015, s. 12).

Dyskusja o uniwersytecie w kontekście ISCED i jego znaczenie dla rozumienia i funkcjonowania systemu edukacji wiąże się m.in. z faktem, że uniwersytet jest dla osób studiujących miejscem wykorzystywania wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i funkcjonowaniu społecznym. Jest ich kontynuacją. Jednakże zdarza się, że interakcje edukacyjne i społeczne w uczelni osłabiają, a nawet wymazują doświadczenia z poprzednich etapów formalnej edukacji (Dudzikowa i in., 2011).

Universitas semper reformanda; przejawy i konsekwencje dominacji kultury korporacyjnej w realizacji funkcji uniwersytetu

Wraz ze zmianami w sferze ładu społecznego następują też zmiany w przesłankach i funkcjonowaniu uniwersytetu, który z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębiorstwo, a nawet, jak piszą Rui Santiago, Teresa Carvalho i Rosario Relva, w „uniwersytet przemysłowy” (2008). W sytuacji, gdy era industrialna jest wypierana przez ład przemysłowy, edukacja i badania naukowe w uczelniach stają się swoistą „produkcją”. Wyniki badań są „towarem”. Prowadzone w uczelni badania są przejawem „świadczenia usług badawczych”. Podobnie traktowane są „usługi edukacyjne”, a dyplom jest towarem. Uniwersytet staje się nie tyle miejscem kształcenia specjalistów, ile „produkowania” wyższego wykształcenia i dominacji ideologii kredencjalizmu. Dyplom jest wytworzonym dobrem, a tworzenie warunków dochodzenia do niego jest swoistym przedsięwzięciem ekonomicznym, które przyczynia się do pomnażania potencjału gospodarczego. Jak stwierdził Andrzej Blikle: „Od biznesu wzięliśmy nie tylko to, co najgorsze, ale też i wtedy, gdy on już się z tego wycofywał” (Blikle, 2012).

Koncepcja uniwersytetu jako przedsiębiorstwa budzi opór ze strony zwolenników tradycyjnej misji uniwersytetu, to znaczy integrowania badań, kształcenia i kulturotwórczych relacji z otoczeniem. Opór ten wynika przede wszystkim z różnicy między uniwersytetem i przedsiębiorstwem w zakresie kultury, wartości i misji. Jak mówi Ha-Joon Chang (2023) autor interesującej książki pt. *23 rzeczy, których nie mówią Ci o kapitalizmie*, wskazując na konsekwencje supremacji interesu ekonomicznego nad akademickim: „W nauce przestała ludźmi kierować ciekawość i zaczęła rządzić

sprawozdawczość, [gdy] pozycja badacza przestała zależeć od uznania kolegów po fachu, a zaczęła zależeć od punktów za publikacje i od umiejętności zdobywania grantów”.

Dyskusja nad kierunkami zmiany uniwersytetu, toczona w kręgach akademickich i na łamach prasy (Rzyska, 2021), odsłania skalę wyzwań i zadań, wobec których stoi szkoła wyższa. Tysiącletnia (niemal) tradycja z jednej strony niesie w sobie wiele korzyści, z drugiej zaś jest wielkim zobowiązaniem. Nabiera to szczególnego znaczenia w sytuacji powszechności i dynamiki zmiany w bezpośrednim i pośrednim, społecznym i materialnym otoczeniu uczelni. Zmieniają się również uczestnicy i organizatorzy procesów społecznych w szkole wyższej. Swoje opinie na temat polityki kształcenia wyrażają osoby uczestniczące w jej realizacji (Rozmus, 2018).

Wraz ze zmianami w wielowymiarowym kontekście funkcjonowania uczelni, upowszechnianiem się specyficznych dla współczesności zjawisk, a zwłaszcza otwartości informacyjnej oraz z jednej strony takich megatrendów, jak konsumeryzm i postindustrializm, z drugiej zaś mikrotrendów, czyli „małych sił, które niosą wielkie zmiany”, uczelnia staje wobec podejmowania nowych zadań oraz nowych form i metod ich realizacji.

Dzieje się to w swoistej interakcji uniwersytetów z naciskami politycznymi i ekonomicznymi. Polityka zawsze wpływała na relacje uniwersytet – państwo, a rządy „sterowały” polityką oświatową i naukową, aby odzwierciedlić trendy polityczne i priorytety państwa, ale ogólnie szanowały autonomię i wolność akademicką. Narastają presje polityczne, bo jak piszą Philip G. Altbach i Hans de Wit (2023): „W dzisiejszym upolitycznionym świecie rządy interweniują w życie uniwersyteckie dla własnych celów politycznych, postrzegając instytucje akademickie jako użyteczne narzędzia bez względu na normy akademickie lub obawiając się, że niezależne i krytyczne środowisko akademickie może zagrozić tendencjom autorytarnym”. Poprzez decydowanie o warunkach kształcenia na wybranych kierunkach, finansowania badań, wprowadzanie biurokratycznych, silnie upolitycznionych kryteriów oceny osiągnięć naukowych politycy czynią z uniwersytetu narzędzie do realizacji swoich zamierzeń. Działania państwa kierowane są na kontrolowanie planów i programów studiów.

Przy uznaniu ISCED za narzędzie ważne dla edukacji warto zwrócić uwagę na konsekwencje biurokratycznego zawłaszczenia tego narzędzia. Szczegółowe zdefiniowanie efektów uczenia się dla poszczególnych poziomów

edukacji oraz dla dziedzin i dyscyplin kształcenia, zwłaszcza w odniesieniu do uniwersytetu, wywołuje ograniczenie użycia głosu przez osoby uczestniczące w kształceniu. Zdyscyplinowane wypełnianie matryc uczenia się, form ich realizacji i metod weryfikacji przesłania, a nierzadko wręcz wyklucza realizację „kultury umysłowej będącej czymś więcej niż sumą mechanicznie złożonych części” (Readings, 2017, s. 124). Zdaniem Johna H. Newmana, „kultura intelektualna jest właściwym i ścisłym zakresem działania uniwersytetu” (1990, s. 203).

Edukacja uniwersytecka wobec radykalnej niepewności – komu i czemu służy/może/powinien służyć uniwersytet

Jedyne co jest pewne to niepewność. To nie jest *bon mot*. To refleksja zrodzona w efekcie obserwacji tempa zmiany oraz wdzierania się w prywatne i zbiorowe życie nowych wytworów, zjawisk i procesów. Nawet najbardziej futurologiczne wyobrażenia o bliskiej i dalszej przyszłości mogą okazać się, i prawdopodobnie okażą się, albo niedoszacowane, albo mocno przesadzone. Te wyobrażenia mogą być zakłócone pojawieniem się „czarnych łabędzi”⁷ – niespodziewanych wydarzeń, które odciskają ogromne piętno na jednostkowym i zbiorowym życiu. Ważne zatem staje się uczenie się, jak żyć w światach, w których nie można już zaprzeczać osobliwości. Na uniwersytecie spoczywają więc bardzo ważne zadania wynikające z nowych zjawisk i procesów, których nie można było przewidzieć na etapie szczegółowego formułowania poziomów kompetencji i kwalifikacji. Takimi „czarnymi łabędziami” okazały się pandemia COVID-19, a także dynamiczny wzrost dostępności narzędzi i produktów sztucznej inteligencji oraz innych instrumentów mediów cyfrowych. Edukacja akademicka stoi wobec nowych wyzwań, wobec potrzeby nowych koncepcji organizowania interakcji edukacyjnych oraz nowych metod oceny osiągnięć uczących się. Stawiane są pytania wymagające pilnych odpowiedzi i formalnych rozstrzygnięć. Dotyczą one m.in. umiejscowienia w przestrzeni akademickiej i szerzej, w edukacji na

⁷ Wyrażenie „czarny łabędź” zaczerpnęłam z książki N.N. Taleba pt. *Czarny łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*, przekł. O. Siara. Poznań: Zysk i S-ka, 2022. Oznacza ono zdarzenie, którego praktycznie nie można było przewidzieć, a które powoduje nowe postrzeganie i rozumienie faktów, zjawisk i procesów.

każdym poziomie ISCED, takich bytów jak sztuczna inteligencja. Palące jest ustalenie odpowiedzi na pytania: Dlaczego możemy/powinniśmy/musimy wpuścić SI/AI do przestrzeni akademickiej i na jakich warunkach? Ile koabitacji, a ile koegzystencji z algorytmami na poziomie badań i kształcenia?

Istnienie SI/AI wymaga przededefiniowania efektów uczenia się dla każdego z ośmiu poziomów ISCED. Doświadczenia tych dwu zjawisk otwiera nowe możliwości uczynienia z kształcenia uniwersyteckiego prawdziwie włączające procesy, umożliwiające osiąganie niezdefiniowanych jeszcze efektów uczenia się, nowych kompetencji i kwalifikacji. Impulsy dla wcześniejszych etapów kształcenia mogą i powinny wychodzić z uniwersytetu. Być wprowadzane do standardów kształcenia nauczycieli.

Ponadto, przed edukacją akademicką stoją wyzwania generowane przez zmiany klimatyczne. Dotyczy to nie tylko zmian w środowisku naturalnym, ale także społecznym, w kulturze życia codziennego, w gospodarce i w polityce. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju odnosi się do integracji zasad i praktyk na wszystkich poziomach kształcenia, ale szczególne zadania stoją przed uniwersytetem. „Ponieważ instytucje szkolnictwa wyższego kształcą przyszłych liderów i profesjonalistów, ważne jest, aby instytucje te nie tylko podnosiły świadomość studentów w zakresie zrównoważonego rozwoju, ale także wyposażały ich w konkretną wiedzę, umiejętności i wartości, które mogą zastosować w życiu osobistym i zawodowym” (Blessinger 2023).

Nie mniej ważne są procesy mobilności społecznej, dobrowolnej, wynikającej z poszukiwania wyższych standardów życia, pracy i edukacji oraz wymuszonej zmianami klimatycznymi, politycznymi, warunkami wojennymi. Na uniwersytecie spoczywają zobowiązania generowane tymi zjawiskami. Dotyczy to z jednej strony tworzenia warunków otwartości na potrzeby migrantów – studentów i akademików, z drugiej zaś przygotowania nauczycieli pracujących na niższych poziomach ISCED.

Uwzględnianie tych zjawisk w projektowaniu efektów uczenia się zapewnia szkolnictwu wyższemu wyjątkową okazję do takiego zmieniania edukacji, by nie tyle dostosowywać ją do potrzeb społeczeństwa i warunków uczenia się i życia studentów, ile wyprzedzać realne i potencjalne zdarzenia i procesy.

Kluczową rolę w edukacji uniwersyteckiej otwartej na te, które są obecnie i na nieznane jeszcze wyzwania pełni wolność akademicka. Ta zaś natrafia na przeszkody. Biurokratyczne i prawne groźby ze strony rządów, formalne

kontrolowanie programów kształcenia i ograniczenia krytycznej analizy, antyintelektualne, populistyczne i autorytarne ataki retoryczne i represje wobec profesorów i ich wiedzy specjalistycznej, a także rosnąca presja na autocenzurę doprowadzają do upadku wolności akademickiej na całym świecie. Cierpi na tym edukacja akademicka, a za jej pośrednictwem cierpią niższe szczeble systemu oświatowego.

Uwagi końcowe

Wypełnienie założonych funkcji uniwersytetu jako elementu struktury systemu formalnej edukacji poprzez kształcenie na 6., 7. i 8. poziomie ISCED, w tym kształcenie nauczycieli – profesjonalistów organizujących formalną i pozaformalną edukację całożyciową, wiąże się z poszukiwaniem możliwości wspierania zmiany formalnej edukacji poprzez badania edukacyjne – edukacji i w edukacji. Dotyczy to zarówno badań dokumentujących istniejące stany rzeczy, jak i tych, których efekty są interwencją w praktyki oświatowe. W tym kontekście nasuwają się słowa Horacego: *Navem agere ignarus navis timet*⁸. Oznaczają one, że u podstaw zmiany edukacji jest wiedza pochodząca z badań oświatowych. Mogą to być wyniki badań własnych, prowadzonych na potrzeby wypełniania zadań związanych z osiągnięciem efektów uczenia na poziomie 6. i 7⁹.

⁸ „Boi się prowadzić statek, kto się na nim nie zna” Horacy: Epistles LCL 194: 406–407. https://www.loebclassics.com/view/horace-epistles/1926/pb_LCL194.407.xml (dostęp: 25.09.2023).

⁹ P6S_UW: „wykorzystać posiadaną wiedzę – formułować i rozwiązywać problemy przez dobór oraz stosowanie właściwych metod i narzędzi, w tym zaawansowanych technik informacyjno-technologicznych”; P7S_UW: „wykorzystać posiadaną wiedzę – formułować i rozwiązywać problemy przez dobór oraz stosowanie właściwych metod i narzędzi, w tym zaawansowanych technik informacyjno-technologicznych, przystosowanie istniejących lub opracowanie nowych metod i narzędzi, formułować i testować hipotezy związane z prostymi problemami badawczymi, wdrożeniowymi w przypadku studiów o profilu praktycznym” (a taki jest profil kształcenia nauczycieli; Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r. art. 68.1/11 – uwaga M. Cz-W.), Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyki drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji. Warszawa 2018, Dz.U. z dnia 28 listopada 2018 r., poz. 2218.

Odrębną grupę źródeł zmiany w oświacie mogą/powinny stanowić wyniki badań prowadzonych na potrzeby rozpraw doktorskich. Dotyczy to badań nad edukacją, jej doświadczeniami w przeszłości i teraźniejszości, prowadzonych przez badaczy/badaczki spoza środowiska, w którym prowadzone są badania. Mogą to być prace na stopień doktora z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych, w których problemy badawcze dotyczą różnych aspektów i kontekstów edukacji i oświaty, a ich wyniki nie muszą mieć charakteru bezpośrednio aplikacyjnego. Odrębną grupą są badania w ramach doktoratu wdrożeniowego, których terenem jest wybrana placówka/organizacja edukacyjna, a wyniki są czynnikiem zmiany wybranej sfery jej funkcjonowania.

Badania jako funkcja uniwersytetu są niekwestionowanym środkiem i ośrodkiem uczenia się, procesu konstruowania wiedzy oraz nabywania i aktualizowania umiejętności. **Uczenie się poprzez badania** zapewnia nie tylko realizację przez uniwersytet jego ustawowego obowiązku, ale jest realną podstawą kształtowania kompetencji emancypacyjnych, tzn. podmiotowych dyspozycji wyrażających się w innowacyjności, krytycznej racjonalności oraz odważnej odpowiedzialności za podejmowane inicjatywy i dokonywane wybory.

Na szczególną uwagę w kontekście uczestniczenia uniwersytetu w doskonaleniu powszechnej edukacji zasługuje inicjatywa pod nazwą „nauka obywatelska”. To dobrowolna współpraca osób spoza uniwersytetu z profesjonalnymi naukowcami w celu prowadzenia badań naukowych. Obywatele-naukowcy niebędący ekspertami mogą uczestniczyć w każdej z faz procesu naukowego, a więc w projektowaniu, eksperymentowaniu, gromadzeniu danych, analizie danych i rozwiązywaniu takich problemów, których rozstrzygnięcie jest ważne z ich punktu widzenia. Ta forma uczenia się przez badania, przez uczestniczenie w badaniach przynosi wiele korzyści społecznych i indywidualnych na wielu poziomach. Sprzyja zaangażowaniu publicznemu, wzrostowi kapitału społecznego i kulturowego, ale także poszerzaniu wiedzy i upowszechnianiu osiągnięć nauki poza zamkniętymi kręgami profesjonalnych badaczy. Okazją do praktykowania nauki obywatelskiej są m.in. doktoraty wdrożeniowe, których celem jest wprowadzanie teoretycznie uzasadnionej zmiany w funkcjonowaniu wybranych instytucji, organizacji, przestrzeni życia społecznego i/albo natury.

Ta forma edukacji akademickiej umożliwia poszerzanie pola doświadczeń badawczych i społecznych ludzi uniwersytetu: nauczycieli, studentów, pracowników akademickiej administracji. Sprzyja wychodzeniu poza własne dziedziny i dyscypliny, czym przyczynia się do zwiększania giętkości umysłu i wrażliwości na nowe, nieznane wcześniej zjawiska. Jest ona ważna z punktu widzenia formalnej edukacji. Do uczestniczenia w powiększaniu osiągnięć nauki mogą być włączane osoby z niższych poziomów ISCED – nauczyciele, uczniowie, a także rodzice. Ich uczestniczenie w formułowaniu problemów badawczych istotnych z ich punktu widzenia, gromadzeniu danych, niekiedy trudno dostępnych profesjonalnym badaczom/badaczkom, dyskusowaniu ich wyników w kontekście przyjętych hipotez ułatwia aplikację odkryć do codziennych praktyk.

Jako przykład obywatelskiej nauki z udziałem akademików/akademicek, studentów/studentek przygotowujących się do zawodu nauczyciela można wskazać włączanie nauczycieli/nauczycielek, uczniów/uczennic i ich rodziców z niższych poziomów ISCED do badania warunków dostępności powszechnej edukacji, identyfikowania barier komunikacyjnych, architektonicznych, społecznych itd. Wyniki takich badań mają szansę stać się realnym źródłem zmiany codzienności oświatowej z zachowaniem zasad zrównoważonego rozwoju w szerokim rozumieniu tego pojęcia. Mają również szansę przyczynić się do wzrostu aspiracji edukacyjnych osób z grup doświadczających deprivacji kulturowej oraz zaufania do integrowania teorii z praktyką, uczenia się z jednostkowego i zbiorowego życia.

Bibliografia

- Altbach, Ph.G., de Wit, H. (2023). *Why so quiet? Opposing politicisation of HE is mandatory*. *University World News Global Edition*, 30 September. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230926114029814> (dostęp: 30.09.2023).
- Arendt, H. (1999). O przemocy. *Nieposłuszeństwo obywatelskie*, przekł. A. Łagocka, W. Madej. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Blessinger, P. (2023). Transform curricula with education for sustainable development. *University World News*, No 755, 24 September.
- Blikle, A. (2021). *Turkusowy uniwersytet, szansa czy utopia?* <https://oees.pl/wp-content/uploads/2021/04/Andrzej-Blikle-Turkusowy-uniwersytet.pdf> (dostęp: 28.09.2023).

- Collini, S. (2012). *What Are Universities For?* London: Penguin Books.
- Collini, S. (2017). *Speaking of Universities*. London: Verso.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2017). *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wersji procesu bolońskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2017). O zmianach w szkolnictwie wyższym – orientacja na posłuszeństwo czy na transgresję i emancypację? O paternalizacji relacji w edukacji akademickiej. *Rocznik Pedagogiczny*, Nr 40.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbierska, K., Marciniak, M. (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*. Tom 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ha-Joon Chang (2023). Mieć, żeby być czy być, żeby mieć? Ha-Joon Chang w rozmowie z Jackiem Żakowskim. *Polityka*, Nr 33 (9.08–15.08.2023, s. 39–41).
- Horacy: Epistles LCL 194: 406–407. https://www.loebclassics.com/view/horaceepistles/1926/pb_LCL194.407.xml (dostęp: 25.09.2023).
- Newman, J.H. (1990). *Idea uniwersytetu*, przekł. P. Mroczkowski Warszawa: PWN.
- Readings, B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*, przekł. S. Stecko. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyki drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2018. Dz.U. z dnia 28 listopada 2018 r., poz. 2218.
- Rozmus, A. (2018). *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Kraków – Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rzyska, A. (2021). *Reprezentacje uniwersytetu w dyskursie prasowym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Santiago, R., Carvalho, T., Relva, R. (2008). Research and the Universities' Image. *European Journal of Education*, Vol. 43, No 4.
- Shengelia, K. (2017). Leading universities in an uncertain world. Wywiad Yojany Sharma z prezydentem IUAP na kadencję 2017–2020. *University World News*, 2.06.2017, nr 462.

AUTORZY ROZDZIAŁÓW

Diana Aksamit – dr hab., prof. APS. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: głęboka niepełnosprawność intelektualna, organizacja kształcenia

Józefa Bałachowicz – prof. dr hab. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

Alicja Baum – doktor. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: pedagogika zdolności, instytucje pozaszkolne

Agnieszka Cybał-Michalska – prof. dr hab. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; zainteresowania badawcze: socjopedagogiczne problemy młodzieży

Maria Czerepaniak-Walczak – prof. dr hab. Uniwersytet Szczeciński; zainteresowania badawcze: polityka edukacyjna, szkolnictwo wyższe

Ryszard Gerlach – prof. dr hab. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; zainteresowania badawcze: edukacja dorosłych

Małgorzata Jabłonowska – doktor. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: pedagogika zdolności, zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji

Stefan M. Kwiatkowski – prof. dr hab. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: kształcenie zawodowe, kompetencje i kwalifikacje zawodowe

Joanna Łukasiewicz-Wieleba – dr hab., prof. APS. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: pedagogika zdolności, metodologia badań

Anna R. Makaruk – doktor. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: pedagogika zdolności, edukacja informatyczna

Barbara Marcinkowska – dr hab., prof. APS. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: głęboka niepełnosprawność intelektualna, jakość kształcenia nauczycieli

Jarosław Michalski – dr hab., prof. APS. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: kompetencje społeczne nauczycieli

Beata Mydlowska – dr hab., prof. USM. Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie; zainteresowania badawcze: edukacja wielokulturowa, resocjalizacja

Inetta Nowosad – dr hab., prof. UZ. Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania badawcze: pedagogika szkolna, pedagogika porównawcza

Magdalena Piorunek – prof. dr hab. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; zainteresowania badawcze: poradnictwo społeczne, poradnictwo kariery

Marta Poruszek – doktor. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: edukacja domowa, psychologia małego dziecka

Miłosz W. Romaniuk – doktor. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: wychowanie morskie, edukacja informatyczna

Arleta Suwalska – doktor. Uniwersytet Łódzki; zainteresowania badawcze: pedagogika porównawcza

Jolanta Szempruch – prof. dr hab. Uniwersytet Rzeszowski; zainteresowania badawcze: teoria szkoły, socjologia edukacji

Aleksandra Tłuściak-Deliowska – dr hab., prof. APS. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: kultura organizacyjna, klimat szkoły

Maria Trzcńska-Król – doktor. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej; zainteresowania badawcze: kompetencje medialne, współpraca nauczycieli i rodziców

Marzenna Zaorska – prof. dr hab. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie; zainteresowania badawcze: pedagogika specjalna

Zuzanna Zbróg – dr hab., prof. UJK. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; zainteresowania badawcze: edukacja elementarna, wspomaganie rozwoju dziecka

WYDAWNICTWA
INSTYTUTU PROBLEMÓW WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI
IM. MARKA DIETRICHACH

*Wszystkie publikacje od roku 2019, a także publikacje wcześniejsze zaznaczone
znakiem „*” są dostępne w wersji elektronicznej pod adresem www.ipwc.pw.edu.pl*

Rok 2024

- LXXXIX – Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych
- LXXXVIII – Wystąpienia i wykłady inaugurujące rok akademicki 2023/2024
- LXXXVII – Cywilizacyjna rola lasów

Rok 2023

- LXXXVI – O poznawaniu i kształtowaniu świata
- LXXXV – Nieufność: źródła i konsekwencje
- LXXXIV – Wystąpienia i wykłady inaugurujące rok akademicki 2022/2023
- LXXXIII – Prawdy i półprawdy w żywieniu człowieka
- LXXXII – Prawdy i półprawdy w żywieniu człowieka – książka abstraktów

Rok 2022

- LXXXI – Działalność naukowa – niedoceniany czynnik rozwoju
cywilizacyjnego Polski
- LXXX – Podsumowanie dokonań Instytutu 1996–2021
- LXXIX – Ewolucja cywilizacyjnej roli i społecznego odbioru nauki. Część 2
- LXXVIII – Wystąpienia i wykłady inaugurujące rok akademicki 2021/2022

Rok 2021

- LXXVII – Młodzi dorośli: identyfikacje, postawy, aktywizm i problemy życiowe
- LXXVI – Stosunek do szczepień ochronnych: sceptycyzm wobec nauki
- LXXV – Wystąpienia i wykłady inaugurujące rok akademicki 2020/2021
- LXXIV – Ewolucja cywilizacyjnej roli i społecznego odbioru nauki
- LXXIII – Zmiany klimatu i ich następstwa

Rok 2020

- LXXII – Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare
pytania?
- LXXI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2019/2020

Rok 2019

- LXX – Szanse i wyzwania dla polskich wydawnictw i czasopism naukowych
- LXIX – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2018/2019

Rok 2017

- LXVIII – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2017/2018
- LXVII – Autonomia uczelni i środowiska akademickiego – odpowiedzialność i etos akademicki*
- LXVI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2016/2017
- LXV – Student pierwszego roku

Rok 2016

- LXIV – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2015/2016*
- LXIII – Miejsce nauk podstawowych w kształceniu wyższym*

Rok 2015

- LXII – Praktyczne aspekty rekrutacji na studia od roku akademickiego 2015/2016
- LXI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2014/2015*

Rok 2014

- LX – Perspektywy rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce*
- LIX – Badania PISA – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*
- LVIII – Rekrutacja na studia od roku akademickiego 2015/2016 w kontekście zmian w systemie oświaty. Informator dla szkół wyższych*

Rok 2013

- LVII – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2013/2014*
- LVI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2012/2013*

Rok 2012

- LV – Problemy nauczania chemii w szkołach średnich i wyższych*
- LIV – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2011/2012*

Rok 2011

- LIII – Problemy nauczania biologii w szkołach średnich i wyższych*
- LII – Problemy nauczania fizyki w szkołach średnich i wyższych*
- LI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2010/2011*
- L – Strategia nauczania matematyki w Polsce – wdrożenie nowej podstawy programowej*

Rok 2010

- XLIX – Natura 2000. Szanse i zagrożenia*
- XLVIII – Współpraca szkół średnich i wyższych*
- XLVII – Podsumowanie dwunastolecia 1996–2008 – Marek Dietrich*
- XLVI – Wykłady inaugurujące rok akademicki 2009/2010*

Rok 2009

- XLV – Społeczeństwo polskie wobec narodzin III Rzeczypospolitej (1988–1990)*
- XLIV – Woda w obszarach nieurbanizowanych*

Rok 2008

- XLIII – Prywatność – prawo czy produkt?*
- XLII – Polscy uczniowie w świetle badań PISA*
- XLI – Warszawa Akademicka*
- XL – Warszawa Akademicka – Seminarium*

Rok 2007

- XXXIX – Czasopisma naukowe – zmierzch czy transformacja?*
- XXXVIII – Obraz postępu i zagrożeń cywilizacyjnych w mediach
- XXXVII – Uczyć myśleć

Rok 2006

- XXXVI – Wizja polskich uczelni w społeczeństwie globalnym
- XXXV – Rola symboli
- XXXIV – Humanizm i technika

Rok 2005

- XXXIII – Zagadnienia bezpieczeństwa wodnego
- XXXII – Polskie uczelnie XXI wieku
- XXXI – Zagadnienia bezpieczeństwa energetycznego
- XXX – Emigracja – zagrożenie czy szansa?

Rok 2004

- XXIX – Decyzje edukacyjne
- XXVIII – Uczelnie a innowacyjność gospodarki
- XXVII – Internet i techniki multimedialne w edukacji

Rok 2003

- XXVI – Kierunki kształcenia i standardy nauczania w polskim szkolnictwie wyższym
- XXV – Zarządzanie bezpieczeństwem w sytuacjach kryzysowych

Rok 2002

- XXIV – Jakość kształcenia i akredytacja w szkolnictwie wyższym w Polsce
- XXIII – Autorytet uczelni
- XXII – Problemy etyczne w nauce
- XXI – Bezpieczeństwo człowieka we współczesnym świecie
- XX – Pamięć i działanie

Rok 2001

- XIX – Ekonomiczne efekty edukacji w Polsce
- XVIII – Wolność a bezpieczeństwo
- XVII – Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji

Rok 2000

- XVI – Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji
- XV – Czy kryzys demograficzny w Polsce?
- XIV – Produkcja, konsumpcja i technika a ocieplenie klimatu
- XIII – Kształcenie międzyuczelniane. Studium warszawskie

Rok 1999

- XII – Władza i obywatel w społeczeństwie informacyjnym
- XI – Koszty kształcenia w szkołach wyższych w Polsce. Model kalkulacyjnych kosztów kształcenia
- X – Problemy etyczne techniki
- IX – Bezpieczeństwo człowieka we współczesnym świecie

Rok 1998

- VIII – Polska a integracja europejska w edukacji. Aspekty informatyczne
- VII – Misja uczelni
- VI – Bezpieczeństwo człowieka we współczesnym świecie
- V – Instrumenty rozwoju systemu kształcenia w Polsce

Rok 1997

- IV – Akademicka Komisja Akredytacyjna. System oceny jakości kształcenia i akredytacji w szkolnictwie wyższym
- III – Jakość kształcenia w szkołach wyższych
- II – Etyka zawodowa
- I – Ochrona własności intelektualnej

