



ZROZUMIEĆ EDUKACJĘ W EUROPIE

20 lat EURYDICE
w Polsce



ZROZUMIEĆ EDUKACJĘ W EUROPIE

**20 lat EURYDICE
w Polsce**

Redaktor prowadzący

Magdalena Górowska-Fells

Współpraca wydawnicza

Michał Chojnacki, Anna Grabowska, Małgorzata Janaszek-Bazanek,
Agnieszka Karolczuk, Beata Maluchnik, Beata Płatos

Tłumaczenie

Beata Maluchnik, Anna Podoracka (Poliglota)

Redakcja językowa

Agnieszka Karolczuk

Opracowanie graficzne, projekt okładki i skład

RZECZYOBRAZKOWE

Druk

Centrum Obsługi Administracji Rządowej

Wydawca

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A

02-305 Warszawa

www.frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017

ISBN 978-83-65591-21-0

Publikacja bezpłatna

Dzięki Eurydice wiemy coraz więcej o edukacji

Od ponad 20 lat Polskie Biuro Eurydice wspiera Fundację Rozwoju Systemu Edukacji w prowadzeniu programów współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji. To w publikacjach Eurydice znajdujemy ważne dane dotyczące europejskich systemów edukacji, porównania między krajami, opisy najnowszych reform oraz terminologię niezbędną we współpracy międzynarodowej i realizacji projektów europejskich.

Polskie Biuro Eurydice działa od roku 1996, a od roku 1998 wchodzi w skład FRSE. Rocznica 20-lecia Eurydice w Polsce to tylko punkt na osi czasu, bowiem okres działalności biura trzeba widzieć jako proces ciągły. W roku 1996 biuro podjęło (jeszcze w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych) swoje pierwsze prace. W roku 1997 Polska przystąpiła do programu Sokrates i wtedy właśnie przeniesiono biuro do Fundacji, która od lat wdraża w Polsce programy unijne, począwszy od Sokratesa, poprzez *Uczenie się przez całe życie*, po obecny program Erasmus+. Funkcjonowanie Eurydice i Narodowej Agencji Programu Erasmus+ w jednej instytucji daje różne możliwości wsparcia i współpracy, które co roku owocują różnymi rozwiązaniami. FRSE stwarza warunki do wzmocnienia przekazu sieci i daje szansę na dotarcie do tych użytkowników, do których samodzielnie byłoby trudniej Eurydice trafić. Z kolei Eurydice dostarcza informacji wspierających i ułatwiających sformułowanie koncepcji badań w dziedzinie edukacji.

Opracowania dostarczane przez Eurydice są wykorzystywane w inicjowanych przez FRSE badaniach dotyczących efektów i wpływu projektów współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji. Liczymy na to, że ta synergia pomiędzy programem Erasmus+ i Eurydice będzie się pogłębiać i rozwijać w nadchodzących latach.

Kolejna ważna rola Eurydice to wkład sieci w proces reformowania systemów edukacji w Europie. Jedną z najnowszych publikacji Eurydice, *Tworzenie polityki edukacyjnej na podstawie danych i wyników badań (Support Mechanisms for Evidence-based Policy Making in Education, 2017)*, przedstawia sposoby wykorzystywania wyników badań naukowych w procesie reformowania systemów edukacji. Z raportu wynika, że dane i wyniki badań, także te dostępne w publikacjach Eurydice, są często wykorzystywane podczas reformowania systemów edukacji, zarówno w zmianach prowadzonych na szeroką skalę (jak obecnie w Polsce), jak i w przypadkach drobnych korekt poszczególnych elementów systemu. Polskie Biuro Eurydice upowszechnia informacje o europejskich systemach edukacji, zapewniając twórcom reform możliwość przyjrzenia się rozwiązaniom stosowanym w innych krajach.

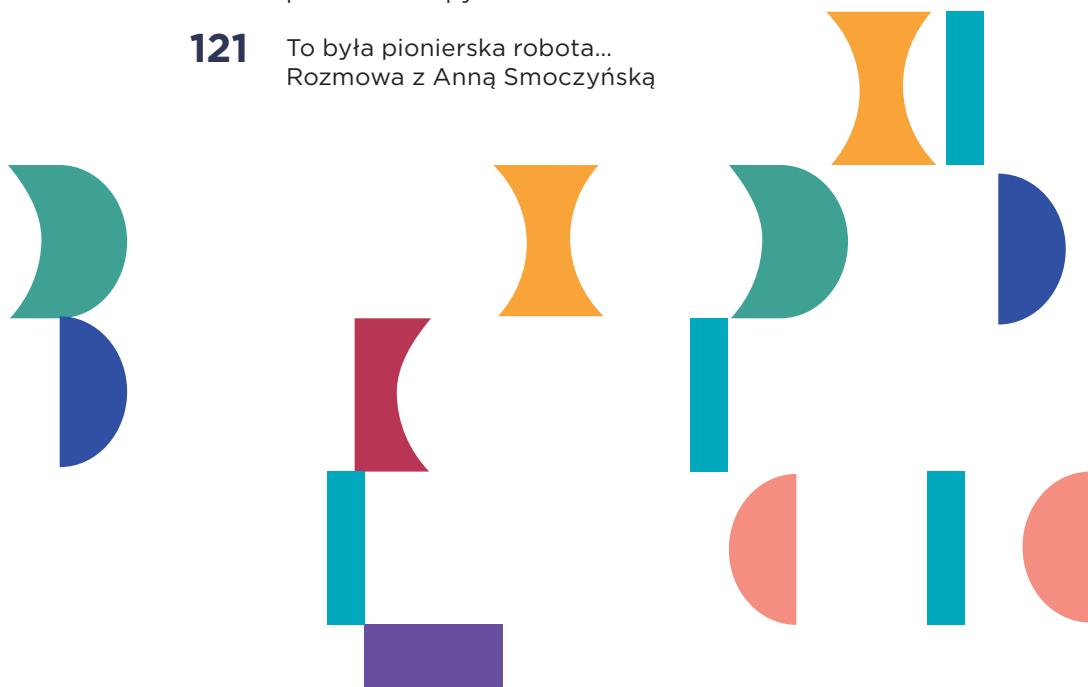
W tym roku Polskie Biuro Eurydice przygotowało dla Państwa niezwykle ciekawą lekturę dotyczącą przemian w polskiej edukacji, stanowiących odpowiedź na wyzwanie wspólnych priorytetów europejskich sformułowanych w strategiach *Europa 2020* oraz *Edukacja i Szkolenia 2020*. W pewnym sensie jest to także próba podsumowania 20 lat edukacji polskiej i europejskiej w dziedzinach priorytetowych dla Unii Europejskiej.

Zapraszam do lektury artykułów zebranych przez Polskie Biuro Eurydice z okazji jego dwudziestolecia!

Dr Paweł Poszytek
Dyrektor Generalny FRSE

Spis treści

- 6** 20 lat Polskiego Biura Eurydice
- 8** **LARS BO JAKOBSEN**
Działalność i misja sieci Eurydice
- 15** **ZBIGNIEW SAWIŃSKI**
Propozycja globalnego spojrzenia
na badania w edukacji
- 29** **KAROLINA APPELT**
Edukacja małych dzieci w Polsce
- zmiany i wyzwania wczesnej edukacji
- 53** **ANNA BORKOWSKA**
Przedwczesne kończenie nauki
- droga ku wykluczeniu
- 71** **DOMINIKA WALCZAK**
Nauczyciel widziany oczami różnych
aktorów życia szkoły
- 95** **HANNA KOMOROWSKA**
Ciągłość i zmiana w edukacji językowej.
Polska a Europa
- 113** **DAVID CROSIER**
Modernizacja szkolnictwa wyższego:
plan dla Europy
- 121** To była pionierska robota...
Rozmowa z Anną Smoczyńską



20 lat Polskiego Biura Eurydice

Osoby sięgające po kolejną publikację sieci Eurydice nie zastanawiają się zapewne, jak długo działa sieć i jakie są jej początki. W roku 2016 Eurydice obchodziło dwudziestolecie swojej działalności w Polsce, a sama sieć działa od roku 1980, a więc niemal od 40 lat. Rocznicze zawsze stanowią dobry powód do świętowania, a jak świętować może biuro wchodzące w skład sieci informującej o systemach edukacji w Europie, jeśli nie poprzez wydanie kolejnej, tym razem rocznicowej publikacji?

Na co dzień Polskie Biuro Eurydice realizuje swoją podwójną misję: informuje Europę o polskim systemie edukacji poprzez wkład do wspólnych publikacji sieci oraz rozpowszechnia wyniki badań Eurydice w Polsce. Tym razem chcemy zaproponować czytelnikom coś innego. Problematyka jest taka jak zwykle – szeroko rozumiana edukacja. Pozostajemy w kręgu obszarów tematycznych, którymi na co dzień zajmuje się Eurydice, a więc w kręgu priorytetów UE. Te wspólne cele są sformułowane w strategiach unijnych *Edukacja i Szkolenia 2020* oraz *Europa 2020*, a raporty Eurydice przede wszystkim zdają relację z realizacji tych wspólnych celów. Mamy więc zestaw zagadnień, którymi wciąż na różne sposoby się zajmujemy. Są to: wczesna edukacja i opieka, przedwczesne kończenie nauki, zawód nauczyciela, edukacja językowa oraz szkolnictwo wyższe.

Pomyśleliśmy więc o tym, by zwrócić się do naszych polskich ekspertów z prośbą o spisanie swoich refleksji na temat zmian, jakie w tych dziedzinach nastąpiły w Polsce w ostatnich 2-3 dekadach (świętujemy przecież dwudziestolecie naszej działalności), oraz o próbę przedstawienia sytuacji w naszym kraju na tle doświadczeń innych krajów i całej Europy. Nasi eksperci wywiązali się z tego zadania w różny sposób – otrzymaliśmy zarówno artykuły zbliżone swoim charakterem do formy eseju, jak i pogłębione analizy poparte wynikami badań. Tym ciekawsza jest dla nas ich lektura.

Nasz tom rocznicowy otwierają dwa artykuły o charakterze ogólnym – Lars Bo Jakobsen, kierujący europejskim biurem Eurydice (EACEA A7), opowiada o sieci Eurydice i jej misji, natomiast prof. Zbigniew Sawiński przedstawia swoje refleksje na temat badań edukacyjnych i sposobów zbierania danych na potrzeby tychże badań. Kolejne artykuły mają już charakter szczegółowy: dr hab. Karolina Appelt

prezentuje problemy i wyzwania w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki, Anna Borkowska omawia mało w Polsce znane i rzadko komentowane zjawisko przedwczesnego kończenia nauki (ang. ELET *Early Leaving from Education and Training*), które jednak stanowi poważny problem w systemach edukacji takich krajów, jak Hiszpania czy Turcja, dr Dominika Walczak relacjonuje bardzo ciekawe wyniki badań dotyczące polskich nauczycieli, a prof. Hanna Komorowska snuje refleksje nad obecnością języków obcych w polskim systemie edukacji i w polskiej codzienności.

Nieco inny charakter ma artykuł naszego kolegi z europejskiego biura Eurydice, Davida Crosiera. Píše on krótko o wspólnych działaniach europejskich w dziedzinie szkolnictwa wyższego i o tym, jak przebiega współpraca prowadząca do stworzenia Wspólnego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. David Crosier jest redaktorem ostatniego wydania raportu BFUG dotyczącego realizacji procesu bolońskiego w Europie (z roku 2015) i właśnie przystąpił do pracy nad kolejną jego edycją.

Publikacja, którą mamy przyjemność Państwu przedstawić, nie ma typowo rocznicowego charakteru – nie zawiera pamiątkowych zdjęć czy wspomnień i jest tu tylko jeden wywiad. Jest to rozmowa z wieloletnią koordynatorką Polskiego Biura Eurydice, Anną Smoczyńską. Pani Anna Smoczyńska de facto uruchomiła Eurydice w Polsce i przez wiele lat, przy wsparciu całego zespołu, kierowała biurem, zapewniając najwyższą jakość zbieranych danych i solidną prezentację wyników porównań międzynarodowych prowadzonych przez naszą sieć. Od Anny Smoczyńskiej nauczyliśmy się, jak się w Eurydice pracuje, jak tłumaczyć działanie polskiego systemu edukacji naszym zagranicznym kolegom i jak wspierać polskich użytkowników w korzystaniu z dostępnych źródeł danych i opisów systemów edukacji. Mamy nadzieję, że godnie kontynuujemy te tradycje, dodając do nich elementy niezbędne w świecie trwającej rewolucji technologicznej (Facebook, newsletter elektroniczny).

Zebrane przez nas artykuły są opatrzone krótkimi informacjami przygotowanymi przez pracowników naszego biura. Polecamy w nich Państwu lekturę raportów Eurydice w danej dziedzinie. Będziemy usatysfakcjonowani, jeśli lektura ta przyniesie Państwu korzyść i skłoni do refleksji. Tym bardziej będzie nam miło, jeśli po zapoznaniu się z książką rocznicową sięgną Państwo do innych naszych opracowań.

**Zespół Polskiego Biura Eurydice:
Magdalena Górowska-Fells, Beata Maluchnik,
Beata Płatos, Michał Chojnacki**

Lars Bo Jakobsen

Działalność i misja sieci Eurydice

Sieć Eurydice została utworzona w 1980 r., gdy ministrowie edukacji zdali sobie sprawę, że potrzebna jest im większa wiedza na temat struktur i polityki edukacyjnej w poszczególnych krajach europejskich i opracowanie mechanizmu zapewniającego większe spektrum wartościowych informacji o edukacji. 36 lat później Eurydice nadal się rozwija, a jej misja znacznie się poszerzyła.

Początki Sieci

Przez pierwsze 10 lat, czyli jeszcze zanim upowszechnił się Internet, sieć Eurydice działała głównie jako swego rodzaju centrum wymiany informacji o edukacji, czy inaczej: jako służba informacyjna udzielająca odpowiedzi na pytania umożliwiające osobom odpowiedzialnym za tworzenie polityki edukacyjnej w danym kraju zrozumienie struktury organizacyjnej systemów edukacji w pozostałych krajach Wspólnoty Europejskiej.

Rezolucja Rady z 1990 r. wprowadziła duże zmiany w zakresie i celu działalności Eurydice i odtąd sieć miała za zadanie udział w opracowywaniu analiz porównawczych, raportów i badań poświęconych wspólnym zagadnieniom priorytetowym, określonym między innymi przez Komitet ds. Edukacji¹. Na podstawie Rezolucji sieć opracowała metodologię prowadzenia analizy porównawczej systemów edukacji, realizuje badania tematyczne określonych aspektów systemów edukacji i publikuje wskaźniki dotyczące edukacji we Wspólnocie.

Sieć Eurydice stanowiła integralną część programu Sokrates realizowanego w latach 1995-2006. W latach 2007-2013 sieć Eurydice była jedną z akcji programu

¹ Komitet ds. Edukacji przygotowuje zagadnienia do dyskusji prowadzonych podczas posiedzeń/spotkań/sesji Rady Unii Europejskiej ds. Edukacji.

Uczenie się przez całe życie, a od 2014 r. stanowi część programu Erasmus+, który ma za zadanie wspieranie działań w obszarze edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu w latach 2014-2020.

Eurydice obecnie

Od września 2008 r. za koordynację sieci Eurydice odpowiada *Education and Youth Policy Analysis Unit* w Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA). W skład sieci wchodzi 42 biura krajowe w 38 krajach uczestniczących w programie Erasmus+ (28 państw członkowskich, Albania, Bośnia i Hercegowina, była Jugosłowiańska Republika Macedonii, Islandia, Liechtenstein, Czarnogóra, Norwegia, Serbia, Szwajcaria i Turcja).

Kontekst polityczny i instytucjonalny

Kontekst instytucjonalny, w jakim działa sieć Eurydice, znacząco się zmienił od 1980 r. Każde z państw UE pozostaje odpowiedzialne za własne systemy edukacji i szkoleń, w Traktacie² zamieszczono artykuł poświęcony edukacji, w którym określono rolę UE. Artykuł ten stanowi, że: „Unia przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między państwami członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności”. Ponadto w 2000 r. do Strategii Lizbońskiej wprowadzono otwartą metodę koordynacji również w dziedzinie edukacji. Metoda ta zasadza się na dobrowolnej współpracy państw członkowskich i mechanizmach miękkiego prawa, takich jak wytyczne, wskaźniki, analiza porównawcza i dzielenie się dobrymi praktykami. W ciągu 37 lat Unia Europejska przeszła od sytuacji, kiedy współpraca w dziedzinie edukacji niemal nie istniała, a sieć Eurydice miała umożliwiać wymianę informacji o edukacji pomiędzy państwami członkowskimi, do sytuacji, gdy otwarta metoda koordynacji zapewnia ramy umożliwiające wyznaczanie wspólnych edukacyjnych celów, ewaluację i usprawnianie działań poszczególnych państw członkowskich.

Dużym zmianom uległ ponadto kontekst polityczny. Obecnie przed Europą stoi wiele wyzwań, w obliczu których kształcenie i szkolenie odgrywają ważną rolę. Wyzwania te to na przykład: osiąganie zrównoważonego wzrostu; zwiększanie spójności społecznej; reagowanie na przepływy migracyjne; zapobieganie przemoc i radykalizacji zachowań młodzieży. Jednocześnie Europa musi zająć się długoterminowymi

² Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Artykuł 165 (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=EN>)

wyzwaniami, takimi jak starzenie się społeczeństwa, dostosowanie się do ery cyfrowej i konkurowanie w globalnej gospodarce opartej na wiedzy. W 2015 r., jako odpowiedź na te wyzwania, ministrowie edukacji uzgodnili, że w latach 2016-2020 w ramach współpracy należy skupić się na następujących sześciu zagadnieniach priorytetowych:

- » użyteczna i wysokiej jakości wiedza, umiejętności i kompetencje uzyskane w ramach uczenia się przez całe życie, koncentrowanie się na efektach uczenia się na rzecz zatrudnialności, innowacji, aktywnego obywatelstwa i dobrostanu;
- » edukacja włączająca, równouprawnienie, sprawiedliwość, niedyskryminacja i promocja kompetencji społecznych;
- » otwarta i innowacyjna edukacja i szkolenia, w tym korzystanie w pełni z możliwości, jakie zapewnia era cyfrowa;
- » wsparcie dla nauczycieli, trenerów, dyrektorów i liderów szkół i innych przedstawicieli kadry oświatowej;
- » przejrzystość i uznawanie umiejętności i kwalifikacji w celu ułatwienia uczenia się i mobilności na rynku pracy;
- » zrównoważone inwestycje, jakość i skuteczność systemów edukacji i szkoleń.

Choć zmienił się kontekst instytucjonalny i polityczny, wspieranie współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji pozostaje głównym celem działalności sieci Eurydice. Misją sieci Eurydice jest wspieranie współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji na poziomie krajowym i europejskim, szczególnie zaś wspieranie działań realizowanych przez Komisję i państwa członkowskie w kontekście *Nowych ram strategicznych współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia do 2020 r.* (Edukacja i Szkolenia 2020) oraz strategii *Europa 2020*. Ponadto Eurydice jest zaangażowana we wspieranie określonych procesów tworzenia polityki, jak na przykład w koordynowanie zbierania danych i opracowywanie sprawozdań z wdrażania procesu bolońskiego na potrzeby konferencji ministerialnych odbywających się raz na trzy lata.

Krótko mówiąc, misją sieci Eurydice jest „dostarczanie osobom odpowiedzialnym za systemy edukacji i politykę edukacyjną w Europie informacji i analiz na poziomie europejskim, które będą stanowiły dla nich wsparcie w procesie podejmowania decyzji”.

Współpraca z biurami krajowymi

Biura krajowe Eurydice, z których większość działa przy ministerstwach edukacji, mają za zadanie dostarczanie do biura europejskiego w Agencji Wykonawczej (EACEA) informacji i danych na temat systemów edukacji w swoich krajach oraz

promowanie publikacji sieci na poziomie krajowym. Informacje przekazywane przez krajowe biura Eurydice mają charakter normatywny i jakościowy i odnoszą się do oficjalnych dokumentów, takich jak ustawy, dekrety, przepisy i zalecenia. Aby opracować raporty, biuro europejskie wykorzystuje te informacje w połączeniu z innymi źródłami danych, takimi jak dane statystyczne Eurostatu, baza danych UOE (wspólna baza danych UNESCO, OECD i Eurostat) oraz rezultaty międzynarodowych badań dotyczących edukacji.

Współpraca z innymi partnerami

Eurydice ściśle współpracuje z kilkoma organizacjami europejskimi i międzynarodowymi. Opracowuje raporty wspólnie z Eurostatem (Urząd Statystyczny Wspólnot Europejskich) i Cedefopem (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego), co wynika z coraz bliższych związków pomiędzy kształceniem a obszarem szkoleń. Eurydice współpracuje również z siecią NESLI i prowadzi działania wraz z OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), np. w odniesieniu do danych związanych z czasem przeznaczonym na nauczanie poszczególnych przedmiotów. CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning) jest partnerem odpowiedzialnym za wskaźniki. Eurydice współpracuje również z European Agency for Development in Special Needs Education.

Ponadto biuro europejskie Eurydice wspiera Komisję w pracach realizowanych wspólnie z organizacjami międzynarodowymi, takimi jak Rada Europy i UNESCO.

Działania Eurydice

- » Główne typy produktów (<http://ec.europa.eu/eurydice>)
 - » Publikacje
 - › Szczegółowe opisy krajowych systemów edukacji: opisy krajowych systemów edukacji opracowywane przez biura krajowe na podstawie wspólnego szablonu, zawierające 14 regularnie aktualizowanych rozdziałów.
 - › Publikacje tematyczne uwzględniające bieżące zagadnienia będące przedmiotem współpracy europejskiej.
 - › Raporty z serii *Fakty i liczby* opisujące określone zagadnienia związane z edukacją, takie jak struktury organizacyjne systemów edukacji, systemy opłat i wsparcia w szkolnictwie wyższym, kalendarz szkolny i akademicki, porównanie

zarobków i dodatków dla nauczycieli i dyrektorów szkół oraz porównanie godzin dydaktycznych w poszczególnych krajach i na poszczególnych etapach edukacji.

Sieć Eurydice jest w stanie reagować szybko na najpilniejsze priorytety polityczne. Jako przykład można podać niedawno opublikowaną broszurę (marzec 2016 r.) przedstawiającą zwięzły przegląd polityki edukacyjnej w krajach europejskich, związanej z celami Deklaracji Paryskiej (marzec 2015³) przyjętej przez ministrów edukacji krajów UE i komisarza T. Navracsicsa w reakcji na brutalny ekstremizm i ataki terrorystyczne w Europie, stanowiące zagrożenie dla obywateli Europy i podstawowych wartości, takich jak wolność, demokracja, równouprawnienie, przestrzeganie rządów prawa, prawa człowieka i godność.

» Promocja

- » Biuro europejskie i biura krajowe promują sieć na konferencjach, podczas których przedstawiają nowe badania Eurydice, a także publikują artykuły w prasie itd. Od czerwca 2015 biuro Eurydice w EACEA jest również szerzej obecne w sieciach społecznościowych (Facebook i Twitter), gdzie prowadzi działania promocyjne Eurydice.

» Realizowane prace – reagowanie na bieżące priorytety UE

Program pracy Eurydice na lata 2017-2018 uwzględni główne wydarzenia na poziomie europejskim, w odniesieniu do których potrzebne są informacje i analizy, oraz zapewni sieci jasną i stabilną wizję pracy przez okres dwóch lat.

Na przykład w opisach systemów edukacji w poszczególnych krajach Eurydice przedstawia regularnie aktualizowane informacje, które umożliwiają analizę reform i trendów w uczestniczących krajach, a także informacje dotyczące realizacji zaleceń dla poszczególnych krajów, opracowanych w ramach semestru europejskiego strategii *Europa 2020*.

Eurydice pracuje również nad kolejnymi publikacjami tematycznymi. Opracowane są następujące raporty:

- » *Academic Staff in Higher Education* [Nauczyciele akademicy w szkolnictwie wyższym];

³ http://ec.europa.eu/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf

- » *Key Data on Language Learning at Schools in Europe* [Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie] (czwarte wydanie);
- » *Citizenship education* [Edukacja obywatelska];
- » *The Career of Teachers in Europe* [Zawód nauczyciela w Europie];
- » *Progress in the Bologna Implementation Report, 2018 Edition* [Raport z wdrażania procesu bolońskiego, wydanie z 2018 r.];

Wkrótce Eurydice podejmie prace nad raportem dotyczącym edukacji imigrantów.

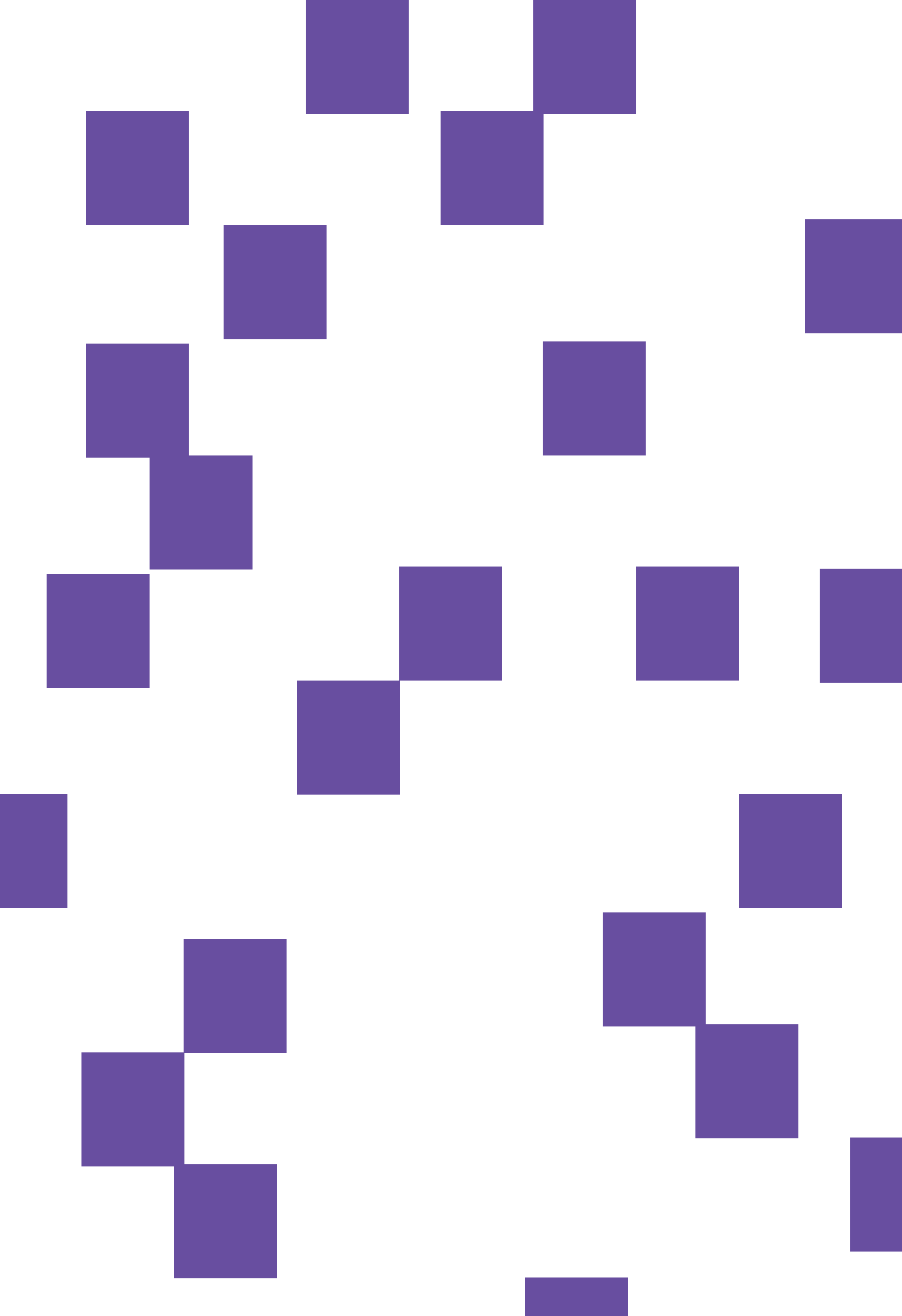
Podsumowanie

Od 37 lat sieć Eurydice odgrywa ważną rolę w europejskiej współpracy i opracowywaniu polityki edukacyjnej. Dzięki wysokiej jakości informacjom i danym pochodzącym z poszczególnych krajów, sieć wspiera procesy tworzenia polityki edukacyjnej. Eurydice opracowuje raporty porównawcze na temat kluczowych zagadnień polityki edukacyjnej oraz dostarcza społeczności edukacyjnej aktualne informacje dotyczące polityki i struktury organizacyjnej systemów edukacji. Tym samym wnosi wkład w dyskusję na temat nowych inicjatyw i działań podejmowanych na szczeblu europejskim i krajowym. Przez ten czas zasięg geograficzny sieci zwiększył się z 9 do 38 krajów. Eurydice stale dostosowuje metodologie i działania do zmieniającego się charakteru współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia.

Biuro europejskie w EACEA składa gratulacje Polskiemu Biuru Eurydice z okazji dwudziestej rocznicy współpracy z siecią. Polskie Biuro Eurydice jest bardzo aktywnym i odnoszącym sukcesy członkiem sieci. Mamy nadzieję, że ta znakomita współpraca będzie kontynuowana w kolejnej dekadzie.

LARS BO JAKOBSEN

Dyrektor Europejskiego Biura Eurydice w Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego, wspierającej Komisję Europejską w dziedzinie strategii i polityki edukacyjnej. Przez wiele lat pełnił funkcję specjalisty w dziedzinie polityki edukacyjnej w Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury, odpowiedzialnej za rozwój i za wykorzystanie wyników badań naukowych we współpracy europejskiej na rzecz kształtowania polityki i strategii w tym zakresie. Wcześniej pracował w administracji rządowej Danii: w ministerstwie edukacji oraz w biurze premiera.



Zbigniew Sawiński

Propozycja globalnego spojrzenia na badania w edukacji

Ustrój szkolny w każdym kraju wynika z tradycji i kultury, zależy od celów stawianych edukacji oraz od możliwości i ograniczeń warunkowanych przez rozwój gospodarczy. Dlatego na problem znaczenia badań w edukacji warto spojrzeć z perspektywy historycznej, co pozwala lepiej zrozumieć, jak wnioski z tych badań wpływają na kształt reform szkolnych. Na potrzeby tego przeglądu wybrałem trzy nurty badawcze, szeroko reprezentowane w myśleniu o edukacji i w znacznym stopniu dopełniające się nawzajem. Pierwszy z nurtów dostarcza wiedzy na temat zasobów szkolnictwa, czyli tego, czym edukacja dysponuje. W ramach drugiego uwagę koncentruje się na pomiarze umiejętności za pomocą testów, co pozwala ocenić i porównać osiągnięcia uczniów w różnych krajach. Natomiast trzeci nurt dotyczy równości szans, czyli zapewnienia otwartego dostępu do szkół dla młodzieży z różnych środowisk. W podsumowaniu zarysuję perspektywy, jakie mają przed sobą badania edukacji.

ZASOBY SZKOLNICTWA

Historia

Geneza tego nurtu badań sięga 1853 roku, gdy w Brukseli odbył się Pierwszy Międzynarodowy Kongres Statystyki. Jego celem było opracowanie wspólnych standardów zbierania i klasyfikowania danych. Na kongresie uzgodniono, że informacje na temat edukacji podzielone zostaną na cztery kategorie – według rodzajów szkół. Trzy pierwsze kategorie odpowiadały szkołom powszechnym, średnim i wyższym, natomiast do czwartej kategorii zaliczono wyspecjalizowane szkoły zawodowe, takie jak szkoły dla duchownych, artystyczne czy wojskowe. Zdecydowano również,

że dane zbierane we wszystkich krajach obejmą liczbę uczniów, w podziałach według płci, wieku i języka nauczania, liczbę nauczycieli, z uwzględnieniem kwalifikacji, a także dostarczą informacji o źródłach finansowania szkół, w podziale na czasowe, subwencje państwowe oraz dotacje prywatne (Levi 1854:12).

W prowadzonych wtedy badaniach dorosłych ludzi nie pytano o poziom wykształcenia. Szkoły nie tworzyły całościowego systemu, toteż wykształcenie trudno było ocenić na wspólnej skali. Dzieci z warstw uboższych uczęszczały do szkół powszechnych, co stanowiło zamkniętą ścieżkę i nie dawało uprawnień do dalszej nauki. Umiejętności wymagane przy przyjęciu do szkół średnich zapewniało kształcenie domowe. Przykładowo, jeśli rodzice chcieli posłać syna do szkoły wojskowej, to sami musieli zadbać o to, aby nauczył się on jazdy konnej i fechtunku czy biegle posługiwał się językiem obcym. Taka dualna struktura szkolnictwa występowała w wielu krajach jeszcze w latach międzywojennych. W Polsce dopiero w 1932 roku wprowadzono wymóg kończenia szkoły powszechnej przed rozpoczęciem nauki w szkole średniej.

Międzynarodowe Biuro Edukacji

W okresie międzywojennym tworzeniem zasad klasyfikowania szkół zajęło się Międzynarodowe Biuro Edukacji, założone w Genewie w 1929 roku (Rosselló 1979). Jego dyrektorem został Jean Piaget, znany przede wszystkim z fundamentalnych dokonań w zakresie teorii i badań nad rozwojem poznawczym dziecka. W 1932 roku biuro zaczęło organizować coroczne konferencje, na których dyskutowano, jak porównywać ze sobą systemy szkolne. Jean Piaget reprezentował stanowisko, że klasyfikowanie szkół według tych samych zasad wypacza istotę edukacji, gdyż wywodzi się ona z kultury i tradycji poszczególnych społeczeństw (Heyneman 1999). Z drugiej strony, pewne wspólne zasady wydawały się konieczne, aby w ogóle porównania stały się możliwe. Ostatecznie rezultaty prowadzonych prac opublikowano w formie *Międzynarodowego Rocznika Kształcenia i Wychowania* (Bureau International d'Éducation 1935), składającego się z 47 rozdziałów poświęconych systemom edukacji w różnych krajach. W stosunku do XIX-wiecznego pierwowzoru, w przyjętej klasyfikacji szkoły podzielono na więcej kategorii, co pozwoliło oddzielić szkoły zawodowe od ogólnokształcących, a także osobno wydzielić szkoły nauczycielskie, uznawane za kluczowe z punktu widzenia możliwości rozwoju szkolnictwa. Do wspólnej klasyfikacji kraje mogły dodawać swoje własne kategorie, gdy uznały, że pewne rodzaje szkół cechują się odrębnością. Egipt na przykład stworzył osobną kategorię dla szkół koranicznych.

Rola UNESCO

Po II wojnie światowej rolę lidera w badaniach nad edukacją przejęło UNESCO. Choć za punkt wyjścia przyjęto przedwojenne propozycje Międzynarodowego Biura Edukacji, współpraca między biurem a UNESCO nie układała się najlepiej. Jean Piaget, który wciąż pełnił funkcję dyrektora biura, uważał, że w propozycjach UNESCO nie bierze się pod uwagę historycznych korzeni systemów szkolnych. Szczególnie nie do przyjęcia wydawało mu się łączenie w tych samych kategoriach szkół ogólnokształcących z zawodowymi. Ostatecznie jednak głosy krytyków zignorowano, proponując wszystkim krajom, w wydanym w 1955 roku raporcie *World Survey of Education* (UNESCO 1965/1955), jednakowy podział szkolnictwa na cztery szczeble: wychowanie przedszkolne, szkoły podstawowe, średnie i wyższe. W porównaniu z wcześniejszą propozycją Biura Edukacji, zrezygnowano z większości kategorii szczegółowych, mimo że sprawdzały się one przy określaniu specyfiki systemów szkolnych w różnych krajach.

Po wydaniu raportu rola UNESCO w kształtowaniu standardów badań zaczęła się zmniejszać. Brakowało środków na gromadzenie i aktualizację danych, gdyż rosła liczba nowych państw, a równocześnie szybko zwiększała się liczba uczniów i szkół. O ile w momencie swojego powstania UNESCO skupiało 59 krajów, to w roku 1980 było ich 153 (UNESCO 1995:2). W 1960 roku liczba uczniów na świecie wynosiła 142 mln, podczas gdy na początku lat 90. przekroczyła miliard (Heyneman 1999:67). Dodatkowe trudności spowodował światowy kryzys lat 80., szczególnie dotkliwy dla krajów Afryki i Ameryki Łacińskiej. Rządy zaczęły ograniczać wydatki, przez co dane przysyłane do UNESCO stawały się coraz mniej wiarygodne (Heyneman 1999:68). W tej trudnej sytuacji doszło jeszcze do wewnętrznego rozłamu w UNESCO. W 1985 roku z członkostwa wycofały się Stany Zjednoczone i Wielka Brytania, protestując przeciwko wykorzystywaniu organizacji do celów politycznych przez kraje Bloku Wschodniego.

Klasyfikacja ISCED

Coraz mniejszej wiarygodności danych próbowano zaradzić, doskonaląc standardy klasyfikowania szkół. W połowie lat 70. w UNESCO opracowano pierwszą wersję Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji ISCED (UNESCO 1976). Uwzględniono w niej kategorię „niższych szkół średnich”, co lepiej odzwierciedlało potrzeby krajów rozwijających się, gdzie większość dzieci uczyła się w szkołach najniższych szczebli. Kolejne wersje klasyfikacji wprowadzono w latach 1997 i 2011. Zmiany dokonane w 1997 roku ograniczały się do doprecyzowania

kryteriów zaliczania szkół do poszczególnych kategorii (UNESCO 2003), zaś w 2011 roku, zgodnie z procesem bolońskim, rozdzielono pierwszy i drugi stopień studiów wyższych (UNESCO 2012). Wprowadzane zmiany nie rozwiązały jednak podstawowego problemu – adekwatności klasyfikacji wobec zróżnicowania systemów szkolnych na świecie. Trudności ze stosowaniem klasyfikacji są szczególnie widoczne w krajach, gdzie szkoły ogólnokształcące i zawodowe tworzą osobne ścieżki kształcenia. W Niemczech niechętnie sięga się po ISCED i tam, gdzie można, stosuje się dwie odrębne klasyfikacje. Inne trudności biorą się stąd, że klasyfikacja ISCED obejmuje wyłącznie pełne poziomy wykształcenia, przez co uczniów, którzy szkołę rozpoczęli, lecz jej nie ukończyli, zalicza się do niższego poziomu. W Polsce absolwentów liceów, którzy otrzymali świadectwo ukończenia szkoły, lecz nie zrobili matury, klasyfikuje się tak, jakby do liceum w ogóle nie chodzili (Sawiński 2013).

Początki Eurydice

Najważniejszą przyczyną niepowodzeń UNESCO było to, że cele tej organizacji zdefiniowano zbyt szeroko – jako konieczność znalezienia wspólnych prawidłowości w systemach szkolnych całego świata. Tymczasem wartościowych wniosków nie da się uzyskać, gdy kraje, w których większość dzieci nie chodzi do szkoły, porównuje się z krajami, gdzie młodzież zwykle kończy szkoły średnie i wyższe. Dlatego zaczęto podejmować próby zawężenia porównań do krajów zbliżonych pod względem rozwoju gospodarczego czy korzeni kulturowych. W 1976 roku z inicjatywą taką wystąpili ministrowie edukacji państw Wspólnoty Europejskiej, obejmującej wtedy dziewięć krajów. Początkowo chodziło o wymianę doświadczeń i dokumentów, w celu ustalenia ekwiwalentności różnych rodzajów szkół – co miało znaczenie przy migracjach w ramach Wspólnoty (Council of the European Communities 1976). Szybko jednak przekonano się, że korzyści ze wspólnych ustaleń mogą być większe, toteż w 1980 roku powołano sieć biur Eurydice, funkcjonujących przy krajowych ministerstwach edukacji. Zadaniem sieci stało się wspomaganie reform w oświacie poprzez dostarczanie informacji o rozwiązaniach stosowanych w różnych systemach szkolnych. Więcej informacji na temat historii i działalności Eurydice znaleźć można w innych miejscach tego tomu. Przy czym warto zwrócić uwagę, że powstanie Eurydice było wynikiem rozczarowania tymi nurtami badań, w których przyczyn sukcesów edukacji szukano nie uwzględniając specyfiki kulturowej czy niejednakowego poziomu życia w różnych krajach.

MIĘDZYNARODOWE BADANIA UMIEJĘTNOŚCI UCZNIÓW

Polska wśród pionierów badań

Jeszcze w połowie XX wieku międzynarodowe porównania w edukacji operowały jedynie wskaźnikami zasobów szkolnych. Nie było wiadomo, które ze sposobów organizacji szkolnictwa dają najlepsze efekty, gdyż nie zbierano danych na temat wyników osiąganych przez uczniów w różnych krajach. Inicjatywę rozpoczęcia tego rodzaju badań podjęła grupa naukowców, którzy spotkali się wiosną 1958 roku w niewielkiej miejscowości Eltham w pobliżu Londynu. Członkowie grupy nie mieli żadnych funduszy, toteż zdecydowali się sami skonstruować test, a następnie przeprowadzić badanie, korzystając z prywatnych możliwości i kontaktów (Wolf 2004). Do współpracy udało się zachęcić naukowców z 12 krajów. W gronie tym znalazł się przedstawiciel Polski. Był nim Jan Konopnicki, profesor pedagogiki, pełniący wówczas funkcję rektora Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Badanie przeprowadzono w 1961 roku. Najmocniejszą stroną polskich uczniów okazała się matematyka, wyniki z geografii i z nauk przyrodniczych były przeciętne, zaś wyraźnie słabszą stroną było czytanie (Foshay i in. 1962).

Badania IEA

Powodzenie owego pionierskiego przedsięwzięcia zachęciło grupę do dalszych badań. Następne dotyczyło umiejętności matematycznych, zaś kolejne poświęcono umiejętnościom w dziedzinie nauk przyrodniczych oraz kompetencjom w zakresie czytania. Przybywało krajów chcących przyłączyć się do grupy, toteż w 1967 roku przekształciła się ona w istniejącą do dziś organizację: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Obecnie IEA co cztery lata bada umiejętności matematyczne oraz kompetencje w naukach przyrodniczych w ramach cyklicznego badania *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMMS). Z kolei umiejętność czytania badana jest co pięć lat w projekcie *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Ponadto, co pewien czas powtarza się badanie wiedzy obywatelskiej: *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS). Oprócz badań cyklicznych, IEA organizuje badania ad hoc, w zależności od problemów uznanych za istotne dla edukacji oraz potrzeb krajów partnerskich. Przykład stanowi przeprowadzone w 2013 roku badanie dotyczące kompetencji komputerowych i informacyjnych (ICILS). IEA zrzesza przedstawicieli około 70 krajów, lecz tylko część regularnie bierze udział w badaniach. Polska współpracowała z IEA na początku lat 80., w ramach badania dotyczącego umiejętności przyrodniczych. Wzięła też udział w badaniu wiedzy obywatelskiej w 1999 roku, zaś od roku 2006 uczestniczy w większości badań.

Szok sputnika

Wydawać by się mogło, że badania IEA zaspokoją potrzeby w zakresie porównywania efektywności różnych systemów szkolnych. Tak się jednak nie stało, zaś wyjaśnienie tego faktu wymaga powrotu do roku 1957, gdy społeczeństwo w USA doznało szoku po wystrzeleniu przez ZSRR sputnika. Za porażkę w wyścigu o podbój kosmosu obwiniano fatalny stan amerykańskiego szkolnictwa. Rok później Kongres przyjął *National Defense Education Act*, który nadał sprawom edukacji priorytet narodowy. Sformułowanie strategii poprawy amerykańskiego szkolnictwa powierzono świeżo powstałej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD, finansowanej w znacznej części przez Stany Zjednoczone (Tröhler 2013). Początkowo OECD starała się wyciągać wnioski z badań prowadzonych przez IEA, lecz przydatność tych badań dla celów organizacji okazała się ograniczona. Ich przedmiot stanowiło opanowanie przez uczniów programów szkolnych, zaś OECD chodziło o kształtowanie umiejętności potrzebnych w tworzeniu innowacji i sprzyjających budowaniu społeczeństwa wiedzy (Morgan 2011). Ponadto, w badaniach IEA wiele krajów brało udział nieregularnie, co utrudniało systematyczną analizę postępów edukacji w tych krajach (Lundgren 2011).

Program PISA

Z wymienionych powodów OECD rozpoczęło własne badanie, którym stał się Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA. Od 2000 roku co trzy lata sprawdza się umiejętności uczniów 15-letnich w zakresie matematyki, czytania ze zrozumieniem oraz kompetencji przyrodniczych. W badaniu udział biorą kraje OECD, jak też zaprasza się kraje spoza tej organizacji, o ile zgodzą się spełnić rygorystyczne wymogi procedury badawczej. W 2015 roku w projekcie wzięły udział 72 kraje, przez co PISA stała się największym badaniem edukacyjnym na świecie.

W badaniu PISA uwzględniono szeroki zakres czynników, które wpływać mogą na efektywność edukacji. Bierze się pod uwagę organizację systemu szkolnego, wiek rozdzielania młodzieży do szkół różnego typu, bada się wyposażenie szkół, wielkość klas oraz kwalifikacje nauczycieli. Uczniów pyta się o aspiracje, postawy wobec szkoły i postrzeganie wpływu uzyskanego wykształcenia na przyszłe sukcesy życiowe. Osobno uwagę poświęca się poziomowi życia w poszczególnych krajach czy rzędu wielkości publicznych środków przeznaczanych na oświatę.

Program PISA doczekał się zarówno rzeszy zwolenników, jak i krytyków. Krytycy zwracają uwagę, że stosowanie we wszystkich krajach jednakowych metod

badawczych nie daje możliwości ujawnienia tych specyficznych cech systemów szkolnych, które w rzeczywistości mają wpływ na jakość edukacji. Przez wiele lat za przykład kraju, któremu udało się zbudować dobrą edukację, uznawano Finlandię, osiągającą w Europie jedno z najlepszych rezultatów, między innymi w czytaniu. Finowie są jednak ostrożni w wyciąganiu z tego faktu daleko idących wniosków, twierdząc, że stało się tak na skutek specyficznego splotu pewnych okoliczności historycznych, przez co tę fińską receptę na sukces trudno byłoby przenieść do innych krajów. Wśród owych okoliczności wymieniają ponad pięć wieków szwedzkiego panowania, co przyczyniło się do tego, że w Finlandii religią dominującą stał się luteranizm. W religii tej otrzymanie sakramentów, w tym możliwość zawarcia małżeństwa, uzależnia się od umiejętności samodzielnego studiowania prawdy ewangelicznej. Z tego powodu już pod koniec XVIII wieku czytanie stało się dla Finów koniecznością. Ponadto, w XIX wieku pojawił się zwyczaj rodzinnego czytania sag narodowych, co uchodziło za przejaw patriotyzmu (Simola i Rinne 2011). Ze względu na te tradycje fińscy uczniowie czytają dużo i chętnie – co sprzyja dobrym wynikom w badaniu PISA.

BADANIA NAD RÓWNOŚCIĄ W EDUKACJI

Badanie Falskiego

Marian Falski, znany jako autor elementarza, z którego uczyło się kilka pokoleń Polaków, zrealizował w 1935 roku jedno z pierwszych na świecie badań dotyczących społecznych barier w dostępie do edukacji. Za pośrednictwem Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego wysłał do szkół formularze z prośbą o spisanie wszystkich uczniów z podaniem zawodu ojca, co pozwoliło stworzyć mapę polskiego szkolnictwa, gdzie każdy szczebel opisano pod względem dostępności dla dzieci o różnym pochodzeniu. Badanie wykazało, że różnice pod tym względem były znaczne. Przykładowo, na progu między szkołą powszechną a gimnazjum naukę kontynuowało 4 proc. dzieci robotników, podczas gdy wśród dzieci przedsiębiorców analogiczny odsetek wynosił 57 proc. (Falski 1937:31). Falski odkrył też ważną prawidłowość: nierówności w oświacie powstają przede wszystkim na najniższych szczeblach. Jeśli dziecku robotnika udało się dojść do matury, to miało 63 proc. szans na to, że pójdzie na studia – co nie stanowiło już tak dużej różnicy w stosunku do dzieci z klas uprzywilejowanych (Falski 1937:55). Badanie Falskiego stworzyło przełom w myśleniu na temat edukacji, wykazując, że na jej sukces wpływa nie tylko wysoki poziom szkół, lecz również ich dostępność dla wszystkich warstw społecznych.

Ekspansja edukacji

Na kwestie badane przez Falskiego ponownie zwrócono uwagę na przełomie lat 50. i 60., gdy czynników przyspieszających rozwój ekonomiczny zaczęto upatrywać w powszechnym i równym dostępie do oświaty (Schultz 1961). Początkowo sądzono, że ekspansja edukacji, obejmując coraz to nowe środowiska młodzieży, sama w sobie zapewni równy dostęp do kształcenia. Tymczasem badania dostarczały dowodów, że mimo rosnącej powszechności kształcenia różnice w osiągnięciach edukacyjnych związane z pochodzeniem nadal się utrzymują (Shavit i Blossfeld 1993). To zaskakujące zjawisko starano się wyjaśnić, wskazując na przenoszenie się nierówności z niższych na wyższe szczeble systemu szkolnego w sytuacji, gdy dostęp do niższych szczebli staje się powszechny (Shavit i in. 2007). Zwracano też uwagę na rosnącą rolę selekcji horyzontalnych, związanych z niejednakową dostępnością dla młodzieży z różnych środowisk szkół i kierunków studiów zapewniających lepsze perspektywy na przyszłość (Lucas 2001).

Skuteczność reform

Niektóre z reform mają na celu ograniczenie wpływu pochodzenia uczniów na selekcje szkolne. Towarzyszące im badania wykazują jednak, że zmiany takie zachodzą powoli, przez co wszechstronna ocena skutków reformy staje się możliwa dopiero po wielu latach. W Holandii w 1968 roku przeprowadzono reformę, której celem stanowiło zmniejszenie wpływu pochodzenia na wybór szkoły średniej. Reforma doczekała się całościowej oceny dopiero po 40 latach. Stwierdzono, że choć znaczenie pochodzenia na progę szkoły średniej zmalało, to przepływy uczniów między szkołami działały w odwrotnym kierunku, a w rezultacie zróżnicowanie pochodzenia absolwentów różnych typów szkół nie uległo zmianie (Tieben i Wolbers 2010). Podobne wnioski sformułowano w Danii, gdzie na przełomie lat 70. i 80. próbowano udroźnić dostęp do studiów wyższych, wprowadzając nowy rodzaj szkół średnich, będących czymś pośrednim między liceum ogólnokształcącym a szkołą zawodową. Badania wykazały, że nowe szkoły ułatwiły dostęp do wykształcenia średniego młodzieży z uboższych warstw społeczeństwa, natomiast nie skłoniły do częstszego podejmowania studiów (Holm i in. 2013). Reforma nie osiągnęła więc w pełni swoich celów. Potrzeba było jednak aż 30 lat, aby się o tym przekonać.

Diagnoza dokonana po wielu latach często traci swoją aktualność, jeżeli w tym czasie zmieniają się warunki zewnętrzne, wpływające na sposób funkcjonowania edukacji. W Szwecji w latach 70. wprowadzono 9-letnią szkołę ogólnokształcącą, co w założeniach miało wyrównać szanse młodzieży o „niekorzystnym” pochodzeniu.

Badania potwierdziły, że tak się stało, lecz jednocześnie okazało się, że w okresie wprowadzania reformy znacząco podniósł się poziom życia szwedzkiego społeczeństwa (Erikson i Rudolphi 2010). Badania nie doprowadziły więc do ustalenia, na ile wyrównanie szans w edukacji nastąpiło w wyniku reformy, a w jakim stopniu było konsekwencją zmniejszających się nierówności w społeczeństwie.

W STRONĘ KOMPLEKSOWEJ DIAGNOZY

Jednym z najbardziej dotkliwych ograniczeń badań nad edukacją jest ich fragmentaryczność. Na ogół dotyczą one konkretnych krajów, określonych reform czy wybranych rodzajów szkół. Tymczasem edukację trudno jest rozpatrywać w oderwaniu od kultury, tradycji czy potrzeb wynikających z rozwoju społeczeństw. Nie można też pomijać dążeń i aspiracji uczniów i ich rodziców, bo w gruncie rzeczy to one decydują o wysiłkach podejmowanych w celu zdobycia wykształcenia.

Uwzględniając wspomniane przyczyny, szuka się sposobów integrowania badań prezentujących różne podejścia. Z jednej strony, porównując wyniki osiągnięte przez poszczególne kraje, próbuje się wyjaśnić, na ile dobre wyniki osiągnięte przez szkoły warunkowane są przez rozwój gospodarczy, zależą od ustroju szkolnego czy dokonywanych reform (Braga, Checchi i Meschi 2011). W ramach tego nurtu podejmuje się też inny spośród głównych problemów: na ile inwestowanie w edukację prowadzi do wzrostu dobrobytu i wpływa na rozwój społeczny (Hanushek i Woessmann 2015).

Oprócz zjawisk zachodzących w obrębie całych społeczeństw, wiele uwagi poświęca się badaniom wpływu karier szkolnych na losy życiowe jednostek. Tu przyszłość należy do badań panelowych, polegających na śledzeniu losów badanych osób przez długi czas, niekiedy od urodzenia do późnej dorosłości. Pozwala to ustalić, jakie formy i rodzaje kształcenia okazują się ważne dla indywidualnych sukcesów w sferze zawodowej i osobistej. Przykładem tego rodzaju badania jest niemiecki Nationale Bildungspanel, dostarczający wiedzy na temat związków między przebiegiem ścieżki szkolnej, a późniejszą przydatnością uzyskanych kwalifikacji na rynku pracy (Blossfeld, Maurice i Schneider 2011). Coraz większa grupa krajów, do których należy Polska, decyduje się na monitorowanie losów absolwentów szkół wyższych, wykorzystując do tego celu urzędowe dane na temat zatrudnienia i osiągniętych zarobków (Bożykowski i in. 2014). Rozwój nowych form badań ma związek z narastającym przekonaniem, że rola edukacji nie sprowadza się do zapewnienia jak największej liczbie młodzieży wykształcenia średniego i wyższego. Dobra edukacja

powinna przygotowywać do życia, prowadzić do indywidualnych sukcesów i przekładać się na korzyści uzyskiwane przez społeczeństwo. Dlatego badania dalszych losów życiowych absolwentów szkół coraz częściej uznaje się za niezbędne uzupełnienie wiedzy pochodzącej ze statystyk szkolnych.

BIBLIOGRAFIA

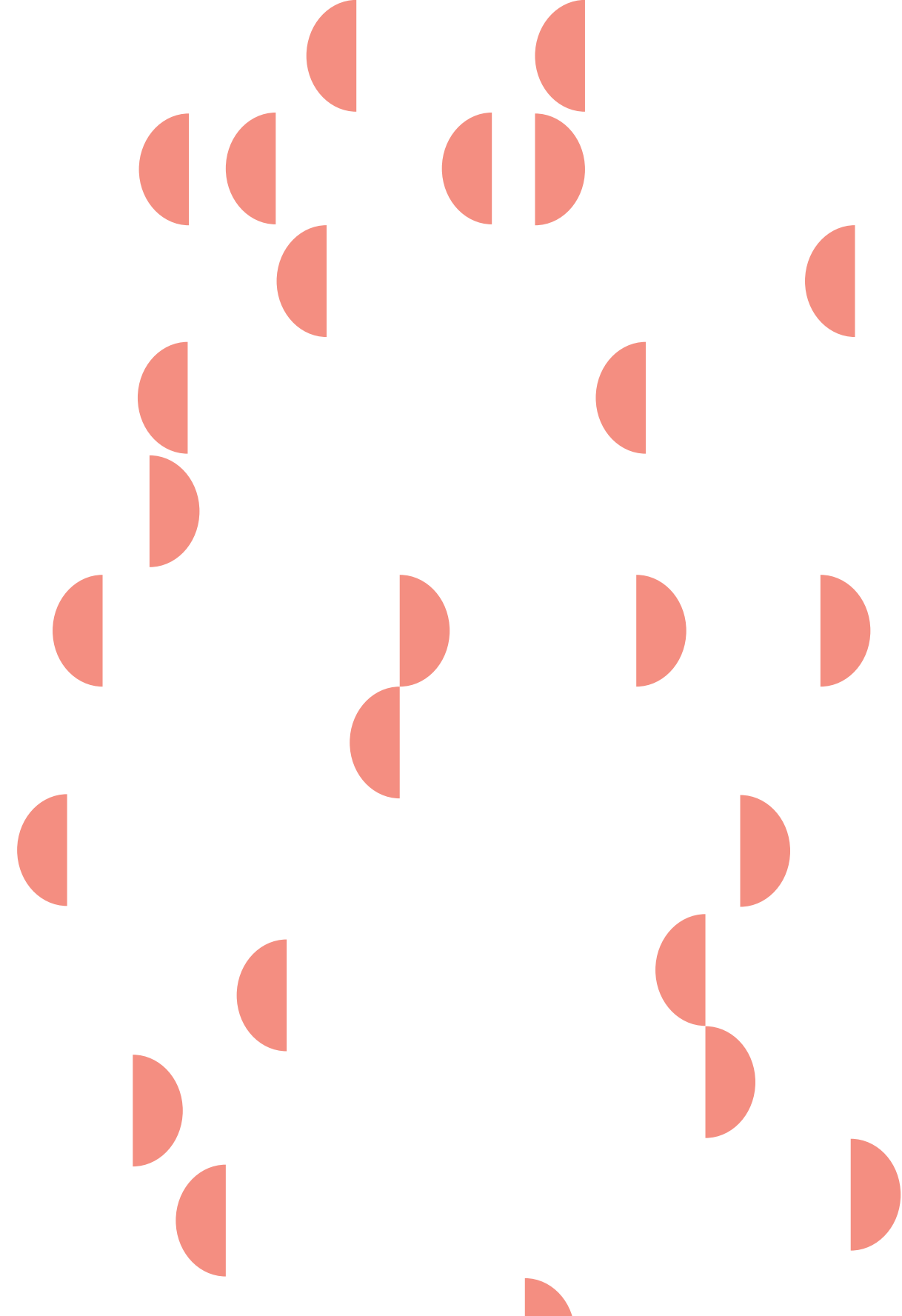
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J., Schneider, T. (2011) The National Educational Panel Study: need, main features, and research potential. W: H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach i J. von Maurice (red.) *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Special Issue 14, 5-17.
- Bożykowski, M., Dwórzniak, M., Giermanowska, E., Izdebski, A., Jasiński, M., Konieczna-Sałamatin, J., Styczeń, M., Zając, T. (2014) *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Braga, M., Checchi, D., Meschi, E. (2011) *Institutional reforms and educational attainment in Europe: A long run perspective*. IZA Discussion Paper No. 6190. Bonn
- Bureau International d'Éducation (1935) *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1935*. Genève: Bureau International d'Éducation.
- Council of the European Communities (1976) Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. *Official Journal C 038*, 19/02/1976, 1-5. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:EN:HTML> (dostęp 5 kwietnia 2016).
- Erickson, R., Rudolphi, F. (2010) Change in social selection to upper secondary school – Primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review* 26(3), 291305.
- Falski, M. (1937) *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*. Warszawa: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
- Foshay, A.W., Thorndike, R.L., Hotyat, F., Pidgeon, D.A., Walker, D.A. (1962) *Educational Achievements of Thirteen-year-olds in Twelve Countries: Results of an International Research Project, 1959–1961*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2015) *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heyneman, S. P. (1999) The sad story of UNESCO's educational statistics. *International Journal of Educational Development*, 19, 65-74.

- Holm, A., Jæger, M. M., Karlson, K. B., Reimer, D. (2013) Incomplete equalization: the effect of tracking in secondary education on educational inequality. *Social Science Research*, 42(6), 1431–1442.
- Levi, L. (1854) Résumé of the Statistical Congress, held at Brussels, September 11th, 1853, for the purpose of introducing unity in the Statistical Documents of all Countries. *Journal of the Statistical Society of London*, 17(1), 1-14.
- Lucas, S. R. (2001) Effectively maintained inequality: education, transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Lundgren, U. P. (2011) PISA as a political instrument: One history behind the formulating of the PISA programme. W: M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, R. Cowen (red.) *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 17-30.
- Morgan, C. (2011) Constructing the OECD programme for international student assessment. W: M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, R. Cowen (red.) *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 47-59.
- Rosselló, P. (1979) Historical note. W: *International Conference on Education. Recommendations 1934-1977*. Paris: UNESCO, xi-xxii.
- Sawiński, Z. (2013) The International Standard Classification of Education ISCED: the standard from Sevrès or Satan's trick? *Edukacja: An Interdisciplinary Approach*, nr 1, 115-134.
- Schultz, T. W. (1961) Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (red.) (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A., Menahem, G. (red.) (2007) *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Simola, H., Rinne, R. (2011) Education politics and contingency: Belief, status, and trust behind the Finnish PISA miracle. W: M. A. Pereira, H.-G. Kotthoff, R. Cowen (red.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 225-244.
- Tieben, N., Wolbers, M. (2010) Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927–1998. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 277–290.
- Tröhler, D. (2013) The OECD and cold war culture: thinking historically about PISA. W: H.-D. Meyer, A. Benavot (red.) *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium Books, 141-162.
- UNESCO (1965/1955) *World Survey of Education. Handbook of Educational Organization and Statistics*. Wyd. 3. Paris: UNESCO.

- UNESCO (1976) *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris: UNESCO (COM.75/WS/27).
- UNESCO (1995) *UNESCO 1945-1995: A Fact Sheet*. UNESCO Archives and Micrography Section (ARC.95/WS/1).
- UNESCO (2003) *International Standard Classification of Education, ISCED 1997*. W: J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik, Ch. Wolf (red.), *Advances in Cross-national Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-economic Variables*. New York: Kluwer Academic, 195-220.
- UNESCO (2012) *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Wolf, R. M. (2004) *The Contribution of IEA to Research and Education*. 1st IEA International Research Conference, 11-13 May 2004, Nicosia, Cyprus. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2004/Papers/IRC2004_Wolf.pdf (dostęp 7 marca 2016 r.)

DR HAB. ZBIGNIEW SAWIŃSKI

Profesor nadzwyczajny w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych. Interesuje się przemianami struktury społecznej oraz nierównościami w dostępie do wykształcenia. Jest autorem lub współautorem książek *Dimensions of Social Stratification: A Comparative Analysis* (1989), *Sociological Tools Measuring Occupations: New Classification and Scales* (2009), *Zastosowania tablic w badaniach zjawisk społecznych* (2010), *Metodologia badań nad stratyfikacją społeczną* (2012), a także autorem artykułów, publikowanych między innymi w *European Sociological Review*, *International Journal of Sociology, Quality and Quantity*. Jest jednym z założycieli i redaktorem międzynarodowego czasopisma *Ask: Research & Methods*. Obecnie pracuje nad książką poświęconą badaniom osiągnięć szkolnych uczniów z różnych krajów.



Karolina Appelt

Edukacja małych dzieci w Polsce – zmiany i wyzwania wczesnej edukacji

Człowiek rozwija się przez całe życie, ale jednak to, co nabył w dzieciństwie, pozostaje zasadniczą wytyczną na dalszy ciąg jego nieraz zmiennej i burzliwej historii.

ANTONI KĘPIŃSKI

Wprowadzenie

W wielu krajach na świecie przywiązuje się coraz większą wagę do tworzenia możliwie najlepszych warunków rozwoju małych dzieci, co jest zgodne z najnowszymi badaniami i wiedzą na temat podstawowego znaczenia wczesnych lat życia dla dalszego rozwoju człowieka (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2016). Powstawanie i intensywne przemiany różnych form i metod edukacji małych dzieci należą niewątpliwie do najważniejszych zjawisk edukacyjnych ostatniego dwudziestolecia. Pierwsze etapy edukacji, dotyczące dzieci od urodzenia do trzeciego roku życia, i późniejsze – do momentu rozpoczęcia nauki w szkole – traktuje się obecnie jako szczególnie istotne, bo tworzące fundamenty procesu uczenia się człowieka trwającego przez całe życie (*Lifelong Learning*). Wysokiej jakości wczesna opieka i edukacja stwarza dzieciom odpowiednie warunki rozwoju ich potencjału życiowego i edukacyjnego. Wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, rozwija ciekawość świata i wspiera chęć uczenia się przez całe życie, ma wpływ na umiejętność nawiązywania i utrzymywania kontaktów społecznych, kształtuje umiejętności radzenia sobie w nowych i zmieniających się warunkach, rozwija zachowania prozdrowotne. Korzyści wynikające z wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są

długofalowe i mają charakter edukacyjny, społeczny oraz ekonomiczny. Doświadczenia związane z jakością opieki i wczesnej edukacji odgrywają istotną rolę w procesie nabywania kompetencji, warunkujących przebieg dalszego rozwoju i jakości życia, zarówno w wieku szkolnym, jak i w okresie dorosłości.

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (Early Childhood Education and Care – ECEC) jest fundamentem umożliwiającym pomyślny przebieg uczenia się przez całe życie, integracji społecznej i rozwoju osobistego, a na dalszym etapie – czynnikiem zwiększającym szanse na zatrudnienie. [...] Przyczynia się do zmniejszania ryzyka przedwczesnego zakończenia nauki, wyrównywania efektów nauczania, zmniejszania społecznych kosztów niewykorzystania talentów oraz do obniżania publicznych nakładów na systemy zabezpieczenia społecznego, ochrony zdrowia, a nawet na wymiar sprawiedliwości (Komisja Europejska 2011:2).

Uznanie wagi wczesnego uczenia się sprawia, że konieczne staje się zdefiniowanie pojęcia „edukacja” w odniesieniu do niemowląt i małych dzieci, a co za tym idzie – określenia najważniejszych potrzeb w pierwszym okresie życia i warunków środowiskowych niezbędnych do ich zaspokojenia. Obszar ten stanowi poważne wyzwanie dla systemu edukacji i opieki nad dzieckiem i rodziną (Czub, Appelt 2013).

Refleksyjni praktycy stawiają w tym zakresie pytania domagające się pilnie odpowiedzi:

- » Jak dobrze przygotować dzieci do nieznanego nam dzisiaj świata przyszłości?
- » Jak stworzyć optymalne warunki do wszechstronnego rozwoju i jak wspierać harmonijny, zrównoważony rozwój małych dzieci w XXI wieku?
- » Jak angażować rodziców w system edukacji – lub może – jak angażować system edukacji w życie rodzin?
- » Jakie są podstawowe zadania edukatora/opiekuna małych dzieci? Czym różni się edukacja małych dzieci od edukacji przedszkolnej i szkolnej?
- » Co można zrobić, by wczesna edukacja przeciwdziałała procesom wykluczania społecznego?
- » Z jakich zasobów możemy korzystać, a jakie powinniśmy rozwinąć, by zbudować efektywny system wczesnej edukacji w Polsce?

Przedstawiona analiza jest próbą określenia najważniejszych wyznaczników wczesnej edukacji oraz uwarunkowań społecznych wczesnego rozwoju w kontekście wyzwań, jakie stają przed organizatorami systemu wczesnej opieki i edukacji tak, aby zaspokajał on zarówno uniwersalne, jak i indywidualne potrzeby rozwojowe dziecka (w tym specjalne).

Znaczenie wczesnej edukacji

Okres niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa to czas, kiedy następują niezwykle dynamiczne zmiany w każdej sferze funkcjonowania dziecka. Dziecko intensywnie rozwija się fizycznie, emocjonalnie, społecznie i poznawczo. W tym okresie każde doświadczenie dziecka jest doświadczeniem, które można nazwać edukacyjnym. Dzięki relacjom z opiekunami i kontaktom z otoczeniem dziecko tworzy reprezentacje siebie, innych ludzi i otaczającego je świata. Jednakże, aby było to możliwe, konieczny jest aktywny udział otoczenia społecznego – głównie bliskich osób dorosłych zaspokajających potrzeby związane z socjalizacją i z emancypacją (Rorty 1993). Wymaga to od otoczenia wrażliwości w odczytywaniu i interpretacji potrzeb dziecka, gotowości do odpowiadania na nie i zdolności do nawiązania bliskiej relacji. Niemowlę wyposażone jest w wiele mechanizmów, służących sygnalizowaniu zarówno samych potrzeb, jak i tego, czy sposób ich zaspokajania przez najbliższe mu osoby jest właściwy i skuteczny. Kluczową rolą opiekuna jest w tym wczesnym okresie życia rozpoznawanie sygnałów płynących od dziecka i adekwatne reagowanie na nie. Można zatem powiedzieć, że warunkiem koniecznym do prawidłowego rozwoju w każdej ze sfer – fizycznej, poznawczej, emocjonalnej – jest prawidłowy rozwój społeczny (Czub 2003, 2014; Schaffer 2005, 2006). W tym okresie zdobywanie informacji o świecie i nabywanie nowych kompetencji, a przede wszystkim wytworzenie i utrwalenie zdolności do szeroko pojętego uczenia się, odbywa się w oparciu o poczucie bezpieczeństwa w bliskich relacjach z innymi ludźmi (Appelt 2003; Salonen i in. 2007).

Odwołując się do prowadzonych od prawie trzydziestu lat badań w ramach teorii samostanowienia (*self-determination theory*) R. Ryana i E. Deciego (2000), można uznać, że jednym z kluczowych zasobów człowieka w radzeniu sobie z różnego rodzaju wyzwaniami są kompetencje osobiste, które stanowią rezultat zaspokojenia kilku jego podstawowych potrzeb psychicznych. Według autorów teorii samostanowienia, wykształcenie i wspieranie dalszego rozwoju zdolności do działania w oparciu o trwałą, autonomiczną, wewnętrzną motywację, której towarzyszy osobiste zaangażowanie, kreatywność i produktywność w działaniu wraz z dobrym samopoczuciem i zdrowiem psychicznym, uwarunkowane jest zaspokojeniem trzech podstawowych potrzeb psychicznych. Ryan i Deci definiują je jako potrzebę związków z innymi ludźmi (*relatedness*), potrzebę autonomii i potrzebę kompetencji. Badacze ci podkreślają, iż warunkiem prawidłowego funkcjonowania człowieka jest zaspokajanie wszystkich tych potrzeb, gdyż tworzą one swoistą triadę, stanowiącą fundament zrównoważonego rozwoju i wpływającą na realizację tak osobistych aspiracji i planów, jak i spełnianie oczekiwań i standardów społecznych. Zaspokojenie ich wiąże się z dobrą jakością opieki i wychowaniem dziecka, a rodzaj potrzeb wskazuje na pożądaną obszar aktywności dorosłego, chcącego wspierać rozwój dziecka (por. Tabela 1.).

FAZA ROZWOJU	WIEK NIEMOWLĘCY	WIEK PONIEMOWLĘCY	WIEK PRZEDSZKOLNY
Wiek	0 – 1. rok życia	2.– 3. rok życia	4.– 6. rok życia
Dominująca potrzeba	relacja (bliskość, więź, przywiązanie)	autonomia, samodzielność	inicjatywa i kompetencja
Oddziaływania otoczenia	opieka i pielęgnacja > edukacja	opieka i edukacja	opieka < edukacja
Kluczowe czynniki wspierające rozwój	wrażliwość opiekuna jakość kontaktu z opiekunem	kompetencje społeczno- -emocjonalne opiekuna zróżnicowanie środowiskowe	kompetencje poznawcze i emocjonalne opiekuna jakość oferty wczesnej edukacji
Kluczowe czynniki ryzyka	deprywacja potrzeby kontaktu emocjonalnego z głównym opiekunem deprywacja sensoryczna brak u dziecka i opiekuna poczucia bezpieczeństwa	deprywacja potrzeby kontaktu z głównym opiekunem brak możliwości eksploracji otoczenia zbyt mała lub nadmierna stymulacja poznawcza, przeciążenie różnorodnością i intensywnością doświadczeń, bodźców	szkolny model edukacji (nacisk na uczenie się wg zewnętrznego programu) infantyilizacja edukacji deprywacja poznawcza / przeciążenie poznawcze

Tabela 1. Podstawowe potrzeby dziecka a wspieranie jego rozwoju

Źródło: opracowanie własne

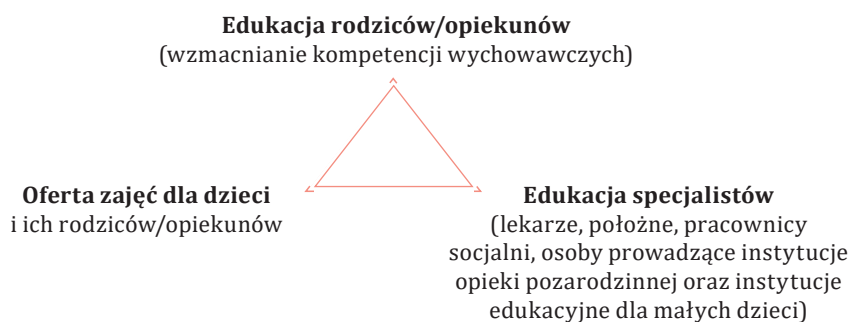
Aktualna polityka społeczna oraz edukacyjna w Europie i na świecie kładzie silny nacisk na systemowe, zintegrowane podejście do wczesnej opieki i edukacji, oparte na rzetelnych wynikach badań naukowych uzasadniających wybór konkretnych rozwiązań społecznych i edukacyjnych (Brzezińska, Czub 2012). Nadal jednak trwają próby wyboru i określenia najlepszych metod wspierania rozwoju dzieci w taki sposób, aby zapewnić im optymalny start szkolny i przyszłe efektywne oraz osobiście satysfakcjonujące funkcjonowanie w społeczeństwie. Badania longitudinalne prowadzone w tym zakresie dostarczają dowodów na kluczowy wpływ wczesnych doświadczeń związanych z jakością opieki na przebieg kolejnych etapów rozwoju (m. in. Sroufe i in. 2005). Pierwsze lata życia to okres, kiedy oba procesy, tzn. opieka i edukacja, są ze sobą nierozzerwalnie związane i większość doświadczeń wynikających z opieki nad dzieckiem ma równocześnie

walor edukacyjny, a podstawą doświadczeń edukacyjnych jest dająca poczucie bezpieczeństwa relacja z opiekunem, czyli właściwa opieka. Zatem warto wyraźnie podkreślić, iż opieka i edukacja we wczesnym dzieciństwie są równie istotne i powinny być traktowane jako proces ciągły (*European Network of National Observatories on Childhood*, 2010).

Zmiany w systemie opieki i edukacji małych dzieci w Polsce

Zmiany w podejściu do wczesnej edukacji są między innymi skutkiem współczesnych zmian w podejściu do całego procesu edukacji. Skoro powszechnie podziela się dziś pogląd, że proces edukacji człowieka trwa przez całe życie (wykracza daleko poza proces skolaryzacji i nauczanie tylko formalne), to nie można nie zauważyć, iż rozpoczyna się on na początku życia człowieka i wczesny okres życia dziecka ma szczególne znaczenie dla dalszego jego przebiegu.

Wsparcie dla tego podejścia są osiągnięcia neuronauki, szczególnie neurokognitywistyki rozwojowej, która dostarcza dowodów na szczególną wagę rozwoju fizycznego, poznawczego i społecznego we wczesnym dzieciństwie. Uświadomienie wagi sekwencji „okresów sensytywnych” dla rozwoju mózgu we wczesnym dzieciństwie, podobnie jak rozwojowej wagi związków z opiekunami, są kluczowym wkładem nauki do dyskusji o usługach edukacyjnych kierowanych do małych dzieci. Mówiąc o systemie wczesnej opieki i edukacji, mamy na uwadze funkcjonowanie trzech współzależnych ogniw tego systemu:



Rysunek 1. Obszary działania systemu opieki i edukacji małego dziecka

Źródło: opracowanie własne

Uchwalona w dniu 4 lutego 2011 roku przez Sejm RP *Ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3*, regulująca funkcjonowanie żłobków oraz klubów dziecięcych, a także określająca zasady, zgodnie z którymi mogą być zatrudniane nianie oraz dzienni opiekunowie małych dzieci, wyłączyła system opieki i edukacji małego dziecka z gestii resortu zdrowia, przekazując pieczę nad działalnością regulowaną tą ustawą Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej. Ustawa ta kładzie nacisk na wczesną edukację dzieci oraz wspomaganie funkcjonowania ich rodzin, jako podstawowego i najważniejszego w tym wczesnym okresie środowiska rozwoju. Konieczne i pilne stało się zatem opracowanie standardów opieki i edukacji małych dzieci, a także standardów szkolenia opiekunów, którzy będą zajmować się dziećmi w żłobkach, klubach dziecięcych czy w różnych formach opieki domowej (nianie, opiekunki). Na plan pierwszy wysunął się problem kształtowania gotowości i umiejętności opiekunów w zakresie optymalnego, z punktu widzenia potrzeb małych dzieci, stymulowania i wspierania ich rozwoju oraz umiejętności współpracy z ich rodzinami, głównie z rodzicami.

Na poziomie organizacji systemu edukacji małych dzieci ciągle najważniejsze jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy wspieranie rozwoju małego człowieka oznacza przede wszystkim dbanie o zaspokojenie jego podstawowych potrzeb, stwarzanie bezpiecznego środowiska rozwoju, czuwanie nad bezpieczeństwem, co wyraża się w troskliwej opiece, ochronie i pielęgnacji (dominacja ideologii romantycznego indywidualizmu w podejściu do wychowywania najmłodszego pokolenia), czy też raczej związane jest z oddziaływaniami edukacyjnymi, czyli poszerzaniem wiedzy i rozwijaniem różnorodnych umiejętności poprzez kształtowanie, kierunkowanie i kontrolowanie (dominacja ideologii transmisji kulturowej) (Brzezińska 2000)? Zgodnie z aktualną wiedzą, wspomaganie rozwoju małego dziecka oznacza zarówno zapewnienie mu opieki, poczucia bezpieczeństwa i bliskości opiekuna, jak i odpowiednio stymulujących oddziaływań edukacyjnych.

Zgodnie z głównymi zaleceniami UNICEF/OECD, uważa się, iż najskuteczniejszy jest zintegrowany, jednolity (*unitary*) system wczesnej opieki i edukacji. Oznacza on umiejscowienie odpowiedzialności za wszystkie aspekty opieki i edukacji w jednej agencji (np. ministerstwie) na poziomie rządu danego państwa. Dotyczy to zarówno wieku dzieci (0–6 lat) i przeznaczonych dla nich wszelkich rodzajów usług, jak i poszczególnych aspektów systemu (finansowania, opracowywania programów, kształcenia i opłacania kadry, zbierania danych, monitorowania, planowania). Tam, gdzie różne aspekty systemu podlegają różnym agencjom, obniża się jakość usług z powodu braku jednej wizji, koordynacji działań oraz zróżnicowania standardów (Komisja Europejska//EACEA/Eurydice 2014). W Polsce ciągle funkcjonuje system

dwuetapowy, co oznacza, że wczesna opieka i edukacja dzieci do lat trzech podlega Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej, natomiast opieka i edukacja dzieci od trzeciego roku życia znajduje się w gestii Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Pierwszymi oraz najdłużej i najsilniej oddziałującymi na małego człowieka nauczycielami są jego rodzice/najbliżsi opiekunowie, a podstawową szkołą życia i różnych umiejętności w nim przydatnych stanowi dom i najbliższe otoczenie. Edukacja to proces rozpoczynający się na początku życia (o wiele wcześniej niż człowiek rozpoczyna edukację formalną), wspierany przez wiele różnorodnych doświadczeń, często tylko pozornie niemających związku z nauczaniem. Budowanie gotowości dziecka do korzystania z oferty edukacyjnej wymaga zaspokojenia jego podstawowych potrzeb, a w procesie tym uczestniczą różne elementy systemu państwa (opieka zdrowotna i socjalna, rozwiązania legislacyjne, organizacja oświaty itp.) Zgodnie z konkluzjami Rady Unii Europejskiej (z dnia 15.06.2011), konieczne jest wprowadzenie systemowego i zintegrowanego podejścia do wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi, opartego na współpracy i zaangażowaniu wszystkich istotnych elementów systemu, czyli rodziny oraz różnych sektorów polityki społecznej państwa: pracy, pomocy społecznej, opieki zdrowotnej, wymiaru sprawiedliwości, edukacji i kultury (Rada Unii Europejskiej 2011).

Analiza okresu obowiązywania wspomnianej wyżej ustawy regulującej na nowo formy i zasady opieki nad dziećmi do lat 3 wskazuje na intensywny wzrost liczby placówek opieki (wg danych GUS, pod koniec 2013 roku było tych placówek więcej o 32,7 proc. niż w roku 2012). Na koniec 2013 roku odsetek dzieci przebywających w żłobkach, klubach dziecięcych i oddziałach żłobkowych wynosił 4,8 proc. ogółu dzieci poniżej 3. roku życia, podczas gdy w 2012 roku odsetek ten wynosił 3,8 proc. W strukturze tych placówek można też zauważyć systematyczne zwiększanie się udziału sektora niepublicznego. Analizując z kolei dostępność placówek opieki pozarodzinnej dla małych dzieci na poziomie różnych regionów Polski, można zauważyć wyraźnie utrzymujące się ciągle zróżnicowanie, gdyż największą liczbą miejsc w przeliczeniu na 1000 dzieci w wieku do lat 3 charakteryzują się, podobnie jak przed okresem obowiązywania nowych rozwiązań ustawowych, największe miasta: Wrocław, Kraków, Poznań, Warszawa i Łódź. Najwyższe wartości wskaźnika liczby miejsc w placówkach w przeliczeniu na 1000 dzieci poniżej 3. roku życia występują w sąsiadujących ze sobą województwach: opolskim i dolnośląskim, wysokie są one również w województwie zachodniopomorskim, lubuskim i mazowieckim. Natomiast najniższe wartości tego wskaźnika odnotowano w województwach: warmińsko-mazurskim, świętokrzyskim, lubelskim i kujawsko-pomorskim (GUS 2014).

Zagrożenia w obszarze wczesnej edukacji

Mimo zmian prowadzących do uzyskania zadowalającej efektywności działań podejmowanych wobec małych dzieci i ich rodzin oraz specjalistów, obserwujemy utrzymywanie się od dłuższego czasu wielu barier, będących źródłem ciągle aktualnych wyzwań stojących przed państwem. Bariery te oraz wynikające z nich wyzwania prezentuje szczegółowo Tabela 2 (s. 38-39).

Zagrożenia związane z edukacją małych dzieci łączą się z niewłaściwym, niesprzyjającym rozwojowi dzieci podejściem do wczesnej edukacji, które wynika z jej nadmiernej idealizacji, infantylizacji oraz instrumentalizacji. Dorośli wykazują często tendencję, która jest szczególnie groźna, jeśli dotyczy osób odpowiedzialnych za organizowanie systemu opieki i edukacji małych dzieci, do nadmiernego idealizowania i infantylizowania okresu dzieciństwa oraz traktowania go w sposób instrumentalny. Takie postępowanie prowadzi do marginalizacji pewnych ważnych zachowań dziecka, związanych z takimi jego stanami, jak ból, cierpienie, niepewność, lęk czy złość, do nieuwzględniania w obrazie dzieciństwa doświadczania przez dziecko silnych, negatywnych emocji, gorszej dyspozycji dziecka z powodu choroby, niewyspania, zmęczenia, a także do niedoceniań autotelicznej wartości dzieciństwa. *Jeśli widzimy dzieci tylko jako małe, pocieszne istoty, które dostarczają nam jedynie radości będziemy się koncentrować na tych aspektach ich funkcjonowania, które są zgodne z naszym założeniem odnośnie istoty dzieciństwa, pomijając czy umniejszając pozostałe aspekty. Tracąc w ten sposób pełen obraz osoby, jaką jest dziecko, równorzędny nam podmiot, w którego naturze i sposobie zachowania mieszają się zarówno blaski jak i cienie człowieczeństwa* (Bradley 2000).

Nadmierna idealizacja, infantylizacja i instrumentalizacja okresu wczesnego dzieciństwa nie pomagają dziecku ani w realizacji zadań typowych dla wczesnego dzieciństwa, ani w podjęciu wyzwań rozwojowych związanych z wiekiem przedszkolnym i pójściem do szkoły, ani wreszcie w przygotowaniu się do kolejnych etapów życia.

**Błędne przekonania dotyczące edukacji małych dzieci
jako źródła pułapek edukacyjnych**

**IDEALIZACJA
WCZESNEJ EDUKACJI**

- » dziecko uczy się samo, w sposób naturalny, w każdej sytuacji, nie potrzebuje żadnych specjalnych warunków do uczenia się, uczący małe dziecko nie potrzebuje żadnych specjalnych kompetencji
- » nauka małego dziecka to „czysta przyjemność” dla niego i nauczyciela

**INFANTYLIZACJA
WCZESNEJ EDUKACJI**

- » dziecko należy uczyć w sposób całkowicie dostosowany do jego możliwości, nie stawiać mu żadnych wymagań, bo przecież jest takie małe, tak niewiele potrafi
- » nauka małego dziecka musi być „przyjemna”, a zadania maksymalnie uproszczone

**INSTRUMENTALIZACJA
WCZESNEJ EDUKACJI**

- » jak najwcześniej należy dziecko uczyć różnych rzeczy po to, by późniejsza nauka „szła mu łatwiej”, wszystko, co dziecko robi, musi mieć wartość edukacyjną, żłobek to miniatura szkoły
- » nauka małego dziecka to dobra inwestycja na przyszłość

**beztroskie
dzieciństwo
jako raj**

**małe dzieci
jako słodkie
maleństwa**

**małe dzieci jako
mali inżynierowie,
naukowcy...**

Rysunek 2. Trzy pułapki edukacji małego dziecka – 3 x I

Bariera	Znaczenie	Wyzwania dla systemu opieki i edukacji
<p>zbyt mała ważność wobec dzieci i brak wystarczającej wiedzy na temat potrzeb i procesu ich rozwoju</p>	<p>» ciągle zbyt niska świadomość społeczna co do znaczenia pierwszych miesięcy i lat życia dla przebiegu rozwoju w całym okresie dzieciństwa i dalszym życiu</p>	<ul style="list-style-type: none"> » podnoszenie poziomu świadomości rodziców, dalszych członków rodziny, opiekunów, nauczycieli, a także przedstawicieli administracji rządowej i samorządowej poprzez broszury, informatory, kampanie społeczne, programy edukacyjne » rozpowszechnianie wiedzy na temat rozwoju dziecka wśród wszystkich grup i osób, które mają kontakt z małymi dziećmi i działają na ich rzecz, ze szczególnym naciskiem na potrzeby rozwojowe najmłodszych dzieci (0 - 3. r. ż.) » uczenie przez działanie, zaangażowanie, np. poprzez cykle warsztatów dla rodziców i opiekunów rozwijające umiejętności wychowawcze, szeroka oferta zajęć dla dzieci z udziałem rodziców » ciągłe podnoszenie kwalifikacji profesjonalistów w dziedzinie pracy z małymi dziećmi » opracowywanie, adaptowanie i rozpowszechnianie narzędzi diagnostycznych w zakresie umiejętności i deficytów dzieci oraz jakości środowiska ich rozwoju
<p>niedocenia- nie znaczenia jakości opieki i edukacji małych dzieci</p>	<ul style="list-style-type: none"> » skoncentrowanie władz lokalnych na inwestycjach infrastrukturalnych » brak różnego typu form wczesnej edukacji, zbyt często traktowanie istniejących jako kosztu, a nie inwestycji w budowanie kapitału ludzkiego » bierność rodziców, którzy nie domagają się działań na rzecz własnych dzieci, nie artykułują potrzeb, przekazują odpowiedzialność za dzieci instytucjom » zagubienie/wykluczenie rodziców (szczególnie początkujących) 	<ul style="list-style-type: none"> » angażowanie rodziców we współorganizowanie zajęć dla ich dzieci, pozyskiwanie ich jako sojuszników zmian » budowanie poczucia sprawstwa u rodziców, przekonania, że ich głos w sprawach dzieci ma znaczenie » przekazywanie rodzicom argumentów (analizy, przykłady, kalkulacje), by mogli je prezentować decydentom na różnych szczeblach władzy
<p>ograniczenia dostępu i selektywność ofert</p>	<ul style="list-style-type: none"> » niewystarczająca w stosunku do potrzeb oferta różnego typu form wczesnej edukacji, brak placówek » brak wystarczających środków finansowych, wysokie koszty zajęć ograniczające dostęp najuboższym 	<ul style="list-style-type: none"> » zwiększanie różnorodności oferty » tworzenie nowych placówek » pomoc w pozyskaniu środków na udział w zajęciach dzieci z rodzin najuboższych

<p>» utrudniony dostęp dzieci z rodzin wykluczonych społecznie do form wczesnej edukacji, powodujący, że dzieci z najtrudniejszych środowisk najrzadziej korzystają z różnych form edukacji małych dzieci</p> <p>» interwencyjny, a nie wspierający, system pomocy rodzinie</p> <p>» brak oferty dostępnej dla dzieci z ograniczeniami sprawności, nieuczestniczenie tych dzieci w życiu społeczności lokalnej</p>	<p>» zaangażowanie ojców w proces opieki i edukacji dzieci oraz wychowywanie się dziecka w rodzinie nuklearnej</p> <p>» zawiężenie pola doświadczeń dziecka, ograniczenie możliwości uczenia się poprzez kontakt z różnymi osobami</p> <p>» zamykanie szkół, bibliotek, ośrodków kultury, pomocy społecznej, świetlic i innych instytucji, które mogą oddziaływać na rozwój dziecka, na wpływ dzieci na siebie nawzajem w rozwoju oraz na różne grupy społeczne</p> <p>» niepartnerskie relacje między rodzicami a przedstawicielami instytucji opiekuńczo-edukacyjnych</p> <p>» trudności w wymianie informacji na temat sytuacji dzieci między instytucjami, brak zintegrowanego systemu instytucji i oddziaływań</p>	<p>» przekonywanie decydentów, że koszty poniesione na edukację najmłodszych dzieci z najtrudniejszych środowisk są mniejsze niż późniejsze, związane z przeciwdziałaniem trudnościom w procesie uczenia się na etapie edukacji szkolnej</p> <p>» ułatwianie kontaktu z instytucjami i rodzinom z grup wykluczonych społecznie poprzez indywidualny, osobisty kontakt</p> <p>» stwarzanie warunków do uczestnictwa dzieci z ograniczeniami sprawności w lokalnych wydarzeniach, imprezach</p> <p>» pozyskiwanie jako sojuszników rodziców dzieci z ograniczeniami sprawności</p>
<p>małe zaangażowanie ojców w proces opieki i edukacji dzieci oraz wychowywanie się dziecka w rodzinie nuklearnej</p> <p>brak otwartości i współpracy, aspołeczność instytucji wspierających rodzinę</p>	<p>» zaangażowanie ojców poprzez zapraszanie (razem z matkami i dziećmi bądź nie) do udziału w zajęciach dla dzieci, opracowanie warsztatów/programów skierowanych do ojców i dotyczących ich roli w wychowaniu dzieci</p> <p>» organizowanie alternatywnych form opieki i edukacji, które rodzicom pozwolą na godzenie obowiązków opiekuńczych z pracą, a dzieciom na rozwijanie umiejętności społecznych</p>	<p>» angażowanie ojców poprzez zapraszanie (razem z matkami i dziećmi bądź nie) do udziału w zajęciach dla dzieci, opracowanie warsztatów/programów skierowanych do ojców i dotyczących ich roli w wychowaniu dzieci</p> <p>» organizowanie alternatywnych form opieki i edukacji, które rodzicom pozwolą na godzenie obowiązków opiekuńczych z pracą, a dzieciom na rozwijanie umiejętności społecznych</p>
<p>brak kryteriów oceny jakości opieki i edukacji dla małych dzieci</p>	<p>» zamykanie instytucji na małe dzieci – rozszerzanie oferty instytucji dla najmlodszych</p> <p>» wspólne tworzenie długofalowych strategii rozwoju edukacji w gminie z uwzględnieniem potrzeb najmlodszych, we współpracy z lokalnymi instytucjami, organizacjami pozarządowymi oraz rodzicami</p> <p>» tworzenie mechanizmów zachęcających do zbierania i udostępniania informacji, zwłaszcza pomiędzy instytucjami i gminnymi a organizacjami pozarządowymi</p>	<p>» otwieranie instytucji na małe dzieci – rozszerzanie oferty instytucji dla najmlodszych</p> <p>» wspólne tworzenie długofalowych strategii rozwoju edukacji w gminie z uwzględnieniem potrzeb najmlodszych, we współpracy z lokalnymi instytucjami, organizacjami pozarządowymi oraz rodzicami</p> <p>» tworzenie mechanizmów zachęcających do zbierania i udostępniania informacji, zwłaszcza pomiędzy instytucjami i gminnymi a organizacjami pozarządowymi</p>
<p>brak kryteriów oceny jakości opieki i edukacji dla małych dzieci</p>	<p>» trudności w wymianie informacji na temat sytuacji dzieci między instytucjami, brak zintegrowanego systemu instytucji i oddziaływań</p> <p>» utrudnia rodzicielskie wybory w sprawach dzieci, a organom prowadzącym świadome i celowe zarządzanie systemem opieki i edukacji małych dzieci,</p> <p>» obniża motywację do podnoszenia jakości pracy</p>	<p>» zachęcanie do publicznej dyskusji o priorytetach w wysokiej jakości opiece i dobrej edukacji (publikacje, debaty)</p> <p>» wskazywanie na szerokie i różnicowane pole oddziaływań edukacyjnych daleko wykraczające poza dydaktykę (funkcja dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza)</p>

Tabela 2. Bariery i wyzwania na drodze rozwoju systemu opieki i edukacji małych dzieci w Polsce

Źródło: opracowanie na podstawie Giza, Wiśnicka, 2010; Czub, Appelt, 2013.

Zagrożenie	Konsekwencje dla rozwoju dziecka
idealizacja wczesnego dzieciństwa	<ul style="list-style-type: none"> » brak wspomagania dziecka w realizacji zadań rozwojowych – „wszystko przyjdzie samo, z czasem” » brak możliwości przeżywania przez dziecko zróżnicowanych emocji » ograniczanie dziecku możliwości zdobywania wiedzy – „jeszcze się zdąży kiedyś wszystkiego nauczyć” » izolowanie dziecka od sytuacji trudnych – od sytuacji porażek, konfliktu o zabawki z innymi dziećmi, ponoszenia konsekwencji swojego zachowania, wzbudzanie u dziecka poczucia nieporadności i niekompetencji – „on sobie nie poradzi, jest taki mały”
infantyilizacja wczesnego dzieciństwa	<ul style="list-style-type: none"> » wytworzenie się poczucia wyuczzonej bezradności w wyniku ciągłego wyręczania dziecka » ograniczanie, opóźnianie rozwoju czynności samoobsługowych » problemy z rozwojem mowy » blokowanie rozwoju samodzielności i niezależności, hamowanie inicjatywy dziecka » trudności z kontrolą potrzeb fizjologicznych » postrzeganie zadań stawianych przez dorosłych jako trudnych, niemożliwych do zrealizowania » strach przed innymi i niechęć do pozostawania w grupie rówieśników, wycofywanie się z kontaktów z innymi dziećmi oraz dorosłymi w sytuacjach trudnych » brak gotowości dziecka do rozstania z rodziną i pójścia do żłobka czy przedszkola
instrumentalizacja wczesnego dzieciństwa	<ul style="list-style-type: none"> » niedocenywanie wartości wczesnego dzieciństwa, jest ono ważne tylko ze względu na przygotowanie do kolejnych okresów rozwojowych » nadmierna stymulacja dziecka, próba przyspieszenia procesów rozwojowych, nieadekwatne do wieku rozwojowego traktowanie i nierealistyczne oczekiwania dorosłych » niedostateczne rozwinięcie się kompetencji, których najbardziej intensywny rozwój przypada na okres wczesnego dzieciństwa » bawienie się z dzieckiem w taki sposób, aby zawsze, koniecznie je czegoś „nauczyć”, wykorzystywanie każdej sytuacji w czasie karmienia, kąpeli, ubierania, usypiania, by dziecko „czegoś” się nauczyło – co może w konsekwencji osłabić naturalną ciekawość poznawczą dziecka i zniechęcić, a nie zachęcić, do dalszej zabawy i nauki

Tabela 3. Konsekwencje nadmiernej idealizacji, infantyilizacji i instrumentalizacji wczesnego dzieciństwa dla rozwoju dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Appelt, Mielcarek 2014; Kram, Mielcarek 2014.

Długofalowe negatywne skutki niewłaściwego podejścia do procesu wczesnej edukacji, braku przykładania należytej wagi do wczesnych okresów rozwoju dziecka widoczne są w jakości funkcjonowania młodzieży i młodych dorosłych, którzy, jak pokazują badania, dysponują niskimi kompetencjami emocjonalno-społecznymi i doświadczają dużych trudności w okresie wchodzenia w dorosłość i podejmowania ról ludzi dorosłych (Szafraniec 2011; Appelt, Wojciechowska 2016).

Wyzwania – kierunki pożądanых zmian

Wobec znaczenia jakości wczesnych doświadczeń dla całego procesu rozwoju system edukacji staje przed szeregiem priorytetowych wyzwań, z których najważniejsze są następujące:

1. Podnoszenie poziomu świadomości wagi wczesnego dzieciństwa dla przebiegu całego dalszego życia jednostki, polegające na zwiększaniu świadomości rodziców i specjalistów oraz na przekonywaniu decydentów, iż jest to obszar wart inwestowania znacznych środków, które przyniosą zarówno krótko-, jak i długofalowe pozytywne i społecznie pożądane efekty (Brzezińska, M. Czub, T. Czub 2012).
2. Propagowanie wiedzy na temat podstawowych potrzeb rozwojowych w kontekście zdobywania wiedzy i umiejętności na każdym z etapów życia (*Lifelong Learning*) oraz prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.
3. Rozwijanie wiedzy teoretycznej i empirycznej, wskazującej kierunki najskuteczniejszego wspierania rozwoju małych dzieci, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i pozarodzinnym. Dotychczasowe poszukiwania w tej dziedzinie prowadzone są zwykle w kontekście opozycji opieka vs edukacja. Badacze koncentrujący się na efektywności wczesnej edukacji pomijają często kwestię jakości opieki nad niemowlętami i małymi dziećmi, nie traktując tego jako doświadczenia mającego ścisły związek z uczeniem. Podobnie badacze analizujący wpływ wczesnych doświadczeń związanych z jakością opieki (przywiązania, wrażliwości macierzyńskiej/opiekuńczej) pomijają często element wczesnej edukacji. W obu tych obszarach od kilkudziesięciu lat prowadzone są intensywne badania nakierowane na znalezienie zasadniczych dla rozwoju czynników wspierających i czynników ryzyka (Puma i in. 2012; Sroufe i in. 2005). Jednym z wyzwań stojących przed badaczami i twórcami polityki społecznej jest więc metaanaliza rezultatów dotychczasowych badań, umożliwiająca wyciągnięcie wniosków związanych z kreowaniem zintegrowanej polityki opiekuńczo-edukacyjnej.

Wymagania, jakimi należy się kierować, organizując nowoczesny, tzn. odpowiadający na wyzwania współczesności system opieki i edukacji pozarodzinnej dla małych dzieci, ogniskują się wokół: 1) dostępności, 2) elastyczności/różnorodności oraz 3) jakości ofert (Instytut Małego Dziecka 2009).

Dostępność, zgodnie z polityką równych szans, oznacza, że każde dziecko, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny pochodzenia oraz od miejsca zamieszkania, ma równy dostęp do opieki i edukacji. Wysoka dostępność wyraża się odpowiednią infrastrukturą i liczbą miejsc, w których sprawowana jest opieka nad dziećmi oraz dostępnością przestrzenną, co oznacza opiekę i edukację w bliskości miejsca zamieszkania. Najpilniejsze wydaje się zadbanie o zwiększanie dostępności oferty (Czub i in. 2012), aby minimalizować ograniczający wpływ zamożności rodziny i miejsca zamieszkania (tereny wiejskie vs miejskie) na możliwość skorzystania z oferty, oraz aby rodzice mieli możliwość wybrania i uczestniczenia w takiej formie opieki, jaka jest dopasowana do potrzeb ich rodziny, a przede wszystkim rozwojowych potrzeb małego dziecka, które się w tej rodzinie wychowuje.

Elastyczność oferty związana jest z dopasowaniem do różnorodnych potrzeb i oczekiwań pracujących i niepracujących zawodowo rodziców z małymi dziećmi, przejawia się przede wszystkim we współistnieniu obok siebie różnorodnych form opieki nad dziećmi, tak aby rodzice odpowiedzialni za jakość tej opieki mogli dokonać wyboru ze względu na aktualne dobro i wspieranie dalszego rozwoju własnego dziecka. Kolejnym zatem wyzwaniem jest poszukiwanie sposobów na poszerzanie i wzbogacanie różnorodności ofert, w tym form zajęć dla dzieci, rodziców i opiekunów, dostosowanych do specyficznych potrzeb najmłodszych oraz konkretnej sytuacji, w jakiej znajduje się dana rodzina. Obniżanie wieku przedszkolnego i przyjmowanie do przedszkoli 2-latków nie może stanowić adekwatnej odpowiedzi na to wyzwanie, bowiem specyfika procesów rozwojowych okresu wczesnego dzieciństwa jest odmienna od tych charakterystycznych dla okresu przedszkolnego (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2016; Appelt 2005). Każdy bowiem z etapów rozwoju psychospołecznego cechuje się odmiennym sposobem uczenia się, poznawania świata i podejmowania w nim działalności.

Kolejny wymiar wymagań wczesnej opieki i edukacji to dbanie o wysoką jakość oferty. Jakość opieki pozarodzinnej związana jest z odpowiednim i uważnym podejściem opiekunów do małych dzieci i warunkami, jakie tworzą oni dla ich rozwoju, ponieważ im mniejsze dziecko, tym większe jest znaczenie jakości środowiska, w którym rozwija się ono i uczy. Oznacza to, że miejsca opieki i edukacji nie mogą stanowić tylko komfortowej „przechowalni” dla dzieci na czas pracy rodziców, ale powinny to być miejsca rzeczywistego wspierania ich rozwoju. W przypadku dzieci

do 3. roku życia owa wysoka jakość związana jest m. in. z szerokim i aktywnym uczestnictwem rodziców/opiekunów na każdym etapie organizacji tej opieki, począwszy od projektowania, poprzez realizację, do ewaluacji zajęć dla dzieci. Wymaga to od przedstawicieli instytucji opiekuńczo-edukacyjnych traktowania rodziców/opiekunów jako partnerów, którzy są ekspertami w sprawie swoich dzieci, a nie tylko ich „dostarczycielami”, czyli osobami oddającymi dziecko pod opiekę. Podstawowe wyzwanie zatem to angażowanie rodziców w system opieki i edukacji, poszukiwanie różnych form i obszarów rodzicielskiego zaangażowania, upodmiotowienie rodziców i przeciwdziałanie wykluczaniu ich z systemu instytucjonalnej opieki i edukacji. Analiza systemów edukacyjnych państw europejskich wskazuje, iż te, które funkcjonują najlepiej, opierają się w dużej mierze na ścisłej współpracy z rodzicami i włączaniu ich w pracę z dzieckiem (Fortunati, 2011). Opracowanie kryteriów oceny jakości opieki i edukacji dla najmłodszych pozwoli rodzicom/opiekunom na dokonanie wartościowego wyboru ze względu na dobro dziecka, a nie kierowanie się pozorną atrakcyjnością, oryginalnością oferty czy też modą (por. Hornowska i in. 2014).

Podsumowując można sformułować następujące postulaty/ wyzwania wobec osób odpowiedzialnych za organizowanie systemu wczesnej opieki i edukacji:

- » Rozwijanie wiedzy wskazującej kierunki najskuteczniejszego wspierania rozwoju małych dzieci w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym, podnoszenie poziomu świadomości rodziców i specjalistów w tym zakresie.
- » Zachęcanie do publicznej dyskusji o priorytetach w wysokiej jakości opiece i dobrej edukacji – jest to obszar wart inwestowania środków, które przyniosą krótko- i długofalowe pozytywne efekty.
- » Opracowanie standardów opieki i edukacji małych dzieci, a także standardów szkolenia opiekunów małych dzieci.
- » Identyfikacja czynników ryzyka, czynników ochronnych i wspomagających rozwój oraz roli otoczenia fizycznego i społecznego jako istotnych wyznaczników przebiegu i efektów procesu rozwoju we wczesnym okresie życia.
- » Identyfikacja wczesnych przejawów zakłóceń w rozwoju, krótko- i długofalowych skutków niedostatecznej lub nadmiernej stymulacji we wczesnym okresie życia.
- » Organizowanie systemu wczesnej opieki i edukacji tak, aby zaspokajał on uniwersalne oraz indywidualne potrzeby rozwojowe dziecka, w tym także specjalne.

Podsumowanie

Dalsze upowszechnianie w Polsce wczesnej edukacji i ciągłe podnoszenie jakości usług edukacyjnych dla małych dzieci to ważne zadanie na przyszłość. Wysokiej jakości opieka nad małym dzieckiem i wczesna edukacja, zarówno w krótkiej, jak i w dłuższej perspektywie, przynoszą wymierne korzyści jednostkowe i społeczne. Jednostce w kolejnych latach życia zapewniają coraz większą samodzielność w zaspokajaniu potrzeb i lepsze samopoczucie, pomagają rozwijać szereg zdolności samoregulacyjnych. Zdolności samoregulacyjne mają zaś zasadnicze znaczenie nie tylko dla rozwoju osobowości dziecka, lecz także dla ukształtowania jego samodzielności i poczucia autonomii, gotowości szkolnej w wymiarze poznawczym i społecznym oraz dla poziomu jego przyszłych osiągnięć edukacyjnych, zawodowych i życiowych (Brzezińska, Nowotnik 2012).

Dobrej jakości wczesna opieka i edukacja warunkuje lepsze efekty kształcenia na wszystkich dalszych etapach edukacyjnych oraz daje większe szanse odniesienia sukcesu na rynku pracy (znalezienie i utrzymanie pracy) oraz sukcesu życiowego. W odniesieniu do społeczeństwa zmniejsza zakres problemów zdrowotnych i społecznych, także związanych z rynkiem pracy, a co za tym idzie, obniża koszty państwa związane z kompensowaniem deficytów edukacyjnych, opieką społeczną, problemami zdrowotnymi czy pracą wymiaru sprawiedliwości (por. Brzezińska, M. Czub, T. Czub 2012).

Korzyści z systemu wczesnej opieki i edukacji coraz wyższej jakości wymienione w Tabeli 4. powoli stają się udziałem polskiego społeczeństwa, potrzeba jednak jeszcze długiego czasu wzmocnionych, systematycznych wysiłków, byśmy w pełni odczuli ich wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa.

dla dziecka	dla rodziny	dla społeczeństwa
<ul style="list-style-type: none"> » rozwój umiejętności społeczno-emocjonalnych, które są związane z uczeniem się i wchodzeniem w relacje społeczne z innymi ludźmi » wzrost zdolności adaptacji do nowych warunków i środowisk » rozwój ciekawości świata, kreatywności i samodzielności » wzrost wiedzy na temat otaczającego świata i większa różnorodność doświadczeń » łatwiejsza adaptacja do przedszkola, lepszy start edukacyjny » rzadsze powtarzanie klasy, rozwój umiejętności szkolnych związanych z językiem, czytaniem, pisaniem, liczeniem 	<ul style="list-style-type: none"> » wzrost wiedzy i umiejętności w zaspokajaniu rozwojowych potrzeb dzieci » wyższe kompetencje rodzicielskie, wzrost poczucia tych kompetencji » łatwiejsze godzenie ról rodzinnych i zawodowych » niższy poziom przemocy w rodzinie, mniejszy zakres korzystania z pomocy społecznej 	<ul style="list-style-type: none"> » rozwój kapitału ludzkiego » poprawa wskaźników demograficznych » wzrost gospodarczy » więcej osób kontynuujących naukę przez dłuższy czas (wyższy poziom edukacji wyrażony w latach edukacji) » więcej osób wykwalifikowanych, łatwiej znajdujących pracę i odprowadzających podatki » mniejszy zakres edukacji specjalnej, niższe koszty na edukację specjalną » niższe koszty pomocy społecznej, opieki medycznej, interwencji policji, pracy sądów » zwiększenie społecznych i ekonomicznych szans grup defaworyzowanych, a tym samym całego społeczeństwa

Tabela 4. Korzyści z systemu wczesnej opieki i edukacji wysokiej jakości

Źródło: opracowanie własne

BIBLIOGRAFIA

- Appelt, K. (2003) Psychologiczne i społeczne źródła zagrożeń poczucia ufności w wieku niemowlęcym. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 39 - 57). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Appelt, K. (2005) Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 95-130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Appelt, K., Mielcarek, M. (2014) *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo*. Seria: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (red. A. I. Brzezińska). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Appelt, K., Wojciechowska, J. (2016) Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 105-128). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Bradley, B. S. (2000) Dzieciństwo jako raj. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 295-327). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Brzezińska, A. I. (2000) *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016) *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I., Czub, M. (2012) Wczesna opieka i edukacja dzieci w Polsce w kontekście europejskim. *Polityka Społeczna, numer tematyczny pt.: Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse, 1*, 15-19.
- Brzezińska, A. I., Czub, M., Czub, T. (2012) Krótko- i długofalowe korzyści wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji. *Polityka Społeczna, numer tematyczny pt.: Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse, 1*, 24-27.
- Brzezińska, A. I., Nowotnik A. (2012) Funkcje wykonawcze a osiągnięcia szkolne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *Edukacja, 1*, 61-74.
- Czub, M. (2003) Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla emocjonalnego rozwoju dziecka. *Forum Oświatowe, 2 (29)*, 31-49.
- Czub, M., Appelt, K., (2013) Wczesna edukacja i opieka nad małym dzieckiem jako wyzwanie dla systemu edukacji. *Studia Edukacyjne, 27*, 113-128.
- Czub, M., Brzezińska, A.I., Czub, T., Appelt, K. (2012) Wczesna opieka nad dzieckiem i edukacja jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej. *Polityka Społeczna, numer tematyczny 1*, 19-23.
- European Network of National Observatories on Childhood (2010) *Early Childhood Education and Care Services in the European Union Countries*. Proceedings of the

- ChildONEurope Seminar and integrated review. Istituto degli Innocenti: Firenze, s.12.
- Fortunati, A. (2011), *Jakość pracy placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem na przykładzie San Miniato*. „Dzieci w Europie”, nr 20(8), 6–8.
- Giza, A., Wiśnicka, M. (2010) Edukacja małych dzieci - standardy, bariery, szanse. W: A. Giza, (red.). *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse. Raport*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego.
- GUS (2014) *Notatka informacyjna Departamentu Badań Społecznych i Warunków Życia Wydziału Statystyki Pomocy Społecznej i Wymiaru Sprawiedliwości: Żłobki i kluby dziecięce w 2013 roku*.
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014) *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren, (2009) *Alternatywne formy opieki rozwojowej dla dzieci poniżej 3 roku życia*. Poznań.
- Komisja Europejska, (2011) *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*. (komunikat 2011/66). Bruksela.
- Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, (2014) *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*. Eurydice Report (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, 2014), Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Kram, A., Mielcarek, M. (2014) *Wczesna edukacja dziecka*. Seria: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (red. A. I. Brzezińska). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Broene, P., Jenkins, F., Mashburn, A., Downer, J. (2012) *Third Grade Follow-up to the Head Start Impact Study Final Report*, OPRE Report 2012-45, Waszyngton, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Rada Unii Europejskiej (2011) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (Dz. U. C 175/03 z 15.06.2011) *Konkluzje Rady w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Bruksela.
- Rorty, R. (1993) Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96-102). Warszawa/Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55.
- Salonen, P., Leopla, J., Vauras, M. (2007) Scaffolding interaction in parent-child dyads: multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (1), 77-96.

- Schaffer, H. R. (2005) *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H. R. (2006) *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A., Collins, W.A. (2005) *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York: The Guilford Press.
- Szafranec, K. (2011) *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

DR KAROLINA APPELT

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, adiunkt w Zakładzie Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierownik Podyplomowych Studiów Przygotowania Pedagogicznego dla Psychologów przy Instytucie Psychologii UAM. Autorka publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu psychologii rozwoju człowieka i edukacji. Interesuje się psychologią rozwoju, w szczególności psychospołecznymi uwarunkowaniami procesu rozwoju, opieki i edukacji we wczesnym dzieciństwie. Społecznie zajmuje się propagowaniem wiedzy z dziedziny rozwoju i wychowania wśród rodziców i nauczycieli. Pracowała jako psycholog szkolny w Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi nr 2 w Poznaniu. Współautorka książki *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. (2014 z E. Hornowską, A. I. Brzezińską i K. Kaliszewską-Czeremską. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar).



Wczesna edukacja i opieka w publikacjach Eurydice

Unia Europejska definiuje wiek dzieci podlegających wczesnej edukacji i opiece jako okres od momentu narodzin do chwili rozpoczęcia obowiązkowej edukacji w szkole podstawowej. Jest to definicja inna niż ta stosowana w Polsce w odniesieniu do wychowania przedszkolnego, które dotyczy dzieci w wieku od lat 3 do wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki w klasie I szkoły podstawowej (w miarę dostępności miejsc do przedszkoli mogą być również przyjmowane dzieci 2,5-letnie). Oznacza to, że przedmiotem współpracy i realizacji wspólnych celów w UE jest nie tylko edukacja przedszkolna, ale także opieka nad dziećmi w wieku poniżej lat 3 w placówkach typu żłobki.

W Unii Europejskiej zapewnienie opieki i edukacji najmłodszym dzieciom to priorytet określony już w 2002 r., kiedy to przywódcy państw członkowskich UE postanowili, że 33 proc. dzieci w wieku od 0 do 3 lat powinno być objętych opieką w placówkach dla najmłodszych, a 90 proc. dzieci w wieku od 3 lat do wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki w szkole podstawowej ma uczęszczać do placówek edukacji przedszkolnej. Cele te miały być zrealizowane do roku 2010.

W 2009 r. na forum ministrów edukacji po raz drugi wyznaczono wspólne cele w ramach strategii *Edukacja i Szkolenia 2020* (ET 2020), w tym cel zakładający, że do 2020 r. 95 proc. dzieci w wieku od 4 lat do wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji w szkole podstawowej ma być objętych edukacją przedszkolną. Polska wyznaczyła w tej dziedzinie własny cel na poziomie 90 proc. Osiągnięcie tego celu jest bardzo realne, gdyż obecnie (od 2015 r.) wszystkie polskie 4-latki mają prawo do edukacji w placówkach przedszkolnych.

Wyznaczenie wspólnych celów ilościowych i jakościowych w zakresie wczesnej edukacji i opieki stworzyło potrzebę monitorowania działań poszczególnych krajów na szczeblu UE. Na prośbę Komisji Europejskiej sieć Eurydice podjęła się opracowania raportów mających na celu zebranie informacji w krajach członkowskich sieci, dotyczących stosowanych rozwiązań i działań prowadzonych w dziedzinie edukacji najmłodszych.

Eurydice opracowała w ciągu pięciu lat dwa raporty poświęcone problematyce edukacji dzieci w wieku od narodzin do rozpoczęcia obowiązkowej nauki w szkole.

Są to: *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych* (wydanie 2009 r.) oraz wydane w 2014 r. *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie*. Dane z ostatniego raportu zostały ponownie zaktualizowane w 2015 r. i opublikowane w postaci krótkich opisów krajowych.

Dwa pierwsze raporty stanowiły bardzo szczegółową analizę porównawczą wczesnej edukacji i opieki w poszczególnych krajach sieci. Zbieraniu danych towarzyszyło ważne przesłanie wynikające z udostępnionych właśnie wtedy rezultatów badań naukowych: udział we wczesnej edukacji i opiece zwiększa szanse społeczne dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Dzieci uczestniczące w edukacji i opiece tego typu mają lepsze wyniki w nauce, rzadziej wypadają z systemu edukacji i rzadziej są trwale bezrobotne w dorosłym życiu. Informacje na temat tego, jak poszczególne kraje radzą sobie z zapewnieniem miejsc w placówkach dla wszystkich maluchów i jaki typ edukacji im zapewniają, okazały się bardzo interesujące, bowiem nie wszystkie kraje rozdzielają dzieci według wieku do różnych typów placówek. Edukacja najmłodszych w krajach skandynawskich odbywa się w placówkach zintegrowanych dla dzieci w wieku od 0 do około 6 lat, bez podziału na placówki dla dzieci młodszych (typu żłobek) i starszych (typu przedszkole).

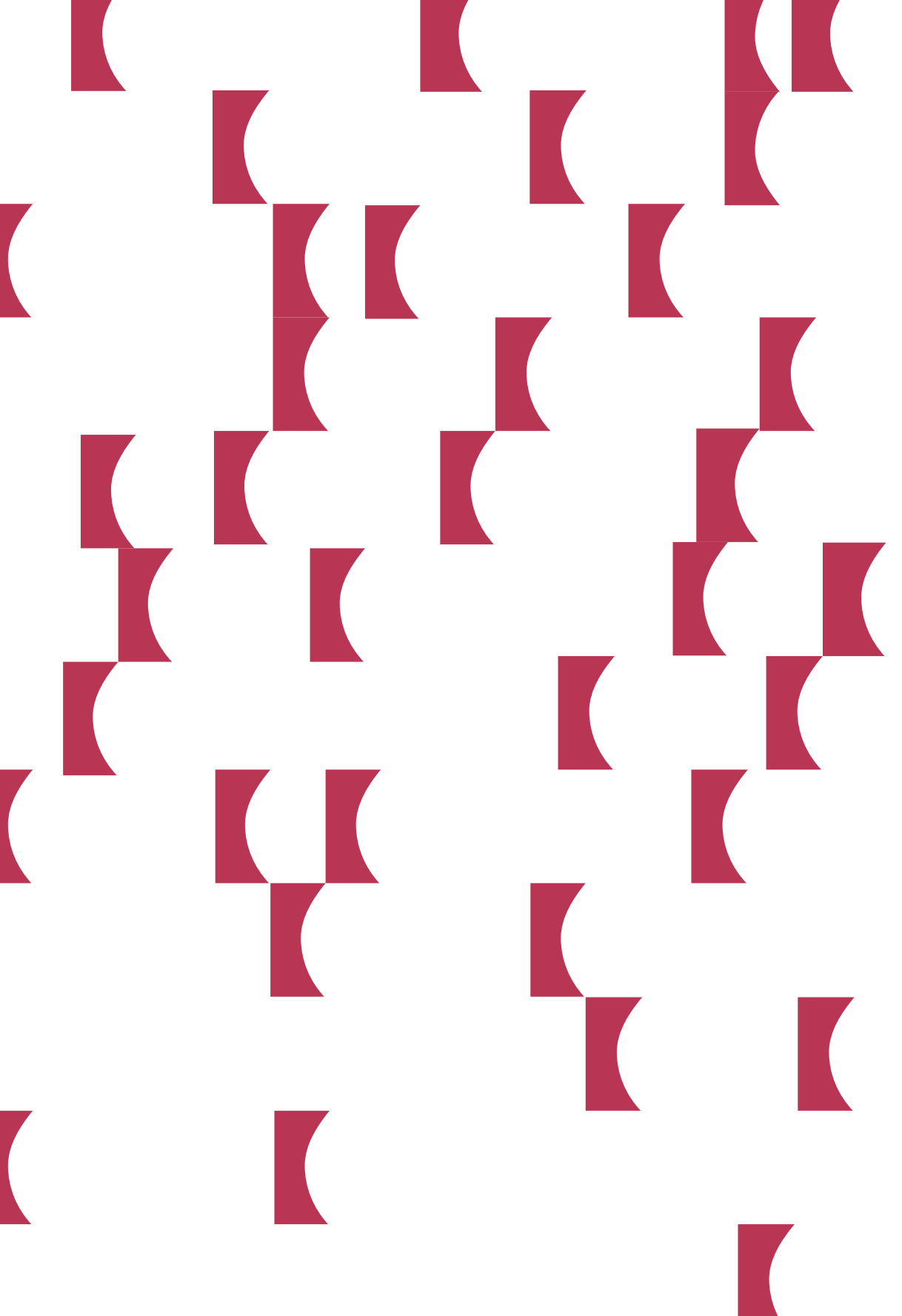
Istnieje także grupa krajów które, podobnie jak Polska, mają problemy z dostępnością opieki dla najmłodszych. W zasadzie, o ile w dziedzinie edukacji przedszkolnej Unia Europejska (w tym Polska) zbliża się do osiągnięcia celu wspólnego i zapewnienia edukację przedszkolną wszystkim chętnym dzieciom w wieku 4 i 5 lat, to niedobór miejsc w placówkach dla młodszych dzieci występuje w większości krajów europejskich. Niski poziom uczestnictwa we wczesnej edukacji i opiece dla dzieci w wieku poniżej 3 lat dotyczy – oprócz Polski – Bułgarii, Rumunii, Czech, Słowacji, Węgier i Litwy. Raport Eurydice z roku 2014 informuje, jak kraje radzą sobie z tym problemem, np. poprzez stwarzanie warunków do opieki typu domowego (w Polsce jest to opiekun dzienny lub niania), zwiększanie liczebności grup czy kierowanie dodatkowych funduszy, w tym europejskich, na tworzenie nowych miejsc opieki (w Polsce jest to np. program „Maluch” wspierający tworzenie nowych placówek i miejsc w istniejących już placówkach opiekuńczych dla najmłodszych).

Z raportów Eurydice wynika również, że w Europie treści programowe zalecane w poszczególnych krajach dla placówek typu przedszkolnego są bardzo podobne i skupiają się głównie na emocjonalnym, społecznym i językowym rozwoju dzieci. Także przygotowanie do nauki w szkole (nauka czytania i liczenia, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i społecznych oraz przygotowanie do życia szkolnego) to bardzo rozpowszechnione treści zaleceń programowych w krajach europejskich.

Polska edukacja nie odbiega pod tym względem od ogólnych trendów europejskich. Wszystkie europejskie przedszkolaki uczą się poprzez swobodną zabawę, ale także poprzez udział w zajęciach muzycznych, plastycznych, teatralnych oraz rekreację na świeżym powietrzu, a w połowie krajów – uczą się także języka obcego. Szczegółowe informacje dotyczące zaleceń programowych, programów edukacyjnych czy też standardów nauczania i opieki obowiązujących w poszczególnych krajach są dostępne w internetowej bazie opisów krajowych systemów edukacji Eurydice w rozdziale *Early Childhood Education and Care* w punkcie *Teaching and Learning*, gdzie każdy kraj przedstawia własny, corocznie aktualizowany opis w języku angielskim. Zakres opisów wynika z definicji wczesnej edukacji i opieki Komisji Europejskiej – programy są prezentowane nie tylko dla dzieci starszych objętych edukacją przedszkolną, ale także dla młodszych korzystających z placówek typu żłobek, które w wielu krajach, w tym w Polsce, nie są zaliczane do systemu oświaty.

Z informacji dotyczących wczesnej edukacji i opieki dostępnych w Eurydice wynika, że niektóre kraje definiują treści edukacyjne także dla dzieci najmłodszych (poniżej 3. roku życia) – robi się tak np. w Hiszpanii, Niemczech, Wielkiej Brytanii oraz we wszystkich krajach skandynawskich. Niemcy, Norwegia, Finlandia i Wielka Brytania formułują wytyczne edukacyjne nawet dla dzieci objętych opieką domową. W krótkiej publikacji *Wczesna edukacja i opieka 2014* z serii *Eurydice Brief* znajdziemy przykład irlandzkich krajowych ram zapewniania jakości w sektorze wczesnej edukacji i opieki jako jeden ze sposobów zapewniania wysokiej jakości w tej dziedzinie.

Sieć Eurydice planuje kolejną publikację dotyczącą wczesnej edukacji i opieki w roku 2018.



Anna Borkowska

Przedwczesne kończenie nauki – droga ku wykluczeniu

Zapewnienie dostępu do wysokiej jakości kształcenia ma kluczowe znaczenie dla perspektyw zawodowych młodych ludzi. Inwestycja w edukację jest ważnym czynnikiem rozwoju gospodarki i budowy spójnego społeczeństwa, pozwala uniknąć zwiększania się „ubóstwa edukacyjnego”, które nadal pozostaje podstawową przyczyną bezrobocia i wykluczenia społecznego.

W sytuacji, gdy w Europie rośnie zapotrzebowanie na pracowników o wysokich kwalifikacjach, ograniczenie liczby osób przedwcześnie kończących naukę stało się jednym z głównych priorytetów Unii Europejskiej. W czerwcu 2010 r. Rada Europejska przyjęła strategię *Europa 2020* zakładającą obniżenie do 2020 r. wskaźnika ELET (*Early Leaving from Education and Training*) w UE do poziomu nieprzekraczającego 10 proc. W ramach tej strategii państwa członkowskie uzgodniły przygotowanie kompleksowych planów działań w zakresie zwalczania zjawiska wczesnego kończenia nauki, uwzględniających sytuację wyjściową i warunki krajowe. Według danych Eurostatu z 2015 r., coraz więcej państw członkowskich UE osiąga założone cele, a wskaźnik liczby osób przedwcześnie kończących naukę systematycznie się zmniejsza. Postęp ten jest jednak nierównomierny, nadal obserwuje się duże rozbieżności między poszczególnymi państwami.

Definicja ELET

Unia Europejska definiuje osoby wczesnie kończące edukację (ELET)¹ jako osoby w wieku 18-24 lat, które ukończyły edukację, mając wykształcenie najwyżej na

¹ Na potrzeby niniejszego artykułu będzie używany angielski akronim oznaczający to zjawisko: *ELET – Early Leaving from Education and Training*.

poziomie gimnazjalnym lub niższym i nie uczestniczą w dalszym kształceniu ani szkoleniu zawodowym².

W niektórych państwach członkowskich termin ELET stosuje się do szerszej grupy uczniów, do której zalicza się także uczniów nierrealizujących obowiązku nauki, porzucających naukę przed uzyskaniem minimum wymaganych kwalifikacji czy też rezygnujących z edukacji przed ukończeniem etapu szkoły ponadgimnazjalnej³. Sposób, w jaki ELET jest definiowane na poziomie kraju, odgrywa ogromną rolę w tworzeniu strategii przeciwdziałania temu zjawisku i ograniczania jego rozpowszechniania.

Skala zjawiska ELET w Europie. Rozmiary zjawiska

Statystyki wskazują, iż obecnie około 6 mln młodych ludzi w Unii Europejskiej kończy naukę, uzyskawszy jedynie wykształcenie na poziomie gimnazjalnym lub niższym, a co siódma młoda osoba w UE jest narażona na ryzyko bezrobocia. W 2015 r. 10,9 proc. młodych ludzi w Unii Europejskiej w wieku od 18 do 24 lat zakończyło edukację na poziomie gimnazjum lub niższym, z czego 12,3 proc. stanowili mężczyźni, a 9,5 proc. kobiety⁴. W porównaniu do roku 2009, gdy średnia wartość ELET w UE wynosiła 14,3 proc., jest to spadek o 3,3 punktu procentowego⁵.

Rozpowszechnienie zjawiska wczesnego kończenia nauki przez młodych ludzi jest różne w poszczególnych krajach członkowskich. Najwyższy procent ELET od lat notuje się w Hiszpanii (20,3 proc.), na Malcie (20,3 proc.) i w Portugalii (14,4 proc.), a najniższy w Chorwacji (3,0 proc.). Szczegółowe dane na temat skali ELET w poszczególnych państwach UE ukazuje wykres 1, uwzględniający najnowsze dane z badań Eurostatu.

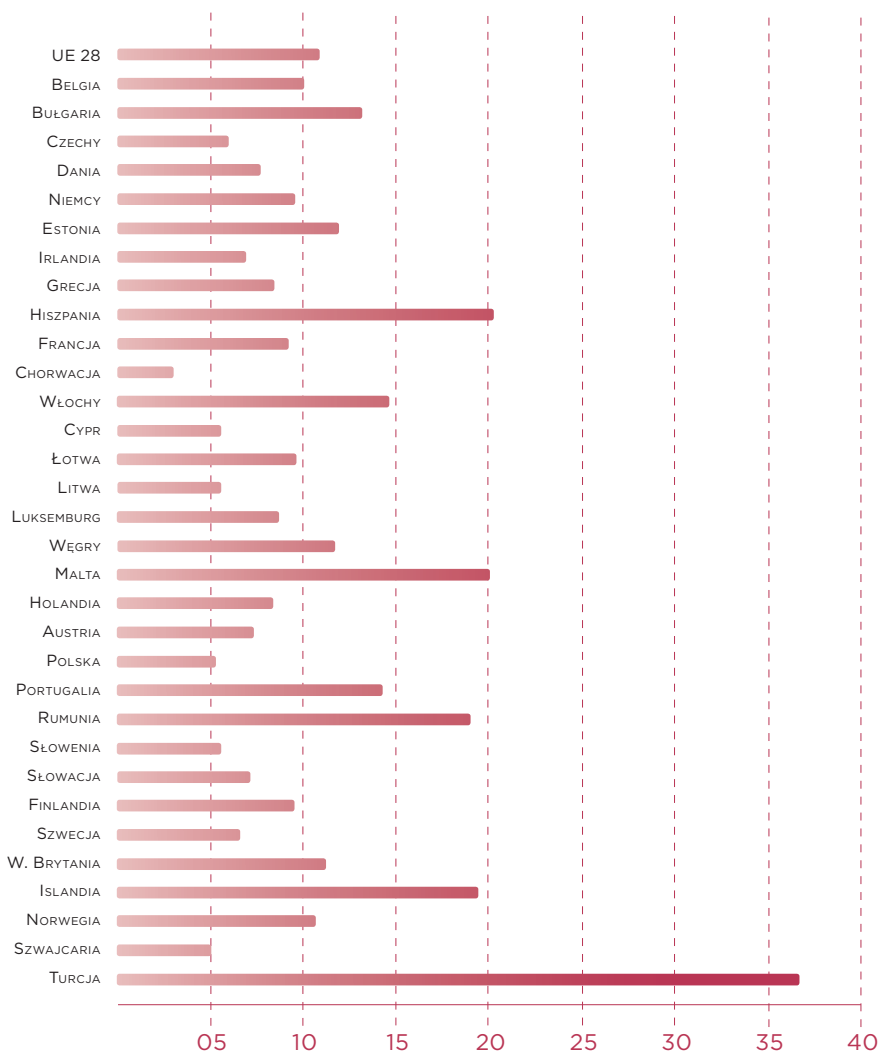
Polska należy do krajów o stosunkowo niewielkiej liczbie młodych ludzi niekończących edukacji. Od 2005 r. odsetek ELET w naszym kraju oscyluje wokół 5 proc. W 2015 r. wskaźnik ELET dla Polski wyniósł 5,3 proc.

² Zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityki na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 191/1.

³ Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures (2014). Eurydice and Cedefop Report.

⁴ Early leavers from education and training, Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1> dostęp 7.03.2016.

⁵ Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, November 2013 http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf



Wykres 1. Procent uczniów przedwcześnie kończących naukę w Europie w 2015 r.

Źródło: Eurostat

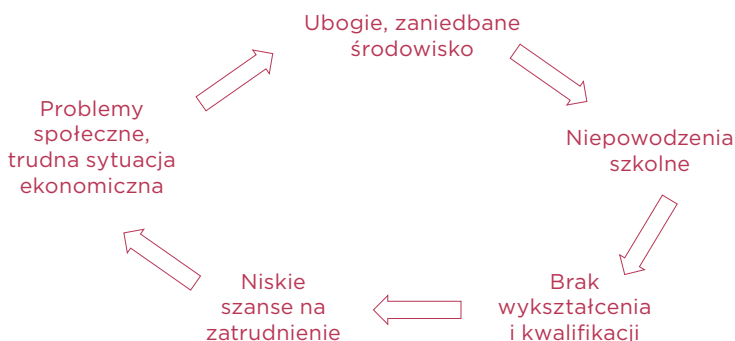
Konsekwencje przedwczesnego kończenia nauki

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki pociąga za sobą konsekwencje zarówno dla poszczególnych osób, jak i dla gospodarki europejskiej. Z jednej strony, stanowi poważną barierę dla wzrostu ekonomicznego i rozwoju rynku pracy, z drugiej – ogranicza szanse młodych ludzi na pełne uczestnictwo w życiu społecznym i gospodarczym.

ELET hamuje rozwój produkcji i konkurencyjności, zwiększając jednocześnie poziom ubóstwa i wykluczenia społecznego dużej grupy ludności. Nieposiadający odpowiednich kwalifikacji młodzi ludzie już na starcie swojej drogi zawodowej doświadczają trudności na rynku pracy, mają problemy ze znalezieniem zatrudnienia, często podejmują pracę niestabilną, dorywczą i nisko płatną.

Statystyki wskazują, iż średnio 40 proc. osób przedwcześnie kończących naukę pozostaje bezrobotnych – w porównaniu do 23 proc. stopy bezrobocia w ogólnej populacji młodzieży w Europie⁶. Część z nich zaczyna się zaliczać do stałych klientów opieki społecznej, korzysta z zasiłków i innych programów socjalnych, co skutkuje obniżeniem jakości życia i prowadzi do wykluczenia społecznego, powodując jednocześnie większe obciążenie dla budżetu państwa.

Koszty społeczne ELET są bardzo wysokie. W zjawisku przedwczesnego kończenia nauki wyjątkowo silnie odzwierciedlają się wzorce nierówności społecznych i ekonomicznych, które powtarzane są z pokolenia na pokolenie, stając się jedną z głównych jego przyczyn. Nierówny dostęp do edukacji i brak wykształcenia wśród kolejnych generacji prowadzą do dalszej marginalizacji populacji, i tak już żyjącej w niekorzystnych warunkach. Dzieci niewykształconych, bezrobotnych rodziców mają mniejsze szanse na sukces edukacyjny, a w konsekwencji w większym stopniu narażone są na wykluczenie społeczne, zawodowe i ekonomiczne, powtarzając w kolejnych pokoleniach charakterystyczny dla ELET schemat niepowodzeń i porażek edukacyjnych.



Rysunek 1. Międzypokoleniowy cykl deprywacji i wykluczenia (oprac. własne)

⁶ Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and Training http://ec.europa.eu/euro-pe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf

Kim są osoby porzucające naukę?

Osoby wcześniej kończące naukę nie tworzą jednorodnej grupy. Badania wskazują, iż najbardziej narażeni na wypadanie z systemu edukacji są młodzi ludzie pochodzący z ubogich, zaniedbanych socjalnie i ekonomicznie środowisk, w których najczęściej występuje niski poziom wykształcenia, dzieci imigrantów lub mniejszości etnicznych (np. Romowie), wychowankowie domów dziecka, młodzież doświadczająca problemów emocjonalnych czy przejawiająca zaburzenia zachowania.

Do grupy wysokiego ryzyka zalicza się również dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uczniów z niskimi osiągnięciami w nauce, w których karierze szkolnej obserwuje się długie okresy absencji, wagary, brak zaangażowania w obowiązki szkolne. Niekiedy powodem rezygnacji z dalszego kształcenia jest konieczność podjęcia pracy zarobkowej, aby zwiększyć dochody rodziny, bądź utrzymanie własnej rodziny w przypadku nieletnich rodziców. Dane statystyczne wskazują znaczące różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami: średnio 24 proc. więcej chłopców niż dziewcząt porzuca naukę i nie podejmuje kształcenia zawodowego.

Przyczyny ELET

Dla wielu uczniów droga ku wykluczeniu rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie, a decyzja o porzuceniu nauki jest punktem końcowym długiego procesu, który rozpoczyna się, zanim dziecko zacznie uczęszczać do szkoły. Powody, dla których młodzi ludzie przedwcześnie kończą kształcenie, są bardzo indywidualne, możliwe jest jednak określenie pewnych powtarzających się wzorców. Sytuacja rodzinna, warunki społeczno-ekonomiczne, pochodzenie etniczne, cechy indywidualne, a także czynniki związane z systemem kształcenia – to najważniejsze czynniki ryzyka, mające wpływ na procesy, w wyniku których uczniowie przedwcześnie kończą naukę.

Pojedyncze czynniki rzadko są bezpośrednią przyczyną ELET. W przypadku uczniów porzucających naukę zwykle obserwuje się kumulację wielu czynników ryzyka utrzymującą się przez dłuższy czas, przy niskim poziomie czynników chroniących.

Sytuacja społeczno-ekonomiczna uczniów wydaje się mieć największy wpływ na prawdopodobieństwo przedwczesnego zakończenia edukacji. Jest ono szczególnie powszechne wśród dzieci wzrastających w bardzo trudnych warunkach bytowych, pochodzących z ubogich środowisk, o niskim kapitale kulturowym i niewielkich aspiracjach rodziców. Często są to dzieci rodziców o niskim poziomie wykształcenia, którzy sami przedwcześnie zrezygnowali z nauki, bądź dzieci wychowujące

się w dysfunkcyjnych rodzinach, gdzie stale występują konflikty, przemoc, uzależnienia, brak zainteresowania potomstwem itp. Statystyki wskazują, iż około 60 proc. dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym porzuca szkołę, podczas gdy wskaźnik ELET wśród dzieci wychowujących się w rodzinach o wysokim statusie nie przekracza 15 proc.⁷

Badacze podkreślają także szczególnie związek pomiędzy funkcjonowaniem rodziny i praktykami wychowawczymi rodziców a porzucaniem nauki przez dzieci. Na ryzyko przedwczesnego zakończenia edukacji w największym stopniu narażone są dzieci pochodzące z rodzin, w których obserwuje się cechy takie, jak:

- » brak nadzoru, permissywny styl wychowawczy,
- » niskie aspiracje rodziców dotyczące kariery edukacyjnej dziecka,
- » brak zaangażowania w edukację dzieci, brak zainteresowania funkcjonowaniem dziecka w szkole,
- » negatywne reakcje na słabe osiągnięcia w nauce,
- » pozostawianie dzieciom podejmowania decyzji w sprawie nauki.

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki w wysokim stopniu dotyka krajów o najwyższej liczbie imigrantów z niskimi kwalifikacjami. Dzieci imigrantów stanowią grupę najwyższego ryzyka wypadnięcia z systemu edukacji. Analizy wskazują, iż w przypadku uczniów urodzonych za granicą prawdopodobieństwo przedwczesnego zakończenia nauki jest dwukrotnie wyższe niż w przypadku uczniów urodzonych w kraju. Może to być spowodowane faktem, że uczniowie urodzeni za granicą zazwyczaj muszą sprostać większym wyzwaniom związanym z uczestnictwem w edukacji niż ich rówieśnicy, np. z powodu bariery językowej lub kulturowej, segregacji społeczno-ekonomicznej, dyskryminacji, ograniczonego dostępu do wsparcia w nauce itp.

Istotną rolę w kształtowaniu ELET odgrywają także poziom rozwoju gospodarczego państw oraz sytuacja na rynku pracy. Wysokie bezrobocie obserwowane w wielu krajach Europy sprawiło, iż zdobycie kwalifikacji zawodowych przestało być postrzegane przez młodych ludzi jako gwarancja uzyskania stabilnej pracy. Przekonanie o braku perspektyw zawodowych i szans na zatrudnienie zniechęca młodych ludzi do angażowania się w naukę i kształcenie zawodowe. W części państw UE na wzrost odsetka młodzieży rezygnującej z uzyskania niezbędnych kwalifikacji zawodowych miała wpływ łatwa dostępność sezonowej pracy niewymagającej wysokich kwalifikacji. Zjawisko to obserwowano np. w Hiszpanii i na Malcie, które znajdują się wśród krajów z najwyższym odsetkiem ELET oraz z bardzo wysoką

⁷ Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Kabbani, Naser S. (2001) The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk factors at Home and School, *Teachers College Record*, 103,5,760-822

stopą bezrobocia, szczególnie wśród ludzi młodych. Szybki wzrost ekonomiczny w ubiegłej dekadzie oraz rozwój rynku nieruchomości, zapewniające młodym ludziom wiele nisko kwalifikowanych stanowisk pracy, sprawiły, iż duży procent uczniów zrezygnował z kontynuowania nauki. Sytuacja ta dotyczyła szczególnie rejonów turystycznych z doskonale prosperującą w tamtym czasie branżą turystyczną i budowlaną (np. 33 proc. ELET w Walencji oraz 43 proc. na Balearach). Po kryzysie w 2008 r. procent młodzieży nieuczącej się zaczął się tam stopniowo obniżać, nadal jednak jest on na najwyższym poziomie w Europie.

Na przebieg i wyniki procesu edukacyjnego osoby uczącej się w dużej mierze wpływają czynniki indywidualne: cechy osobowości ucznia, jego postawy i doświadczenia życiowe. W przypadku ELET wskazuje się, iż szczególną rolę odgrywają: samoocena, poczucie własnej wartości, umiejętności społeczne, odporność na przeciwności losu i umiejętność radzenia sobie w kryzysie. Na ryzyko przedwczesnego zakończenia nauki narażeni są zwłaszcza uczniowie, którym brak umiejętności kierowania własnymi procesami psychicznymi, niewykazujący głębszych zainteresowań problemami i przedmiotami szkolnymi, prezentujący postawę bierności i rezygnacji. Uczniowie tacy często mówią o znudzeniu szkołą, zniechęceniu i poczuciu wyobcowania. Wielu z nich angażuje się w działalność destrukcyjnych grup rówieśniczych, podejmuje ryzykowne zachowania, związane np. z używaniem substancji psychoaktywnych, zaniedbując obowiązki szkolne.

W przypadku tych uczniów ELET ma swoje korzenie we wczesnych doświadczeniach edukacyjnych. Przedwcześnie kończący naukę to często uczniowie ze skomplikowaną karierą szkolną, doświadczający niepowodzeń w nauce, zaniedbujący obowiązki szkolne i nieangażujący się w życie społeczne szkoły. Uczniowie ci zazwyczaj częściej mają poważne problemy z dyscypliną i częściej opuszczają zajęcia. Na porażkę edukacyjną szczególnie narażeni są uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) – z zaburzeniami zdrowia fizycznego lub psychicznego, wymagający wsparcia oraz odpowiednich rozwiązań organizacyjnych ze strony szkoły. Wczesne niepowodzenia szkolne niejednokrotnie determinują dalszą drogę szkolną tych uczniów. Skutkują brakiem motywacji do pracy, a co za tym idzie – zniechęceniem i stopniowym wycofywaniem się z edukacji, co w konsekwencji prowadzi do porzucenia nauki bez uzyskania odpowiednich kwalifikacji.

Szczególna rola instytucji edukacyjnych w zapobieganiu ELET

ELET jest złożonym zjawiskiem społecznym, a jego przyczyny nie są związane tylko ze szkołą. Jednak jakość edukacji ma znaczny wpływ na częstość występowania

tego zjawiska i jego rozmiary. Poprawa jakości systemów kształcenia oraz zapewnienie systemowych rozwiązań w zakresie organizacji pomocy uczniom z grupy ryzyka może w dużym stopniu zredukować prawdopodobieństwo porzucenia szkoły i rezygnacji z nauki.

W ostatnich latach w dyskusjach na temat skutecznych strategii zapobiegania ELET coraz większą wagę przywiązuje się do jego związku z rynkiem pracy i zdobywaniem kwalifikacji zawodowych. Reforma kształcenia zawodowego i dostosowanie oferty szkół zawodowych do wymagań rynku pracy stały się priorytetem w polityce wielu państw, których celem jest ograniczenie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki. Tymczasem analizy wskazują na dużo szerszy związek ELET z funkcjonowaniem systemu edukacji, nie tylko na poziomie kształcenia zawodowego, ale również na wcześniejszych etapach edukacyjnych, począwszy od edukacji przedszkolnej. Eksperci wskazują, iż dobrej jakości edukacja przedszkolna może być skutecznym środkiem profilaktycznym, szczególnie wobec dzieci znajdujących się w grupie ryzyka. Dostęp do wczesnej edukacji stwarza dzieciom z zaniedbanych środowisk możliwość wyrównania szans i lepszy start edukacyjny.

Wiele krajów UE upatruje przyczyn ELET w niewłaściwym funkcjonowaniu systemów edukacji, np. w braku elastyczności utrudniającym przechodzenie ze szkół średnich do zawodowych, złej reputacji szkolnictwa zawodowego oraz w dużych ograniczeniach autonomii szkół w zakresie wprowadzania modyfikacji w sposobach realizacji podstawy programowej. Wśród czynników związanych z systemem edukacji, które mają wpływ na odsetek osób wcześniej kończących naukę, wskazuje się ponadto drugoroczność, segregację społeczno-ekonomiczną szkół i wczesny podział uczniów na grupy według ich zdolności akademickich, a także brak odpowiedniego wsparcia dla uczniów ze środowisk defaworyzowanych, a przejawiających trudności edukacyjne⁸.

Dla młodych ludzi z grupy ryzyka ELET szkoła może być zarówno szansą na wyrównanie deficytów, jak i czynnikiem ryzyka, który jeszcze bardziej pogłębia zjawiska marginalizacji i deprywacji społecznej doświadczane przez tę grupę uczniów.

Badania podłużne, prowadzone wśród osób, które porzuciły naukę, wskazują, że wzorzec funkcjonowania szkolnego dziecka i stosunek do nauki ustala się na bardzo wczesnym etapie edukacji, a o tym, czy będzie on trwałym wzorcem postępowania ucznia na dalszych etapach kariery edukacyjnej, decyduje w dużej mierze środowisko szkolne. Sposób, w jaki system szkolny odpowiada na problemy ucznia, odgrywa

⁸ *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures* (2014). Eurydice and Cedefop Report.

kluczową rolę w zapobieganiu ELET. Wskazuje się, iż czynniki takie, jak struktura szkoły, organizacja pracy, kultura szkoły, szczególnie wysoko korelują ze zjawiskiem porzucania nauki przez uczniów. Wysoki procent uczniów niekończących edukacji obserwuje się zarówno w szkołach, w których panuje niekorzystny klimat społeczny – kultura przemocy, hierarchiczne relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami, niesprzyjające postawy nauczycieli postrzegających uczniów jako „źródło problemów” – jak i w szkołach, w których panuje tzw. kultura pasywna – poprawne relacje społeczne przy jednoczesnym braku umiejętności angażowania uczniów w proces uczenia się i życie społeczne.

Tak funkcjonujące szkoły zmniejszają szanse edukacyjne uczęszczających do nich uczniów, przez co zwiększa się prawdopodobieństwo porzucenia przez nich nauki przed uzyskaniem odpowiednich kwalifikacji. Znacząco wyższy procent uczniów wypadających z systemu edukacji obserwuje się w szkołach obciążonych wieloma czynnikami ryzyka, wśród których wymienia się przede wszystkim:

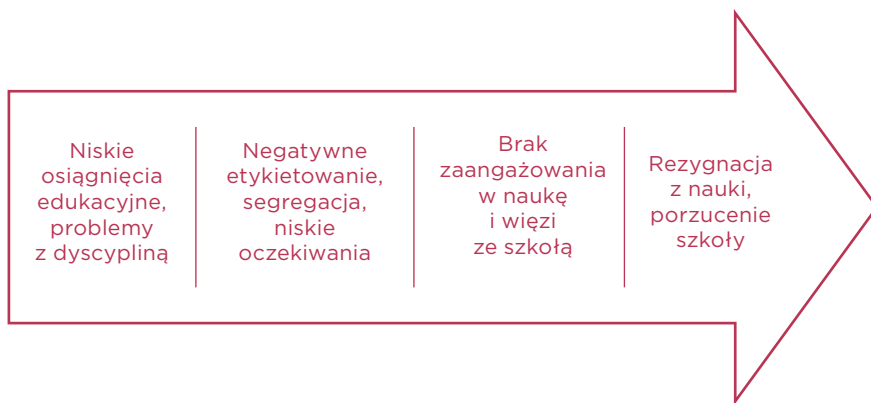
- » wysoki odsetek uczniów pochodzących z rodzin żyjących w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej (z zaniedbanych środowisk), brak odpowiedniego wsparcia dla tych uczniów;
- » środowisko szkolne, w którym dominuje przemoc, destrukcyjne zachowania uczniów, wysoki poziom absencji;
- » słabe wyniki w nauce, niski poziom zaufania do nauczycieli, niskie oczekiwania wobec uczniów ze strony nauczycieli, rodziców oraz lokalnej społeczności;
- » brak współpracy między szkołą a rodzicami.

W szkołach tych uczniowie już na wczesnym etapie edukacji doświadczają działania czynników, które uruchamiają stopniowy proces wykluczania, takich jak:

- » etykietowanie, określanie uczniów jako „słabych”, „trudnych”, „sprawiających problemy”;
- » przenoszenie do klas o niższym poziomie, wczesna segregacja ze względu na osiągnięcia w nauce;
- » izolowanie, marginalizacja;
- » niskie oczekiwania ze strony nauczycieli;
- » brak zachęty do włączania się w życie społeczne klasy i szkoły;
- » złe relacje z rówieśnikami.

Doświadczając wyłącznie porażek, w tym edukacyjnych, uczniowie ci nie widzą szans na zmianę. Słyszą same negatywne opinie na swój temat. Czują, że nikt ich nie ceni i nie szanuje. Sprawia to, że ich poczucie własnej wartości i samoocena są bardzo niskie. Czują się gorsi i myślą pesymistycznie. Towarzyszy im poczucie odrzucenia. Nie widząc przed sobą dobrych perspektyw, nie mają motywacji do nauki

i zaangażowania w życie szkoły. Bez wsparcia będą trwali na ścieżce ryzyka, przez co zwiększy się prawdopodobieństwo przedwczesnego porzucenia przez nich edukacji.



Rysunek 2. Ścieżka ryzyka ELET w szkole (oprac. własne)

Z drugiej strony, szkoła może stanowić „odtrutkę” na wpływ ubogiego i niestabilnego środowiska domowego, trudne warunki życiowe oraz inne czynniki ryzyka zidentyfikowane w badaniach nad ELET. Może przerwać negatywny łańcuch wydarzeń i negatywny cykl zachowań i myślenia ucznia. Dobre doświadczenia szkolne w znacznym stopniu mogą kompensować niedostatki wychowania i brak wsparcia ze strony członków rodziny, poprzez uruchomienie chroniących procesów wzmacniających odporność ucznia.

Z przeglądu czynników ryzyka i czynników chroniących wyłania się obraz tego, o co szkoła powinna zadbać, aby kreować środowisko uczenia się wspierające prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży, a tym samym przyczyniać się do ograniczania ELET. Kluczowe działania związane ze szkołą, wymieniane w literaturze, obejmują przede wszystkim:

- » przejście od koncentrowania się na zapobieganiu zachowaniom problemowym uczniów do wspierania pozytywnego rozwoju uczniów i wzmacniania zaangażowania;
- » klimat społeczny, pozytywne relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami;
- » wzmacnianie poczucia przynależności i więzi ze szkołą;
- » struktura szkoły: klasy o zróżnicowanym poziomie uczniów w celu przeciwdziałania obniżaniu oczekiwań wobec słabszych uczniów ze strony nauczycieli oraz niestawianiu przed nimi wyzwań edukacyjnych;
- » wsparcie dla uczniów z grupy ryzyka – mentoring, pomoc w nauce, monitoring osiągnięć itp.

Do czynników szkolnych, które mogą obniżyć ryzyko przedwczesnego kończenia nauki, należą ponadto: uczestnictwo w wysokiej jakości wczesnej edukacji i opiece, dobrze zarządzany proces przejścia ze szkoły podstawowej do średniej, z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej oraz ze szkoły do pracy. Elastyczne ścieżki w szkolnictwie średnim drugiego stopnia również mogą mieć pozytywny wpływ na zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki i ograniczanie go⁹.

Polityka państw UE w zakresie ograniczania ELET

Zahamowanie zasięgu przedwczesnego kończenia nauki i wzrost poziomu zatrudnienia młodych ludzi uzależnione są od wielu zmian (pozostających we wzajemnej interakcji) w zakresie gospodarki, zatrudnienia, spraw społecznych, zdrowia, edukacji, skutecznej integracji imigrantów i mniejszości. Doświadczenie pokazuje, że sposoby ograniczania ELET, mające ograniczony zakres oddziaływania oraz krótki czas interwencji, w niewielkim stopniu wpływają na zmniejszenie zasięgu zjawiska, a trwałość zmian jest niewystarczająca. Jedynie wszechstronne podejście do przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki może być skuteczne i dawać trwałe efekty¹⁰.

Zalecenia Rady ds. Edukacji¹¹ zakładają wprowadzenie w państwach członkowskich UE kompleksowych strategii i działań w zakresie zwalczania zjawiska zbyt wczesnego kończenia nauki, uwzględniających sytuację wyjściową i warunki krajowe. Zgodnie z rekomendacjami Rady, spójna, kompleksowa i oparta na faktach polityka ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki powinna obejmować zrównoważone działania, takie jak monitorowanie tego zjawiska, środki prewencyjne, interwencyjne i kompensacyjne oraz współpracę międzysektorową.

Z raportu Eurydice *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures* wynika, iż w całej Europie do 2014 r. jedynie jedna trzecia państw opracowała krajowe strategie, które mają na celu zmniejszenie liczby osób wcześniej kończących naukę (Belgia – Region Flamandzki, Bułgaria, Hiszpania, Malta, Holandia, Austria), lub jest w trakcie ich opracowywania (Węgry, Rumunia).

⁹ *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures* (2014) Eurydice and Cedefop Report.

¹⁰ *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures* (2014) Eurydice and Cedefop Report.

¹¹ *Zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki* [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701(01))

Poziomy działań w strategiach zapobiegania ELET

Profilaktyka	Interwencja	Kompensacja
<ul style="list-style-type: none"> » reforma systemów edukacji, obejmująca m.in. zmianę podstawy programowej, zwiększanie elastyczności w zakresie wyboru ścieżek kształcenia, poprawę jakości, atrakcyjności oraz dostępności kształcenia zawodowego » szeroki dostęp do wczesnej edukacji » wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze środowisk defaworyzowanych » wzmacnianie kompetencji dydaktycznych nauczycieli » tworzenie przyjaznego klimatu szkoły » rozwijanie kompetencji życiowych uczniów 	<ul style="list-style-type: none"> » wczesne rozpoznawanie problemów » wsparcie uczniów z grup ryzyka » mentoring » doradztwo » pomoc w nauce » pomoc materialna itp. 	<ul style="list-style-type: none"> » działania skierowane do uczniów, którzy chcą dokończyć przerwana edukację » pomoc w powrocie do edukacji głównego nurtu » możliwość kontynuowania nauki w „szkołach drugiej szansy” » zapewnienie alternatywnych sposobów zdobywania kwalifikacji zawodowych » wszechstronne wsparcie

Najważniejsze obszary, w jakich większość krajów realizuje działania mające na celu ograniczanie ELET, to: zwiększenie dostępności i podniesienie jakości wczesnej edukacji i opieki, zwiększenie elastyczności ścieżek edukacyjnych, zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego i dostosowanie go do potrzeb rynku pracy oraz rozwój poradnictwa zawodowego. Strategie krajowe obejmują także działania skierowane do grup zagrożonych przedwczesnym kończeniem nauki, takich jak uczniowie defaworyzowani, pochodzący ze środowisk imigranckich lub mniejszości (szczególnie romskiej) i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kształcenie zawodowe w ograniczaniu ELET

Aktualnie wiele krajów Unii Europejskiej, w tym Polska, w ramach kompleksowych strategii ograniczania ELET wprowadza systemowe zmiany w zakresie kształcenia zawodowego. Reformy systemu kształcenia i szkolenia zawodowego mają na celu zwiększenie atrakcyjności i elastyczności systemu oraz lepsze dostosowanie go do potrzeb rynku pracy. Jest to tym ważniejsze, iż statystyki wskazują, że największy procent młodzieży porzucającej naukę stanowią właśnie uczniowie szkół zawodowych. Tymczasem kształcenie i szkolenie zawodowe może być ważnym narzędziem zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki przez młodych ludzi. Badania w UE wskazują, iż odsetek uczniów porzucających naukę bez uzyskania kwalifikacji jest znacząco niższy w krajach, w których co najmniej 50 proc. uczniów kształci się w szkołach ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym. W grupie tych

państw znajduje się także Polska z niemal 50 proc. uczniów uczących się w szkołach zawodowych¹².

Dobrze rozwinięty system kształcenia zawodowego i praktyk może stanowić interesującą alternatywę wobec kształcenia ogólnego i zatrzymać w szkole szczególnie tych uczniów, którzy preferują uczenie się przez działanie, i są zainteresowani nauką zawodu oraz szybkim wejściem na rynek pracy. Aby tak się stało, musi to być system kształcenia charakteryzujący się przede wszystkim wysoką jakością nauczania i wysokim prestiżem. Powinien także umożliwiać młodym ludziom zdobycie konkretnych kwalifikacji zgodnych z zapotrzebowaniem rynku pracy. Brak zgodności pomiędzy programami nauczania w kształceniu i szkoleniu zawodowym a potrzebami rynku pracy może zwiększyć ryzyko niepowodzeń szkolnych, jeżeli uczniowie nie widzą perspektyw w ramach wybranej ścieżki edukacyjnej.

Podsumowanie

Przedwczesne kończenie nauki jest dziś jednym z najpoważniejszych problemów społecznych w Unii Europejskiej, a ograniczanie skali tego zjawiska i jego skutków należy do najistotniejszych zadań krajów członkowskich UE. Zmniejszenie odsetka osób porzucających naukę pozwoli państwom członkowskim odnieść wiele korzyści, takich jak wzrost dochodów, zmniejszenie bezrobocia czy niższy poziom zasiłków socjalnych.

Doświadczenia państw, którym udało się zmniejszyć liczbę młodych ludzi rezygnujących z nauki, wskazują, iż nie istnieje szybki i prosty sposób przeciwdziałania ELET. Działania na rzecz jego ograniczenia wymagają czasu i skoordynowanych działań wielu instytucji różnego szczebla – od poziomu centralnego poczynając, na poziomie szkoły kończąc.

Kompleksowe ograniczenie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki wymaga także krytycznej analizy aktualnie funkcjonujących systemów kształcenia ogólnego i szkolenia zawodowego. Reforma systemów kształcenia musi obejmować nie tylko poprawę jakości i dostępności kształcenia zawodowego, ale również (a może przede wszystkim) powinna zapewniać wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze środowisk defaworyzowanych, poprzez szeroki dostęp do wczesnej edukacji oraz do dobrej jakości kształcenia na kolejnych etapach edukacyjnych.

¹² Cedefop draft concept paper for the first meeting of the VET-focused group on early school leaving, February 2013.

Poważnym wyzwaniem dla procesu ograniczania zjawiska ELET jest poprawa jakości i zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego. Systemowe zmiany w zakresie kształcenia zawodowego muszą uwzględniać zindywidualizowane podejście skoncentrowane na uczniu, zwiększanie elastyczności kształcenia, lepsze dostosowanie oferty szkół zawodowych do potrzeb rynku pracy.

Liczne kraje Unii Europejskiej od kilku lat wprowadzają tego rodzaju systemowe rozwiązania. W wielu z nich możemy obserwować wyraźne zahamowanie rozwoju zjawiska przedwczesnego kończenia nauki przez młodzież. Aby ten pozytywny trend się utrzymywał, konieczne jest stabilne porozumienie polityczne i inwestowanie w wysokiej jakości system edukacji, który tworzy dobrze wykształcone społeczeństwo.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Kabbani, Naser S. (2001) *The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk factors at Home and School*. Teachers College Record, 103,5,760-822
- Byrne, D., Smyth, E. (2010) *No Way Back? The Dynamics of Early School Leaving*. The Liffey Press.
- Cedefop (2013) *Cedefop Draft Concept Paper for the First Meeting of the Vet-Focused Group on Early School Leaving*.
- Commission Staff Working Paper (2010) *Reducing Early School Leaving. Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. SEC [online] [dostęp 18.03.2016] <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/ESLfinalpublishedstudy-execsum.pdf>.
- European Union (2012) *Trends in VET Policy in Europe 2010-2012. Progress towards the Bruges Communiqué*. Cedefop. Working Paper, nr 16.
- Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and Training http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf
- European Commission (2012) *Conference Report: Reducing Early School Leaving: Efficient and Effective Policies in Europe*. Brussels, 1 and 2 March 2012.
- European Parliament (2011) *Reducing Early School Leaving in the EU. Study* [online] [dostęp 18.03.2016] <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studies-download.html?languageDocument=EN&file=42311>
- Komisja Europejska (2011) *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów: Przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego kończenia nauki: kluczowy wkład w realizację strategii „Europa 2020”*. Bruksela 31.1.2011 COM(2011)18.

- NESSE (2009) *Early School Leaving. Lessons from Research for Policy Makers*. [online] [dostęp 22.03.2016] <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Rada Europejska (2011) *Zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 191/1. [online] [dostęp 18.03.2016] http://www.nettax.pl/serwis/imgpub/duuec/2011/191/c_19120110701pl00010006.pdf
- Rada Europejska (2015) *Konkluzje Rady w sprawie ograniczania zjawiska wczesnego kończenia nauki i sprzyjania sukcesom szkolnym*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 417/36
- Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving November 2013*. [online] [dostęp 22.03.2016] http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- Robinson, E., Meredith, V. (2013) *Family Factors in Early School Leaving*. CFCA Paper nr 16 [online] [dostęp 22.03.2016] <https://aifs.gov.au/cfca/publications/family-factors-early-school-leaving>
- Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report (2014)* Wyd. EACEA

ANNA BORKOWSKA

Psycholog, socjoterapeuta. Kierownik Zespołu Edukacji i Szkoleń w Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej. Specjalista w zakresie wczesnej profilaktyki zachowań problemowych dzieci i młodzieży. Trener, realizator programów profilaktycznych. Uczestniczyła w międzynarodowych projektach z zakresu wychowania oraz profilaktyki uzależnień. Jest autorką licznych programów szkoleniowych dla specjalistów, publikacji dotyczących profilaktyki ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży, a także współautorką ogólnopolskiego *Systemu oceny i rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego* opracowanego w ramach programu *European Drug Demand Reduction Action (EDDRA)*. Współpracuje m.in. z Krajowym Biurem ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Państwową Agencją Rozwiązywania Problemów Alkoholowych oraz Instytutem Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Ekspert MEN w międzynarodowej grupie roboczej ds. przedwczesnego kończenia nauki (*Early School Leaving*) działającej przy Komisji Europejskiej w latach 2011-2013.



Przedwczesne kończenie nauki i szkoleń w publikacjach Eurydice

Rezolucja Rady UE z 1990 r. wprowadziła zmiany w zakresie i celu działalności Eurydice. Odtąd jednym z zadań sieci jest wspieranie Komisji Europejskiej w opracowywaniu analiz porównawczych, raportów i badań poświęconych zagadnieniom priorytetowym wspólnej polityki edukacyjnej, określanym między innymi przez Komitet ds. Edukacji.

W ramach tych działań powstał szereg raportów porównawczych dotyczących bieżących zagadnień, w tym raportów mających na celu monitorowanie realizacji głównych założeń tej polityki, wyrażonych m.in. w strategii *Europa 2020* oraz w dokumentach strategicznych związanych z edukacją, przede wszystkim w programie działań *Edukacja i Szkolenia 2020* (ET 2020). Jednym z takich raportów jest przywoływany w powyższym artykule, wydany w 2014 r., raport *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures* [Ograniczanie zjawiska wczesnego kończenia nauki i szkoleń: strategie, polityka, działania].

Zbyt wczesne kończenie nauki przez młodzież stanowi istotny problem w wielu systemach edukacji UE, dlatego ograniczenie tego zjawiska stało się jednym z dwóch głównych celów edukacyjnych opracowanej w 2010 r. strategii *Europa 2020* (drugi cel dotyczy zwiększania liczby młodych osób z wykształceniem wyższym). Cel ten zakłada obniżenie odsetka uczniów (18-24 lat) kończących edukację na poziomie niższym niż ponadgimnazjalny i nie uczestniczących w żadnych formach kształcenia zawodowego we wszystkich krajach UE do poziomu nieprzekraczającego 10 proc.

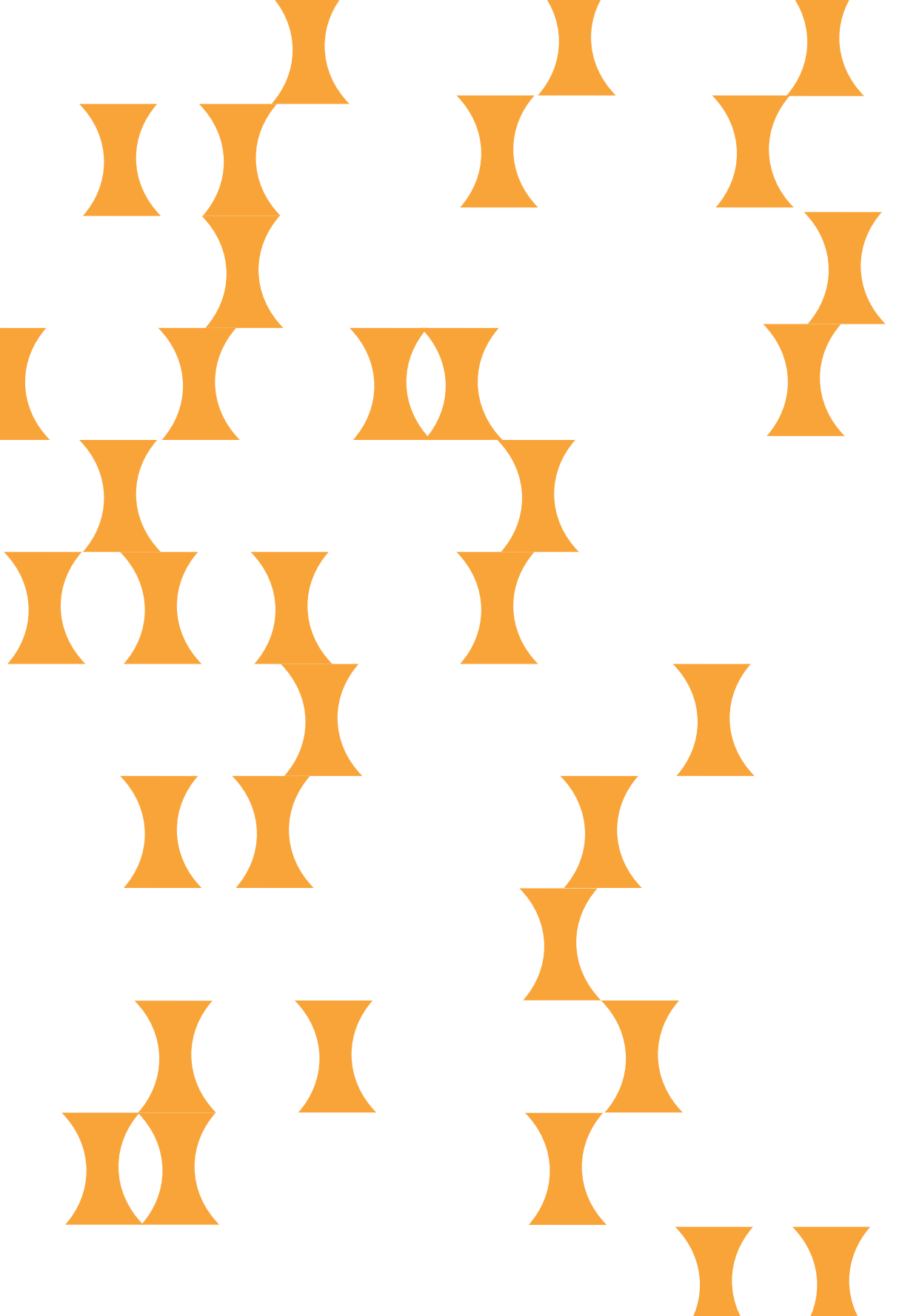
Raport Eurydice stanowi pierwszy przegląd działań podejmowanych w krajach UE w odpowiedzi na to wyzwanie. Wskazuje przede wszystkim na zróżnicowaną specyfikę i skalę problemu w poszczególnych krajach członkowskich (według danych z roku 2013, od 4-5 proc. w Chorwacji, Słowenii, Czechach, do ok. 20 proc. w Portugalii i na Malcie, i ponad 23 proc. w Hiszpanii) oraz omawia istotne z punktu widzenia zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki zagadnienia, takie jak m.in. monitorowanie zjawiska, typy działań interwencyjnych wobec młodzieży, dostępność i organizacja poradnictwa edukacyjno-zawodowego.

Inne publikacje tematyczne Eurydice, które powstały w nurcie wspierania priorytetowych zagadnień polityki edukacyjnej UE, dotyczyły m.in.:

- » edukacji dorosłych (*Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* [Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się]),
- » jakości pracy szkoły (*Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe* [Zapewnianie jakości w edukacji: ewaluacja szkół w Europie – polityka i stosowane rozwiązania]),
- » finansowania edukacji (*Financing schools in Europe: mechanisms, methods and criteria in public funding* [Finansowanie szkół w Europie: mechanizmy, metody i kryteria finansowania publicznego]),
- » kompetencji językowych (*Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe – 2014/15* [Języki obce w szkolnictwie średnim. Przegląd egzaminów krajowych w Europie]),
- » kompetencji w zakresie przedsiębiorczości (*Entrepreneurship Education at School in Europe* [Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie]).

Sieć ponadto przygotowuje corocznie publikację *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe* [Wskaźniki strukturalne służące monitorowaniu edukacji i szkoleń w Europie], która stanowi uzupełnienie dla wydawanego przez Komisję Europejską *Monitora Edukacji*. Raport prezentuje, przy pomocy wskaźników opracowanych przez Eurydice, osiągnięcia krajów w dziedzinach wybranych do monitorowania systemów edukacji: wczesnej edukacji i opiece, umiejętnościach podstawowych, przedwczesnym kończeniu nauki, szkolnictwie wyższym i zwiększaniu szans na zatrudnienie.

Sieć Eurydice jest również zaangażowana w proces raportowania przebiegu reform w obszarze szkolnictwa wyższego, w tym m. in. realizacji procesu bolońskiego w systemach szkolnictwa wyższego czy zwiększania mobilności studentów (o tych publikacjach więcej w części poświęconej szkolnictwu wyższemu).



Dominika Walczak

Nauczyciel widziany oczami różnych aktorów życia szkoły

Wprowadzenie

W wielu krajach europejskich toczą się dyskusje medialne na temat obniżającej się pozycji społecznej nauczycieli. Na potrzebę podniesienia atrakcyjności zawodu nauczyciela zwróciły uwagę Komisja Europejska i Rada Unii Europejskiej, podkreślając tym samym konieczność dążenia do wysokiego statusu społecznego nauczycieli jako strategicznego kierunku działań poszczególnych krajów Unii Europejskiej (Komisja Europejska 2010).

Poczucie braku doceniania pracy nauczycieli przez społeczeństwo wydaje się mieć charakter uniwersalny, czego dowodem mogą być między innymi wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*)¹. Jedynie 18 proc. ze 172 tys. biorących udział w badaniu nauczycieli z 34 krajów zadeklarowało, że ich zawód jest szanowany w społeczeństwie.

Tymczasem wyniki badań dowodzą, że poczucie bycia cenionym wiąże się z poziomem profesjonalizmu nauczycieli (Sachs 2003). Niski status społeczny zawodu nauczyciela może być traktowany jako istotna przeszkoda w efektywnym jego wykonywaniu i skutecznym oddziaływaniu na uczniów, może być też źródłem utrzymującej się negatywnej selekcji do zawodu. Poważnym wyzwaniem, przed jakim stoją dziś kraje europejskie, jest przyciągnięcie jak najlepszych kandydatów (w tym także mężczyzn) do zawodu nauczyciela, w niedalekiej przyszłości może bowiem

¹ W 2013 r. badanie objęło ponad 172 tys. nauczycieli z 34 krajów – w tym ze szkół podstawowych prawie 14,6 tys., ze szkół średnich pierwszego stopnia prawie 105,5 tys., ze szkół średnich drugiego stopnia przeszło 25 tys. W Polsce w badaniach uczestniczyło łącznie 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów z 526 szkół. Badanie koordynował Instytut Badań Edukacyjnych.

zabraknąć chętnych do wykonywania tej profesji. Czynniki kształtujące pozycję społeczną zawodu wydają się zatem kluczowe zarówno z punktu widzenia polityki oświatowej, jak i jednostek – mogą bowiem wpływać na poczucie zaangażowania, zadowolenia i satysfakcji z pracy nauczycieli, co w efekcie przekłada się na jakość pracy, a zatem i na wyniki uczniów.

Jednocześnie można oczekiwać, że zachodzące współcześnie zjawiska, jak między innymi demokratyzacja dostępu do wiedzy, wzrost poziomu informatyzacji, konieczność uczenia się przez całe życie, inflacja wyższego wykształcenia, systematyczne zwiększanie się poziomu konsumpcji, ale także procesów indywidualizacji, partycypacji obywatelskiej oraz potrzeb w zakresie wyrażania własnej podmiotowości – wpływają na pracę szkół i nauczycieli, a także na szacunek wobec nauczycieli ze strony uczniów, rodziców uczniów i całego społeczeństwa.

W tym kontekście istotna wydaje się rekonstrukcja mechanizmów kształtowania się pozycji społecznej nauczyciela, a zatem poznanie wyobrażeń nauczycieli o sobie i swojej pracy oraz społecznych oczekiwań wobec nauczycieli, w tym opinii różnych aktorów życia szkoły na temat nauczycieli i ich pracy.

Opinie nauczycieli o sobie i swojej pracy

Oceny własnej pracy dokonywane przez nauczycieli od lat wydają się zbliżone, podobnie jak i ich oczekiwania co do zdecydowanej poprawy społecznego statusu zawodu nauczyciela, czyli nadania ich pracy odpowiedniej rangi materialnej i społecznej.

W badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 1986 roku² prawie wszyscy nauczyciele twierdzili, że praca daje im zadowolenie, jest interesująca, przydatna, a także pozwala odpowiednio wykorzystać posiadaną wiedzę. Prawie połowa nauczycieli (47 proc.) wyraziła przekonanie, że zawód nauczyciela jest szczególnie użyteczny społecznie – znacznie bardziej niż inne zawody. Jednocześnie blisko połowa nauczycieli (49 proc.) dostrzegła brak dostatecznego poważania społecznego dla zawodu nauczyciela (CBOS 1986).

² Badanie przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej w pierwszej dekadzie stycznia 1986 r. na ogólnopolskiej próbie udziałowej nauczycieli szkół podstawowych, zawodowych i średnich.

Poniżej znajduje się kilka stwierdzeń na temat pracy nauczyciela. Prosimy wskazać na ile zgadza się bądź nie zgadza Pan(i) z każdym z nich. Praca nauczyciela zapewnia mi:



Wykres 1. Opinie nauczycieli na temat ich pracy

Źródło: dane IBE dot. czasu i warunków pracy nauczycieli.

W realizowanym 26 lat później w Instytucie Badań Edukacyjnych badaniu dotyczącym czasu i warunków pracy nauczycieli³ badani również wskazywali, że praca nauczyciela nie daje im ani prestiżu (60 proc), ani satysfakcjonujących zarobków (60

³ W badaniu wzięło udział 2 617 nauczycieli z 477 szkół – badanie zrealizowane techniką CAPI (ang. *Computer Assisted Personal Interviewing*) – oraz 4 762 nauczycieli z 921 szkół badanie zrealizowane techniką CAWI (ang. *Computer Assisted Web Interviews*). Badanie realizowano od listopada 2011 r. do 1 grudnia 2012 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych.

proc.). Zapewnia natomiast przede wszystkim kontakty z ludźmi (96 proc), rozwój osobisty (85 proc.), a niemal 75 proc badanych chwaliło sobie dłuższy urlop (Federowicz i in. 2013). (Patrz Wykres 1 s. 73)

We wspomnianym już badaniu TALIS 2013 poproszono nauczycieli o ocenę satysfakcji z pracy. Polscy nauczyciele wyżej ocenili swoją satysfakcję z miejsca pracy niż z wykonywanego zawodu. Ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie, zgodziło się jedynie około 20 proc. polskich nauczycieli, przy średniej międzynarodowej wynoszącej 31 proc. (Patrz Wykres 2 s. 75)

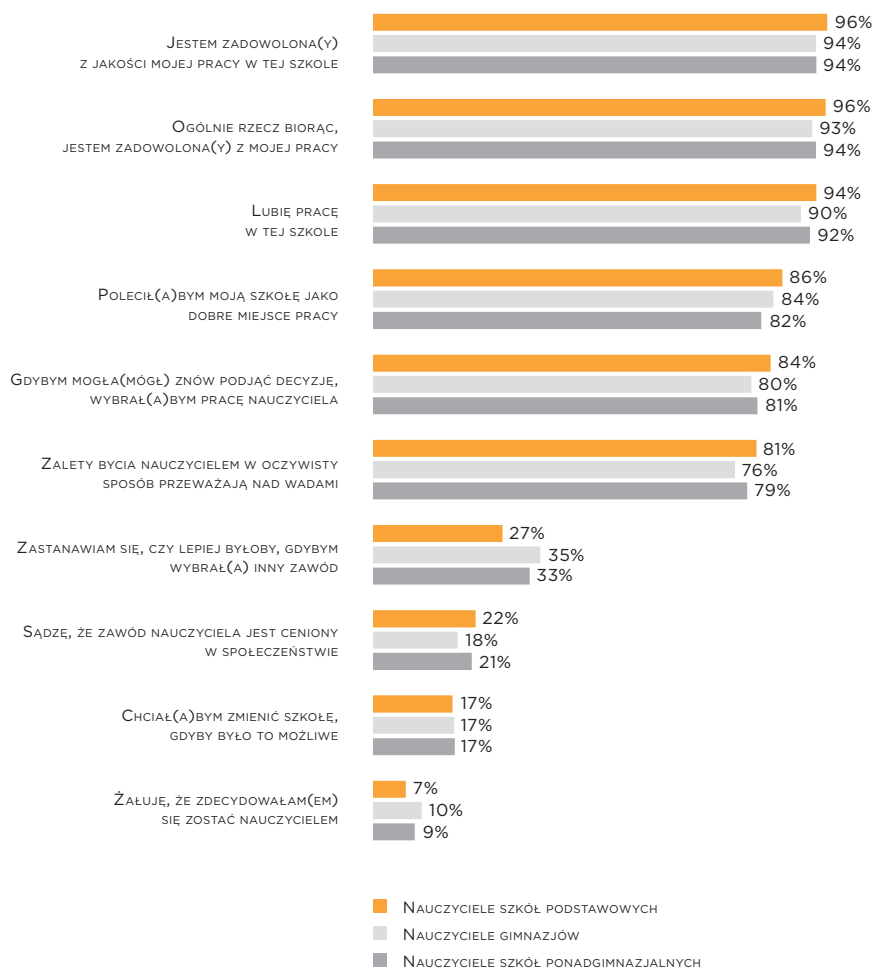
Na uwagę zwraca fakt dużego rozproszenia odpowiedzi nauczycieli pochodzących z różnych krajów. I tak, na Słowacji, we Francji, Szwecji, Hiszpanii i Chorwacji mniej niż 10 proc. nauczycieli postrzega swój zawód jako szanowany społecznie, zaś w krajach azjatyckich (Abu Zabi, Korea, Singapur, Malezja) takich nauczycieli jest od 67 do 84 proc.

W polskiej wersji badania TALIS 2013 dodatkowo zapytano nauczycieli o 11 obszarów przysparzających trudności w wykonywaniu ich zawodu. Najbardziej problematyczne okazały się cztery: związane z wysokością wynagrodzenia, brakiem pewności zatrudnienia, niskim prestiżem zawodu oraz przeciążeniem pracą. Na niski autorytet wśród uczniów oraz na przeciążenie pracą najczęściej skarżą się nauczyciele gimnazjów. (Patrz Wykres 3 s. 76)

W badaniu jakościowym dotyczącym początkujących nauczycieli (ze stażem pracy nie dłuższym niż 5 lat)⁴, można znaleźć informacje na temat samooceny ich pracy. Lista trudności, jakich doświadczają młodzi stażem nauczyciele, okazała się zdecydowanie dłuższa niż zauważanych przez nich atutów pracy w tym zawodzie. Wśród swoich mocnych stron początkujący nauczyciele wymieniali zarówno wiedzę merytoryczną z zakresu prowadzonego przedmiotu, jak i metodyki prowadzenia zajęć, a także szereg postaw przejawiających się w gotowości i potrzebie ciągłego doskonalenia zawodowego, poszukiwaniu coraz ciekawszych form prowadzenia zajęć, nawiązywaniu lepszemu kontaktowi z uczniami i motywowaniu ich do nauki. Z kolei jako swoją słabość młodzi stażem nauczyciele wskazywali przede wszystkim problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie, trudności w relacjach z uczniami (w tym zarówno dużą nieufność wobec uczniów, jak i zbytnią pobłażliwość), brak cierpliwości, dystansu,

⁴ Badanie miało charakter jakościowy. Realizowane było techniką indywidualnych wywiadów pogłębionych (ang. *Individual In-Depth Interview, IDI*), a wykonano je w maju i czerwcu 2011 r. Przeprowadzono 76 indywidualnych wywiadów pogłębionych z nauczycielami o krótkim stażu pracy, 45 – z dyrektorami szkół oraz dodatkowo, w celu uzupełnienia danych: 15 – z nauczycielami starszymi stażem i 15 – z uczniami. Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych.

Chcielibyśmy poznać Pani/Pana ogólne odczucia na temat Pani/Pana pracy.
W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?

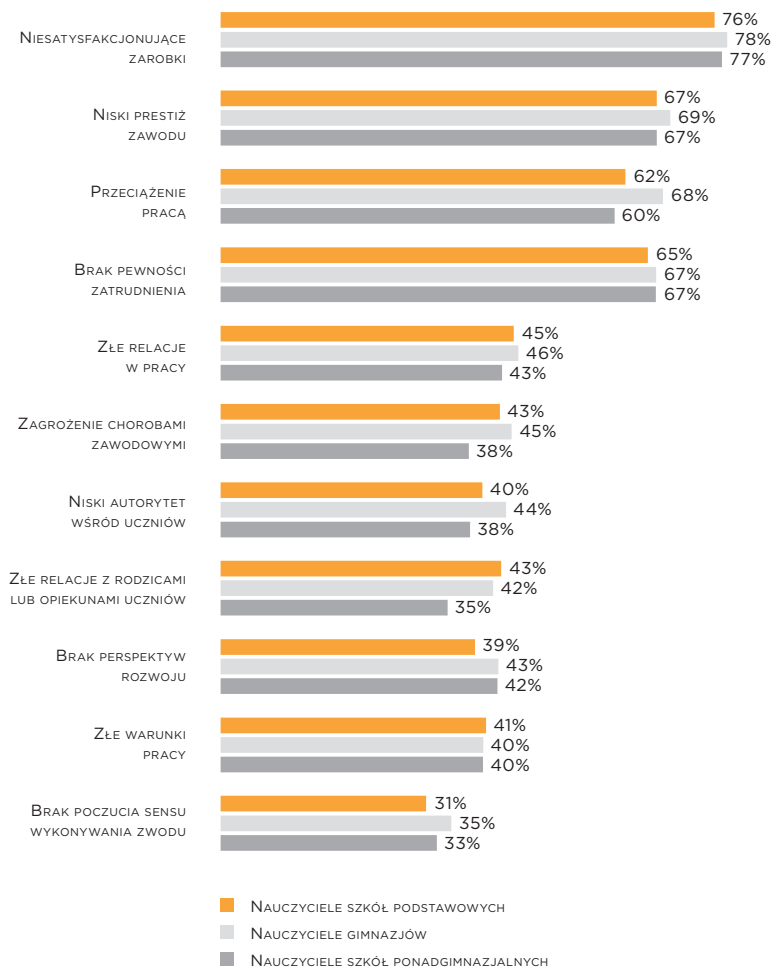


Wykres 2. Satysfakcja z pracy. Odsetek nauczycieli zdecydowanie zgadzających się lub zgadzających się ze stwierdzeniami dotyczącymi zadowolenia z pracy

Źródło: Dane OECD, TALIS 2013

opanowania, a także kierowanie się wiedzą stereotypową w ocenie uczniów. Nauczyciele przyznawali się do bezradności w zetknięciu z problemami uczniów, między innymi z problemami rodzinnymi, osobistymi czy w relacjach z rówieśnikami. Brakowało im również kompetencji do budowania pozytywnych relacji z rodzicami

W jakim stopniu problemem w wykonywaniu zawodu nauczyciela są dla Pani/Pana następujące czynniki?



Wykres 3. Problemy w pracy nauczyciela. Odsetek nauczycieli deklarujących, że w wysokim lub pewnym stopniu problemem w wykonywaniu zawodu nauczyciela są dla nich wymienione czynniki

Źródło: Dane OECD, TALIS 2013

uczniów. Zgodnie twierdzili, że ten aspekt pracy był zupełnie pominięty w procesie ich kształcenia. Kłopotliwe okazały się także czynności administracyjno-sprawozdawcze, w tym brak precyzji i systematyczności w prowadzeniu dokumentacji. Dodatkowo poważnym ograniczeniem była niezajomość obowiązującego prawa

oświatowego. W końcu, wymieniano trudności z zarządzaniem procesem kształcenia uczniów oraz własnym budżetem czasu, co w praktyce oznaczało, po pierwsze, powstawanie zaległości w postaci narastających partii niezrealizowanego materiału dydaktycznego, a w związku z tym konieczność jego nadrobienia i ryzyko niezrealizowania. Po drugie, skutkowało niezwykle czasochłonnością procesu przygotowywania się do lekcji, która niekoniecznie, w opinii młodych nauczycieli, przekłada się na jakość zajęć (Walczak 2012).

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytania, jak postrzegany jest zawód nauczyciela przez polskich nauczycieli oraz czy polscy nauczyciele cieszą się prestiżem, z pomocą przychodzi również wyniki badania jakościowego *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy*⁵. W świetle tych badań nauczyciele swoją pracę postrzegają jako ciężką – przede wszystkim z uwagi na dużą odpowiedzialność za ucznia, a także jej czasochłonność. Dla większości biorących udział w badaniu nauczycieli ich praca związana jest z realizacją misji społecznej, w tym edukacji i wychowania uczniów. Nauczyciele są przekonani, że wykonują pracę wymagającą ogromnego zaangażowania, oddania i pasji, a tym, co uważają za szczególnie trudne w pracy nauczyciela, jest umiejętność oddzielenia pracy zawodowej od życia prywatnego. Praca nauczyciela bowiem nie kończy się wraz z wyjściem ze szkoły: nauczyciel ma poczucie, że pracuje niemalże na okrągło – przygotowując się do zajęć z uczniami, sprawdzając prace uczniów, uzupełniając dokumentację szkolną, próbując zaradzić problemom uczniów, czy to związanym z nauką, czy zachowaniem, czy w końcu ze sferą osobistą. Dla większości nauczycieli ich praca jest elementem stylu życia opartym na silnej motywacji wewnętrznej do wykonywania tego zawodu. Nauczyciele, którzy tak definiują swoją pracę, mówią o miłości do wykonywania zawodu nauczyciela – kochają to, co robią, a przez to czynią to z wielkim oddaniem i zaangażowaniem. Pod tym względem dla niektórych badanych praca nauczycieli jest tożsama z działalnością społecznikowską. Według badanych, w wykonywaniu zawodu nauczyciela pomagają pewne szczególne cechy osobowości, a wśród nich ciekawość i potrzeba ciągłego samorozwoju i samodoskonalenia, cierpliwość, zdecydowanie, podmiotowy stosunek do ludzi, umiejętność przekuwania trudności w wyzwania, a także pogodne usposobienie, które pozwala optymistycznie patrzeć na trudy dnia codziennego. Niestety, praca nauczyciela, zdaniem wykonujących ten zawód, to praca niedoceniania przez innych. Nauczyciele są

⁵ Badanie miało charakter jakościowy. Realizowane było techniką indywidualnych wywiadów pogłębionych (ang. *Individual In-Depth Interview*, IDI) oraz zogniskowanych wywiadów grupowych (ang. *Focus Group Interview*, FGI). Przeprowadzono 104 IDI z nauczycielami (52), byłymi nauczycielami (29), dyrektorami szkół (13), przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego (4), pracodawcami (6), oraz 25 FGI z uczniami (13), rodzicami uczniów (9) i pracodawcami (3). Badanie zrealizowano między październikiem a grudniem 2014 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych.

przekonani o braku społecznego szacunku wobec swojej pracy i nie kryją rozżalenia z tego powodu. Krytyka społeczna dotyczy, ich zdaniem, liczby godzin pracy w szkole i dni wolnych oraz wysokości zarobków.

OPINIE RÓŻNYCH AKTORÓW ŻYCIA SZKOŁY O NAUCZYCIELACH I ICH PRACY

Poniżej przedstawiona jest próba zrekonstruowania społecznego wizerunku nauczycieli w opinii społeczeństwa, a także kluczowych aktorów życia szkoły, jakimi – oprócz nauczycieli – są dyrektorzy szkół, uczniowie i rodzice uczniów.

Opinie Polaków o nauczycielach

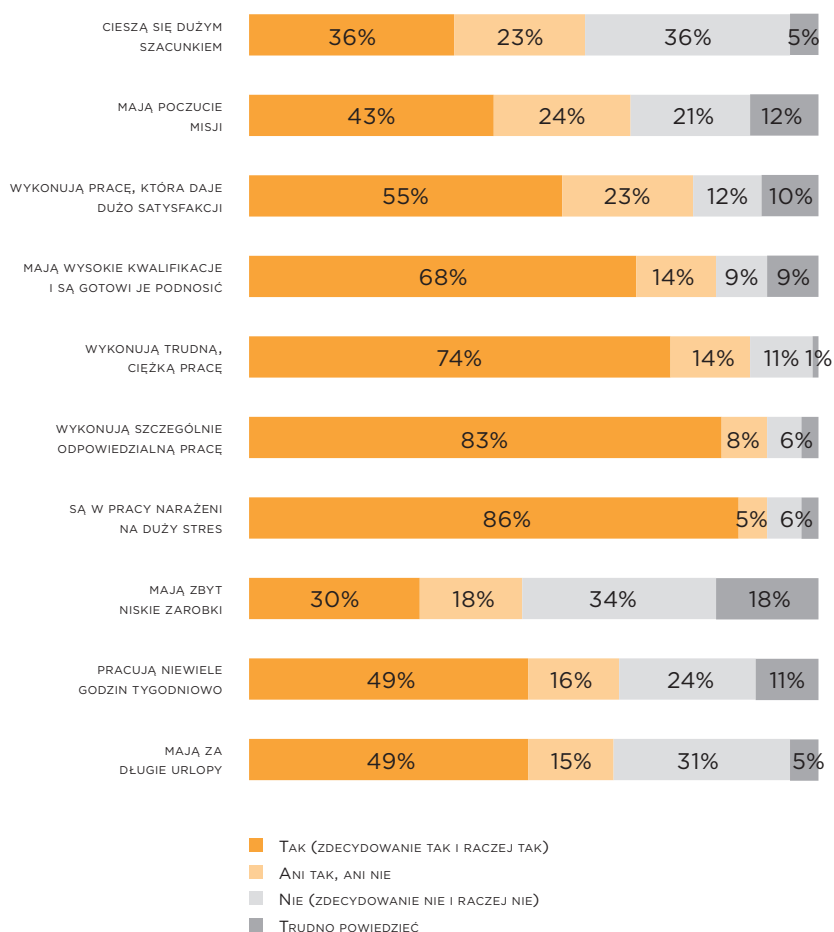
Nauczyciele są przez Polaków postrzegani jako ludzie o wysokich kwalifikacjach, czerpiący satysfakcję z tego, co robią, a ich praca jawi się jako stresująca, odpowiedzialna i ciężka – takiego zdania w 2012 r. była jedna trzecia dorosłych Polaków. Częste są opinie, że nauczyciele pracują za mało i mają zbyt długie urlopy. Co więcej, ponad połowa Polaków nie ceni tego zawodu na tyle, by chcieć, żeby ich dzieci w przyszłości go wykonywały – tylko jedna trzecia Polaków (34 proc.) w 2012 roku odniosła się do tego pomysłu z aprobatą (CBOS 2012)⁶. (Patrz Wykres 4 s. 79)

Niemniej jednak, z badań prestiżu zawodów – prowadzonych od lat przez Centrum Badania Opinii Społecznej – wynika, że nauczyciele na tle innych profesji cieszą się w Polsce wysokim i stabilnym poważaniem, choć faktem jest, że obecna pozycja nauczyciela jest nieco niższa niż pod koniec okresu PRL. W sierpniu 2013 roku nauczyciele znaleźli się w siódemce najwyżej szanowanych przez Polaków zawodów, wyprzedzając zawód lekarza (CBOS 2013)⁷. (Patrz Tabela 1 s. 80)

⁶ Badanie przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej w dniach 8-17 listopada 2012 roku na liczącej 952 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski.

⁷ Badanie przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej w dniach 1-12 sierpnia 2013 r. na liczącej 904 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski.

Jak Pan(i) sądzi, czy obecnie nauczyciele w Polsce:



Wykres 4. Opinie Polaków o pracy nauczycieli

Źródło: Dane CBOS (2012) *Wizerunek nauczycieli*. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej.

Opinie dyrektorów szkół o nauczycielach

Wiedzy na temat wizerunku nauczycieli w opinii dyrektorów szkół dostarcza międzynarodowe badanie TALIS 2013, w którym dyrektorów zapytano o opinie na temat zadowolenia z zawodu. W Polsce, jak się okazało, tylko jedna trzecia dyrektorów gimnazjów zgodziła się ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest

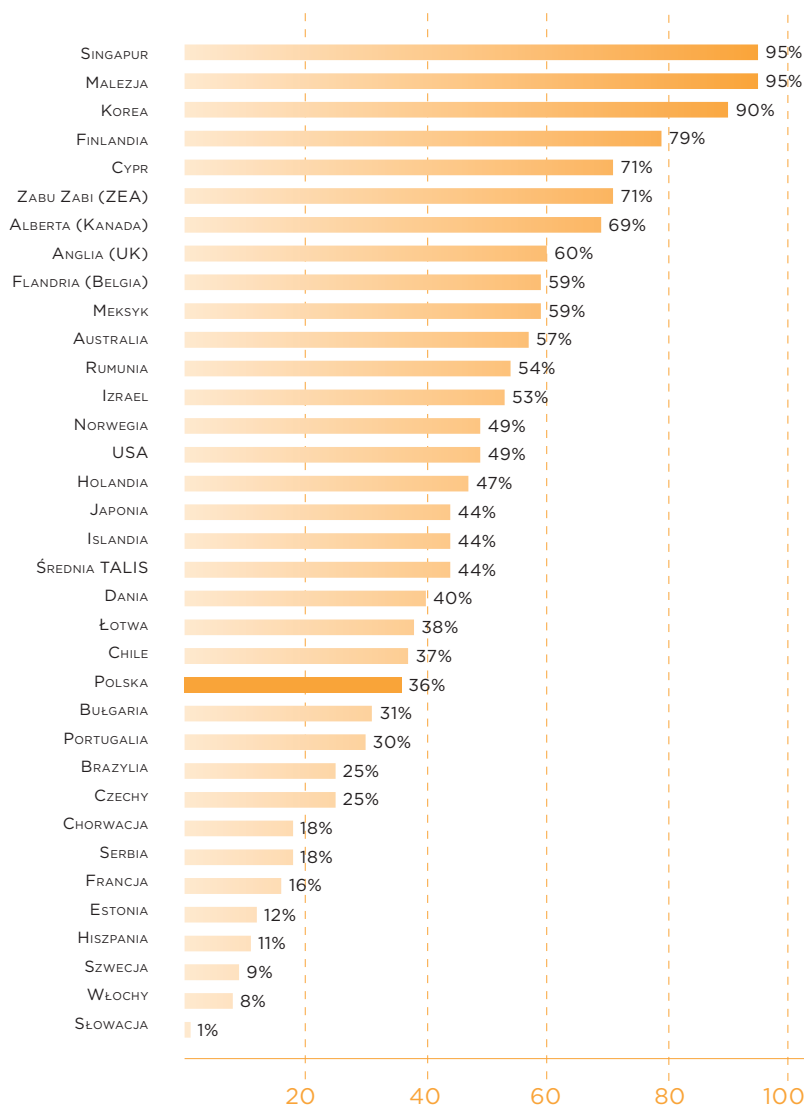
Zawody i funkcje	Rok 1975	Rok 1987	Rok 1995	Rok 1996	Rok 1999	Rok 2008	Rok 2013
Strażak	-	-	-	-	-	80	81
Profesor uniwersytetu	90	87	80	79	81	81	78
Górnik	72	83	72	74	66	77	77
Robotnik wykwalifikowany	65	64	60	63	58	72	76
Pielęgniarka	-	-	-	-	65	75	75
Inżynier pracujący w fabryce	72	69	66	65	65	72	74
Nauczyciel	77	79	72	72	71	73	73
Lekarz	86	82	75	74	73	74	72
Rolnik indywidualny na średnim gospodarstwie	51	66	61	63	56	69	71
Oficer zawodowy w randze kapitana	65	65	66	64	63	69	70

Tabela 1. Znormalizowane średnie ocen prestiżu zawodów w badaniach ogólnopolskich dla 10 najbardziej prestiżowych zawodów w Polsce w 2013 r. (Normalizacja ocen prestiżu polega na tym, że ocenom poważania przypisano wartość liczbową: bardzo duże - 100, duże - 75, średnie - 50, małe - 25, bardzo małe - 0)
 Źródło: Dane CBOS (2013) *Prestiż zawodów*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej

ceniony w społeczeństwie. Tymczasem wśród dyrektorów z krajów europejskich najwięcej zgadzających się z tym twierdzeniem było w Finlandii (79 proc.) i na Cyprze (71 proc.), a najmniej w Szwecji (9 proc.), we Włoszech (8 proc.) i na Słowacji (1 proc.). Dla porównania – w Singapurze takich dyrektorów było aż 95 proc. (Patrz Wykres 5 s. 81)

Dyrektorzy polskich szkół ustosunkowywali się także do 11 stwierdzeń dotyczących czynników, które mogą negatywnie wpływać na pracę nauczycieli. Ich zdaniem, szczególnie problematyczne w wykonywaniu pracy nauczyciela są: niesatysfakcjonujące zarobki, przeciążenie pracą, niski prestiż zawodu i brak pewności zatrudnienia. (Patrz Wykres 6 s. 82)

Dopełnienie wizerunku nauczyciela w opinii dyrektorów szkół stanowią informacje pochodzące z badania jakościowego, dotyczącego pozycji społeczno-zawodowej nauczycieli i szans na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy. Dyrektorzy nie mają wątpliwości, że zawód nauczyciela nie jest dziś zawodem prestiżowym,

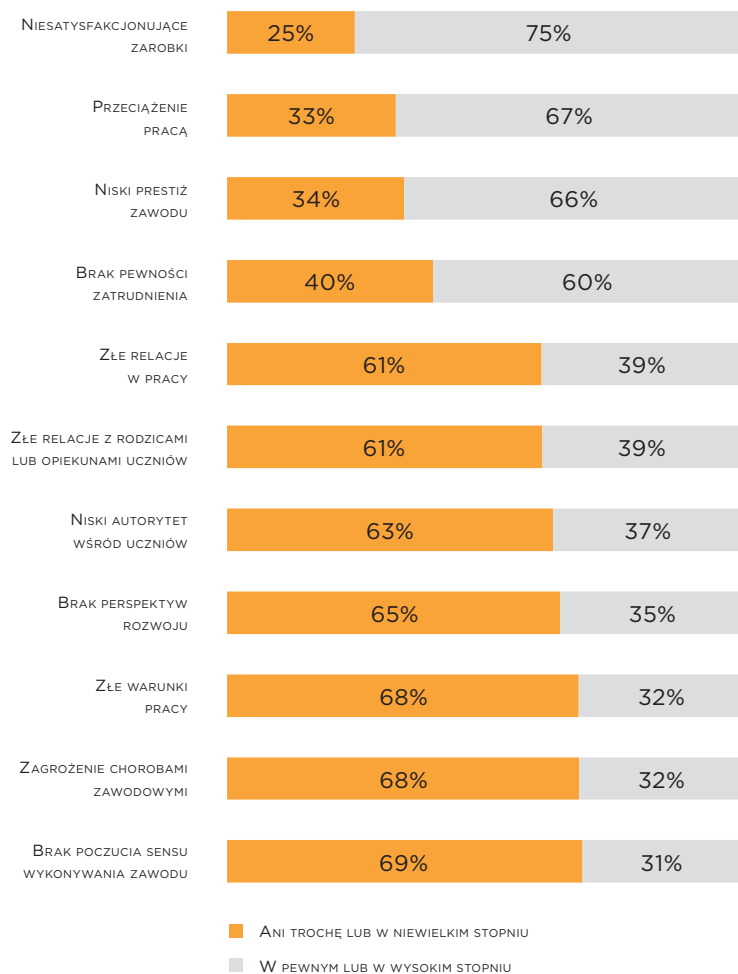


Wykres 5. Odsetek dyrektorów gimnazjów zdecydowanie zgadzających się lub zgadzających się ze stwierdzeniem: Sądę, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie

Źródło: Dane OECD. TALIS 2013

a jego przedstawiciele nie są traktowani z szacunkiem – nie szanują ich ani rodzice uczniów, ani sami uczniowie. W opinii dyrektorów, spadła nie tylko pozycja zawodowa nauczycieli, ale również atrakcyjność zawodu. Tymczasem, jak twierdzą, zawód nauczyciela wiąże się z ogromną odpowiedzialnością, przede wszystkim za

W jakim stopniu problemem w wykonywaniu zawodu nauczyciela są dla Pani/Pana następujące czynniki?



Wykres 6. Czynniki utrudniające pracę nauczycieli wg. dyrektorów polskich gimnazjów

Źródło: Dane OECD. TALIS 2013

uczni – jego rozwój, wiedzę, umiejętności i kompetencje, za to, jakim człowiekiem okaże się w przyszłości. Jak zauważają dyrektorzy, to, co konieczne do wykonywania zawodu nauczyciela, to pasja i powołanie oraz konkretna wiedza i umiejętności, a także kompetencje psychologiczne, w tym umiejętność radzenia sobie ze stresem

czy oddzielania życia zawodowego od prywatnego. Niestety, w opinii dyrektorów dziś dużo częściej niż kiedyś do zawodu nauczyciela trafiają osoby przypadkowe, co oznacza, że nauczycielami zostają ci, którzy nie poradzili sobie inaczej na rynku pracy: nie udało im się dostać innej, satysfakcjonującej pracy, a pracę w zawodzie nauczyciela traktują jako niechcianą konieczność, co negatywnie odbija się na jakości kształcenia uczniów.

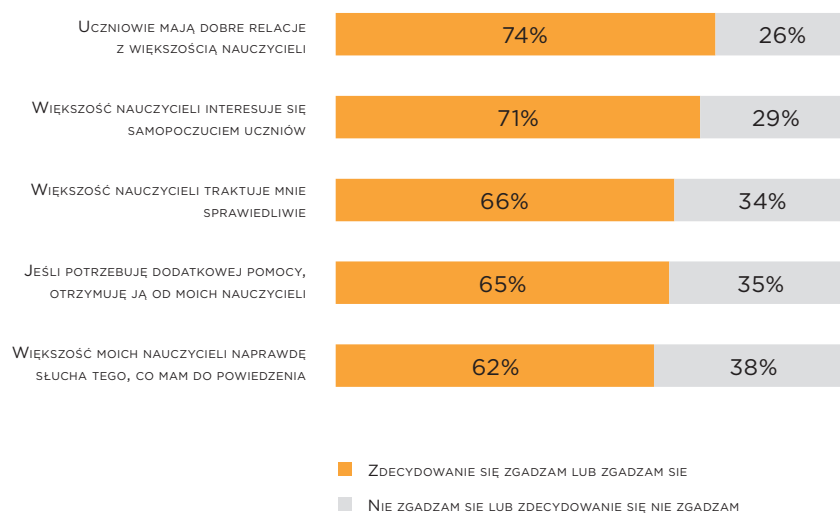
Dodatkowych informacji o postrzeganiu nauczycieli przez dyrektorów szkół dostarczają wspomniane już jakościowe badania początkujących nauczycieli. Dyrektorzy szkół nie mieli problemów ze wskazaniem zarówno mocnych, jak i słabych stron młodych nauczycieli. Niekwestionowana jest ich umiejętność wykorzystywania na lekcjach nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a także znajomość języków obcych. Co istotne, tego rodzaju kompetencji, zdaniem dyrektorów, nie posiadają w takim stopniu starsi stażem nauczyciele. Zdaniem dyrektorów, również wiedza merytoryczna młodej kadry jest na wyższym poziomie niż kandydatów do pracy w zawodzie 10-15 lat temu. Poza tym, to, co wyróżnia część początkujących nauczycieli i jednocześnie stanowi o ich nieocenionym kapitale, to, jak twierdzą dyrektorzy, świadomość trudności związanych z pracą w szkole i traktowanie ich w kategorii wyzwań. Z kolei to, czego szczególnie brakuje początkującym stażem nauczycielom, to, w opinii dyrektorów szkół, kompetencje niezbędne do realizacji zadań opiekuńczych i wychowawczych, w tym wiedza psychologiczna. Dyrektorzy nie mają raczej zastrzeżeń do wiedzy merytorycznej kandydatów do pracy w szkole, lecz do wiedzy praktycznej: absolwenci studiów nie wiedzą, zdaniem dyrektorów, jak ową wiedzę teoretyczną stosować w pracy z uczniami, jak dostosować metody i formy pracy do realizowanych treści czy etapu edukacyjnego, a także dynamiki grupy uczniowskiej, czego konsekwencją jest szereg trudności w pracy początkujących nauczycieli. Dyrektorzy zauważają także, że początkujący nauczyciele mają problemy z dopasowaniem używanego przez siebie języka do poziomu kompetencji językowych uczniów – język, jakim się posługują, jest zbyt akademicki, a przez to niezrozumiały dla uczniów. Nie potrafią sprostać roli wychowawcy klasy – nie wiedzą, na czym polega funkcja i zadania wychowawcy, nie radzą sobie z problemami uczniów, które bardzo często wykraczają poza trudności w opanowaniu danego materiału. Kłopotów przysparza także pożądana ze strony dyrekcji współpraca z innymi nauczycielami – początkujący nauczyciele nie umieją bowiem pracować zespołowo. Poza tym, młodzi stażem nauczyciele nie radzą sobie z czynnościami administracyjno-sprawozdawczymi, zwłaszcza z prowadzeniem dziennika, przygotowaniem oceny opisowej uczniów, przygotowaniem kart osiągnięć uczniów. Mają problemy z projektowaniem procesu kształcenia i rozkładem materiału. Poza tym, początkującym nauczycielom brakuje wiedzy na temat zmian, jakie zachodzą w prawie oświatowym, a także kierunków reformy systemu edukacji podjętej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Wszystkie wymienione przez dyrektorów szkół braki kompetencji początkujących nauczycieli nie stanowią przeszkód w byciu dobrymi pracownikami. Wiara w sens i znaczenie swojej pracy, poczucie spełnienia, radość z wykonywanego zawodu to nieocenione walory wchodzących do zawodu nauczycieli.

Opinie uczniów o nauczycielach

Informacji o opiniach uczniów na temat nauczycieli dostarczają między innymi wyniki badania OECD *Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów PISA 2012* (Programme for International Student Assessment)⁸, w których trzy czwarte polskich piętnastolatków wysoko oceniło relacje między uczniami i nauczycielami.

Pomyśl o nauczycielach w swojej szkole. Do jakiego stopnia zgadzasz się z poniższymi opiniami na ich temat?



Wykres 7. Opinie piętnastolatków o nauczycielach. Odsetek polskich piętnastolatków zgadzających się (zdecydowanie się zgadzam lub zgadzam się) oraz niezgadających się (nie zgadzam się lub zdecydowanie się nie zgadzam) z podanymi opiniami o nauczycielach w ich szkołach

Źródło: Dane OECD. PISA 2012

⁸ Badano uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia. W 2012 r. w badaniu wzięło udział 4 607 piętnastolatków, w tym 4 594 gimnazjalistów. W skali międzynarodowej w całym badaniu zrealizowana próba liczyła 512 363 uczniów. Za przeprowadzenie badania w Polsce odpowiadał Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

Najmniej uczniów zgodziło się lub zdecydowanie zgodziło ze stwierdzeniem: większość moich nauczycieli naprawdę słucha tego, co mam do powiedzenia. Jeśli porównamy odpowiedzi polskich uczniów z odpowiedziami uczniów z innych krajów Unii Europejskiej w roku 2012, to okaże się, że w oczach piętnastolatków polscy nauczyciele wypadają mniej korzystnie niż ich koledzy z Europy. Dla porównania: aż 90 proc. uczniów z Portugalii zgodziło się lub zdecydowanie się zgodziło ze stwierdzeniem, że uczniowie mają dobre relacje z większością nauczycieli, podczas gdy uczniów zgadzających się z tym stwierdzeniem najmniej było w Grecji i właśnie w Polsce. W Danii i Szwecji aż 91 proc. uczniów zgodziło się lub zdecydowanie się zgodziło, że większość nauczycieli interesuje się samopoczuciem uczniów, a w Polsce – 71 proc. Zdecydowanie gorzej na tle innych wypadają polscy nauczyciele w zakresie pomocy uczniom: 65 proc. polskich uczniów otrzymuje dodatkową pomoc od nauczycieli, podczas gdy w Estonii 91 proc., a w Finlandii 98 proc. (od polskich nauczycieli gorzej wypadają jedynie nauczyciele z Austrii). Poza tym, w Szwecji 85 proc. piętnastolatków, a w Belgii 82 proc. ma poczucie, że nauczyciele słuchają, co mają oni do powiedzenia (przypomnijmy, że w Polsce ten wymiar oceny nauczycieli przez uczniów wypadł najgorzej). (Patrz Wykres 7 s. 84)

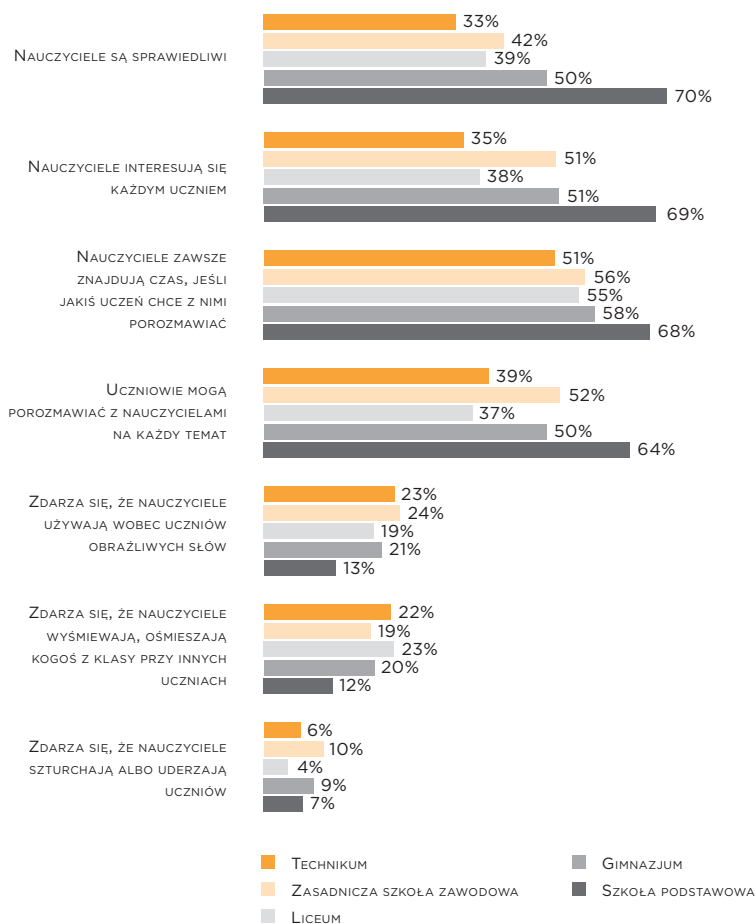
W badaniu *Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy*⁹ uczniowie szkół podstawowych (klas IV-VI), gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zostali poproszeni o ocenę różnych wymiarów relacji z nauczycielami, w tym także sprawiedliwości nauczycieli wobec uczniów. Jak się okazało, niemal wszyscy uczniowie ostatnich klas szkół podstawowych uważali, że nauczyciele starają się pomóc uczniom z problemami i chwalać tych, którzy robią postępy, jednak ocena życzliwości i troski nauczycieli o uczniów radykalnie spada wraz z wiekiem uczniów. Gorzej oceniane były przez uczniów relacje niezwiązane z samą nauką, w tym między innymi możliwość rozmowy na każdy temat czy zainteresowanie każdym uczniem (takie zachowania nauczycieli wskazało 60-70 proc. uczniów ze szkół podstawowych i mniej niż 40 proc. z liceów i techników). Podobnie jak ocena troski i życzliwości nauczycieli, wraz z wiekiem uczniów spada ocena sprawiedliwości nauczycieli: pozytywnie oceniano ją około 70 proc. uczniów szkół podstawowych (klasy IV-VI), ale już tylko połowa gimnazjalistów i zaledwie co trzeci uczeń technikum, a aż jedna czwarta uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i blisko 40 proc. uczniów techników przekonanych jest, że za tę samą pracę jedni uczniowie dostają lepszą ocenę, a inni – gorszą (Przewłocka 2015). (Patrz Wykres 8 s. 87)

⁹ W badaniu wzięło udział 10 993 uczniów z 555 klas, 528 wychowawców badanych klas, 242 pedagogów i psychologów szkolnych, 4 092 pozostałych nauczycieli oraz 185 dyrektorów. Z uczniami zrealizowano ankietę audytoryjną w szkołach. Badanie zrealizowano w okresie listopad-grudzień 2014 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych.

Niestety, uczniowie wskazali na szereg zachowań agresywnych nauczycieli wobec uczniów: co piąty uczeń potwierdził, że zdarza się, iż nauczyciele w szkole używają obraźliwych słów w stosunku do uczniów, również co piąty uczeń mówił o wyśmiewaniu i ośmieszaniu przy innych uczniach, a blisko jedna trzecia uczniów zadeklarowała, że w ciągu ostatniego miesiąca któryś nauczyciel na nich krzyczał. Najczęściej nauczyciele krzyczeli na gimnazjalistów. Co dziesiątego ucznia klas IV-VI szkoły podstawowej i co szóstego ucznia gimnazjum dotyka używanie przez nauczycieli obraźliwych słów. Niepokoją także wypowiedzi uczniów dotyczące przemocy fizycznej ze strony nauczycieli: około 6-7 proc. uczniów klas IV-VI szkół podstawowych oraz gimnazjów wskazuje, że w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie któryś nauczyciel uderzył ich lub szarpnął. Podobna jest skala problemu w szkołach zawodowych, natomiast w liceach i technikumach jest on niemal nieobecny (Przewłocka 2015).

Opinie na temat zawodu nauczyciela również zmieniają się wraz z wiekiem uczniów. Młodzieży gimnazjalnej, na co wskazały wspomniane już wyniki badania jakościowego *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy*, praca nauczyciela kojarzy się z pracą mało obciążającą zarówno czasowo, jak i zadaniowo, a także nisko opłacaną. Tymczasem w opinii młodzieży ponadgimnazjalnej praca nauczyciela nie jest ani łatwa, ani przyjemna, ani tym bardziej ciekawa, a jej podstawowa trudność polega na radzeniu sobie z negatywnymi zachowaniami uczniów. Nauczyciele, zdaniem uczniów, to najczęściej osoby wysoko wykwalifikowane: posiadają dużą wiedzę przedmiotową, wysokie kompetencje metodyczne (potrafią przekazać wiedzę uczniom), wysokie kompetencje psychologiczne, w tym przede wszystkim komunikacyjne i relacyjne, co w praktyce oznacza, że mają dobry kontakt z dziećmi i młodzieżą oraz szczególne cechy osobowości, wśród których zwracano uwagę zwłaszcza na cierpliwość i opanowanie. Jednocześnie w wypowiedziach młodzieży nie brakuje krytycznych opinii na temat osób, które decydują się dziś na pracę nauczyciela. Uczniowie wskazywali na negatywną selekcję do zawodu nauczyciela – kandydaci do zawodu nauczyciela w ich mniemaniu stanowią w dużej mierze grupę osób, które nie dostały się na inny kierunek studiów niż nauczycielski. Wśród motywacji części nauczycieli do pracy w szkole młodzież wskazywała brak pomysłu na siebie oraz trudności w znalezieniu pracy. Z uwagi na dostrzegane trudności w pracy nauczycieli, m.in. brak szacunku, odczuwane przez nauczycieli poczucie niedoceny ze strony innych, w tym uczniów, za trud wkładany w pracę, konieczność pracy z młodzieżą, która bywa roszczeniowa, niekulturalna, niewspółpracująca, a do tego konieczność sprawdzania prac i zeszytów uczniów – młodzież biorąca udział w badaniu raczej nie widzi się w przyszłości w tym zawodzie.

Pomyśl teraz o wszystkich nauczycielach ze szkoły, którzy Cię uczą albo z którymi się spotykasz w szkole. Czy zgadzasz się z tymi stwierdzeniami?



Wykres 8. Relacje uczniów z nauczycielami. Odsetek uczniów zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi życzliwości i wsparcia ze strony nauczycieli

Źródło: Dane IBE dot. bezpieczeństwa w szkole, klimatu szkoły i klimatu klasy.

Opinie rodziców uczniów o nauczycielach

Opinie rodziców o nauczycielach pozwala poznać badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym¹⁰. Rodzice wysoko oceniali wychowawcę klasy zarówno pod względem współpracy z rodzicami, jak i opieki nad dziećmi. Aż 93 proc. rodziców wysoko oceniło możliwość codziennej rozmowy z wychowawcą. Jakość kontaktów z wychowawcą była też najczęściej wskazywanym powodem zadowolenia rodziców w relacji nauczyciel-rodzice. Przede wszystkim ceniono dostępność nauczyciela dla rodziców, uczynność, chęć udzielania pomocy, rad i wsparcia rodzicom, otwartość i kontaktowość, branie pod uwagę opinii i pomysłów rodziców oraz informowanie na bieżąco o postępach dziecka i problemach. Drugim szczególnie ważnym obszarem wpływającym na zadowolenie rodziców z kontaktów z wychowawcą było podejście do dzieci. W tym zakresie rodzice przede wszystkim cenili zaangażowanie nauczyciela, opiekuńczość wobec dzieci, wyrozumiałość, a także dbałość nauczyciela o rozwój zainteresowań uczniów (Malinowska i in. 2014).

Nie tylko rodzice najmłodszych uczniów są zadowoleni z kontaktów z wychowawcą klasy swoich dzieci. Z badania szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia (SUEK)¹¹ wynika, że 54 proc. rodziców uczniów klas V szkoły podstawowej jest całkowicie zadowolonych z kontaktów z wychowawcą, a pewne zastrzeżenia ma 42 proc. Jednocześnie, całkowite zadowolenie z kontaktów z pozostałymi nauczycielami dziecka zadeklarował mniejszy odsetek rodziców – 28 proc., a 9 proc. rodziców było całkowicie niezadowolonych lub miało poważne zastrzeżenia co do kontaktów z pozostałymi nauczycielami (Malinowska i in. 2014).

Skoro podejście nauczycieli do uczniów jest kluczowe w ocenie zadowolenia rodziców uczniów z kontaktów z nauczycielami, to nie są zaskoczeniem wypowiedzi rodziców w badaniu dotyczącym pozycji społeczno-zawodowej nauczycieli i ich szans na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy. Okazuje się, że w opinii rodziców szczególnie ważne w zawodzie nauczyciela są powołanie i pasja, rozumiane w dużej mierze jako chęć i radość płynąca z pracy z dziećmi. Owo powołanie, zdaniem rodziców, stanowi rodzaj bufora bezpieczeństwa, który istotnie łagodzi trudy

¹⁰ Było to trwające rok podłużne badanie zrealizowane w okresie 2011-2012. W badaniu wzięło udział 2 861 rodziców i opiekunów dzieci. Ankiety z rodzicami i/lub opiekunami dzieci zostały przeprowadzone przez ankierów techniką CAPI. Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych.

¹¹ Badanie prowadzone było od 2010 r. w 177 szkołach podstawowych w całym kraju. Badaniem objęto około 300 oddziałów klasowych i około 5 500 uczniów, którzy jesienią 2010 r. rozpoczęli naukę w III klasie. Ich losy szkolne były śledzone w kolejnych etapach badania aż do jesieni 2014 r., gdy rozpoczęli naukę w I klasie gimnazjum. Udało się przeprowadzić 7 etapów badania SUEK. Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych.

wykonywanej pracy. W tym sensie zawód nauczyciela traktowany jest przez rodziców jako wyzwanie, a jednocześnie postrzegany jest jako praca dla osoby o szczególnej wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach społecznych. Rodzice zwrócili uwagę, z jednej strony, na trudne warunki pracy nauczycieli – ogromną odpowiedzialność i towarzyszący pracy stres, wynikający zarówno ze sprzecznych oczekiwań różnych aktorów życia szkoły, jak i relatywnie niskich zarobków, z drugiej – na potrzebę ciągłego rozwoju zawodowego. Jednocześnie rodzice uczniów nie mają złudzeń, że wszyscy pracujący w zawodzie nauczyciela mają potrzebę ciągłego samodoskonalenia, a swój zawód wykonują z pasją, idąc za głosem powołania. Niektórymi nauczycielami kierują przesłanki instrumentalne, do których, jak zauważają rodzice, zalicza się na przykład bezpieczeństwo pracy. W badaniu jakościowym rodzice uczniów zwrócili także uwagę na dzisiejszy autorytet nauczyciela, niższy w porównaniu z panującym wtedy, gdy oni sami uczęszczali do szkoły. Zgodni też byli co do tego, że dawniej nauczyciel budował swój autorytet w dużej mierze w oparciu o strach uczniów przed karą, w tym również fizyczną. Swoistym dopełnieniem opinii rodziców uczniów na temat nauczycieli są ich odpowiedzi na pytanie, kto z nich chciałby, by jego dziecko zostało nauczycielem. Z wypowiedzi badanych rodziców można wnioskować, że przynajmniej w sferze deklaracji będą starali się pozostawić dziecku decyzję o wyborze zawodu. Jednocześnie wielu rodziców było sceptycznych wobec pomysłu, by ich dzieci pracowały w zawodzie nauczyciela. Sceptycyzm wynikał przede wszystkim ze świadomości specyfiki pracy nauczyciela – jej złożoności i czasochłonności, a także odpowiedzialności. Niektórzy podkreślali, że praca nauczyciela wymaga szczególnych predyspozycji, a także pasji i powołania, czego nie dostrzegają u swoich dzieci. Z drugiej strony, pojawiły się głosy rodziców z małego miasta, którzy zachęcaliby dzieci, jeśli te wyraziłyby wolę zostania nauczycielami. Zdaniem tych rodziców, plusami wykonywania zawodu nauczyciela są: nieregularny czas pracy, możliwość pogłębiania swoich pasji, prestiż w lokalnym środowisku, w końcu dużo czasu wolnego (wakacje, ferie). Na uwagę zasługuje fakt, że wśród wymienianych przez rodziców z dużego miasta argumentów przeciwko wyborowi zawodu nauczyciela przez ich dzieci znalazły się niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela i niskie zarobki.

CZYNNIKI OBNIŻAJĄCE I PODNOSZĄCE PRESTIŻ ZAWODU NAUCZYCIELA

Zderzenie opinii różnych aktorów życia szkoły na temat nauczycieli i ich pracy pozwala stworzyć zarówno listę czynników podnoszących, jak i obniżających pozycję społeczną nauczycieli.

I tak, czynnikami wzmacniającymi prestiż zawodu nauczyciela w percepcji nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców są przede wszystkim cechy osobiste nauczyciela – otwartość, empatia, szacunek; zaangażowanie w pracę – pasja; pozytywne relacje nauczyciel – uczeń; umiejętność zainteresowania uczniów przedmiotem lekcji; motywowanie uczniów do nauki; wysokie kompetencje dydaktyczne i psychologiczno-pedagogiczne; sprawiedliwe traktowanie uczniów; styl pracy nauczyciela – nauczyciel przewodnik; pozytywne relacje nauczyciel – rodzice ucznia; możliwość wpływu nauczyciela na funkcjonowanie szkoły; aktywność społeczna nauczycieli oraz pozytywne relacje w gronie pedagogicznym.

Z kolei czynnikami osłabiającymi prestiż nauczyciela są: brak wiedzy o specyfice pracy nauczyciela; negatywne stereotypy na temat pracy nauczycieli; negatywny wizerunek nauczyciela w mediach; feminizacja zawodu nauczyciela; błędne wyobrażenia o wysokości wynagrodzenia nauczycieli; niska atrakcyjność zawodu nauczyciela; niska jakość kształcenia nauczycieli; negatywna selekcja do zawodu; brak zaangażowania w pracę; brak kompetencji psychologicznych; trudności w planowaniu pracy ucznia; trudności w indywidualizacji pracy z uczniem; negatywne postawy nauczycieli wobec uczniów – poniżanie, obrażanie i niesprawiedliwe traktowanie uczniów przez nauczycieli; negatywne postawy rodziców uczniów wobec nauczycieli; zbyt wysokie oczekiwania społeczne wobec nauczycieli; niefunkcyjny system awansu zawodowego; brak autonomii w pracy; niskie zarobki; w końcu zachodzące zmiany społeczne, a wśród nich wzrost poziomu wykształcenia, powszechny dostęp do wiedzy i informacji, wzrost pozycji i znaczenia dziecka w rodzinie, upowszechnienie demokratycznego stylu wychowania dzieci, dominacja wartości materialistycznych w polskim społeczeństwie.

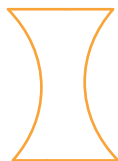
Wśród czynników warunkujących prestiż zawodu nauczyciela znajdują się zatem zarówno czynniki społeczno-kulturowe i instytucjonalne, jak i osobiste. Wydaje się, że z listy tych czynników można wprost wyprowadzić rekomendacje na rzecz działań podnoszących prestiż zawodu nauczyciela, zarówno na poziomie systemowym, jak i jednostkowym. Nie czekając jednak na zmiany na poziomie systemu, nauczyciele mogą relatywnie szybko zacząć podnosić swój własny prestiż, którego źródłem są cechy osób, w odróżnieniu od cech związanych z zajmowaną pozycją, odgrywanymi rolami oraz instytucjami, w których się funkcjonuje (Domański 2012). Prestiż osobisty nauczyciela uzewnętrznia się w bezpośrednich kontaktach z uczniami i rodzicami uczniów oraz gronem pedagogicznym, a zatem tym, co może nauczycielom pomóc poczuć się docenionymi i spełnionymi w pracy, niezależnie od uwarunkowań formalnych, są pozytywne relacje z uczniami, rodzicami uczniów i innymi nauczycielami, w tym z dyrektorem szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Centrum Badania Opinii Publicznej (1986) *Nauczyciele o szkole, młodzieży i swojej pracy*. [Komunikat z badań BD/208/18/86]. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- Centrum Badania Opinii Publicznej (2012) *Wizerunek nauczycieli*. [Komunikat z badań BS/173/2012]. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- Centrum Badania Opinii Publicznej (2013) *Prestiż zawodów*. [Komunikat z badań BS/164/2013]. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- Domański, H. (2012) *Prestiż*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D. i Wichrowski, A. (2013) *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*. [Raport z badania]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komisja Europejska (2010) *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. KOM (2010) 2020. Bruksela, 3.3.2010
- Malinowska, K., Smak, M., Walczak, D., Wichrowski, A., (2014) *Wizerunek nauczycieli*, W: M. Federowicz, J. Choińska-Mika i D. Walczak (red.) *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 75-96.
- Przewłocka, J. (2015) *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach*. [Raport z badania]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sachs, J. (2003) *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Walczak, D. (2012) *Początkujący nauczyciele*. [Raport z badania jakościowego]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

DR DOMINIKA WALCZAK

Absolwentka Instytutu Socjologii i międzywydziałowych interdyscyplinarnych studiów doktoranckich prowadzonych w Instytucie Studiów Społecznych im. prof. R.B. Zajonca na Uniwersytecie Warszawskim, adiunkt na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej, były lider Zespołu Badań Nauczycieli w Instytucie Badań Edukacyjnych, obecnie zastępca kierownika Zakładu Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół socjologii edukacji, zwłaszcza nauczycieli, systemu nauki i szkolnictwa wyższego, studiów doktoranckich, przebiegu karier naukowych, mobilności międzynarodowej studentów i naukowców oraz problematyki socjologii płci.



Zawód nauczyciela w publikacjach Eurydice

Co łączy sieć Eurydice z nauczycielami całej Europy? Przekonanie, że zawód nauczyciela jest jednym z kluczowych, a jednak często niedocenianych zawodów. Aby więc podkreślić, jak ważne są wpływ i rola nauczyciela, profesję tę można i trzeba badać, a następnie zestawiać ze sobą dane, opracowywać je i publikować. I takie właśnie są działania badawcze Eurydice, nieprzypadkowo zbieżne z założeniami strategii *Europa 2020* dotyczącymi edukacji i szkoleń. Na uwydatnioną w dokumencie rolę pełnioną przez nauczycieli składa się przecież wiele aspektów: począwszy od procesu ich kształcenia i wejścia do profesji, poprzez szeroko pojęte doskonalenie zawodowe, po awans zawodowy.

Państwom Wspólnoty Europejskiej – jak zaznaczono w Konkluzjach Rady Europejskiej w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli z maja 2014 r. – powinno zatem zależeć na tym, by zawód ten kojarzył się z wysoką jakością, cieszył się zasłużonym prestiżem i przyciągał chętnych do jego wykonywania. Zadanie nie jest łatwe, bo aby praca w tak wymagającym zawodzie cieszyła się powodzeniem wśród młodych, musi wiązać się ze skutecznym ich kształceniem, i, co za tym idzie, pewnością zatrudnienia oraz wsparciem dla początkujących pedagogów. Nauczyciele powinni mieć do wyboru różne opcje rozwoju zawodowego, a wynagrodzenie za ich pracę musi być adekwatne do włożonego wysiłku. Przed osobami i instytucjami odpowiedzialnymi za podejmowanie decyzji w tym zakresie stoi więc nie lada wyzwanie – przyjęte rozwiązania rzutują nie tylko na nauczycieli, dyrektorów szkół czy samorządy, ale przede wszystkim na uczniów.

Wyzwaniom związanym z zapewnianiem jakości w zawodzie nauczyciela sieć Eurydice poświęca wiele stron swoich publikacji nie od dziś. Zaczęło się, jak to na początku, od słowa, a właściwie od słów zebranych 16 lat temu w wielojęzycznym tomie *Nauczyciele*, który ukazał się w serii *Europejski Glosariusz Edukacyjny*. Gromadził on oficjalnie przyjęte i stosowane krajowe terminy odnoszące się do kadry nauczycielskiej wraz z ich definicjami. Było to o tyle skuteczne narzędzie, że zestawiało ze sobą terminy bardzo często podobnie brzmiące i w związku z tym często ze sobą utożsamiane, a oznaczające co innego, jak chociażby polski *adiunkt*, czyli prowadzący badania nauczyciel akademicki, i *adjunkt* w Norwegii, czyli nauczyciel przedmiotu w szkole podstawowej lub średniej.

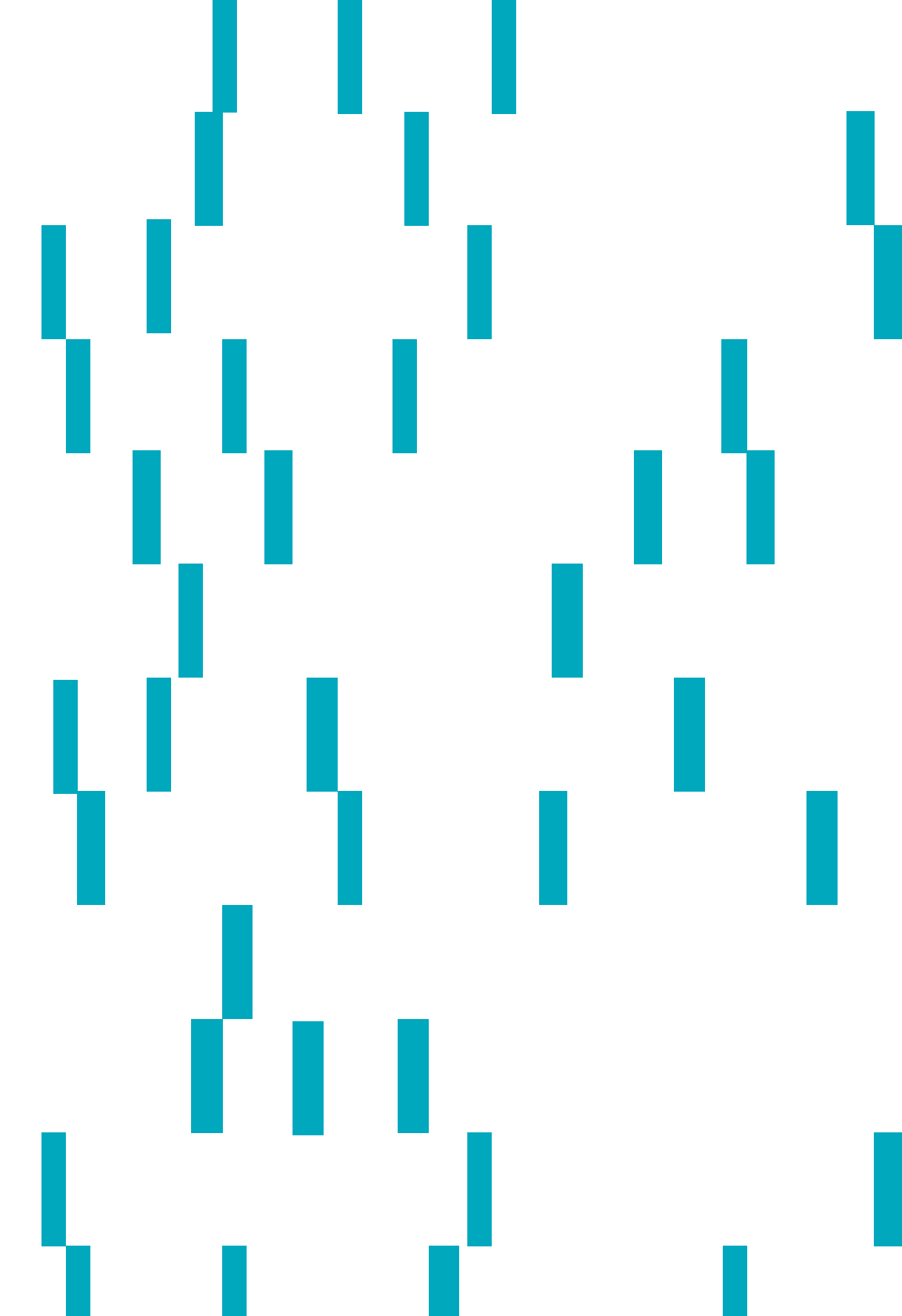
Od czasów *Glosariusza* sieć Eurydice – odnosząc się do europejskich priorytetów w tym zakresie i odpowiadając na bieżące potrzeby decydentów edukacyjnych – dostarczyła wielu porównawczych raportów poświęconych zawodowi nauczyciela. Opublikowany w 2015 r. *Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny* omawia sposoby kształcenia kandydatów na nauczycieli w Europie i warunki ich pracy oraz podejście do doskonalenia zawodowego nauczycieli. Przeczytamy tu też o mobilności tej grupy zawodowej i drogach jej finansowania.

Wydane dwa lata wcześniej *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie* to zbiór szczegółowych danych od przedszkola po szkoły ponadgimnazjalne. Można tu np. prześledzić ścieżkę kariery zawodowej w zawodzie nauczyciela – od kształcenia, przez pierwsze doświadczenia, awans i proces doskonalenia zawodowego, po emeryturę. Znajdziemy tu też część poświęconą kadrze kierowniczej w edukacji, w której mowa o tym, jak rekrutuje się dyrektorów szkół i jakich kwalifikacji się od nich wymaga.

Poza publikacjami wydanymi tradycyjnie, w regularnie aktualizowanych krajowych opisach systemów edukacji online (dawniej Eurypedia) znajdziemy rozdział *Teachers and Education Staff*, który po angielsku i w językach narodowych w szczegółach przedstawia tę grupę w podziale na systemy krajowe. Oprócz nauczycieli szkolnych i przedszkolnych, w rozdziale znajdziemy informacje dotyczące wykładowców akademickich i kadry sektora kształcenia dorosłych.

Więcej liczb (i więcej emocji) dostarcza też corocznie aktualizowane zestawienie zarobków nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie (najnowsze: *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe - 2015/16*). Raport zestawia pensje nauczycieli i dyrektorów oraz podaje szczegółowe kwoty w euro i walucie krajowej. Tabele zawierają m.in.: roczne zarobki brutto, wzrost uposażenia w zależności od liczby lat przepracowanych w zawodzie i stopnia awansu zawodowego, wynagrodzenia za godziny nadliczbowe czy dodatki do pensji.

Wcześniejsze tytuły dotyczące nauczycieli to: *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie* czy 4-tomowe opracowanie poświęcone zawodowi nauczyciela na poziomie gimnazjalnym: *Raport I: Kształcenie i początki pracy zawodowej, Raport IV: Atrakcyjność zawodu nauczyciela - wyzwanie XXI wieku, Report II: Supply and demand, Report III: Working conditions and pay*.



Hanna Komorowska

Ciągłość i zmiana w edukacji językowej. Polska a Europa

Wstęp

W losach systemów edukacji krajów podlegających gwałtownym i istotnym transformacjom, jak na przykład tak zwane „nowe kraje członkowskie” Unii Europejskiej, nie mamy właściwie nigdy do czynienia z ruchem jednostajnym. Zjawiska edukacyjne kształtuje, co prawda, po części rozwój nauki, ale edukacja reaguje o wiele silniej na wszelkie zmiany społeczne i polityczne, a tych było wiele, przy czym kolejne okresy charakteryzowały się znacznym nasileniem trudności i nagłymi przemianami. Zmiany w systemach edukacji wynikają też z wewnętrznych napięć i procesów różnie toczących się nie tylko w poszczególnych krajach, ale też w poszczególnych regionach danego kraju, a nawet w obrębie poszczególnych instytucji oświatowych. Dlatego też w pewnych okresach sytuacja stabilizuje się na dłużej, utrwalają się wprowadzone wcześniej rozwiązania, a w innym czasie zmiany nabierają znacznego przyspieszenia, a wtedy system kształcenia poddany zostaje drastycznym przeobrażeniom. Dzieje się tak głównie pod presją społeczną, kiedy to nawarstwia się krytyka istniejącej sytuacji, a suma wad i uciążliwości funkcjonujących rozwiązań spotyka się z ostrą reakcją i eksploduje całkowitymi przemianami systemu kształcenia. W jeszcze innych okresach powracają wcześniej odrzucone rozwiązania, w których *ex post* zaczyna się zauważać pewne zalety.

Polska jest dobitnym przykładem kraju, gdzie procesy tego rodzaju zachodzą w organizacji kształcenia, w pracach programowych, konstrukcji materiałów nauczania, ale też w formach i metodach pracy z uczniami, wreszcie w dziedzinie przygotowania nauczycieli do zawodu i ich dalszego doskonalenia w toku już wykonywanej pracy dydaktycznej.

W ciągu ostatniego ćwierćwiecza czynnikiem znacząco wpływającym na zmiany w sferze edukacji i nauki stała się polityka prowadzona przez Radę Europy i Unię Europejską.

Procesy te, które widoczne są także w kształceniu językowym, spróbuję prześledzić w odniesieniu do nauczania języków obcych na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza. Aby dać możliwie pełen obraz tych zmian, trzeba jednak pokazać, na jaki grunt owe zmiany padły, czyli jak przedstawiała się sytuacja w kształceniu językowym w momencie zmiany systemu społeczno-politycznego po upadku komunizmu.

Spadek po komunizmie. Jaki był punkt startowy zmian?

Jak przedstawiało się nauczanie języków obcych w momencie zmiany ustrojowej?

Otóż przede wszystkim znajomość języków obcych w społeczeństwie była na niezwykle niskim poziomie. Osoby, które w latach międzywojennych odebrały dobrą edukację zwaną gimnazjalną i przeżyły II wojnę światową, były w roku 1990 nie tylko nieliczne, ale też sędziwe. Nawet ci, którzy we wczesnej młodości wskutek wojennej konieczności poznali język niemiecki, wchodzili właśnie w wiek emerytalny. Jedynym językiem powszechnie obecnym w systemie szkolnym był język rosyjski, obowiązkowo nauczany od klasy V szkoły podstawowej, jednak nawet w tym przypadku nie można mówić o jakichkolwiek komunikacyjnych umiejętnościach uczących się. Powodem był przede wszystkim fakt, iż prawie nikt nie miał bezpośrednich kontaktów z rodzimymi użytkownikami tego języka wskutek szczelnego zamknięcia granic. Co więcej, język ten był traktowany jako ideologicznie narzucony symbol przynależności do grupy państw podległych Związkowi Radzieckiemu, a to powodowało w społeczeństwie zrozumiałe sprzeciw; ów brak komunikacyjnej motywacji do jego opanowywania był więc wzmocniony biernym oporem wobec przymusu. Język rosyjski kojarzył się wtedy Polakom głównie z komunizmem.

Ilustrując ten obraz prywatną nutą, dodam, że owo kojarzenie języka rosyjskiego z komunizmem nie dla wszystkich było oczywiste. Przed I wojną światową, po słynnym strajku szkolnym polskiej młodzieży przeciw carskiemu zaborcy, mój dziadek – za organizację nielegalnych w zaborze rosyjskim kółek języka polskiego i polskiej historii – został wydalony z carskiego wówczas Uniwersytetu Warszawskiego i zesłany do Azerbejdżanu, gdzie romantycznie dołączyła do niego jego młoda żona i gdzie urodził się mój ojciec. Niedługo po upadku caratu Azerbejdżan zajęła Armia Czerwona, a wtedy dziadka-zesłańca komuniści zamknęli w więzieniu razem z wieloma rosyjskimi inteligentami, przebywającymi wtedy w Baku. W ratunku przed głodem mój 7-letni ojciec zbierał wtedy dla siebie, matki i siostry zgniłe warzywa pozostałe na bazarach,

a trudnił się tym wraz z dziećmi Rosjan więzionych w tym czasie przez komunistów. Język rosyjski był dla niego językiem niedożywionych dzieci niesłusznie uwięzionych rodziców. Dzięki Piłsudskiemu i Cudowi nad Wisłą, kiedy to skutecznie powstrzymano marsz armii bolszewickiej na zachód, rodzinie udało się wrócić do Polski, gdzie ojciec ukończył szkołę i studia polonistyczne na już polskim Uniwersytecie Warszawskim. W wyniku dawnych doświadczeń ojciec dzielił język rosyjski na literacki rosyjski rodzin inteligenckich i prymitywny rosyjski niewykształconych propagandzistów – podobnie jak to niegdyś czynił Witkacy. Po wojnie, jako polonista, według dokładnie tego samego kryterium, dzielił język polski: na język literatury pięknej używany przez ludzi z dobrym przedwojennym wykształceniem oraz wulgarny i często niepoprawny język komunistycznej propagandy, nieubłagane lejący się w latach 50. z ulicznych głośników. To, że można w ogóle kojarzyć wszelki przejaw języka rosyjskiego z komunizmem, przez długie lata niepomierne mojego ojca zdumiewało.

Jednak generalizacja traktująca język rosyjski jako język komunizmu spowodowała wśród powojennego pokolenia niechęć do tego przedmiotu, a co za tym idzie – nieznamość jakiegokolwiek języka obcego, skoro był to wówczas jedyny język dostępny w masowej skali.

Czy wobec tego system kształcenia językowego w tym czasie miał jakiegokolwiek dobre strony, z których można było skorzystać po roku 1989?

Oceny społeczne mają, co rozumiałe, skłonność do skrajności, a dostrzeganie pozytywów w rozwiązaniach stosowanych przez złe systemy polityczne bywa niesłusznie uznawane za poparcie dla ich nieakceptowalnych celów i metod. Jednak w każdym systemie znaleźć można przydatne rozwiązania, choćby dlatego, że ludzie zmuszeni do życia w określonej sytuacji starają się nadać swemu codziennemu działaniu choć elementy sensu, nawet – a czasem szczególnie – wbrew panującej władzy. Z każdego też systemu można wyciągnąć pewne konstruktywne wnioski na przyszłość.

Z tego względu i wtedy istniały elementy dobrych rozwiązań, na których można było po transformacji budować pozytywne zmiany. Wymienię tu trzy z nich.

Po pierwsze, choć zakres nauczania języków zachodnich, a konkretnie angielskiego, niemieckiego i francuskiego, był ograniczony do liceów, a więc do kilkunastu tylko procent grupy wiekowej, i choć narzucony był scentralizowany program nauczania i jeden obowiązujący podręcznik, dzięki wielu wspianiałym nauczycielom nauka tych właśnie języków była prowadzona na dobrym poziomie. Znakomitych efektów nie można było oczekiwać, skoro przeznaczano na naukę tylko 4 lata, a nauka ta odbywała się w licznych klasach i bez dobrych pomocy naukowych. Jednak

metodyka pracy nad językiem stała na naprawdę niezłym poziomie. Świetnie nauczany był szczególnie francuski, bo w jego metodyce odejście od metody gramatyczno-tłumaczeniowej na rzecz funkcjonalności nastąpiło jeszcze w międzywojniu. Wiele zawdzięczamy tu czynnikowi ludzkim: nauczycielom akademickim doprowadzającym swych absolwentów do bardzo wysokiego poziomu praktycznej znajomości języka i nauczycielom liceów pracujących z oddaniem w niesprzyjających warunkach.

Po drugie, istniały dość dobre wzory organizacji nauczania dla mniejszości narodowych. Obejmowały one, co prawda, tylko języki nielicznych mniejszości, a mianowicie tych oficjalnie uznawanych z racji reprezentowania języków państw należących wtedy do tak zwanego bloku socjalistycznego (na przykład słowacki) lub języków ówczesnych republik ZSRR (na przykład białoruski czy litewski). Jednak samo istnienie szkół uczących w języku mniejszości, a do tego wprowadzenie w szkołach uczących po polsku możliwości dodatkowej nauki języka mniejszości oraz konstruowanie programów i materiałów nauczania zgodnych z ogólnym systemem kształcenia, a napisanych w języku mniejszości – to rozwiązania, na których można było później oprzeć prace nad promowaniem wielo- i różnojęzyczności.

Po trzecie, co prawda dopiero od drugiej połowy lat 80., ale jednak istniały już wtedy w Polsce programy komunikacyjne wprowadzające funkcje i sytuacje, oparte na wzorach *The Threshold Level/ Niveau Seuil* Rady Europy. Nie trzeba było wobec tego tworzyć nowych, przydatnych dla Polski teoretycznych ram programowych, a można było zająć się upowszechnianiem podejścia komunikacyjnego w praktyce.

Ten trzeci przykład pokazuje najwcześniejszy przypadek wpływu europejskiej polityki językowej na sytuację w naszym kraju, jednak należy podkreślić, że były to ostatnie lata PRL-u, działalność rozpoczęły wtedy firmy polonijne, kontakty z zagranicą już były nawiązywane, choć jeszcze nieformalnie, to jednak nareszcie bez zakazu.

Powstaje jednak pytanie, czy złe strony edukacji, których nie brakowało w PRL-u, mogły wpłynąć na późniejsze dokonywanie się korzystnych przeobrażeń. Otóż pewne aspekty były dla rodziców i uczniów tak dolegliwe, że nie tylko wiedzieli oni dość dokładnie, czego sobie nie życzą, ale też tym szybciej spodziewali się – w momencie, kiedy stało się to możliwe – dokonania pożądaných modyfikacji i wiedzieli, na czym modyfikacje te miałyby polegać.

Przede wszystkim – o czym była mowa wyżej – niezwykle uciążliwy był dla wszystkich obowiązek uczenia się języka, który traktowany był jako przejaw przymusu politycznego, a do tego – z racji braku kontaktu ze zwykłymi ludźmi z tamtego obszaru

– okazywał się nieprzydatny jako narzędzie komunikacji. Co więcej, skoro w szkole tak pożądanymi językami zachodnioeuropejskimi nie były nauczane w ogóle do 15. roku życia uczniów, a powyżej tego wieku dostępne były w niewystarczającej liczbie godzin dla małej tylko części młodzieży – wielce dolegliwym był też aspekt finansowy, gdyż nauka mogła być wyłącznie pozaszkolna, a zatem płatna. Z moich ogólnopolskich badań prowadzonych w końcu lat 70. wynikało, że już w toku nauki w szkole podstawowej 2/3 polskich dzieci, mieszkających nawet w niewielkich miejscowościach, pobierało prywatne lekcje języka angielskiego przez minimum półtora roku (Komorowska 1978 / 1987), a odbywały się one w domach prywatnych lub w szkołach językowych. Można sobie wyobrazić związane z tym obciążenia rodzinnego budżetu. Poza tym dochodziło do tego ogólne przekonanie, że szkoła nie daje dzieciom tego, co w życiu może okazać się im przydatne i co jest naprawdę dla nich motywujące, obciążając za to umysł masą zbędnych faktów i niechcianej ideologii.

Dlatego było dla wszystkich oczywiste, że po zmianie systemu szkoła powinna umożliwić wybór języków, nauczać języków zachodnioeuropejskich, rozpoczynając tę naukę wcześniej, skoro w programie szkolnym trudno o większą tygodniowo liczbę godzin, a nauka ta powinna być dla wszystkich dostępna i bezpłatna. Złożyło się tak, że potrzeby te, zgodne przez wszystkich wyrażane, okazały się zbieżne z tendencjami polityki europejskiej w tej kwestii.

W pewnym sensie więc – choć nikomu nie należy życzyć konieczności przechodzenia przez tego rodzaju proces – owe uprzykrzające życie wady poprzedniego systemu wyznaczyły odpowiadające wszystkim kierunki naprawy edukacji językowej i stworzyły w społeczeństwie motywację, by odpowiednie rozwiązania pojawiły się naprawdę szybko.

PROCESY ZMIAN W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH PO UPADKU KOMUNIZMU

Upadek komunizmu zapoczątkował serię ogromnych zmian w całym polskim systemie edukacyjnym, a w nauczaniu języków obcych w szczególności. Jednak pierwsze pięć lat demokracji upłynęło w zakresie kształcenia językowego przede wszystkim na wprowadzeniu podstawowych reform i dopiero wtedy można było zająć się zmianami jakościowymi i bardziej konkretnie odnieść się do trendów obecnych w europejskiej polityce językowej.

Reformy edukacji językowej. Zmiany organizacyjne umożliwiające późniejsze zmiany jakościowe

Ogromne i istotne zmiany nastąpiły w polskiej edukacji, w tym także w edukacji językowej, po upadku komunizmu, co w ustawodawstwie dotyczącym systemu szkolnego znalazło odbicie już w roku 1990. Zmiany te wynikały z konkretnych potrzeb, zablokowanych przez poprzedni system, zatem ich stymulatorem były motywy wewnętrzne, a nie najbardziej nawet racjonalne wzory zewnętrzne płynące z zagranicy. Nowe rozwiązania dotyczyły przede wszystkim kwestii organizacyjnych, choć tym samym wymagały przeprowadzenia reformy zarówno systemu oświaty, jak i systemu szkolnictwa wyższego. W toku tych reform:

- » zlikwidowano przymus nauki języka rosyjskiego,
- » zachowano obowiązek nauki jednego języka obcego w szkole podstawowej, rozpoczynając ją jednak od klasy IV (w wieku 10 lat), a także w szkołach zawodowych,
- » wprowadzono obowiązek nauki dwu języków obcych w liceach, czyli dla młodzieży w wieku 15-19 lat,
- » poszerzono ofertę języków do czterech w szkole podstawowej (angielski, niemiecki, francuski, rosyjski) i do sześciu w szkołach średnich (wymienione języki oraz włoski i hiszpański), co oczywiście ograniczone było – jest do dziś – liczbą nauczycieli i dostępnością kadry specjalistów poszczególnych języków,
- » wydłużono nieco listę mniejszości narodowych i etnicznych mających prawo do prowadzenia szkół w swoim języku,
- » umożliwiono elastyczny wybór podręczników do szkolnej nauki języków obcych,
- » zapewniono stały dopływ wykwalifikowanej kadry nauczycieli poprzez utworzenie 3-letnich nauczycielskich kolegiów językowych (Komorowska 2012).

Wykorzystano w tych działaniach owe trzy mocne punkty wcześniejszego etapu, o których była mowa w poprzednim podrozdziale.

Przede wszystkim wspomniani wspaniali dydaktycy języków zachodnioeuropejskich, którzy – pomimo trudności stwarzanych przez poprzedni system – świetnie pracowali z młodzieżą, weszli w dużej mierze w skład kadry pedagogicznej nowych kolegiów nauczycielskich, dobrze przygotowując nowych nauczycieli do pracy w szkołach.

Ponadto istniejące ramy organizacyjne dla szkół mniejszości narodowych wykorzystano do tworzenia nowych szkół prowadzących nauczanie w języku danej mniejszości i do tworzenia kursów tego języka dla chętnych, którzy uczyli się w szkołach prowadzących naukę w języku polskim. Było to niezwykle istotne w sytuacji przyjęcia nowej *Ustawy o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym* w roku 2005.

Wykorzystano też istniejące wzory programów funkcjonalno-komunikacyjnych do tworzenia nowych dokumentów programowych nie tylko dla kolejnych języków, których naukę umożliwiono w systemie szkolnym, czyli hiszpańskiego i włoskiego, ale także dla języków tych mniejszości, które uzyskały prawo tworzenia szkół z własnym językiem nauczania, takich jak na przykład mniejszość kaszubska czy niemiecka.

Wymienione tu działania stworzyły ramy strukturalne dla bardzo istotnych jakościowych zmian w kształceniu językowym, które nastąpiły w ostatnim dwudziestoleciu.

Zmiany jakościowe w nauczaniu języków obcych w Polsce na tle tendencji europejskich

Najbardziej podstawową, a zatem i charakterystyczną cechą tego okresu, była swoboda wyborów dokonywanych przez instytucje kształcące nauczycieli, nauczycieli zatrudnionych w szkołach, rodziców i samych uczących się. Wybór oznacza jednak zawsze zastosowanie pewnych jego kryteriów. Przyjrzyjmy się, jak przedstawiają się one w odniesieniu do poszczególnych aktorów tej sceny.

Instytucje kształcące nauczycieli języków obcych za kryterium swych decyzji przyjmowały wyniki badań z dziedziny glottodydaktyki, psycholingwistyki i pedagogiki. Tu na decyzje wpłynęła zmiana orientacji z procesów nauczania na procesy uczenia się, dokonująca się w dydaktyce ogólnej, promowanie podejścia komunikacyjnego w glottodydaktyce, zwrot w kierunku indywidualnych cech, stylów i strategii uczenia się poszczególnych uczących się, widoczny w psycholingwistyce, oraz badania nad refleksyjną praktyką w pedagogice.

Nauczyciele podejmowali swe decyzje, przede wszystkim kierując się kryteriami jakości podręczników i innych materiałów nauczania, te zaś przeorientowały się w tym czasie na sprawności żywego języka – rozumienie ze słuchu i mówienie, a także sprawności interakcyjne; włączały też elementy przygotowania do samodzielnej nauki i samooceny.

Rodzice koncentrowali się na wyborze języka i tu bezapelacyjnie wygrać zaczął język angielski, język niemiecki zajął drugą pozycję, rola francuskiego znacznie się zmniejszyła, ale – co było na pewnym etapie zaskoczeniem – przy rosnącym ruchu przygranicznym, turystycznym i handlowym pewne znaczenie na wschodzie i północy Polski uzyskał język rosyjski, wcześniej mocno zredukowany. Włoski i hiszpański były najczęściej wybierane jako języki trzecie w tych liceach, które to umożliwiały.

Uczniowie wraz z rodzicami swe wybory ukierunkowywali na konstelacje językowe, z których najczęstszą było połączenie angielskiego i niemieckiego, ale wagę przywiązywali też do pomocy naukowych, nowych technologii wspierających naukę i atrakcyjności samego procesu nauczania. Nie zapominali też o stopniu trudności nauki danego języka z racji konieczności skutecznego zdania egzaminów i uzyskania odpowiednich świadectw i certyfikatów.

Pojawiła się wówczas społeczna świadomość potrzeb co do kształtowania sposobów działania w złożonej materii promocji języków i ich nauczania. Tu nieoceniony okazał się wpływ tendencji panujących w tej dziedzinie w Europie i na świecie.

W tym czasie Rada Europy zajęła się przede wszystkim prawami człowieka, w tym prawami grup mniejszościowych, których języki bywały na świecie lekceważone, zakazywane, wycofywane z systemów oświatowych, a więc ginęły bezpowrotnie, zubożając światową kulturę. Instrumentem dbałości o prawa językowe stała się opracowana przez kraje członkowskie Rada *Karta Praw Języków Regionalnych i Języków Mniejszości – The European Charter for Regional and Minority Rights* (Council of Europe 1992).

Istotnym elementem pracy Rady była zatem kwestia tolerancji, a do jej krzewienia niezbędne jest wzajemne zrozumienie, którego nie sposób osiągnąć bez skutecznego porozumiewania się. To oznaczało promocję kształcenia językowego, poszerzanie oferty języków nauczanych w systemie szkolnym, propagowanie podejścia komunikacyjnego w nauce języków i skłanianie do wzajemnego poznawania się. Sukces można jednak osiągnąć tylko wtedy, gdy zapewni się motywację uczących się i ich gotowość do samooceny, by mogli oni racjonalnie planować dalszą naukę, zgodnie z rekomendacjami uznanymi przez wszystkie kraje członkowskie Rady (Council of Europe 1998a). W tym celu Rada Europy opracowała model narzędzia służącego samoocenie umiejętności językowych – *The European Language Portfolio* (Council of Europe 2001) oraz model narzędzia służącego samoocenie umiejętności dydaktycznych adeptów do zawodu nauczycielskiego – *The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Ten ostatni dokument powstał w związku z Radą Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Grazu (Newby i in. 2007).

Jeszcze jeden ważny dział pracy Rady Europy wiązał się z umożliwieniem porównywania organizacji, celów i metod nauczania języków obcych w różnych krajach i ich instytucjach edukacyjnych. W tym celu w końcu lat 90. opracowano dokument znany jako *The Common European Framework of Reference for Languages. Teaching – Learning – Assessment (CEFR)* opublikowany w roku 2001 (Council of Europe 2001), a funkcjonujący w Polsce pod nazwą *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*. Dokument ten wprowadza ogólnie przyjęty dziś na świecie podział na sześć poziomów biegłości językowej: od A1 do C2.

Unia Europejska – podobnie jak Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) (Dumont 2010 i in., OECD 2007, 2008) – koncentrowała się w tym czasie na kwestiach ekonomicznych. Rozumiała jednak, że nie sposób osiągnąć wysokich wyników gospodarczych bez znajomości języków, które stają się drogą do porozumiewania społeczeństw, kiedy to sukces jednostkowy jest już w dzisiejszym świecie niewystarczający. Tak więc zainteresowanie gospodarką i budżetem doprowadziło Unię Europejską do zajęcia się powszechnością i skutecznością nauczania języków obcych w systemach szkolnych krajów członkowskich. Rządy krajów UE zobowiązały się wtedy na szczytach w Barcelonie i Lizbonie do:

- » wprowadzenia w swych systemach oświatowych nauki dwu języków obcych oprócz nauki języka ojczystego,
- » obniżenia wieku rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego,
- » obniżenia tym samym wieku rozpoczynania nauki drugiego języka obcego,
- » wykorzystywania nowych technologii do wspierania nauki języka,
- » dbałości o jakość kształcenia językowego (European Council 2002).

W tym samym czasie, w toku innych ustaleń, elementem głównego nurtu unijnej polityki językowej stała się internacjonalizacja uniwersytetów i porównywalność kwalifikacji i dyplomów.

Już wcześniej Unia Europejska w swej polityce edukacyjnej i językowej rozpoczęła intensywną promocję nowych form kształcenia językowego w postaci łączenia nowych treści z nowymi środkami językowymi. Oznacza to na przykład nauczanie poszczególnych przedmiotów szkolnych w wybranym języku obcym, zwane zintegrowanym nauczaniem języka i treści (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) lub też wprowadzanie na lekcjach języka obcego ważnych, ale jeszcze nieznanym uczniom tematów (*Content Based Language Teaching*), co postulowano już w Rezolucji Rady Europy z połowy lat dziewięćdziesiątych (Council of Europe 1995).

Unia w swej polityce edukacyjnej i językowej kładzie też nacisk na naukę języków przez całe życie, a to oznacza

- » nauczanie języków specjalistycznych w różnych grupach zawodowych osób dorosłych oraz
- » upowszechnianie nauki języków w grupach starszych użytkowników.

Polska spełnia te zobowiązania niezwykle szybko i bardzo skutecznie.

W odpowiedzi na postulaty Rady Europy dotyczące praw językowych mniejszości narodowych i etnicznych Polska, która jest sygnatariuszem Karty, wydłużyła oficjalną listę mniejszości narodowych uprawnionych do prowadzenia szkół i korzystania z finansowego wsparcia państwa w tym względzie, a wsparła owo działanie

wspomniana wyżej *Ustawa o językach mniejszości narodowych i etnicznych i o językach regionalnych* (2005). Zaowocowało to znacznym poszerzeniem sieci szkół nauczających języka kaszubskiego, ale też ukraińskiego i niemieckiego, utrzymały stan liczbowy i wysoki poziom nauczania szkoły litewskie i słowackie, nieco zmniejszyła się tylko liczba szkół z językiem białoruskim (Komorowska 2014, Machul-Telus i Majewska 2011). Ogółem naukę w swym języku etnicznym pobiera dziś w szkołach ogólnokształcących w Polsce łącznie 79 416 uczniów, z tego w szkołach podstawowych 58 694, w gimnazjach 11 741, a liceach 1 359. Z tej grupy 3 072 uczniów pobiera naukę w szkołach z językiem białoruskim, 427 z hebrajskim, 20 323 z kaszubskim, 622 z litewskim, 333 z łemkowskim, 51 198 z niemieckim, 86 z ormiańskim, 219 ze słowackim i 3 136 ukraińskim (SIO 2016). Mamy też w tej dziedzinie bardzo starannie przygotowane prawodawstwo.

Wiele uczyniono też w Polsce w tych latach dla podniesienia poziomu praktycznej nauki języka. Zaprzestano stosowania panującej jeszcze w wielu szkołach metody gramatyczno-tłumaczeniowej na rzecz sytuacyjnego, dialogowego nauczania języka codzienności, języka interakcji i negocjacji w ramach tak zwanego podejścia komunikacyjnego. Opracowano pięć polskich wersji *Europejskiego portfolio językowego* dla pięciu różnych grup wiekowych. Elementy samooceny znalazły się praktycznie we wszystkich podręcznikach do nauki języków obcych, a *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* jest dziś wykorzystywane w ośrodkach kształcenia nauczycieli do skutecznego i autonomicznego monitorowania przebiegu praktyk pedagogicznych przez samego zainteresowanego, którego wspiera w szkole wyższej koordynator praktyk, a w szkole nauczyciel-opiekun zwany mentorem (Gabrys-Barker 2012).

Co więcej, w ramach krzewienia tolerancji, podstawy programowe opracowane dla polskiego systemu oświatowego wprowadzają kompetencję interkulturową równoległą z kompetencjami językowymi.

W zakresie porównywalności systemów kształcenia językowego zrobiono w Polsce także bardzo wiele. Dziś wszystkie kursy językowe i lektoraty w szkołach państwowych i prywatnych, na uniwersytetach i w szkołach językowych określają swój poziom poprzez oznaczenia ESOKJ, umożliwiając łatwą identyfikację potrzeb i możliwości słuchaczy. Wydawnictwa również określają swe podręczniki do nauki języków poziomami według ESOKJ. W tych samych kategoriach wydawane są także wszelkie certyfikaty i dyplomy językowe.

Wszystkie wymienione strategie były konsultowane z ekspertami Rady Europy i wysoko przez nich ocenione (*Polska. Raport krajowy 2006*).

W odpowiedzi na decyzje podjęte w Unii Europejskiej w sprawie edukacji językowej Polska skutecznie spełniła swe zobowiązania jako kraj członkowski.

Nasz system szkolny wprowadza obowiązkową naukę dwu języków obcych, umożliwiając bezpłatną naukę tych języków wszystkim uczniom. Wiek rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego początkowo obniżono do 7. roku życia, a więc wprowadzono go w pierwszej klasie szkoły podstawowej, teraz zaś obowiązkową nauką objęto także dzieci przedszkolne. W związku z tym wiek rozpoczynania nauki drugiego języka obcego, który początkowo przypadał na 16. rok życia, a więc na naukę w liceum, teraz obniżono do 13. roku życia, co oznacza, że obowiązkowo uczą się go uczniowie od pierwszego roku swej edukacji gimnazjalnej (a od roku szkolnego 2017/18 - VII klasy 8-letniej szkoły podstawowej). Nowe technologie z powodzeniem wkroczyły do szkół, czego dowodem są dobre wyniki naszego kraju w unijnym programie *eTwinning*, łączącym klasy szkolne w różnych krajach. Wielką nadzieją były też podstawy programowe umożliwiające tworzenie różnorodnych, autorskich programów nauczania dostosowanych do potrzeb poszczególnych grup uczniowskich. Ważny jest także fakt, iż zintegrowane nauczanie języka i treści (CLIL) bardzo dobrze się w Polsce przyjęło. Blisko 300 szkół, z ogromną przewagą szkół gimnazjalnych i licealnych, naucza już przynajmniej jednego przedmiotu w języku obcym, a tendencja ta pojawia się także w szkołach podstawowych (Pawlak 2015).

Doskonale też spełnia swą rolę szkolnictwo wyższe. W zakresie internacjonalizacji uniwersytetów Polska poczyniła ważne kroki. Ogromna jest już dziś liczba młodych Polaków, którzy korzystają z unijnego programu Erasmus, by przez semestr lub rok akademicki studiować w innym kraju, poznając przy tym jego język i kulturę. W polskich uczelniach wyższych pojawia się coraz więcej studentów zagranicznych. Sprzyja to wielo- i różnojęzyczności, ale buduje też porozumienie i umożliwia współpracę z innymi krajami w przyszłości. Uniwersytety przeprowadziły też analizę nauczanych treści i kompetencji rozwijanych na poszczególnych kierunkach w ramach utworzonych u nas Krajowych Ram Kwalifikacji i choć wiązało się to z nawałem biurokracji, umożliwiło w efekcie klarowne przedstawienie celów nauczania w kategoriach praktycznych, a tym samym także porównywalność dyplomów. Co jednak w interesującej nas kwestii najważniejsze, uniwersytety ogromnie rozbudowały swą ofertę językową, zadbały o jakość lektoratów, związały je z merytorycznymi potrzebami poszczególnych kierunków studiów i wsparły kształcenie językowe nowymi technologiami.

Edukacja językowa osób dorosłych przedstawia się także bardzo korzystnie. Nauczanie języków obcych dla celów zawodowych jest w Polsce obecne w wielkiej skali nie tylko w uczelniach wyższych, ale także w firmach oraz szkołach językowych. Początkowo dotyczyło ono języka biznesu, języka medycznego i prawniczego, teraz dostępne są już

kursy i podręczniki dla poszczególnych kierunków politechnicznych, hotelarskich czy finansowych. Kursy prowadzone dla banków i różnych firm odpowiadają nie tylko na potrzeby konkretnych zawodów, ale i konkretnych stanowisk pracy. Coraz powszechniejsze jest też nauczanie prowadzone w grupach starszych uczących się. Wszystkie, bardzo w Polsce liczne, uniwersytety trzeciego wieku prowadzą kursy językowe dla swych słuchaczy, a szkoły językowe cieszy rosnąca liczba zainteresowanych seniorów. Tendencja ta wiąże się z ogromną mobilnością zawodową Polaków, ale też z faktem bardzo licznej emigracji zarobkowej. W jej efekcie rodzice, często już emerytowani, chcą odwiedzać dzieci i wnuki za granicą, odczuwają więc potrzebę rozwijania swych umiejętności językowych.

Jak widać, w kwestiach struktury i organizacji, wieku rozpoczynania nauki oraz kształcenia ustawicznego Polska edukacja językowa prezentuje się naprawdę korzystnie, choć dopracowania wymagają jeszcze kwestie jakości i efektywności opanowywania języków.

Podsumowanie i wnioski

Polityka Unii Europejskiej kładzie ogromny nacisk na kształcenie językowe. Widzi w nim szansę szybszego rozwoju ekonomicznego, którego warunkiem jest mobilność edukacyjna i zawodowa, porozumiewanie się i współpraca. Widzi w nim również szansę pełniejszego rozwoju jednostkowego obywateli, badania wykazują bowiem, że nauka języka sprzyja koncentracji, tworzeniu pojęć, krytycznemu myśleniu, lepszemu rozwiązywaniu problemów i kreatywności (Council of Europe 2012, European Union 2000, Paradowski 2011). Widzi w nim wreszcie także szansę zapobiegania konfliktom poprzez szerzenie wzajemnego zrozumienia i tolerancji. Jest to wyraźnie widoczne w licznych publikacjach EURYDICE, które pokazują, jak postulaty te realizowane są w poszczególnych aspektach we wszystkich krajach Unii Europejskiej.

Polska, realizując te cele, w ostatnim ćwierćwieczu poczyniła ogromny krok w swych rozwiązaniach organizacyjnych, zapewniając uczniom lepszy dostęp do nauki języków obcych i zwiększony czas ich nauki poprzez obniżenie wieku jej rozpoczynania. Równie wielki krok poczyniła jednak także w swych rozwiązaniach metodycznych, promując podejście komunikacyjne, wspierając nowe technologie, zapewniając nauczanie dla celów specjalistycznych i dbając o nowoczesne kształcenie przyszłych nauczycieli. Co bardzo ważne, uruchomiono też twórcze postawy, aktywność i kreatywność dzieci, młodzieży i nauczycieli, czego dowodem fascynujące projekty językowe zgłaszane do polskiej edycji konkursu *The European Language Label (ELL) – Europejskiego znaku innowacyjności w nauce języków*.

Co jeszcze mamy przed sobą?

Podobnie jak i inne kraje, stoimy wobec konieczności zadbania o kontynuację nauki na kolejnych etapach kształcenia. Czekają nas też dalsza praca nad podniesieniem jakości kształcenia. Możemy to osiągnąć poprzez zmniejszanie zbyt licznych grup językowych, ale też zadbanie o warunki pracy nauczyciela. Kierunki wskazuje tu rekomendacja Rady Europy, opracowana przez ministrów wszystkich krajów członkowskich, która odnosi się do tej właśnie kwestii (Council of Europe 2012), a także deklaracja zaproponowana przez Centrum Języków Nowożytnych w Grazu i podpisana przez wiele instytucji europejskich zajmujących się jakością w procesie promowania wielo- i różnorodności (Graz 2010).

Musimy także opracować lepsze metody posługiwania się nowymi technologiami, gdyż – jak wykazują międzynarodowe badania *SurveyLang* – ich wprowadzanie nie koreluje z wyższymi wynikami w nauce języka (*Europejskie badanie kompetencji językowych* 2011, *SurveyLang* 2012).

Coraz częściej słyszy się jednak nostalgiczne głosy mówiące o wartości dawnych rozwiązań. W sytuacji wielości programów i podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego zauważalne są czasem tęsknoty za jednym, scentralizowanym programem i jednym podręcznikiem. Jako że nie zawsze radzimy sobie z gładkim przejściem pomiędzy etapami edukacyjnymi i kontynuacją nauki, pojawiają się też życzenia powrotu do mniejszej liczby szczebli szkolnych. Być może więc otworzą się już zamknięte rozdziały edukacyjne. Jak powiedziano na wstępie – w losach systemów edukacji krajów podlegających gwałtownym transformacjom właściwie nigdy nie mamy do czynienia z ruchem jednostajnym.

BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe (1992) *European Charter for Regional and Minority Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001) *The Common European Framework for Languages: Teaching, Learning, Assessment*. 2001. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (1998a) *Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Strasbourg.
- Council of Europe (2012) *Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers on Ensuring Quality Education*. Strasbourg: Council of Europe.

- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.) (2010) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Council of Europe (2001) *The European Language Portfolio*. Council of Europe; Strasbourg.
- Europejskie badanie kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy (2011) Warszawa: IBE.
- European Union (1995) *Council Resolution of 31 March 1995 on Improving and Diversifying Language Teaching within the Educational Systems of the European Union*. Brussels: European Union.
- European Council (2002) *Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010*. Brussels: European Commission.
- European Union (2000) *European Report on the Quality of School Education*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2005, 2008, 2012) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2005, 2008, 2012) *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*. Warszawa: Eurydice.
- Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2006) *Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*. Warszawa: Eurydice.
- Eurydice (2015) *Languages in Secondary Education. An Overview on National Tests in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Gabryś-Barker, D. (2012) *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Graz declaration "Quality education for plurilingual people living in multilingual societies" [online] [dostęp 4.05.2017] <http://www.ecml.at/aboutus/aboutus.asp?t=pronetfor>.
- Komorowska, H. (1978/1987) *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (2014) Analyzing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland. In: A. Otwinowska, G. De Angelis (red.) *Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 19-31.
- Machul-Telus B., Majewska, M. (2011) *Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym w Polsce 2010-2011*. Warszawa: ORE.
- Newby, D, Allan R., Fenner, A. B., Komorowska, H., Jones, B, Soghikyan, K. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe.
- OECD (2007) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD.
- OECD (2008) *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.

- Paradowski, M. B. (2011) Multilingualism – assessing benefits. In: Komorowska, H. (red.) *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*. Warsaw: FRSE.
- Polska. Raport krajowy*. 2006. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- SIO: Języki obce i języki mniejszości narodowych (Foreign languages and languages of ethnic minorities)*. SIO: Warszawa 2016. [online] [dostęp 4.05.2017] <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/140.html>>. Accessed 30 March 2016.
- Surveylang - First European Survey on Language Competences. Final Report (2012)* Brussels: Council of Europe.
- Komorowska, H. (2012) The Teacher Training Project in Poland. Tribble, CH. In: Tribble, C. (red.) *Managing Change in English Language Teaching. Lessons from Experience*. London: The British Council, 147-153.
- Pawlak, M. (2015) *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa: ORE.
- Ustawa o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym*. 6 stycznia 2005. Dziennik Ustaw nr 17 Poz. 141.

PROF. ZW. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA

Kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego na Uniwersytecie SWPS. W okresie transformacji przewodniczyła Komitetowi Ekspertów ds. nauczania języków obcych i reformy kształcenia nauczycieli w Polsce, pełniła także funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego, prezesa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polskiego delegata w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych w Strasbourgu, eksperta Rady Europy i Unii Europejskiej oraz konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Przewodniczy komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label, jest rzeczoznawcą do spraw programów i podręczników MEN, współautorką *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* i autorką licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych.



Języki obce w publikacjach Eurydice

Kształcenie językowe jako jeden z priorytetów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej jest tematem wielu raportów sieci Eurydice, z których pierwszy, zatytułowany *Teaching of Languages in the European Community*, został wydany jeszcze w roku 1988.

Najpełniejszy obraz organizacji nauczania języków drugich i obcych oraz ich miejsca w systemach edukacyjnych państw członkowskich UE prezentują wydawane co kilka lat raporty zatytułowane *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (wydawane także w tłumaczeniu na język polski pod tytułem *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*). Dotychczas ukazały się trzy wydania - w 2005, 2008 i 2012 roku - a kolejny raport z tej serii zostanie opublikowany w maju 2017 r.

Języki obce prezentowane są także na tle całości szkolnictwa i w kontekście określonych zagadnień. Raport *Languages in Secondary Education. An Overview on National Tests in Europe 2014/15* dotyczący szkół średnich ujmuje języki z punktu widzenia ewaluacji, testowania i certyfikacji szkolnej, a na przykład w raportach z serii *Fakty i liczby*, dotyczących czasu przeznaczanego w szkole na naukę poszczególnych przedmiotów (*Recommended Annual Instruction Time in Full-Time Compulsory Education in Europe*), znajdziemy szczegółowe informacje na temat wymiaru godzin dydaktycznych przewidzianych na edukację językową w poszczególnych krajach.

Zmiany, jakie nastąpiły w ostatnich dwóch dekadach w dziedzinie nauczania języków obcych oraz promowania wielojęzyczności i różnorodności w Europie, odnotowane w raportach sieci, są wyraźne. Jest to wzrost znaczenia kształcenia językowego w szkołach, co ma swoje odzwierciedlenie zarówno w rosnącym łącznym wymiarze zajęć dydaktycznych przeznaczanym na język obcy, jak i m.in. w coraz powszechniejszym uwzględnianiu języka obcego jako przedmiotu egzaminacyjnego, w tym w egzaminach wysokiej stawki. Tendencje te są uniwersalne, dotyczą wszystkich badanych krajów.

Dzieci w Europie rozpoczynają naukę języków obcych w coraz młodszym wieku - większość uczniów, jak wynika z raportu *Key Data on Teaching Languages*

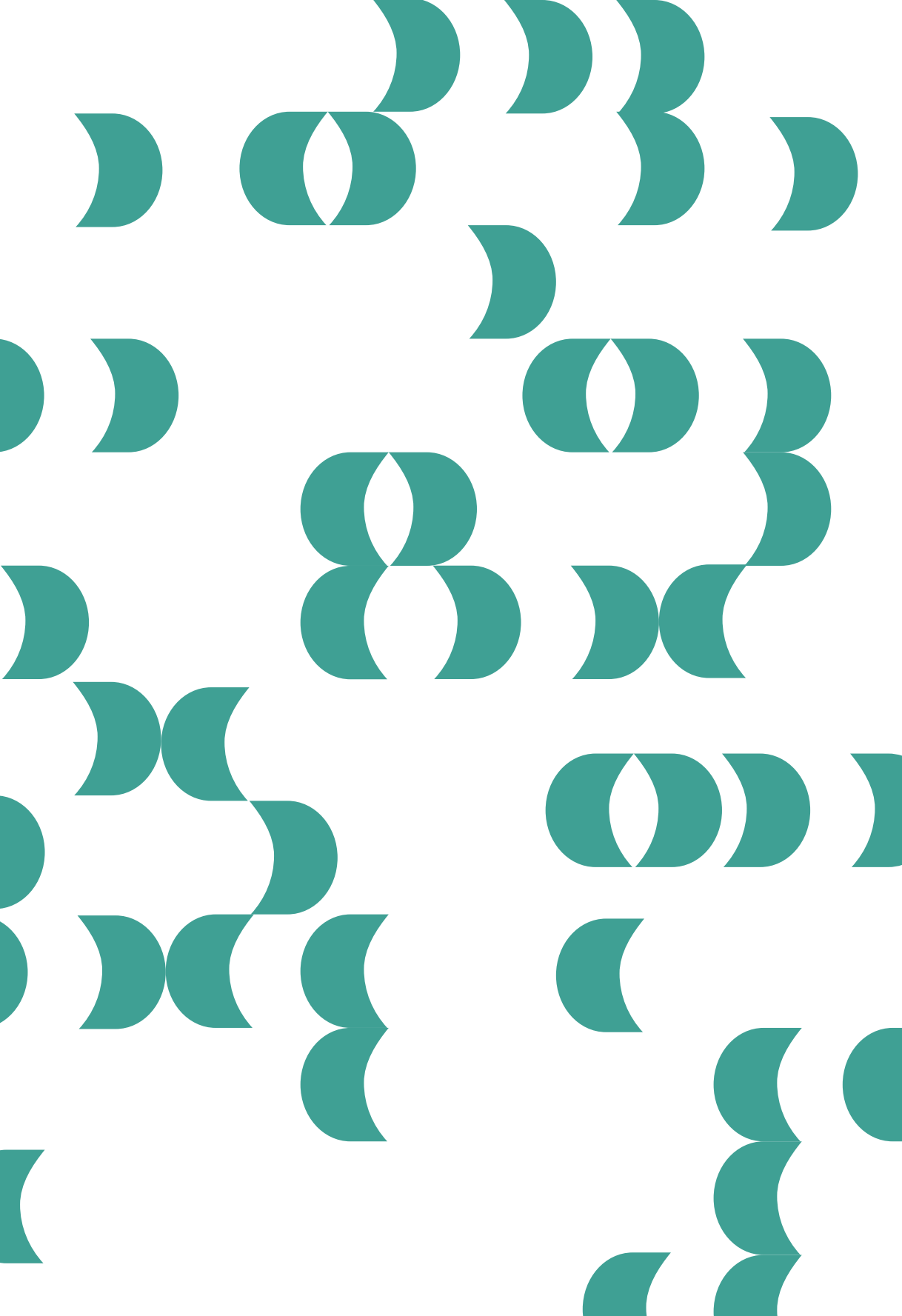
at School in Europe 2012 (*Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012*), zaczyna uczyć się języka obcego w wieku od 6 do 9 lat. W ciągu minionych 20 lat większość państw obniżyła wiek, w którym rozpoczyna się obowiązkowa nauka języka, a w niektórych z nich język obcy znajduje się w programach nauczania już na etapie przedszkolnym.

Wzrasta ponadto liczba uczniów, którzy uczą się dwóch języków obcych. Jak wynika z cytowanego wyżej raportu, w większości krajów europejskich już nie tylko niektórzy, ale wszyscy uczniowie obowiązkowo uczą się dwóch języków obcych przez co najmniej rok szkolny w ramach kształcenia obowiązkowego, a w dużej grupie krajów ten czas nauki dwóch języków obcych jest o wiele dłuższy.

Większość krajów zapewnia uczniom możliwość korzystania z innych niż standardowe lekcje form nauki języka obcego w ramach systemu szkolnego. W wielu z nich popularne jest wykorzystanie tzw. zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (ang. *Content and Language Integrated Learning - CLIL*), które zakłada nauczanie poszczególnych przedmiotów szkolnych w wybranym języku obcym.

W wielu krajach europejskich krajach zwiększa się wysiłki zmierzające do poprawy jakości kształcenia językowego, w tym poprzez zwrócenie uwagi na odpowiednie przygotowanie nauczycieli języków obcych, a także namysł nad oczekiwanym poziomem umiejętności uczniów (definiowanym przy pomocy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*) i odpowiednimi narzędziami ewaluacji tych umiejętności oraz wsparcia metodycznego dla nauczycieli.

Te ogólnie naszkicowane powyżej zjawiska wskazują na postęp osiągnięty na drodze do realizacji podjętych przez rządy krajów UE zobowiązań, zmierzających do poprawy umiejętności językowych Europejczyków. Wszystkie te zmiany są także udziałem Polski, która w ostatnim dwudziestoleciu, w wyniku reform i zmian organizacyjnych w zakresie edukacji językowej, zapewniła uczniom lepszy dostęp do nauki języków obcych i wydłużony czas ich nauki, a także warunki do odpowiedniego przygotowania nauczycieli przedmiotu i rozwoju metodyki nauczania języków.



David Crosier

Modernizacja szkolnictwa wyższego: plan dla Europy

O modernizacji szkolnictwa wyższego wiele się dyskutowało w Europie w ostatnich latach. Debaty zaczęto, gdy w 2005 r., za sprawą komunikatu Komisji Europejskiej o uaktywnianiu potencjału naukowego w Europie¹, „modernizacja” pojawiła się jako termin użyty w kontekście świata akademickiego. Dokument stał się pierwszym manifestem modernizacyjnym dla tego sektora. Zaadaptowanie terminu „modernizacja” do tego kontekstu było jednak o tyle uderzające, że pierwotnie odnosił się on przecież do narodzin ery przemysłowej, czyli procesu, który w większości krajów europejskich nastąpił na początku XIX w. Jednak nawet ci, którzy uważają szkolnictwo wyższe za sektor wyjątkowo oporny na reformy, nie zaryzykowałiby zapewne stwierdzenia, że zatrzymało się ono w erze przedprzemysłowej. Jednocześnie modernizację rozumie się powszechnie jako postęp technologiczny, ułatwiający ludziom życie np. dzięki wprowadzaniu usprawnień w ich własnych domach. Modernizację w szkolnictwie wyższym można więc interpretować dwojako – z jednej strony jako wynik refleksji o zbyt kurczowym trzymaniu się przez uczelnie poprzedniej epoki, z drugiej – jako sposób na zwiększenie ich otwartości na innowacje technologiczne.

Plan modernizacyjny a Strategia Lizbońska

Tworząc plan dla szkolnictwa wyższego, Komisja Europejska nie mogła nie uwzględnić założeń Strategii Lizbońskiej. U progu nowego milenium to właśnie ona miała być swoistym drogowskazem dla unijnej wspólnoty aspirującej do miana najbardziej dynamicznej, opartej na wiedzy gospodarki na świecie. Owe dążenia

¹ Komunikat KE: *Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienia pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej* {SEC(2005) 518} /* COM/2005/0152.

spotkały się z falą krytyki, kiedy z czasem stało się jasne, że Europa traci wpływy w wielu częściach świata, a gospodarczo robi jedynie niewielkie postępy. Przyczyn porażki Strategii Lizbońskiej trzeba jednak upatrywać nie tyle w wygórowanych ambicjach jej założeń, co w braku zaangażowania europejskich rządów i obywateli w podjęcie wspólnych wyzwań.

Wizję szkolnictwa wyższego według Strategii Lizbońskiej oparto na prostych przesłankach. Stwierdzono, że uczelnie w Europie, upodobniwszy się do siebie, straciły swój indywidualny charakter. Zarzucono im zaściankowość i zaspokajanie potrzeb lokalnych zamiast globalnych, a także nadmierną biurokrację i brak inicjatywy na rzecz własnego rozwoju. Wyciągnięto również wniosek, że rządy przeznaczają zbyt mały budżet na uczelnie, a jednocześnie one same za bardzo polegają na środkach publicznych. Dało to asumpt do wyznaczenia priorytetowych obszarów, którymi należało się zająć: poziomu atrakcyjności szkolnictwa wyższego, zarządzania nim oraz jego finansowania.

Priorytety lizbońskie, czyli atrakcyjność, zarządzanie i finansowanie

Atrakcyjność sektora miała oznaczać maksymalne podniesienie jakości kształcenia. Brzmiało to dumnie, choć co dokładnie kryło się w tym założeniu – wciąż pozostaje sprawą dyskusyjną. Sposobem na usprawnienie zarządzania miało być uwolnienie uczelni z więzów przestarzałych mechanizmów administracji publicznej. To jednak wymagało swoistej rewolucji w relacji państwo-universytet. Finansowanie postanowiono zwiększyć, poszerzyć jego źródła i zadbać o efektywne wydatkowanie środków.

Szkolnictwo wyższe postrzegano wówczas jako sektor usiłujący nadążyć za błyskawicznie zmieniającą się, modernistyczną, jeśli nie postmodernistyczną, rzeczywistością. I choć swego rodzaju gnuśność świata akademickiego mogła w pewnych sferach wydawać się niemal namacalna, nie był to prawdziwy jego obraz. Wręcz przeciwnie, można śmiało stwierdzić, że uczelnie zawsze dostosowywały ofertę do wymagań swoich czasów i to właśnie podejście wydaje się zapewniać im trwałość od średniowiecza po dzień dzisiejszy.

Należy również pamiętać, że w 2005 r. europejskie szkolnictwo wyższe było już w ferworze zmian. Poszczególnym systemom nie pozostawało nic innego, jak się z nimi zsynchronizować. Rosło zapotrzebowanie na studia wyższe, tak ze względu na zwiększającą się liczbę kandydatów, jak i na rolę, którą do spełnienia miał świat akademicki. Przed uczelniami stało zadanie wyjścia naprzeciw oczekiwaniom

różnych grup, a działalność badawcza miała zaspokoić jednocześnie potrzeby lokalne i globalne.

Zwiększonemu popytowi na kształcenie akademickie nie towarzyszył, niestety, zwiększony budżet. Na przełomie XX i XXI wieku odsetek PKB na szkolnictwo wyższe utrzymywał się średnio na poziomie 1,3 proc. Pomimo dobrej koniunktury, uczelnie musiały sobie radzić z rosnącym zainteresowaniem studiami bez dodatkowych środków. Oba te czynniki już wcześniej w wielu krajach zachęciły je do większego zorientowania na potrzeby rynku.

Uczelnie próbowały więc dotrzymać kroku rozpędzonemu popytowi na swoje usługi, a w tym czasie władze krajowe coraz wyraźniej dostrzegały, że w szkolnictwo wyższe warto inwestować publiczne pieniądze. Pierwsza dekada nowego wieku zaowocowała powołaniem w 22 krajach instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości, co miało zagwarantować wydajność i skuteczność funkcjonowania uczelni. Kilka krajów zdecydowało się nawet na wprowadzenie lub podniesienie opłat za studia. Wiele postawiło na współpracę między uczelniami i rynkiem pracy, z jednej strony skupiając się na kształceniu u studentów umiejętności zwiększających szanse na zatrudnienie, z drugiej – prowadząc badania adekwatne do sytuacji na rynku pracy.

Plan modernizacyjny – z położeniem nacisku na zwiększenie atrakcyjności szkolnictwa wyższego, procesy zarządzania nim i jego finansowanie – stanowił jasną wykładnię w zakresie europejskiej polityki dla tego sektora. Pozostało tylko pytanie o sposób jego wdrożenia.

Realizacja planu modernizacyjnego

Niezależnie od planu przewidzianego dla całej Wspólnoty, odpowiedzialność za wdrażanie reform w poszczególnych systemach wciąż spoczywała przede wszystkim na krajach członkowskich i to od ich rządów zależało, czy zostaną podjęte odpowiednie działania. Proces ten miał uwypuklić, między innymi, związku planu modernizacyjnego z wcześniejszymi reformami w obszarze europejskiego szkolnictwa wyższego. Plan nie pojawił się przecież znienacka, ale jako pochodna procesu bolońskiego i rozbudowy Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA). Wiele jego aspektów celowo oparto na paradygmacie tamtych procesów. Chodziło o to, by już na etapie definiowania celów planu położyć duży nacisk na uspoźnienie reform strukturalnych powołujących do życia Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego oraz na większą koncentrację funduszy na rozwój badań najwyższej jakości.

Rezultatem takiego ujęcia był większy wpływ Wspólnoty na dyskurs dotyczący szkolnictwa wyższego w krajach członkowskich.

Skutki kryzysu gospodarczego

Komu i czemu miałyby jednak służyć spójność założeń w strategicznych dokumentach europejskich i konsekwentne wdrażanie planu na szczeblu krajowym wobec tak nieoczekiwanego zwrotu akcji, jakim był niewątpliwie światowy kryzys gospodarczy i finansowy? Jego wybuch w 2008 r. uderzył nie tylko w plan modernizacyjny, ale w założenia całej Strategii Lizbońskiej. Już wówczas – na długo przed tym, kiedy Europa doczekała się wyników analiz wpływu kryzysu na szkolnictwo wyższe – stało się jasne, że w podejmowaniu ważkich decyzji kraje się rozminęły, nie przywiązując szczególnej wagi do wspólnych celów unijnych.

W obliczu kryzysu rządy niektórych państw, dostrzegłszy w uczelniach potencjał umożliwiający rewitalizację gospodarki, postanowiły przeznaczyć zwiększone środki na ich rozwój. Inne, wręcz odwrotnie, doszły do wniosku, że nie ma najmniejszego powodu, aby obejmować uczelnie szczególną protekcją, podczas gdy jeszcze inne uznały sytuację za świetną okazję, by w szkolnictwie wyższym wprowadzić cięcia budżetowe na rzecz innych sektorów. W każdym z tych przypadków presja wywierana na uczelnie rosła, a to odbijało się rykoszetem na ich absolwentach – w dużo większym niż wcześniej stopniu zaczęły dotyczyć ich problem ze znalezieniem pracy. Wciąż jednak, w porównaniu z młodymi ludźmi o niższych kwalifikacjach, osoby z wyższym wykształceniem z sytuacji kryzysowej wychodziły obronną ręką².

Drugi etap planu modernizacyjnego

Komunikat z 2005 r. poświęcony modernizacji nie doprowadził co prawda do opracowania i stopniowego wdrażania spójnych reform w krajach członkowskich, nadał jednak ton przyszłemu dyskursowi politycznemu. Kolejny komunikat z 2011 r.³ ogłosił drugi etap realizacji planu modernizacyjnego, osadzając go w strategii *Europa 2020* sformułowanej przez Komisję i mającej stanowić kontynuację Strategii Lizbońskiej w następstwie światowego kryzysu gospodarczego. Hasłem przewodnim

² Więcej informacji w publikacji *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, 182-190, EACEA 2015.

³ Komunikat KE: *Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego* <COM(2011) 567>.

Europy 2020 były działania na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Idąc tym tropem, uznano, że należy podnieść poziom wykształcenia obywateli, aby zapewnić Europie świetnie przygotowanych absolwentów i badaczy. Nie dość, że postawiono sobie za cel 40-procentowy odsetek młodych z wyższym wykształceniem do roku 2020, to postanowiono również przyciągnąć na uczelnie osoby z bardzo różnych środowisk, włącznie z tymi szczególnie defaworyzowanymi. Tym samym społeczny wymiar akademii stał się jednym z kluczowych europejskich celów edukacyjnych.

Kolejnym celem strategii ustanowiono wzmocnienie Wspólnoty przez mobilność i współpracę transgraniczną. Tu najważniejsze było sprawne uznawanie wykształcenia i programy nauczania, które ułatwiałyby młodym mobilność.

Również tzw. trójkąt wiedzy łączący badania, innowacje i kształcenie znalazł się w priorytetach strategii: wskazano na istotę rozwijania umiejętności w zakresie przedsiębiorczości, kreatywności i innowacyjności we wszystkich dyscyplinach, jak również doskonalenie procesu transferu wiedzy w szkolnictwie wyższym. Zwrócono też uwagę na to, jak ważna jest współpraca ze światem biznesu oraz udział uczelni w rozwoju regionów.

W komunikacie z 2011 r. podkreślono rolę, jaką miało do odegrania szkolnictwo wyższe, aby założenia strategii *Europa 2020* mogły zostać zrealizowane w większym stopniu niż założenia poprzedniej. I choć reformy mające poprawić działanie uczelni uznawano za kluczowe dla sukcesu strategii na poziomie wspólnotowym, odpowiedzialność za ich przeprowadzenie wciąż spoczywała na krajach członkowskich. Po ogłoszeniu założeń dokumentu *Europa* zaczęła więc łagodnie stymulować rozpoczęcie działań. W dużym tempie wyznaczano cele i przeprowadzano ewaluacje, rozpoczęto wdrażanie procesu uczenia się partnerskiego i realizowano europejskie projekty. Plan modernizacyjny jeszcze nigdy tak ściśle nie szedł w parze z procesem bolońskim.

Od tego czasu debata nad polityką szkolnictwa wyższego – tak na krajowym, jak i europejskim szczeblu – kwitnie, między innymi dzięki zwiększonemu przepływowi informacji, w tym danych Eurostatu, Eurydice i danych sondażowych. W tym samym czasie Komisja Europejska pilotująca działania instytucji źródłowych nabiera charakteru swoistego ośrodka wiedzy o polityce tego sektora, służąc radą i zweryfikowanymi danymi wszystkim zainteresowanym krajom członkowskim. W zamian poszczególne kraje wspomagają procesy europejskie, dostarczając aktualnych danych i biorąc udział we wspólnych działaniach – plan modernizacyjny skutecznie ożywił ich współpracę z Komisją w tworzeniu polityki edukacyjnej dla szkolnictwa wyższego. Szkopuł w tym, że jej konstruowanie na szczeblu europejskim

jedynie pośrednio wpływa na sektor stanowiący trzon najważniejszej europejskiej strategii rozwoju. Tak czy inaczej, w pełni respektując zasadę pomocniczości, Komisja Europejska zwiększyła swoje oddziaływanie na krajowe debaty polityczne w szkolnictwie wyższym. Sam zaś plan modernizacyjny jest stale udoskonalany przez rządy i obywateli poszczególnych krajów.

W końcu 2015 r. Komisja rozpoczęła na szeroką skalę konsultacje dotyczące oddziaływania planu modernizacyjnego⁴. Respondentów proszono o skomentowanie zagadnień związanych z sektorem szkolnictwa wyższego, takich jak dostęp do studiów i ich ukończenie, przygotowanie studentów do życia zawodowego, badania i innowacje, umiędzynarodowienie czy finansowanie i zarządzanie. Poproszono ich również o wskazanie pierwszoplanowych kwestii, którymi należałoby się zająć w przyszłości, i o wskazania w jaki sposób Komisja Europejska może wspierać państwa członkowskie. Wnioski z konsultacji są aktualnie wprowadzane do nowego planu pracy, w którym ciągłość dotychczasowych działań ma iść w parze z podjęciem nowych wyzwań, takich jak społeczna i edukacyjna integracja imigrantów i uchodźców.

Wobec szczególnie głośno dziś wyrażanych wątpliwości co do zasadności Wspólnoty Europejskiej, budujący jest wzrost wzajemnego zaufania w szkolnictwie wyższym w ciągu ostatniej dekady. Mało który pracownik tego sektora nie zgodziłby się chyba z tezą, że współpraca międzynarodowa – niezależnie od tego, czy jest udziałem rządów, uczelni czy samych obywateli – może stanowić swoiste panaceum w obliczu globalnych zawirowań. Trzymajmy się myśli, że właśnie na wzajemnym zaufaniu i partnerstwie będzie budowana przyszłość planu modernizacyjnego europejskiego szkolnictwa wyższego.

DAVID CROSIER

Od 2008 r. koordynuje w sieci Eurydice prace związane ze szkolnictwem wyższym. Wcześniej, od 2001 r., zajmował się realizacją projektów i działań dotyczących szkolnictwa wyższego w ramach działalności Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (*European University Association*). Pracował również dla Rady Europy oraz był zatrudniony jako pracownik naukowy zajmujący się edukacją w London Metropolitan University.

⁴ W konsultacjach trwających od 27.11.2015 do 29.02.2016 r. mogli wziąć udział wszyscy zainteresowani.



Szkolnictwo wyższe w publikacjach Eurydice

Na początku swojej działalności sieć Eurydice koncentrowała się głównie na problematyce oświaty. Zagadnienia związane ze szkolnictwem wyższym, jeśli znajdowały się w jej raportach, były przedstawiane w ujęciu zbliżonym do edukacji szkolnej: współczynniki skolaryzacji, wiek studentów, podział na płeć itd.

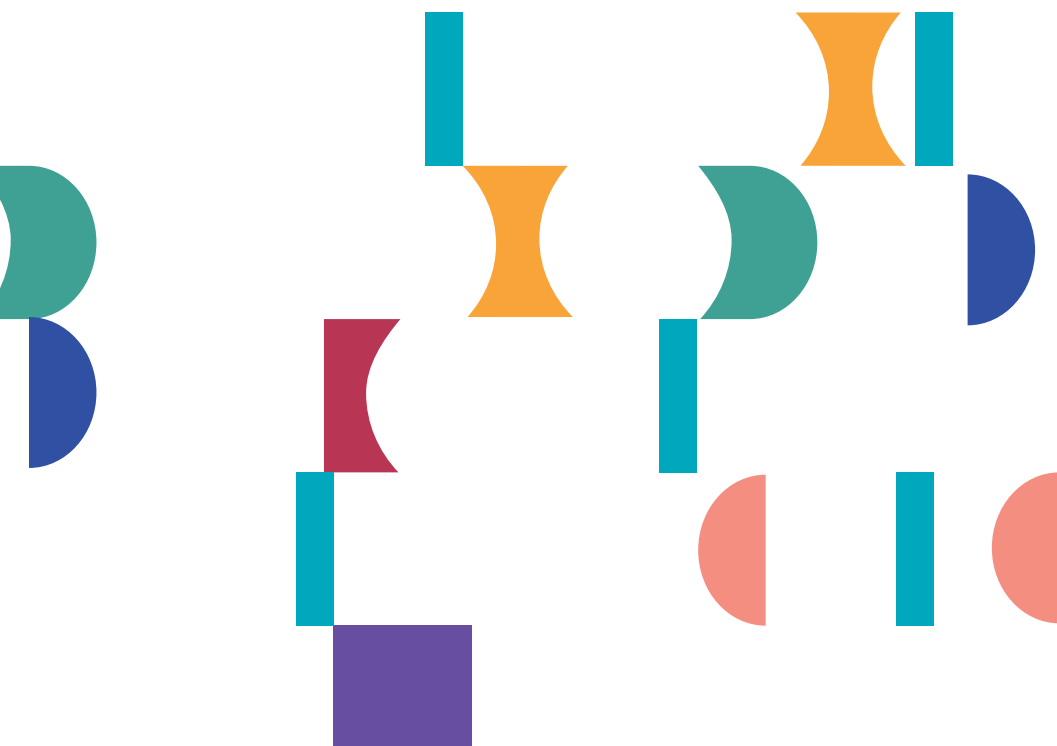
Podpisanie w 1999 r. Deklaracji Bolońskiej spowodowało wzrost liczby publikacji związanych ze szkolnictwem wyższym. Jeszcze przed jej ogłoszeniem sieć składająca się wtedy z 15 krajów UE oraz trzech państw EOG przygotowała raport dotyczący zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym w mijającym wówczas 20-leciu. Od tego momentu w zasadzie co roku przygotowywane są raporty związane z monitorowaniem wdrażania procesu bolońskiego. Przede wszystkim powstało pięć wydań publikacji w serii *Focus on Higher Education* (ostatni raport serii: *Focus on higher education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process*), przedstawiających struktury systemów szkolnictwa wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem wdrażania trzystopniowości studiów oraz wymaganych punktów ECTS. Obecnie co trzy lata jest opracowywany obszerny raport poświęcony wdrażaniu procesu bolońskiego w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (*The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*), gdzie dodatkowo prezentowane są zagadnienia związane z uznawalnością wykształcenia, zapewnianiem jakości, wymiarem społecznym, zatrudnialnością absolwentów oraz mobilnością i umiędzynarodowieniem.

Jednak modernizacja szkolnictwa wyższego to nie tylko łatwo weryfikowalne struktury i punkty ECTS, to także upowszechnianie dostępu na uczelnie, coraz większa mobilność studentów, uznawalność wykształcenia, zwiększanie szans na zatrudnienie absolwentów. Dlatego w 2011 r. sieć zaczęła wydawać serię poświęconą modernizacji szkolnictwa wyższego. W pierwszych dwóch tomach przedstawiono zagadnienia związane z finansowaniem tego sektora, wzrostem liczby studentów czy wsparciem materialnym dla nich (tom 1: *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension 2011*) oraz z dostępem do studiów, przeciwdziałaniu niepowodzeniom akademickim, elastycznym programom studiów oraz zatrudnialnością absolwentów (tom 2: *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*). W tomie trzecim, który ukaże się na początku 2017 r., przedstawione zostaną zagadnienia dotyczące nauczycieli akademickich.

Ważnym elementem EAHE jest mobilność studentów. Ponieważ wszystkie kraje zadeklarowały chęć jej wzrostu, Eurydice zostało poproszone o przygotowanie publikacji monitorującej mobilność w krajach UE. W rezultacie w 2013 r. powstał raport o mobilności pt. *Towards a Mobility Scoreboard: Conditions for Learning Abroad in Europe*, a kolejny ukazał się w grudniu 2016 r. Oprócz statystyk przedstawiane są w nim zjawiska, które mają wpływ na liczbę studenckich wyjazdów – poziom znajomości języków, wsparcie finansowe wyjazdów ze strony państw i uczelni, uznawanie efektów kształcenia osiąganych na uczelniach zagranicznych.

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na upowszechnienie studiów są opłaty za studia oraz pomoc materialna i finansowa dla studentów. Dlatego od 2012 r. sieć wydaje corocznie aktualizowaną publikację z serii *Fakty i liczby*, poświęconą tej tematyce – najnowsze jej wydanie to *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2016/17*.

Niezależnie od zmian spowodowanych umiędzynarodowieniem, od przeszło 20 lat corocznie powstają aktualizowane opisy systemów edukacji, w tym systemów szkolnictwa wyższego, w poszczególnych krajach w krajowych opisach systemów edukacji (dawniej Eurypedia). W rozdziale *Higher Education* znajdują się m.in. informacje dotyczące typów instytucji szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach oraz programów kształcenia od poziomu licencjackiego po studia doktoranckie.



To była pionierska robota...

Rozmowa z Anną Smoczyńską,
wieloletnią szefową Polskiego Biura Eurydice

Kierowała Pani Krajowym Biurem Eurydice przez 16 lat. Cyferki, tabelki, te same opracowania przez lata. Czy to może pasjonować?

Może! Mnie pasjonowało bardzo!

Ale to trochę jak praca w GUS-ie. Buchalteria.

Same cyferki może rzeczywiście nie były interesujące, ale biuro robi przecież znacznie więcej: kreuje wizerunek polskiego systemu edukacji za granicą i informuje polskich odbiorców o tym, jak wygląda edukacja poza Polską. Bardzo miło było słyszeć komentarze do naszej pracy. Tzw. *feedback* zawsze był świetny, przede wszystkim ze strony Brukseli.

Nigdy nie miała Pani ochoty na odrobinę szaleństwa, wyrażenie własnego zdania?

Nie, od początku było wiadomo, że w tej pracy nie ma miejsca na prywatne opinie i komentarze. W Eurydice nigdy nie formułowaliśmy rankingów ani ocen, wskazując, w którym kraju jest gorzej, a w którym lepiej. Po prostu przedstawialiśmy twarde dane. I tak było od samego początku.

To zaczniemy od tego początku. Jak trafiła Pani do Eurydice?

Od początku lat 90. pracowałam w Instytucie Badań Edukacyjnych. Przez trzy lata prowadziłam tam program EUDISED, powierzony Instytutowi przez ministerstwo w 1991 r., gdy Polska przystąpiła do Rady Europy. Program zajmował się projektami badawczymi w dziedzinie edukacji, wyniki służyły do centralnej bazy danych stworzonej przy Radzie Europy w Strasburgu. Byłam też na siedmimiesięcznym stażu w Genewie, związanym z informacją pedagogiczną, zajmowałam się również redakcją europejskiego, wielojęzycznego tezausa pedagogicznego.

Aż wreszcie przyszedł rok 1996.

Tak, i wtedy Eurydice zaprosiło Polskę – już jako kraj stowarzyszony z Unią Europejską – do udziału w sieci. Wówczas miała ona już nieco inny charakter niż na starcie. Gdy ją utworzono na początku lat 80. XX wieku, należało do niej tylko dziewięć krajów ówczesnej Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, a głównym zadaniem była wymiana informacji o krajowych politykach i reformach w dziedzinie edukacji. W połowie lat 90. sieć miała już inny profil – zajmowała się opisami systemów edukacji: polityki, struktury, instytucji szkolnych. Wszystkim tym, co mogło być interesujące dla polityków

oświatowych w Brukseli i poszczególnych krajach. Rozpoczęto publikowanie opracowań tematycznych. Eurydice działała wówczas pod parasolem programu Socrates. Polska przystąpiła do niego dopiero w roku 1998, ale działania przygotowawcze zaczęły się już dwa lata wcześniej – ich elementem było właśnie rozpoczęcie współpracy w ramach sieci Eurydice. Oprócz nas doproszono wówczas pięć innych krajów stowarzyszonych: Czechy, Słowację i Węgry oraz Bułgarię i Rumunię. Pełnoprawnym uczestnikiem Socratesa zostaliśmy w 1998 r., wtedy też mogliśmy przystąpić do normalnej pracy w sieci Eurydice.

Miała Pani poczucie, że w Polsce ta praca jest komuś potrzebna?

Wystarczy spojrzeć w kalendarz – Polska myślała wówczas o wstąpieniu do Unii, więc był to okres olbrzymiego zainteresowania wszystkim, co dzieje się w krajach Europy Zachodniej. Całe środowisko edukacyjne chciało wiedzieć, jak dokładnie wygląda edukacja na Zachodzie. I muszę przyznać, że odzew pedagogów na naszą pracę był od razu znakomity. Natomiast polityków, naszych głównych odbiorców, trzeba było... troszeczkę zainteresować. Pokazać, jakie mamy produkty, jak prezentujemy dane i co można z nich wyczytać. Musieliśmy po prostu wykazać postawę *proactive*. I nie ukrywam, zdarzały się chwile konsternacji. W roku 1997, czyli w drugim roku mojej pracy w Eurydice, przyjechała do Polski Luce Pépin, ówczesna szefowa naszej sieci. Wyjątkowa osoba, pełna zaraźliwego entuzjazmu. Zorganizowałam jej spotkanie z dyrektorami departamentów w ministerstwie. Ona przemawia z emfazą i zapałem o zadaniach sieci, a tu na koniec wstaje jeden z uczestników i „zadaje pytanie”: Tak nam tu Pani opowiada o tym Eurydice... Ale wie Pani co, skąd my wiemy, co z wami będzie? No, dziś coś robicie, ale jutro może przestaniecie, bo was zlikwidują...

Konsternacja była pełna, ale na szczęście Luce Pépin miała poczucie humoru. Wyraziła nadzieję, że jeszcze kilka lat Eurydice przetrwa. Jak się okazało, istnieje do dziś, choć w nieco innym kształcie.

Dziś Eurydice to przede wszystkim opracowania dostępne w Internecie. Gdy zaczęliście, dostęp do globalnej sieci nie było.

To prawda, była to spora trudność. Pamiętam, jak w Instytucie Badań Edukacyjnych faksowałyśmy z koleżankami nasz wkład krajowy do poszczególnych publikacji. Instytucja była biedna, robiła bokami, utrzymywała nas z grantów pozyskiwanych z Komitetu Badań Naukowych, a my nieustannie, ku zniecierpliwieniu innych, okupowałyśmy faks. Stałyśmy całe długie rolki papieru. To było uciążliwe, ale i dość zabawne. A era Internetu zaczęła się akurat wtedy, gdy przeszłam do Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Jesienią 1998 r. przesunięto tam nasze etaty. W FRSE warunki do pracy i uczenia się Internetu były na szczęście dużo lepsze.

Przejście do Fundacji było punktem zwrotnym w historii polskiego biura.

Tak, ale podobnych przełomowych momentów było jeszcze kilka. Zwykle wynikały one z innego zdefiniowania celu Eurydice przez Brukselę. W latach 90. ciągle powtarzaliśmy dewizę *unity in diversity* – jedność w różnorodności. Naszym zadaniem było pokazywanie, jak różnią się krajowe systemy, i wymienianie się informacjami – ale bez tworzenia rankingów i formułowania ocen. Po roku 2000 nastąpiła jednak zmiana – wprowadzono analizy porównawcze i wskaźniki. Przez dekadę Komisja stosowała tzw. otwartą metodę koordynacji, polegającą na tworzeniu miękkiego prawa – porad, rekomendacji – do których państwa członkowskie musiały się ustosunkowywać. Od tego momentu możliwe stało się przekrojowe badanie wybranych aspektów edukacji. Wtedy również Komisja Europejska zaczęła ustalać wspólne cele systemów i wspólne poziomy odniesienia, tzw. benchmarki, w zakresie osiągnięć uczniów. Musieliśmy systematycznie raportować, jak daleko lub blisko jesteśmy od ich osiągnięcia.

W ten sposób sieć Eurydice stała się narzędziem realizacji unijnej polityki edukacyjnej.

Tak właśnie! W dodatku w kolejnej dekadzie 2010-2020 ten nacisk na analizy porównawcze i rozliczne wskaźniki jeszcze się nasilił. W konsekwencji Traktatu Lizbońskiego z 2009 r. wprowadzono pojęcie semestru europejskiego. Stworzono istniejącą do dziś procedurę koordynacji postępów – przede wszystkim w gospodarce, ale też w edukacji. W ramach procedury państwa otrzymują rekomendacje i raportują, jak postępuje ich realizacja. I znów w ten proces wprzęgnięto Eurydice, w całkiem ambitnym zakresie. W opracowywanej przez nas encyklopedii europejskich systemów edukacyjnych powstał rozdział XIV, w którym punkt po punkcie pokazujemy, jak realizowane są rekomendacje dla Polski. W ten sposób nasza praca nabrała wydźwięku politycznego. Musimy być w stałym kontakcie z politykami i ekspertami z ministerstwa edukacji, którzy podpowiadają nam, jak należy odpowiedzieć na poszczególne pytania.

Oprócz tego Eurydice włączono do jeszcze jednego zadania – do udziału w raportowaniu postępów procesu bolońskiego, służącego udoskonaleniu i modernizacji szkolnictwa wyższego. W porównaniu z sytuacją z lat 90., po roku 2000 nastąpiło więc znaczne pogłębienie i rozszerzenie naszych prac.

Czyli jeszcze więcej grubych broszur.

To prawda! Ale jednocześnie to była często pionierska, bardzo satysfakcjonująca robota! Weźmy na przykład kwestie terminologiczne. Tłumaczenie angielskich pojęć było dla nas wielkim wyzwaniem. Dam Panu tylko jeden przykład. Do 2006 r. angielski termin *Lifelong Learning* tłumaczony był jako kształcenie ustawiczne. I to nam pasowało, bo w zasadzie oddawało sens tego pojęcia. Ale nagle powstał problem, bo zaczęły się przygotowania do zmiany szyldu programu Socrates – na *Lifelong Learning*

Programme. Okazało się, że w polskiej wersji nijak nie pasuje „kształcenie ustawiczne”. Tym terminem u nas określa się przecież kształcenie po ukończeniu edukacji szkolnej, a nazwa programu miała dotyczyć całego cyklu uczenia się (a nie kształcenia), w dodatku od narodzin do śmierci, i to nie tylko w ramach edukacji formalnej, ale też nieformalnej. Trzeba więc było to *Lifelong Learning* przetłumaczyć inaczej, znaleźć jakieś dużo szersze sformułowanie do wykorzystywania w naszych publikacjach. Długo wałkowaliśmy temat, aż w końcu zapadła decyzja: tłumaczymy jako *uczenie się przez całe życie*. I niedługo potem, gdy ważne osoby w kraju zaczęły się zastanawiać, jak nazwać cały program, podsunęliśmy im naszą broszurę. Okazało się, że niczego lepszego się nie wymyśli – w latach 2007-2013 mieliśmy więc program *Uczenie się przez całe życie*, i jest to nasz mały wkład w historię unijnych programów edukacyjnych.

Podobnych przypadków było zresztą więcej. Pamiętam, jak wprowadzano triadę edukacji, dzieląc ją – w języku angielskim – na *formal, informal i non-formal education*. I tu znów była wielka bieda. Edukacja formalna i nieformalna – OK. Ale co zrobić z tą ostatnią? Wtedy biuro Eurydice wsparło Stanisława Drzażdżewskiego z ministerstwa, który wymyślił „edukację pozaformalną”. Bo to przecież kształcenie poza systemem, chociaż zorganizowane.

Z tego wynika, że zatrudniano Was do biura jako dokumentalistów, a musieliście występować w roli ekspertów.

Nie pierwszy raz zresztą. Na początkowym etapie z zewnętrznymi ekspertami był duży problem, a przecież nasza praca polegała m.in. właśnie na wykorzystywaniu wiedzy specjalistów spoza biura. Było to jednak niezmiernie trudne. Bywało, że dostawaliśmy grant na zatrudnienie eksperta do analizy porównawczej. Nazwisko wspomniałem, uznany ekspert w określonej dziedzinie. Zgodził się! Pokazujemy mu przygotowany w Brukseli kwestionariusz, a on na to: ale to ja mam te wszystkie szczegóły sam znaleźć? Niech Pani je znajdzie w przepisach, a ja to podsumuję, skomentuję, ocenię... No więc trzeba było tłumaczyć, że tu nie ma miejsca na ocenę, to jest nawet niewskazane! Eksperci zupełnie nie mieli ochoty na tak detaliczną pracę. Teraz na szczęście sprawa się troszeczkę unormowała, stali eksperci rozumieją charakter pracy, ale tamten wysiłek dobrze pamiętam.

Warta była skórka wyprawki? Czy politycy faktycznie robili użytek z waszych publikacji, skopiowali jakieś zagraniczne rozwiązania?

Może nie tak wprost, ale pamiętam czasy rządu Jerzego Buzka. Wprowadzono wówczas reformę edukacji, zmieniając nie tylko strukturę, ale też zasady oceniania i wiele innych elementów systemu. I wtedy brano pod uwagę publikacje Eurydice. To nigdy nie było proste kopiowanie rozwiązań, ale suma dostarczanych przez nas informacji z pewnością miała wpływ na kształt podejmowanych decyzji. Analizowano nie tylko

nasze publikacje porównawcze, ale wielokrotnie zadawano nam pytania o konkretne rozwiązania, korzystając z naszego forum *Question&Answer*. To rodzaj międzynarodowej sondy – reformatorzy z danego kraju proszą o informację, a wszystkie kraje umieszczają w Internecie odpowiedź. My te odpowiedzi zbieramy i przekazujemy zainteresowanym.

I oni rozumieją, co czytają? Może publikacje powinny mieć charakter bardziej praktyczny, a mniej naukowy?

(*westchnienie*) Słucham Pana i mam wrażenie, że znów jestem na obradach szefów krajowych biur w Brukseli. Wielokrotnie wówczas krytykowano obowiązujące w sieci zasady – tę niechęć do wszelkich ocen. Szefowie biur, szczególnie z Wielkiej Brytanii i Holandii, mówili: to jest krępujący nas pancierz. Jako sięć mówimy, jak jest – i postępujemy się przy tym bardzo szczegółowymi danymi – ale przecież u każdego normalnego człowieka rodzi się pytanie: *why?* Dlaczego jest, jak jest? Z czego to wynika? I tych odpowiedzi w publikacjach Eurydice faktycznie nie było i nie ma. Przedstawiciele różnych krajów mówili też: nasze opracowania są trudne i nieprzystępne, tego nikt nie przeczyta. Ale odpowiedź z Komisji Europejskiej była zawsze ta sama: naszym głównym odbiorcą są *policy makers* na szczeblu europejskim i krajowym. To nie mają być publikacje dla szerokiego grona odbiorców. Tłumaczyliśmy, że politycy też nie mają ochoty się męczyć, bo nie mają na to czasu, i że błędne jest przekonanie, iż do polityków trzeba pisać inaczej niż do studentów. Ostatecznie z tą krytyką niczego nie zrobiono. Chyba dlatego, że byłaby to duża rewolucja i proces trudny do ogarnięcia. Teraz jest spokój – suche informacje i analiza danych w odniesieniu do wszystkich 38 krajów w sieci.

Czy gdyby była Pani w Brukseli, to poukładałaby Pani to inaczej?

Hmm... No... pewnie tak (*śmiech*). Bardziej bym się wsłuchiwała w to, co mają do powiedzenia przedstawiciele krajów. Obecnie, w odróżnieniu od lat 90., w większym stopniu priorytety wyznacza Unia. Wspomina o wysokiej jakości i użytecznej wiedzy, zatrudnialności, edukacji włączającej, zdecydowanym wsparciu dla nauczycieli i trenerów, przejrzystości uznawania umiejętności i kwalifikacji, uznawaniu kwalifikacji nabytych poza systemem kształcenia, zrównoważonych inwestycjach itd. Wszystko to są tematy ważne, ale przecież poszczególne kraje miałyby na pewno dużo do powiedzenia jeszcze w innych kwestiach, priorytetowych z ich punktu widzenia.

Na pewno można byłoby to zmienić. I można byłoby też zmienić inną rzecz, o której też w latach 90. rozmawialiśmy. Przygotowywać do każdej „cegly” prosty, przejrzysty wyciąg. Kiedyś w tym kierunku szliśmy. W latach 90. do każdej publikacji, która była przeladowana detalami, staraliśmy się dołączać króciutkie, przyjazne *summary*, obejmujące najważniejsze konkluzje i przykłady z wybranych krajów. Bardzo często

spotykaliśmy się bowiem z reakcjami typu: No, tak tak, wiem, jest mądra książka, ale nie udało mi się przez nią przebrnąć. Czy moglibyście mi państwo po prostu powiedzieć, ile zapłacę w Niemczech albo Anglii za studia?

Kilka lat temu podjęto podobną próbę, opracowując serię *Eurydice Brief*. Miejmy nadzieję, że ta pożyteczna inicjatywa się utrzyma.

Od trzech lat nie pracuje Pani w biurze, ale, jak słyszę, wciąż mówi o nim „my”.

Ja nadal współpracuję z Biurem, jestem z jego pracownikami w stałym kontakcie.

Brakuje Pani tej pracy?

Może trochę...

A czuje się Pani doceniona?

Chyba tak. Jestem skromną osobą. Gdyby mnie za bardzo chwalono, byłabym zażenowana. (*śmiech*) Muszę przyznać, że zawsze czułam się doceniana. Moi szefowie w porozumieniu z ministerstwem polecali mnie do grup terminologicznych, bo uważali pewnie, że mam wyczucie językowe. A kiedy przechodziłam na emeryturę, sympatycznie mnie pożegnano. Poza tym, że osiągnęłam stosowny wiek, potrzebowałam odpoczynku i czasu dla siebie.

W 2013 r., już po przejściu na emeryturę, zostałam odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Co Pani teraz czyta do poduszki? Serię „Kluczowe dane...”?

O nie! (*śmiech*) Czytam biografie, historię XX wieku. A jak jestem zdenerwowana, to uspokaja mnie rozwiązywanie krzyżówek. Poza tym mam działkę i cudownego, trzyletniego wnuka, którego odbieram z przedszkola. Spędzać z nim codziennie kilka godzin to jest cudna sprawa.

Można mu opowiedzieć, jak wygląda nauka w przedszkolach w innych krajach.

O tak! Na razie opowiedziałam córce – że bardzo słusznie jest wysyłać dzieci do przedszkoli, bo pieniądze zainwestowane w edukację dzieci na tym etapie zwracają się kilkakrotnie.

Czyli widzi Pan – praktyczny wymiar publikacji *Eurydice* jak na dłoni!

Rozmawiał Krzysztof Szwałek

Eurydice

Eurydice to europejska sieć informacji o edukacji. Sieć składa się z biur krajowych oraz z biura europejskiego (EACEA A7), utworzonego przez Komisję Europejską. Celem jej działania jest opracowanie raportów informujących o systemach edukacji w Europie, ich strukturach, sposobach zarządzania, funkcjonowaniu, a także dynamice przemian i kierunkach reform.

Główna misja Eurydice to dostarczanie osobom odpowiedzialnym za politykę edukacyjną na poziomie europejskim, krajowym i lokalnym analiz oraz informacji, które będą stanowiły dla nich wsparcie w procesie podejmowania decyzji.

Polskie Biuro Eurydice działa od 1996 r. i jest zaangażowane w przygotowanie wszystkich publikacji Sieci. Wkład polski do publikacji jest opracowywany we współpracy z ekspertami z Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz ekspertami z instytucji badawczych. Biuro także udostępnia tłumaczenia raportów na język polski w wersji elektronicznej i drukowanej. W publikacjach Eurydice są dostępne informacje o poszczególnych poziomach edukacji:

- » Wczesna edukacja i opieka
- » Szkolnictwo podstawowe
- » Szkolnictwo średnie
- » Szkolnictwo wyższe
- » Kształcenie i szkolenia dorosłych.

A także o zawodzie nauczyciela, zarządzaniu instytucjami edukacyjnymi oraz zapewnianiu jakości w edukacji. Są tam wskaźniki, dane statystyczne, wyniki badań międzynarodowych oraz opisy krajowe.

Zapraszamy na stronę internetową Polskiego Biura Eurydice, gdzie można znaleźć raporty w języku angielskim i polskim, szczegółowe opisy systemów edukacji oraz informacje o nowościach sieci. Warto również odwiedzać nasz profil na Facebooku, gdzie informujemy o europejskich ciekawostkach z dziedziny edukacji.

www.eurydice.org.pl

FB: Eurydice Polska



System edukacji jest niezwykle wrażliwy na zmiany zachodzące w jego otoczeniu. Niezbędne jest zatem rejestrowanie, identyfikacja i rozumienie tych zmian (ich natężenia i kierunku), tak aby reakcja systemu edukacji dotycząca teraźniejszości, ale też przyszłości, była adekwatna w stosunku do nich.

Punktem wyjścia do przedstawienia propozycji modyfikacji procesu dydaktyczno – wychowawczego, czyli owej reakcji na uwarunkowania zewnętrzne, jest poprawnie przeprowadzona diagnoza stanu w newralgicznych obszarach edukacyjnych. Z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku recenzowanej pracy. Jej Autorzy w sposób bardzo kompetentny formułują diagnozy w zakresie społecznego postrzegania zawodu nauczyciela, organizacji kształcenia językowego, metod przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki, zagrożeń występujących na pierwszym etapie edukacji oraz kompleksowo rozumianych badań edukacyjnych. Na tym tle przedstawiają propozycje daleko idących modyfikacji natury organizacyjnej i programowej w analizowanych obszarach. Uważam, że są to propozycje zasługujące na opublikowanie i możliwie szerokie upowszechnienie.

Prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski

