

Poza horyzont **Kurs na edukację**

A photograph of two sailboats on the ocean at sunset. The sun is low on the horizon, creating a warm, golden glow. The sky is filled with soft, white clouds. The water is dark with some whitecaps. The sailboats are silhouetted against the bright sky. There are large, semi-transparent circular overlays on the image, one on the left and one in the center, which are part of the design.

**Przyszłość systemu
rozwoju kompetencji w Polsce**

Poza horyzont Kurs na edukację

**Przyszłość systemu
rozwoju kompetencji w Polsce**

Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej 2020

Publikacja została opracowana w ramach projektu „Budowa systemu kształtowania wiedzy, kompetencji i postaw warunkujących szanse rozwojowe Państwa Polskiego w erze rewolucji przemysłowej 4.0”. Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą DIALOG w latach 2019-2020.



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



DIALOG

Wydawcy



Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej

ul. ks. I. J. Skorupki 22
31-519 Kraków
tel.: 12 423 76 05
www.fundacjagap.pl



Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

ul. Rakowicka 16
31-510 Kraków
tel. 12 293 75 60
www.msap.uek.krakow.pl

© Fundacja GAP, MSAP Kraków 2020

Niniejsza publikacja odzwierciedla wyłącznie poglądy Autorów

Recenzenci naukowi

Prof. dr hab. Anna Giza
Prof. dr hab. Anna Karwińska

Redakcja językowa

Anna Chrabąszcz

Redakcja techniczna

Marcin Kukiełka

Skład, druk

Poligraficzny Zakład Usługowy
Drukmar

ISBN: 978-83-955443-4-7

Wstęp

Niniejszy Raport powstał w ramach projektu „Budowa systemu kształtowania wiedzy, kompetencji i postaw warunkujących szanse rozwojowe Państwa Polskiego w erze rewolucji przemysłowej 4.0” finansowanego ze środków programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „DIALOG” w latach 2019-2020.

Celem projektu jest wypracowanie zintegrowanego systemu rozwoju wiedzy, kompetencji i postaw niezbędnych do dynamicznego rozwoju społeczno-gospodarczego Polski w warunkach rewolucji przemysłowej 4.0.

Działania realizowane w ramach projektu obejmują wszystkie wymiary funkcjonowania systemu rozwoju zasobów ludzkich, w tym zagwarantowanie odpowiedniego systemu instytucjonalnego i mechanizmów koordynacji, rozwiązania projektowe, zarządcze i materialne (finansowe) oraz system monitorowania i ewaluacji. Ten Raport jest jednym z elementów pierwszego etapu projektu.

W następnym kroku wypracowane założenia prognostyczne, zwłaszcza te dotyczące rekomendacji w zakresie przygotowania koncepcji systemu rozwoju kompetencji, zostaną poddane weryfikacji w drodze badań empirycznych wykorzystujących różne metody i narzędzia badawcze. Ich efektem ma być stworzenie planu zmodernizowanej polityki edukacyjnej.

Opracowanie interdyscyplinarnych i innowacyjnych rozwiązań będzie możliwe dzięki zaangażowaniu badaczy z różnych dziedzin (m.in. takich jak: pedagogika, polityki publiczne, finanse publiczne, prawo, socjologia, ekonomia i technologie cyfrowe) współpracujących z praktykami ze świata edukacji, biznesu i sfery polityki publicznej.

Raport otwiera zestawienie głównych tez. Zapoznanie się z nimi umożliwi czytelnikowi zrozumienie przesłania tego opracowania. Zasadniczą treść Raportu otwiera rozdział ukazujący globalne megatrendy. Celem nie jest uchwycenie ich wszystkich, lecz tylko tych, które dla systemu edukacji i kształtowania kompetencji są najważniejsze. W kolejnym rozdziale wybrane megatrendy stanowią odniesienie dla omówienia kluczowych wyzwań rozwojowych Polski. Także w tym przypadku nie opisujemy wszystkich ważnych wyzwań, a tylko te, które uznaliśmy za najistotniejsze z perspektywy przedmiotu Raportu.

Tedwa rozdziały stanowią wprowadzenie do podstawowej problematyki, jaką jest polski system edukacji i kształtowania kompetencji. Kolejny rozdział „Zasadnicze

problemy systemu edukacji w Polsce” ma ściśle diagnostyczny i panoramiczny charakter. Można uznać, że ukazuje on mapę problemową naszego tematu. W kilku kolejnych rozdziałach pogłębiamy tę generalną diagnozę, a jednocześnie formułujemy tezy dotyczące ukierunkowania postulowanych przez nas działań – działań mających doprowadzić do zasadniczej systemowej zmiany. Na tej podstawie został przygotowany rozdział o nowej polityce publicznej w sferze edukacji i kształtowania kompetencji. W nim zostały zawarte rekomendacje dotyczące kształtu nowego systemu i sposobu jego ustanawiania.

Niniejszy Raport przygotował zespół w składzie:

- dr Łukasz Cieślik – Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
- Krystyna Dynowska-Chmielewska – Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
- prof. IFiS dr hab. Michał Federowicz – Szkoła Nauk Społecznych Instytutu Filozofii i Socjologii PAN
- dr Krzysztof Głuc – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
- prof. dr hab. Jarosław Górniak – Uniwersytet Jagielloński
- prof. dr hab. Jerzy Hausner – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, redaktor Raportu
- dr Magdalena Jelonek – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
- dr Marcin Kędzierski – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
- prof. UEK dr hab. Stanisław Mazur – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
- prof. dr hab. Wojciech Paprocki – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
- dr hab. Barbara Worek – Uniwersytet Jagielloński

Autorzy Raportu dziękują Paniom prof. dr hab. Annie Gizie oraz prof. dr hab. Annie Karwińskiej za recenzje i zawarte w nich krytyczne uwagi oraz pomocne zalecenia.

Członkowie zespołu serdecznie dziękują Marii Wirchniańskiej za wszechstronną dbałość o dobre warunki pracy nad Raportem. Dziękują też Marcinowi Kukielce i Annie Chrabąszcz za techniczne i językowe opracowanie Raportu.

Spis treści

Wstęp	3
Główne tezy Raportu	7
Mapa konceptualno-problemowa Raportu	11
Wprowadzenie	13
Megatrendy	15
Technologia	15
Starzenie się społeczeństw	18
Organizacja i charakter pracy	19
Kompetencje	21
Wyzwania rozwojowe dla Polski	25
Kapitał społeczny	25
Antagonizm społeczny	27
Solidarność międzypokoleniowa	28
Zasadnicze problemy edukacji w Polsce	29
Uwagi ogólne	29
Ukryty program przestrzeni kształcenia	30
Deficyt społeczny edukacji	33
Nierówne szanse edukacyjne	34
Niewłaściwe metody kształcenia	37
Zła kondycja psychiczna młodzieży	39
Niskie kompetencje nauczycieli	40
Słabości szkolnictwa wyższego	41
Aksjologiczne podstawy systemu kształtowania kompetencji	45
Czego i jak uczyć? Od treningu do uczenia się	49
Od modelu transmisyjnego do relacyjnego	49
Zdolność do samorozwoju	50
Inteligencja emocjonalna i uczenie się oparte na emocjach	51
Kreatywność	54
Od jednolitości do różnorodności	55

Układ ról społecznych w systemie edukacji	59
Nauczyciele.....	59
Rodzice.....	60
Aktorzy społecznego otoczenia szkoły	61
Partnerstwo edukacyjne.....	62
Polityka publiczna: od modelu transmisyjnego do relacyjnego.....	65
Reinstytucjonalizacja edukacji	66
Wielopokoleniowy, ogólnospołeczny system kształtowania kompetencji.....	66
Partnerstwo i zasoby edukacyjne	67
Edukacja i samorząd terytorialny	68
Ustawodawstwo i regulacje	71
Szkolnictwo wyższe	72
Uczenie się dorosłych	75
Zakończenie	77
Literatura	83
Załączniki.....	91
Załącznik 1. Fiński system edukacji.....	91
Załącznik 2. Scenariusze rozwoju szkolnictwa wyższego	93
Załącznik 3. Zapotrzebowanie na kompetencje dla rewolucji przemysłowej 4.0.....	95

Główne tezy Raportu

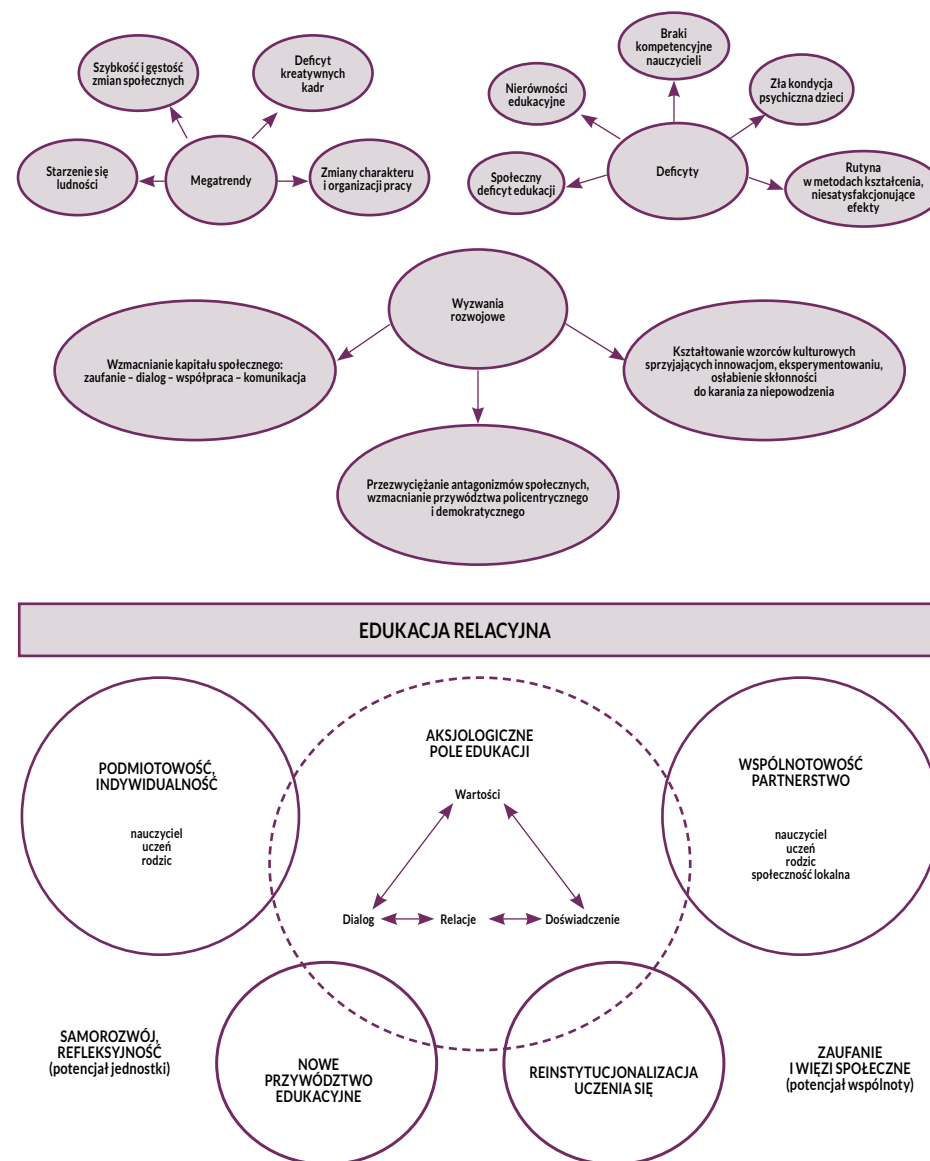
1. Świat jest poddany transformacji ku nieznanemu. Fenomen tej transformacji polega na tym, że nie ma wzorców, które można przejąć, potraktować jak „ściągawkę” dającą się udoskonalić i dopasować do lokalnych warunków.
2. Wobec transformacji ku nieznanemu, której jednym z głównych czynników jest kolejna fala intensywnych przemian technologicznych, szeroko rozumiane systemy edukacyjne pozostają w tyle, trzymając się kurczowo wzorców wypracowanych we wcześniejszych fazach nowoczesności.
3. Podążanie za kolejnymi „rewolucjami technologicznymi” nie daje wielkich szans na sprostanie pojawiającym się ciągle nowym wyzwaniom – taka polityka edukacyjna będzie zawsze reaktywna i spóźniona.
4. W wyniku rozwoju technologii informacyjnych, w tym sztucznej inteligencji, nastąpi radykalny wzrost automatyzacji (robotyzacji) procesów w wielu branżach, w tym w usługach biznesowych i konsumenckich. W obrębie branż objętych najsilniejszymi zmianami technologicznymi będzie odczuwalny silny deficyt kreatywnych kadr, przy nadmiarze pracowników potrafiących dobrze wykonywać rutynowe czynności.
5. W Polsce dominuje monocentryczna formuła przywództwa. W ten sposób jest narzucana formuła jednolitej i opartej na sile władzy państwowej. Ograniczana jest zatem przestrzeń społecznego dyskursu i zbiorowej refleksji. Pogłębia to podstawowy deficyt rozwojowy Polski, którym jest słabość kapitału społecznego.
6. Monocentryczna formuła przywództwa prowadzi do dominacji siły (politycznej) nad normatywnością. W konsekwencji generalnie słabnie porządek normatywny i ład konstytucyjny. Rezultatem jest destrukcja normatywności i narastanie bezprawia ubranego w szaty legalizmu.
7. Nowoczesne społeczeństwo potrzebuje przywództwa policentrycznego i demokratycznego, które jest silne poprzez otwarte drogi awansu do pozycji wiodących, zapewnia stały dopływ wysokiej jakości kadry kierowniczej państwa. Bez tego na szczytach władzy nie rozwinie się wyobraźnia strategiczna i zdolność do podejmowania historycznych wyzwań.
8. Pożądane przywództwo musi posiadać cechy przywództwa transformacyjnego, wytwarzającego wspólnotę wartości i celów, włączając w ten sposób szerokie zaplecze społeczne do przemian adekwatnych do wyzwań.

9. Będzie to wymagało przełamania (a co najmniej osłabienia) dominujących wzorców kulturowych, które poziom akceptacji dla eksperymentu sytuują nisko, a skłonność karania za niepowodzenie wysoko.
10. Na tym tle widać, jak bardzo polska szkoła odżegnuje się od udziału w grze o przyszłość. Nadal jesteśmy mocno zakotwiczeni w paradygmacie szkoły epoki przemysłowej.
11. Model kształcenia oparty na doświadczeniu koncentruje się nie tylko na przekazywaniu nowych treści, ale stwarza warunki do kreowania „sytuacji edukacyjnych”, które stanowią miejsce przeżywania emocji i odczuwania wartości.
12. Warunkiem spójności społecznej jest taka szkoła, w której najistotniejsze jest rozwijanie predyspozycji i aspiracji uczniów oraz kształtowanie ich zdolności do twórczego uczenia się.
13. Wartości „działają”, ponieważ są społecznie wytwarzane – stają się codziennym doświadczeniem wynikającym z zachowania jednostek i z relacji, które utrzymują w środowisku swego działania. Nie mogą być jedynie odświeżone i odnoszone do sytuacji nadzwyczajnych i heroicznych. Zanikają wówczas, kiedy są tylko deklarowane a nie praktykowane, gdy nie ujawniają się w ludzkiej wzajemności. Mają one bowiem relacyjną naturę.
14. Formowanie i narzucanie szkole zamkniętego katalogu wartości staje się źródłem wojny kulturowej.
15. Formowanie aksjologicznego pola edukacji wymaga zaangażowania wielu różnych aktorów. Żaden z nich nie może sobie rościć prawa do pozycji hegemonicznej i narzucania własnej interpretacji społecznie uznanych wartości.
16. Pole aksjologiczne edukacji powinno sprzyjać wyważeniu relacji między indywidualizmem i wspólnotowością, a także twórczemu odczytaniu tej relacji we współczesnych warunkach.
17. Potrzebę całościowego poznawania świata i zdobywania niezbędnych do tego kompetencji zaczęło wypierać zapotrzebowanie na wiedzę instrumentalną, praktyczną, wąsko specjalistyczną, możliwą do bezpośredniego wykorzystania. Tak skonstruowany model przysposabia do uległości i postuszeństwa.
18. W kształceniu humanistycznym nie chodzi o rozwijanie wybranych kompetencji, ale rozwój skierowany na uruchomienie całego unikalnego potencjału danej osoby.
19. Trwała wspólnotowość rodzi się tylko wtedy, kiedy dopuszcza się wielość punktów widzenia i myślenie refleksyjne, kiedy jest dobrowolna a nie wymuszona, a jednocześnie otwarcie na innych przekracza czysto instrumentalny charakter relacji między ludźmi.
20. Zwłaszcza w ostatnich dekadach część rodziców stwarza silną presję atomizującą szkolne relacje. Natomiast szkoła nie jest przygotowana ani nie poczuwa

- się do przeciwdziałania tej presji. Dlatego nie radzi sobie z odpowiednim wyważeniem indywidualizacji i wspólnotowości kształcenia.
21. Edukacja relacyjna opiera się na świadomym kreowaniu takich sytuacji, w których doświadczanie rzeczywistości odbywa się w bezpośredniej relacji nawiązywanej we wspólnych działaniach. Tak rozumiana edukacja powinna być dialogiem między ludźmi, którzy uczą się od siebie.
22. Myślenie schematyczne (mechaniczne) ułatwia standaryzację, może także zapewnić sprawność, ale kosztem zdolności do adaptacji i rozwoju, która jest pochodną myślenia refleksyjnego.
23. Mózg uczy się najlepiej w stanie ekscytacji, którego warunkiem jest m.in. uczenie się tego, co interesujące dla danej osoby (nie tego, co obiektywnie ważne czy słuszne). Istotne jest uczenie się tego, co nowe; uczenie się przez działanie i przez współdziałanie; uczenie się poprzez popełnianie błędów.
24. Szkoła powinna tworzyć środowisko, w którym osoby uczące się nie boją się popełniać błędów, traktując je jako wyzwania i szansę na rozwój.
25. Uczącym się należy umożliwić zgłębianie tematów szczególnie dla nich interesujących, również w formach niestandardowych (np. realizacja projektów, zajęcia dodatkowe, w tym pozaszkolne).
26. Kreatywność jest cechą każdego człowieka, w każdym wieku, i obejmuje wszelkie dziedziny działalności ludzkiej.
27. Dopiero po odpowiednim przygotowaniu rodziców oraz zwiększeniu prestiżu zawodu nauczyciela i zaufania do szkoły można przystąpić do budowy partnerstwa edukacyjnego.
28. Szeroki i wielopokoleniowy system edukacyjny nie może być zorganizowany w formule resortowej (ministerstwo edukacji) i korporacyjnej (nauczyciel jako resortowy funkcjonariusz).
29. Państwo, które tego wszystkiego nie potrafi dostrzec i zmienić staje się bezradne i destruktywne.
30. Właściwą odpowiedzią na deskolaryzację edukacji nie jest zatem jej deinstytucjonalizacja, ale głęboka reinstytucjonalizacja i osadzenie w różnych sferach życia zbiorowego i różnych formach jego organizacji (np. teatr, muzeum, klub sportowy, przedsiębiorstwa publiczne).
31. Niezbędna jest zasadnicza reinstytucjonalizacja kształcenia – od najmłodszych lat, po aktywność edukacyjną dorosłych i rozwój wiedzy.
32. Edukacja formalna, która odżegnuje się od zadań budowania relacji i więzi społecznych ma trudność z wyzwoleniem synergii między trzema niezbędnymi dziś formami edukacji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

33. Wyraźne otwarcie się segmentu edukacji formalnej na inne formy kształcenia się zarówno młodego pokolenia, jak i ludzi dorosłych jest niezbędnym warunkiem budowania ogólnospołecznego i wielopokoleniowego systemu rozwoju kompetencji.
34. Złe praktyki państwa przejawiają się m.in. w permanentnym nakładaniu na podległe lub nawet formalnie niezależne podmioty kolejnych zadań sformalizowanych w centralnych aktach prawnych, bez przygotowania adekwatnego bilansu możliwości finansowych, organizacyjnych i kadrowych.
35. Należy rozważyć skodyfikowanie szeroko rozumianych przepisów prawa oświatowego w postaci np. kodeksu oświatowego, który zawierałby wszystkie przepisy dotyczące funkcjonowania szkolnictwa.
36. Wprowadzenie zmian cząstkowych jest obarczone dużym ryzykiem niepowodzenia, ponieważ pojedyncza korzystna zmiana bardzo szybko będzie neutralizowana przez szereg zastanych mechanizmów, które negatywnie wpływają na jakość kształcenia.
37. Konieczne jest sprzężenie planów dotyczących interwencji finansowanych w nowej unijnej perspektywie budżetowej (2021-2027) z kierunkami zmian planowanych w obszarze edukacji przedszkolnej, szkolnictwa podstawowego, ponadpodstawowego, wyższego, jak również rozwoju kompetencji osób dorosłych.
38. Aktywność edukacyjna nie może ograniczać się do pielęgnowania przeszłości, ale powinna koncentrować się w równym stopniu na oswojaniu współczesności i sprostaniu wyzwaniom przyszłości. Powinna być odpowiedzią na mocno zindywidualizowane społeczeństwo – pielęgnować i rozwijać postawy prospołeczne, umacniać proces inkluzji społecznej.
39. Ogólnospołeczny i wielopokoleniowy system rozwoju kompetencji to coś znacznie więcej niż oparte na założeniach wczesnej nowoczesności systemu masowego kształcenia, w tym także masowego kształcenia wyższego.

Mapa konceptualno-problemowa Raportu





Wprowadzenie

Świat jest poddany transformacji ku nieznanemu. Z tego powodu bardzo trudno jest sformułować długookresowy, strategiczny program rozwijania kompetencji potrzebnych za lat dziesięć, dwadzieścia, trzydzieści i więcej. Kompetencje przyszłości w większości nie są znane i nie mogą być znane, a podstawową „kompetencją przyszłości” jest umiejętność nabywania nowych kompetencji, które okażą się niezbędne w przyszłości. To oznacza, że młodych ludzi od najmłodszych lat należy przygotować do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się przez całe życie i rozwijania przydatnych do tego umiejętności. Natomiast w przypadku ludzi dorosłych taką umiejętność trzeba wzmacniać i rozwijać.

Nie jest możliwe stworzenie operacyjnego programu o cechach uniwersalności, czyli takiego, który w trakcie realizacji przynosi pożądane efekty bez względu na to, w jakim kierunku zmienia się otoczenie gospodarki krajowej i przed jakimi priorytetowymi zadaniami są postawione władza publiczna oraz środowiska opiniotwórcze (gospodarcze, naukowe, kulturalne itd.). Możliwe jest natomiast określenie strategicznych kierunków rozwoju systemu edukacji, co ułatwi w przyszłości kształtowanie potrzebnych kompetencji. I tak rozumiemy swoje zadanie jako autorzy Raportu.

Fenomen transformacji ku nieznanemu polega na tym, że nie ma wzorców, które można przejąć, potraktować jak „ściągawkę” dającą się udoskonalić i dopasować do lokalnych warunków. Nie jesteśmy w stanie w pełni zaimplementować wzorców wytworzonych w innym kontekście kulturowym. Możliwe jest jednak wykorzystanie „cudzych” rozwiązań, które odpowiednio wkomponowane we „własny” system społeczny mogą przynieść wiele korzyści, np. ukierunkowując eksperymenty edukacyjne.

Żyjemy w świecie, w którym nasilają się globalne zagrożenia. Pandemia COVID-19 uświadamia, że nie można się przed nimi samemu zabezpieczyć. Lista globalnych zagrożeń jest raczej rozpoznana i znana. Co roku jest ogłaszana w *Global Risks Report*, który jest przygotowywany na World Economic Forum w Davos. Ale to samo z siebie nie likwiduje tych zagrożeń i nie ogranicza niepewności. Można powiedzieć, że od lat stanowią one „znane niewiadome” (Rose 2019, s. 26). Celnie ujmuje to skrót VUCA (*volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*): niestabilność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność.

Dobrym i dramatycznym tego przykładem są zmiany klimatyczne. Jonathan Rose uważa, że są one „multiplikatorem zagrożeń”, ponieważ przyczyniają się do zaostrożenia innych problemów, np. chorób zakaźnych (tamże, 26-27). Stały się punktem krytycznym globalnego ekospołecznego systemu (Bendyk 2020).

Megatrendy

W tym rozdziale omówione zostaną te globalne megatrendy, który wywierają najsilniejszy wpływ na konieczność zmiany systemu edukacji i kształtowania kompetencji i określają mocne uwarunkowania tej zmiany.

Megatrendy to fundamentalne tendencje przekształcające kulturę, społeczeństwo, gospodarkę i politykę. Określa się je jako takie zmiany, które już zachodzą i których niemal nie da się zmienić w ciągu nadchodzącej dekady (ESPAS 2019). Zjawiska identyfikowane jako megatrendy bez wątplenia oddziałują na szereg innych zjawisk, ale też, zwrotnie, pozostają pod ich wpływem. Mogą pełnić funkcje katalizatorów lub inhibitorów zmiany.

Technologia

Wobec transformacji ku nieznanemu, której jednym z głównych czynników jest fala intensywnych przemian technologicznych, szeroko rozumiane systemy edukacyjne pozostają w tyle, bazując na wzorcach wypracowanych we wcześniejszych fazach nowoczesności.

Państwa świadome zmian technologicznych próbowały nadążyć za nimi poprzez wprowadzanie reform w systemach edukacyjnych. Taka strategia wydaje się jednak niewłaściwa. **Podążanie za kolejnymi „rewolucjami technologicznymi” nie daje wielkich szans na sprostanie pojawiającym się ciągle nowym wyzwaniom – taka polityka edukacyjna będzie zawsze reaktywna i spóźniona.** U podłoża tej nieskutecznej strategii – a mimo to podtrzymywanej – leży silny, ukształtowany historycznie, hierarchiczny związek pomiędzy państwem a edukacją. Powinien on ulec istotnemu rozluźnieniu i przedefiniowaniu, m.in. poprzez włączanie większej liczby aktorów społecznych do gry o usystematyzowane, lecz jednocześnie elastyczne relacje wzajemnego uczenia się. Dzięki temu zostanie poszerzone pole aktywności innych podmiotów, których potencjał jest obecnie niewykorzystanym zasobem, a których rola w systemie kształcenia powinna rosnąć (o czym piszemy szerzej w dalszej części Raportu).

Przykładem takiej zmiany technologicznej jest rozwój sztucznej inteligencji – SI (*artificial intelligence* – AI), silnie uzależniony od dostępności danych, w tym danych

osobowych. Mając na uwadze trend ograniczania dostępu do danych osobowych w Europie (zob. dyrektywa GDPR/RODO), upowszechnianie się rozwiązań wąskiej sztucznej inteligencji¹ w sektorze B2C (*business to consumer*) będzie dokonywać się głównie w Azji (Chiny), a także w USA, gdzie dostęp do danych osobowych jest znacznie mniej ograniczony. W przeciwieństwie do innych kontynentów Europa może uzyskać pozycję regionu, który dysponuje ważnym atutem, tzn. zapewnia swoim mieszkańcom ochronę ich sfery prywatności. Ponadto Europa stoi przed szansą upowszechnienia SI w sektorze B2B (*business to business*), jeśli w gospodarce będą wdrażane innowacyjne rozwiązania wykorzystujące Internet rzeczy (*Internet of things – IoT*), pozwalające na budowanie dużych zbiorów danych dotyczących procesów wytwarzania. Stanie się tak, jeśli w Europie będzie konsekwentnie wdrażana koncepcja Przemysłu 4.0 (*Industry 4.0*) (European Commission 2019).

Niezbędne jest znalezienie rozwiązań gwarantujących pozostawienie danych wrażliwych w dyspozycji europejskich operatorów wirtualnych platform. Pozwolenie na eksport tych danych na inne kontynenty spowoduje, że mieszkańcy krajów europejskich dostaną się pod kontrolę ośrodków władzy, na których działanie nie będą mieli jakiegokolwiek wpływu.

16 Dodatkowo rewolucja przemysłowa 4.0, której jednym z przejawów jest upowszechnianie rozwiązań wąskiej SI, może przyczynić się do dalszego wzrostu nierówności społecznych i jeszcze większej akumulacji kapitału znajdującego się w dyspozycji coraz mniejszej grupy podmiotów gospodarczych. Walka operatorów wirtualnych platform o pozycję monopolisty w wybranym segmencie rynku oznacza, że ofiarami są obywatele tracący kontrolę nad danymi opisującymi ich cechy osobiste i wynikające z nich preferencje konsumenckie. Konsumenci będą (najczęściej w sposób nieświadomy) tracić kontrolę nad podejmowanymi decyzjami o wyborze coraz liczniejszych dóbr oraz usług dostępnych w świecie wirtualnym. Jednocześnie postępująca robotyzacja zwiększy uzależnienie całej gospodarki od nośników energii, przede wszystkim energii elektrycznej, co będzie generować zupełnie nowe zagrożenia systemowe, które będą dotkliwe zarówno w sensie publicznym (zbiorowym), jak i jednostkowym.

Dostrzegalne jest swoiste „zagęszczenie” rozwiązań technologicznych, które należy uwzględnić podczas projektowania zmian w systemie kształtowania kompetencji. Zmiany te należy mieć bowiem na uwadze, planując zarówno to, czego należy uczyć, ale również to, jak i za pomocą jakich technologii można uczyć. W tym miejscu wymieniamy jedynie te najważniejsze:

¹ Wąska (zwana również „stałą”) SI to sztuczna inteligencja zaprojektowana do rozwiązania jednego konkretnego zadania.

- ekstremalne skomunikowanie (Internet rzeczy) i wykorzystanie masowych informacji;
- gwałtowny rozwój biotechnologii i inżynierii genetycznej;
- jakościowy skok w wydajności komputerów (procesory kwantowe);
- centralizacja (+ outsourcing) przechowywania i analizy danych (chmury obliczeniowe – *cloud computing*);
- wzrost znaczenia analizy wielkich zbiorów danych i wykorzystania ich w mikrosterowaniu;
- rozwój technologii typu *blockchain* i podobnych, pozwalających na zarządzanie zdecentralizowanymi danymi;
- nowoczesne materiały i sposób ich obróbki (np. druk 3D);
- rozwój technologii opartych na rzeczywistości wirtualnej (*virtual reality*) i rzeczywistości rozszerzonej (*augmented reality*);
- wzrost znaczenia technologii oraz rozwiązań organizacyjnych, regulacyjnych i inwestycyjnych związanych z gospodarką o obiegu zamkniętym;
- nowe rozwiązania w energetyce, zarówno w zakresie wytwarzania (szczególnie odnawialne źródła energii – OZE), magazynowania (m.in. dzięki wytwarzaniu i przechowywaniu „zielonego” wodoru, wprowadzeniu nowych rodzajów ogniw elektrochemicznych), jak i wykorzystania energii.

17 Pandemia COVID-19 postawiła kwestię społecznych konsekwencji SI na porządku dziennym. Ważny w tej sprawie jest komentarz Yuvala Harariego (2020). Podkreśla, że obecnie działania są podejmowane w stanie nadzwyczajnym i uzasadniane koniecznością ratowania zdrowia i życia (*emergency*). Stan nadzwyczajny (epidemia) ustąpi, ale to nie znaczy, że zostaną wycofane nadzwyczajne działania i rozwiązania. Decyzje kiedyś podejmowane latami obecnie są rozstrzygane w godzinach, ale ich konsekwencje będą długotrwałe i często praktycznie nieodwracalne. To dotyczy w szczególności wdrożenia nowych technologii monitorowania i kontrolowania zachowań obywateli (*surveillance*). Rządy sięgają po nie, aby powstrzymać epidemię. Dlatego łatwo uzyskać na to przyzwolenie nawet w państwach demokratycznych.

Harari uważa, że znaleźliśmy się w krytycznym, przełomowym punkcie w kwestii ochrony prywatności. Szereg rządów sformułuje dylemat „zdrowie czy prywatność” i postawi przed nim swych obywateli. Większość z nich opowie się za zdrowiem, czyli zniesieniem prywatności, nie przyjmując, że jest to fałszywy wybór, że możliwe jest pogodzenie i respektowanie obu wartości. Dostrzeżenie tego i odrzucenie fałszywego wyboru zależy od tego jak dobrze obywatele są poinformowani i umotywowani w sferze obrony swych praw i wolności, czyli od tego jak bardzo

są upodmiotowieni. To z kolei jest funkcją ich zdolności do społecznej komunikacji, poziomu zaufania oraz skali samoorganizacji i grupowej (zbiorowej) aktywności.

Szukając środków zapobiegawczych, nie wolno zapominać o edukacji. Wojciech Cellary podkreśla, że roboty i komputery sterowane przez SI przetwarzają dane, w których jest zapisane to, co było, aby formułować na tej podstawie predykcję przyszłości. Same jednak przyszłości nie kreują – tą mogą kreować tylko myślący, rozumiejący i twórczy ludzie. I tylko oni mogą zapobiegać koszmarom i zagrożeniom wynikającym z odtwarzania przeszłości. Stąd naczelnym celem systemu edukacji powinno stać się kształtowanie myślących i twórczych absolwentów zdolnych do współpracy z inteligentnymi maszynami w warunkach rozproszenia i niepewności (Cellary 2019, s. 7).

Starzenie się społeczeństw

Starzenie się społeczeństw krajów wysoko rozwiniętych wywoła szereg negatywnych konsekwencji, a mianowicie:

- spadek liczebności osób w wieku produkcyjnym, a zwłaszcza wchodzących na rynek pracy;
- wzrost obciążenia demograficznego kolejnych generacji;
- wzrost presji migracyjnej z krajów o niższym poziomie rozwoju i jednocześnie ekspansywnych populacyjnie;
- trudności w zakresie możliwości wykorzystania napływu migrantów w celu uzupełnienia luki demograficznej – ze względu na bariery edukacyjne i kulturowe.

Problemy demograficzne ostatecznie osiągną Polskę i będą generowały trudności ze znalezieniem odpowiednich pracowników, presję na wzrost obciążeń podatkowych i quasi-podatkowych oraz – być może – wyzwania migracyjne związane z koniecznością absorpcji ludności spoza europejskiego kręgu kulturowego.

Relacje pomiędzy pokoleniami w szybkim tempie zmieniają się pod wpływem procesu cyfryzacji starzejących się społeczeństw. W jednej instytucji funkcjonują jednostki z kilku generacji, różniące się wyznawanymi wartościami, postawami i sposobami na życie. Instytucje te wymagają znaczących zmian, w tym mechanizmów zarządzania i motywowania, w celu integracji pokoleń, a co za tym idzie – integracji różnych światów.

Problem jest tym poważniejszy, że dziś w najmłodszym zawodowo pokoleniu za najbardziej atrakcyjny jest uznawany wzorzec „wolnego strzelca”. Proces ten będzie

się pogłębiał w rezultacie możliwego demontażu sfery usług publicznych. W następstwie neoliberalnej rewolucji współczesne państwo stopniowo wycofało się z misji gwaranta solidarności społecznej. Edwin Bendyk (2020) podkreśla, że państwo amerykańskie nie gwarantuje swym obywatelom bezpieczeństwa w najbardziej podstawowym, biologicznym wymiarze, czego potwierdzeniem jest skala pandemii COVID-19 w USA i jej katastrofalne społeczno-gospodarcze konsekwencje.

Organizacja i charakter pracy

Omówione powyżej zmiany technologiczne i turbulentne otoczenie będą odciskały piętno na sposobie funkcjonowania organizacji. Wyraźnie widoczne są już następujące przemiany:

- spadek znaczenia organizacji hierarchicznych i scentralizowanych na rzecz sieciowych i rozproszonych;
- budowanie przewag konkurencyjnych w oparciu o umiejętność zarządzania rozproszonym i wirtualnym środowiskiem pracy oraz utrzymania motywacji i lojalności pracowników w tych warunkach;
- wzrost znaczenia zaufania jako regulatora stosunków organizacyjnych;
- konkurowanie zdolnością do generowania i rozprzestrzeniania innowacji.

Zmienia się zapotrzebowanie na pracę, czego przejawem jest zanikanie jednych i pojawianie się innych zawodów, i dochodzi do kreowania nowych potrzeb kompetencyjnych. Zachodzą także zmiany dotyczące samego środowiska pracy oraz relacji pracownik-pracodawca. Niestandardowe formy zatrudnienia i pracy (np. *crowd work*, *employeesharing*, *jobsharing*, *home office*, *ICT-based mobile work*), uelastycznienie stosunków zatrudnieniowych, zaangażowanie u wielu pracodawców równocześnie, stosowanie nieregularnej płacy czy ograniczenie dostępu do zabezpieczeń społecznych będą zmniejszać poczucie pewności i stabilności zatrudnienia oraz bezpieczeństwa wśród pracowników. Dodatkowo indywidualizacja i wirtualizacja pracy będzie zwiększać poczucie izolacji społecznej i generować wzrost obciążenia psychospołecznego, a niestandardowe i nieregularne godziny pracy mogą sprzyjać rozwojowi chorób cywilizacyjnych. Te zjawiska mogą rodzić masowe niezadowolenie i protesty.

W wyniku zachodzącej transformacji technologicznej nastąpią istotne zmiany w realizacji procesów technologicznych i biznesowych w przedsiębiorstwach (szybciej) i w administracji (wolniej), a w konsekwencji w sposobie świadczenia pracy i na rynku pracy. Zmiany te będą miały następujące cechy:

1. Nastąpi radykalny wzrost automatyzacji procesów w wielu branżach, w tym w usługach biznesowych i konsumenckich.
2. Zwiększy się udział pracy wykonywanej zdalnie z wykorzystaniem łączy szerokopasmowych, w szczególności pracy świadczonej z domu, a także wzrośnie znaczenie zespołów funkcjonujących wirtualnie.
3. Liczba nowo powstających miejsc pracy w obszarach poddanych zmianom technologicznym będzie mniejsza niż liczba likwidowanych i będzie dotyczyła jakościowo odmiennych zawodów; będzie to miało różny przebieg w poszczególnych branżach.
4. Wzrośnie znaczenie zawodów związanych z relacjami międzyludzkimi, w tym opiekuńczymi, ułatwiającymi stosunki międzykulturowe, co znaczy wzrost zapotrzebowania m.in. na kompetencje społeczno-humanistyczne.
5. Wzrost zapotrzebowania na usługi opiekuńcze i wypełniające czas wolny będzie napotykał na barierę efektywnego popytu związaną z relatywnym ubożeniem osób wymagających opieki i mających czas wolny.
6. W obrębie branż objętych najsilniejszymi zmianami technologicznymi będzie odczuwalny silny deficyt wysokiej jakości kadr przy nadmiarze pracowników potrafiących wykonywać dobrze zaprogramowane czynności; w Polsce proces ten będzie rozwijał się stopniowo i nierównomiernie w poszczególnych branżach.
7. Bardzo duże znaczenie będzie miała umiejętność szybkiego uczenia się nowych umiejętności wkomponowanych w pracę adaptacyjnych zespołów.
8. Wyrafinowane umiejętności techniczne nie stracą na znaczeniu, a zwłaszcza rzemieślnicze (głównie w obszarach, w których nie będzie można zastąpić pracowników automatami lub będzie to nieoptymalne).

W warunkach administracyjnego ograniczenia mobilności (*lockdown*), które zostało wprowadzone w czasie pandemii COVID-19, wiele grup społecznych, w tym uczniowie, studenci, nauczyciele i wykładowcy, pracownicy wykonujący czynności biurowe, zostało zmuszonych do przestawienia się na kształcenie zdalne, prowadzenie zajęć oraz wypełnianie zadań bez kontaktu bezpośredniego (*face-2-face*). Badania przeprowadzone w pierwszej połowie 2020 r. wskazują, że powszechne zastosowanie metod kształcenia dzieci i młodzieży oraz studentów na odległość w czasie rzeczywistym (metoda synchroniczna – *online*) oraz w różnym czasie (metoda asynchroniczna – *offline*) uzyskało dość wysoki poziom akceptacji zarówno ze strony studentów, jak i nauczycieli (Stevens i in. 2020). Największy niepokój budzi jednak zjawisko występowania grup uczniów oraz nauczycieli, którzy z różnych powodów nie potrafili przystosować się i funkcjonować w nowych warunkach,

wręcz „zniknęli z systemu” (Nolte 2020). To stwarza zagrożenie, że z aktywności społecznej – w sposób wymuszony prowadzonej w świecie wirtualnym – mogą być wykluczone liczne zbiorowości. Doświadczenia z systemów edukacji i szkolnictwa wyższego pokrywają się z doświadczeniami z pracy na odległość (*home office*).

Kompetencje²

W wyniku rozwoju technologii informacyjnych, w tym sztucznej inteligencji, nastąpi radykalny wzrost automatyzacji (robotyzacji) procesów w wielu branżach, w tym w usługach biznesowych i konsumenckich. W obrębie branż objętych zmianami technologicznymi będzie odczuwalny silny deficyt kreatywnych kadr, przy nadmiarze pracowników potrafiących dobrze wykonywać rutynowe czynności. Nastąpi spadek znaczenia dla konkurencyjności gospodarki niskich kosztowych zasobów pracy na rzecz dostępności „talentów” zdolnych do obsługi nowoczesnych procesów badawczych, produkcyjnych i usługowych. Bardzo duże znaczenie będzie miała umiejętność szybkiego zdobywania nowych kompetencji niezbędnych do pracy w nieustannie adaptujących się zespołach.

Pracownik przyszłości, a w rosnącej liczbie przypadków pracownik teraźniejszości, zyska na dysponowaniu kompetencjami umożliwiającymi aktywne dostosowanie się i wychodzenie naprzeciw zachodzącym zmianom. Wymaga to przede wszystkim przygotowania do uczenia się nowych umiejętności i zdobywania nowej wiedzy, czego fundamentem jest umiejętność posługiwania się językiem ojczystym, w tym komunikowania się na piśmie, oraz umiejętność rozumowania matematycznego i stosowania jego elementów w codziennym życiu. To jest wystarczające do nabywania innych umiejętności. W przypadku tej drugiej umiejętności rośnie znaczenie rozumowania matematycznego w porównaniu ze sprawnością rachunkową. Nowe znaczenie zyskują też kompetencje społeczno-emocjonalne, np. wytrwałość, uwaga, motywacja, poczucie sprawstwa i zaufanie do własnych możliwości.

Pracodawcy już obecnie dostrzegają szereg deficytów kompetencyjnych, które będą narastały w przyszłości. Co ciekawe, występują one niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z rynkiem pracodawcy czy pracownika³. Różnie określa się te deficytowe kompetencje, ale generalnie chodzi o kompetencje ogólne, transfe-

² Więcej informacji na temat zapotrzebowania na kompetencje przyszłości w dobie rewolucji przemysłowej 4.0 w Załączniku 3.

³ Dobrze ilustrują to wyniki badań prowadzonych w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”, realizowanych od 2010 r., a więc zarówno w okresie rynku pracodawcy, jak i rynku pracownika, z którym mamy do czynienia w ostatnich latach; wyniki tego projektu są dostępne na stronie www.parp.gov.pl/component/site/site/bilans-kapitalu-ludzkiego#wynikibadaniabkl.

rowalne pomiędzy stanowiskami pracy, zapewniające szybką adaptację do zmian i zdolność do efektywnej współpracy w zespołach zadaniowych. Wśród tych najczęściej wymienianych są:

- umiejętności z zakresu technik informatycznych, od obsługi komputerów i ich oprogramowania, po umiejętności programistyczne;
- umiejętność rozwiązywania złożonych problemów;
- krytyczne rozumowanie;
- pomysłowość, kreatywność;
- elastyczność intelektualna;
- otwartość na nowości i umiejętność szybkiego uczenia się;
- umiejętność budowania relacji międzyludzkich i zarządzania nimi, w tym rozwiązywania konfliktów i napięć;
- umiejętność zorganizowanej współpracy z innymi;
- umiejętność podejmowania decyzji;
- dobra organizacja własnej pracy.

Transformacja cyfrowa

22

Proces przebiegający dwutorowo. Z jednej strony obejmuje powstawanie nowych podmiotów gospodarczych (tzw. start-upów, *new entrants*), które funkcjonują zgodnie z nowymi zasadami i metodami działania ukształtowanymi z uwzględnieniem innowacyjnych możliwości technologicznych i organizacyjnych. W tych podmiotach występuje skłonność do **podejmowania dużego ryzyka** – realizowane są projekty, które mają przynieść **ogromny sukces** na globalnym rynku, ale dopuszcza się, że skończą się **porażką** prowadzącą do zakończenia działalności. Z drugiej strony ten proces obejmuje przedsiębiorstwa zasiedziałe na rynku (tzw. *incumbents*), które ze zróżnicowaną dynamiką starają się rozszerzyć zakres swojej działalności, stopniowo wdrażając różnorodne innowacje, często ograniczając się do naśladowania działania nowych liderów gospodarki cyfrowej. Ta grupa przedsiębiorstw stara się znaleźć równowagę między działaniami typu kontynuacja oraz typu innowacja. Wyzwaniem jest dla nich **akceptacja załogi** dla nowych projektów, co jest tym trudniejsze, im większy sukces przynosiło w przeszłości działanie przy zastosowaniu technologii analogowych.

Istotą transformacji cyfrowej jest **zmiana relacji i ról między uczestnikami rynku**. Wiele produktów ofertowanych przez operatorów wirtualnych platform jest lub było udostępnianych w **formule „za darmo”** (*for free*). Ma to słu-

żyć pozyskiwaniu konsumentów jako użytkowników usług i jednocześnie korzystaniu z nich jako darczyńców danych o sobie i otoczeniu. Obok tej formuły upowszechniają się coraz bardziej rozwiązania przewidujące pobieranie opłat (m.in. formuła *Freemium*), gdyż w licznych przedsięwzięciach biznesowych poszukiwane są nowe strumienie przychodów niezbędnych do pokrycia bieżących kosztów operacyjnych oraz finansowania kolejnych projektów rozwojowych.

23



Wyzwania rozwojowe dla Polski

W tym rozdziale zajmujemy się tymi wyzwaniami rozwojowymi dla Polski, które uznajemy za kluczowe dla formowania nowego systemu edukacji i kształtowania kompetencji.

Kapitał społeczny

Rozwój Polski nie będzie możliwy bez głębokiej zmiany kulturowej prowadzącej do podniesienia ogólnego poziomu zaufania oraz otwartości na dialog i współpracę. Dźwignią takiej zmiany może stać się stworzenie nowego systemu kształtowania kompetencji. Edukacja w tym ujęciu musi posiadać wymiar kulturowy, zakładać rozwój kompetencji społecznych, posiadać funkcję integrującą działania kulturowe z innymi dziedzinami życia, a swoje główne zadanie dostrzegać w budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego⁴, przygotowując do aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym.

Podniesienie jakości kapitału ludzkiego w Polsce jest o tyle ważne, że będziemy musieli radzić sobie ze spadkiem liczebności populacji w większości gmin, powiatów i województw.

Polska odniosła sukces gospodarczy głównie dzięki wzrostowi jakości pracy przy utrzymaniu wynagrodzenia dużych grup pracowników na relatywnie niskim poziomie. Podtrzymanie rozwoju wymaga przebudowy kompetencyjnej zasobów pracy tak, aby mogły one konkurować z kluczowymi ośrodkami gospodarczymi świata pod względem dostępności „talentów”, czyli najlepiej wykwalifikowanych oraz zdolnych do adaptacji i kreacji kadr. Brak takiego zwrotu zaowocuje odpływem kapitału finansowego, stagnacją gospodarczą i brakiem poprawy jakości życia.

Bardzo ważne będzie stworzenie systemu rozwoju kompetencji pracowników – kompetencji ułatwiających im dostosowanie się do szybkich zmian zachodzących

⁴ Pojęcie kapitału społecznego nie jest ściśle zdefiniowane i jest niezwykle pojemne; mieści się w nim wszystko to, co decyduje o zdrowych relacjach społecznych (troska o wspólnotę i współpracę dla wzajemnego rozwoju). W prawie wszystkich definicjach operacyjnych występuje jeden wspólny mianownik dla tej kategorii – zaufanie do ludzi (por. Czapiński i Panek 2015, s. 351).

w środowisku pracy i życiu zbiorowym. Wymaga to współpracy pomiędzy pracodawcami, instytucjami edukacji formalnej (w tym uczelniami) i podmiotami sektora szkoleniowo-rozwojowego.

Kapitał ludzki jest istotniejszą niż kapitał społeczny przesłanką rozwoju w krajach uboższych, do których ciągle można jeszcze zaliczyć Polskę. Jednak po przekroczeniu pewnego progu zamożności, decydującego znaczenia dla dalszego rozwoju nabierze kapitał społeczny⁵. Zdaniem autorów *Diagnozy społecznej 2015* (Czapiński i Panek 2015), Polska w ciągu kilku najbliższych lat przekroczy próg zamożności, powyżej którego samo inwestowanie w kapitał ludzki przestanie wystarczać do podtrzymania tempa wzrostu gospodarczego.

Problemem polskiego społeczeństwa są słabe umiejętności komunikowania się oraz słaba motywacja do współdziałania obywatelskiego, czy też udziału w nowych, np. sąsiedzkich relacjach społecznych. Autorzy *Diagnozy społecznej 2015* zwracają uwagę, że skłonność do stowarzyszania się w różnego typu związkach i organizacjach, w sytuacji gdy przynależność do organizacji stała się po zmianie systemu w pełni dobrowolna, gwałtownie spadła z 30,5% w 1989 r. (World Value Survey) do 14,8% i utrzymała się na tym poziomie (w 2015 r. 13,4%). Lokujemy się pod tym względem, podobnie jak w przypadku zaufania, na końcu grupy krajów objętych badaniem European Social Survey w 2002 r. (tamże, s. 353). Niemal połowa obywateli jest obojętna wobec sytuacji naruszających dobro publiczne (tamże, s. 332-334).

Dużo łatwiej przychodzi nam rywalizować i toczyć spór niż współpracować. W Polsce ludzie, którzy chcą coś zrobić dla swojej społeczności niechętnie łączą się w tym celu w związki formalne. Badania pokazują, że włączanie się w działania na rzecz własnej lokalnej społeczności jest zjawiskiem tak samo rzadkim, jak przynależność do organizacji. Tylko 15,4% badanych (2014-2015) angażowało się w działania na rzecz społeczności lokalnej (gminy, osiedla, dzielnicy). Obserwowany w ciągu ostatniej dekady powolny, ale systematyczny wzrost zaangażowania na rzecz własnych społeczności zatrzymał się.

Niekorzystne tendencje pogarsza osłabienie więzi międzypokoleniowych. Jako główne determinanty tego zjawiska należy wskazać fakt, że dorośli poświęcają pracy coraz więcej czasu, a dodatkowo zwiększona mobilność społeczno-zawodowa przerywa lub znacznie osłabia więzi, które dawniej łączyły rodziny wielopokoleniowe. Diagnozowany zwiększający się dystans między pokoleniami może wpływać na mniejsze zrozumienie przeżyć, potrzeb i praw najmłodszego pokolenia Polaków (Gańko 2011, s. 7-13; Sajkowska 2017, s. 9).

⁵ Dotychczas rosnący kapitał ludzki (oparty na indywidualnym rozwoju Polaków) przyciągający zagranicznych inwestorów i wykorzystujący finansowe wsparcie UE wyczerpie w najbliższych latach swój potencjał warunkujący dalszy rozwój Polski (tamże, s. 362).

Antagonizm społeczny

Poważnym niebezpieczeństwem staje się wojna kulturowo-polityczna, która dzieli Polaków. Z jej powodu wzmacniane są historycznie ugruntowane uprzedzenia i rośnie wrogie nastawienie do oponentów. Narastający społeczny antagonizm sprzyja pogłębianiu wielu zakorzenionych instytucjonalnych deficytów Polski. Utrwalany jest tym samym molekularny typ rozwoju naszego kraju, czyli taki, w którym jedyną siłą napędową są jednostki i małe grupy społeczne integrujące się ze względu na poczucie zagrożenia i chęć chronienia doraźnego interesu.

W naszym kraju dominuje monocentryczna formuła przywództwa. W ten sposób jest narzucana formuła jednolitej i opartej na sile władzy państwowej. Ograniczana jest zatem przestrzeń społecznego dyskursu i zbiorowej refleksji. Osłabiamy tym samym tworzenie kapitału społecznego. Pogłębia się więc podstawowy deficyt rozwojowy Polski. Jesteśmy wtłaczani w anachroniczny układ instytucjonalny, zastój i peryferyzację, co już kiedyś doprowadziło do utraty państwowości.

Monocentryczna formuła przywództwa prowadzi do dominacji siły (politycznej) nad normatywnością. W konsekwencji generalnie słabnie porządek normatywny i ład konstytucyjny. Rezultatem jest destrukcja normatywności i narastanie bezprawia ubranego w szaty legalizmu.

Nowoczesne społeczeństwo potrzebuje przywództwa policentrycznego i demokratycznego, które jest silne poprzez otwarte drogi awansu do pozycji wiodących, zapewnia stały dopływ wysokiej jakości kadry kierowniczej państwa. Bez tego nie rozwinie się na szczytach władzy wyobraźnia strategiczna i zdolność do podejmowania historycznych wyzwań. Takie przywództwo musi też posiadać cechy przywództwa transformacyjnego, wytwarzającego wspólnotę wartości i celów, włączając w ten sposób szerokie zaplecze społeczne do przemian adekwatnych do wyzwań. Dopiero w otoczeniu kreowanym przez tego rodzaju przywództwo, może rozwinąć się przywództwo edukacyjne sprzyjające organizacyjnemu samouczeniu się w mikroskali, na poziomie szkoły lub uczelni.

Takiemu przywództwu sprzyja praktykowanie różnych form autentycznej samorządności w poszczególnych organizacjach i w ramach różnych systemów życia zbiorowego. Dzięki temu możliwe będzie mikroeksperymentowanie i bezpieczne testowanie różnego rodzaju rozwiązań i ich przydatności w naszych instytucjonalnych i kulturowych uwarunkowaniach. Jednak **będzie to wymagało przełamania (a co najmniej osłabienia) dominujących wzorców kulturowych, które poziom akceptacji dla eksperymentu sytuują nisko, a skłonność karania za niepowodzenie wysoko.**

Solidarność międzypokoleniowa

Jedną z twardych barier poprawy stanu edukacji w Polsce i formowania nowego systemu kształtowania kompetencji jest zanik międzypokoleniowej solidarności. Nie da się bowiem tego celu osiągnąć bez dokonania zasadniczej reorientacji wydatków budżetowych – samorządowych i rządowych – w kierunku edukacji. A to zderzy się z potrzebami coraz liczniejszego pokolenia osób starszych, pokolenia emerytów. Wydatki kierowane na tą liczebną grupę, czego przykładem jest 13. emerytura mobilizują ją do aktywności wyborczej. To premiuje polityków sięgających po głosy tych wyborców, zachęca ich do zabiegania o ich lojalność, ale jednocześnie niszczy poczucie solidarności międzypokoleniowej.

Odwrócenie tej tendencji będzie bardzo trudne, jeśli starsze pokolenie nie dostrzeże, że lekceważenie potrzeb i znaczenia wydatków na dobrą edukację młodego pokolenia szybko się obróci przeciwko osobom starszym. Przede wszystkim w następstwie postępującej emigracji młodych oraz depopulacji średnich i małych miast. To bowiem pociągnie za sobą zwijanie się potencjału tych miast i załamanie ich finansów. W rezultacie zabraknie środków na finansowanie usług publicznych, z których korzystają starsi i nie będzie miał, kto się ich organizacją i świadczeniem zajmować.

28 Pogłębianie się tego procesu stanowi dla rozwoju Polski wielkie zagrożenie. Bowiem naszą rozwojową siłę stanowi układ osadniczy, w którym kluczową rolę odgrywa duża liczba małych i średnich miast, tworzących gęstą sieć na całym terytorium kraju. Coraz więcej węzłów tej sieci wpada w rozwojową zapaść, co dobrze opisuje termin „miasta kurczące się” (*shrinking cities*).

Odwrócenie tej tendencji wymaga dostrzeżenia związku między aktywnością edukacyjną i poziomem kształcenia kwalifikacji w danej lokalności i utrzymaniem jej potencjału rozwojowego, co warunkuje utrzymanie materialnych warunków życia starszych mieszkańców. Uruchomienie i wzmacnianie takiej rozwojowej spirali podbudowałyby międzypokoleniową solidarność.

Na przedstawione w tym rozdziale wyzwania rozwojowe, szczególnie istotne z punktu widzenia potrzeby nowego systemu edukacji i kształtowania kompetencji można też spojrzeć jako na podstawowe deficyty, które stanowią barierę jego ustanowienia.

Zasadnicze problemy edukacji w Polsce

Uwagi ogólne

Od lat 70. XX w. stopniowo rośnie niezadowolenie z efektów masowego kształcenia – zarówno w Polsce, jak i w świecie. Jednak to nie tylko edukacja nie potrafi dostarczyć odpowiedzi na oczekiwanie elastycznego kształcenia, to także (nowoczesne) państwo nie wypracowuje klarownego kierunku przemiany własnych struktur. Próby reformowania struktur państwowych nie są konsekwentne. Tylko nieliczne państwa odnoszą w tym zakresie sukcesy. Edukacja jest nadal w znacznym stopniu pochodną tego, co dzieje się w strukturach państwa (dotyczy to również tych systemów edukacyjnych, w których nie dominuje publiczna własność organizacji edukacyjnych).

Na rynku pracy coraz większą rolę przypisuje się kompetencjom o ogólniejszym charakterze: tzw. generycznym (*generic*) czy społecznym (Payne 2017). Umiejętności społeczne powinny ułatwiać nawiązywanie odpowiednich relacji z klientami czy współpracownikami, które odgrywają ważną rolę w przypadku wykonywania tzw. *emotion works*, tj. zawodów, w których ważnym elementem staje się profilowanie nastawienia i emocji innych osób (Hochschild 1983; Noon i Blyton 2002). Niestety szkoła w niewystarczającym stopniu kształtuje te umiejętności.

W międzynarodowej dyskusji o przyszłości i reformowaniu edukacji rekomenduje się rozwiązania, które także w przypadku polskiego systemu kształcenia znajdują uzasadnienie. Główna zmiana ma polegać na przejściu od paradygmatu edukacji skupionej na nauczycielu do edukacji skoncentrowanej wokół ucznia i jego potrzeb, gdzie nauczyciel jest przewodnikiem prowadzącym uczniów, a nauka jest doświadczana w sposób spersonalizowany.

W przypadku szkolnictwa wyższego chodzi o kształcenie oparte na samodzielnym studiowaniu, ze zmniejszoną liczbą godzin zajęć dydaktycznych (wykładowych), i wprowadzenie tzw. odwróconego nauczania⁶, przy wykorzystaniu platform edu-

⁶ Większy nacisk kładzie się na samodzielne uczenie się (indywidualne lub grupowe), ukierunkowane na określoną kwestię/problem do rozwiązania. Kurs dzielony jest na moduły, w ramach których studenci zapoznają się z materiałami (np. filmy, nagrania, wykłady, artykuły itp.) lub sami ich poszukują. W ramach modułu wykonują określone zadanie praktyczne (najczęściej w małej grupie), a rolą prowadzącego zajęcia jest jedynie wsparcie studentów i przekazanie im informacji zwrotnej.

kacyjnych (wzorem wiodących uczelni brytyjskich i holenderskich) oraz indywidualnego wsparcia osobistego opiekuna – tutora. Ważną rolę pełni bezpośredni kontakt z prowadzącym zajęcia. Nieliczne są wykłady w dużych grupach, a zdecydowanie częściej prowadzone są warsztaty, konwersatoria, ćwiczenia w małych grupach, w tym indywidualne konsultacje z prowadzącym.

Istotną rolę w tym procesie pełni tzw. uczenie się zespołowe (*collaborative learning*) w oparciu o różne techniki aktywizujące, takie jak np.: *Jigsaw*⁷, *Peer Tutoring*⁸, *Role Playing*⁹, *Student Teams-Achievement Divisions* (STAD)¹⁰, *Teams-Games-Tournament* (TGT)¹¹ (por. Slavin 1994). Oprócz pozytywnych efektów związanych z szybkością uczenia się (szczególnie w przypadku uczniów słabszych), techniki te stosowane są głównie po to, aby urozmaicić zajęcia, zredukować poczucie nudy „przyswajania wiedzy” i zastąpić je aktywnym uczeniem się, wzmacniając świadome pogłębianie wiedzy.

Na tym tle widać, jak bardzo Polska szkoła odżegnuje się od udziału w grze o przyszłość. Nadal jesteśmy mocno zakotwiczeni w paradygmacie szkoły epoki przemysłowej.

Ukryty program przestrzeni kształcenia

Jednym z najbardziej widocznych elementów kształcenia, który nieomal wprost nawiązuje do konceptu epoki przemysłowej, jest wykorzystanie przestrzeni: bu-

⁷ Technika opracowana przez Eliota Aronsona (wraz ze studentami z Uniwersytetu w Teksasie i Uniwersytetu Kalifornijskiego) w latach 70. XX w. Główne jej założenie polega na tym, że każdy ze studentów – jak w puzzlach – stanowi odrębny element niezbędny do rozwiązania końcowego zadania. Studenci dzieleni są na 5-6 osobowe grupy (tzw. *jigsaw group*), z których wybiera się po jednym liderze. Materiał z danych zajęć dzieli się na tyle części, ilu mamy członków grupy. Każdy z członków grupy dostaje materiał do przestudiowania i nauczania się, a następnie dyskutuje go i omawia z innymi studentami, którzy mieli się z nim zapoznać (w ramach tzw. grupy eksperckiej). Studenci wracają do swoich grup macierzystych (*jigsaw group*), którym prezentują wnioski na temat swojego fragmentu materiału (uczą resztę grupy). Na koniec efekty sprawdzane są w ramach quizu.

⁸ Technika polega na wspólnym uczeniu się grupy studentów. Wybrany student – posiadający większą wiedzę/ kompetencje – pełni funkcję tutora, wspierając innych uczących się i moderując całość procesu uczenia się.

⁹ Technika wykorzystywana podczas aktywnego uczenia określonych zachowań, np. na studiach pedagogicznych może być stosowana jako narzędzie podczas treningu komunikacji z rodzicami w klasie szkolnej. Zasadniczo polega ona na odgrywaniu konkretnych scenek, a następnie na ich omawianiu.

¹⁰ Kształcenie odbywa się w mieszanych (ptciowo, etnicznie, pod względem osiągnięć) grupach. Rolą grupy jest zadbanie o to, aby każdy z jej członków zrozumiał daną partię materiału (test umiejętności odbywa się już indywidualnie, najczęściej w formie quizów).

¹¹ Zajęcia odbywają się w oparciu o tę samą formułę co STAD, jednak zamiast quizów co tydzień, na zamknięcie danego tematu, odbywa się turniej pomiędzy zespołami, przy czym rywalizacja zawsze odbywa się parami pomiędzy członkami zespołów, których cechuje podobny poziom kompetencji (np. najmocniejsi studenci ze studentami najsłabszymi z konkurencyjnej grupy).

dynków, pomieszczeń, sal gimnastycznych, korytarzy, sanitariatów, czy wreszcie mebli i różnorodnych sposobów ozdabiania ścian polskich szkół i uniwersytetów. Roland Meighan nazywa to „ukrytym programem budynków szkolnych” (Meighan 1993, s. 85). Samo pojęcie „programu ukrytego” (*hidden curriculum*) upowszechniło się w dyskusji o programowaniu pracy szkół na przełomie lat 60. i 70. XX w. – jako element szerszej debaty publicznej i naukowej o potrzebie zmiany podejścia do kształcenia i organizacji systemów edukacyjnych (zob. Jackson 1968; Postman i Weingartner 1971; Head 1974). „Ukryty program” można zdefiniować jako „(...) to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu” (Meighan 1993, s. 71). Przestrzeń szkolna jest jednym z elementów tego programu.

Szkoła jaką znamy, w sensie architektonicznym, często może nasuwać skojarzenie z „formą do jajek”, przy czym należy zwrócić uwagę, że podział przestrzeni i urządzeń jest zazwyczaj niesymetryczny – nauczyciele mają większe biurka, mają często więcej przestrzeni w klasie, lepsze krzesła, nieograniczony dostęp do urządzeń. Co więcej, jeśli spojrzymy zwłaszcza na dominujące w naszym krajobrazie budynki z II połowy XX w. i wcześniejsze, układ klas szkolnych przypomina fabryki – uczniowie poddawani „obróbce” są przekazywani z jednego do drugiego i kolejnych „działów”, a sam proces organizacji kształcenia łatwo odnieść do procesów zarządzania, z dyrektorem szkoły jako „kierownikiem produkcji” i nauczycielami jako „brygadzi- stami” odpowiedzialnymi za nadzorowanie „procesu produkcji”. Ten „komórkowy” wzorzec architektoniczny ogranicza, czy wręcz uniemożliwia zindywidualizowane uczenie się i współpracę w małych grupach, i limituje kreowanie stosunków demokratycznych (tamże, s. 88). Jednocześnie, jak pisze Hardy (1977), konsekwencją takiego podejścia do układu przestrzennego szkół jest nieintencjonalne kształtowanie autorytarnych zachowań nauczycieli. Badania przeprowadzone 50 lat temu przez Herberta R. Kohla (1970) nad koncepcją nauczania „zamkniętego” (*closed teaching*) wskazują, że układ klas szkolnych w takim systemie jest oparty na przymusie i narzucanych decyzjach, a nie uczestnictwie i dokonywanych wyborach. Kohl zwraca uwagę, że: „Rozmieszczenie obiektów w przestrzeni nie jest dowolne; pomieszczenia reprezentują w formie fizycznej ducha i dusze miejsc i instytucji. Pokój nauczyciela mówi nam coś o tym, kim on jest, a bardzo wiele o tym, co robi. (...) Dlaczego klasa musi mieć przód, tył i dwa boki? Pojęcie istnienia „przodu klasy” oraz autorytarny styl przekazywania wiedzy – z góry do znajdujących się niżej uczniów, to dwa wyobrażenia, które sobie towarzyszą” (tamże).

Oczywiście nie jest możliwe dokonanie w bardzo krótkim czasie kompletnej rekonstrukcji obiektów szkolnych – to zadanie na wiele lat, związane z koniecznością alokowania dużych środków finansowych. Zatem kluczowym zadaniem staje

się postulat kształtowania „wyobraźni przestrzennej” wśród dyrektorów szkół i nauczycieli. Ta „wyobraźnia” to z jednej strony zdolność do uświadomienia sobie długotrwałego wpływu przestrzeni na proces kształcenia, a z drugiej strony – do modyfikowania sposobu organizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego tak, aby w możliwie największym stopniu eliminował niedostatki architektoniczne i organizacyjne.

Warto zwrócić uwagę na liczne próby rozwiązywania problemów będących istotą ograniczeń wynikających ze sposobu organizacji przestrzeni edukacyjnej. Od 2008 r. OECD realizuje projekt *Innovative Learning Environments*, którego celem jest poprawa jakości kształcenia poprzez modernizację otoczenia szkolnego, w tym aspektów architektonicznych. Bardzo konkretną próbą zmiany przestrzeni kształcenia w dużej skali był projekt zrealizowany w Wielkiej Brytanii w latach 2005-2010, w ramach którego blisko 2 mld funtów przeznaczono na budowę i modernizację 675 obiektów. Wprawdzie ocena tego projektu jest niejednoznaczna, szczególnie ze względu na sposób finansowania i kontraktowania, to jednak bezsprzecznie udało się w jego ramach stworzyć zupełnie nowe warunki do kształtowania kompetencji kolejnych pokoleń Brytyjczyków (zob. Mahony, Hextall i Richardson 2011).

Nowa przestrzeń szkoły oraz przedszkola powinna dawać przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa. Nie znaczy to jednak, że chodzi o tak powszechne dzisiaj w naszych placówkach oświatowych wysokie płoty czy monitoring wizyjny. Mur odstrasza, a rozmieszczone wszędzie kamery nieuchronnie naruszają prywatność i zaburzają komunikację (zob. Leszko 2019). Wizja szkoły, która ma dawać poczucie bezpieczeństwa i sprzyjać nie tyle wyposażaniu ucznia w wiedzę, co raczej tworzyć warunki do samodzielnego jej zdobywania, inspirowania, zadawania pytań, odkrywania – czyli nadawania znaczeń i sensów, wymaga fizycznej reorganizacji. Zmiana ta dotyczy zarówno samej formy architektonicznej szkoły, aranżacji sal lekcyjnych, jak i wyposażenia wspomagającego proces uczenia się. Koncentruje się na uczynieniu przestrzeni szkoły bardziej otwartej-relacyjnej, przyjaznej użytkownikom, funkcjonalnej. Chodzi o nowy sposób ujęcia środowiska edukacyjnego, które będzie stanowić bazę gromadzenia doświadczeń, stymulować do rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, a przez to sprzyjać poznaniu i rozumieniu świata oraz rozwijać postawę twórczej adaptacji w zmieniającej się rzeczywistości.

Analizując kontekst przestrzennej organizacji oświaty, warto wskazać na kolejny aspekt, który jest nieobecny w polskich szkołach. Większość polskich placówek oświatowych jest postrzegana jedynie jako miejsce kształcenia dzieci i młodzieży – pracują w ograniczonym czasie, nie oferują w swej przestrzeni miejsca do realizacji innych ważnych funkcji lokalnych społeczności. Ich model działania skupia się wyłącznie na realizacji funkcji dydaktycznych, skierowanych do bezpośrednich

odbiorców, tymczasem otwarty model edukacyjny zakłada otwarcie budynków, klas szkolnych, sal gimnastycznych i terenów na zewnątrz dla innych użytkowników, na potrzeby społeczności lokalnej. Ta orientacja „na zewnątrz” wymaga także przemodelowania sposobu konstrukcji nowych budynków szkolnych i ich wyposażania, a w przypadku już istniejących ich nowej aranżacji razem z tą społecznością. Przestrzeń jest bowiem tym wymiarem funkcjonowania człowieka, w którym nie tylko wzrasta jako indywidualność, ale również tworzy pole relacji i uczestnictwa w świecie wartości właściwych dla danej wspólnoty ludzi. Sprawa dotyczy uczniów i nauczycieli, dla których szkoła to miejsce pracy, ale również rodziców, czy jeszcze szerzej – środowiska lokalnego, dla którego szkoła może i powinna stanowić centrum aktywności społecznej, ukierunkowanej na współpracę, której celem jest wzajemny rozwój.

Deficyt społeczny edukacji

Deficyt społeczny edukacji polega na odżegnywaniu się edukacji od zadania, jakim jest celowe budowanie i wzmacnianie więzi społecznych, postaw prospołecznych, doświadczeń dających poczucie sprawczości we współdziałaniu.

Samo określenie „deficyt społeczny” edukacji nie neguje występowania niekiedy bardzo owocnych, a nawet trwałych relacji i więzi społecznych wytworzonych w środowisku edukacyjnym. Niemal każdy człowiek doświadczył takich relacji, a spotkania przypadkiem po latach szkolni znajomi na ogół łatwiej otwierają się na bliższy kontakt. Deficyt społeczny mówi o czymś innym: o tym, że relacje i więzi społeczne nie są świadomie budowane w celu uzyskania konkretnych efektów kształcenia. Takie świadome działania niejednokrotnie mają miejsce, np. podczas szkolnej wycieczki czy innych, zwłaszcza nietypowych i odchodzących od rutyny działań. Podobnie w przeszłości, edukacja stawiała sobie różne cele „zbiorowe”. Jednak zbyt mała skala, w jakiej się to dzieje, nie pozostawia wśród słuchaczy/uczniów żywego doświadczenia budowania relacji i współdziałania, nie kształci celowo umiejętności budowania trwałych relacji dla osiągnięcia wspólnych celów.

Jednym z wymownych przejawów deficytu społecznego w edukowaniu młodego pokolenia jest dziwaczna – na pierwszy rzut oka – trudność we wprowadzaniu do szerokiej praktyki kształcenia metody pracy w małych grupach, pracy zespołowej. Od co najmniej kilkunastu lat hasło to jest powtarzane, istnieją tzw. dobre praktyki pokazujące, że można i warto tak kształcić. Wiadomo też od dawna, że umiejętność pracy zespołowej jest ceniona wśród pracodawców. Jednak system edukacji nie przyjmuje tego w szerszej skali.

Na wszystkich poziomach edukacji słabością jest niewystarczająco skuteczna praca nad kształtowaniem postaw, które stanowią kluczowy komponent kompetencji. To postawy decydują o tym, czy i w jaki sposób przekładamy wiedzę i umiejętności na praktyczne działanie. Deficyty w tym zakresie wpływają na sposób funkcjonowania w pracy zawodowej, relacjach społecznych i w życiu osobistym.

Posiłkując się trójczynnikiem koncepcją postawy Gordona Allporta, traktując ją jako pewną względnie trwałą dyspozycję człowieka do reagowania w określonych sytuacjach, w skład której wchodzi trzy komponenty: poznawczy – emocjonalny – behawioralny, dostrzec możemy relację, jaka zachodzi pomiędzy wartościami, postawami i działaniami człowieka (Żuk 2016, s. 57). Współczesna szkoła, która jest mocno skoncentrowana na przekazywaniu wiedzy, z całym bogactwem programowym, jedynie marginalnie daje możliwość kreowania sytuacji edukacyjnych, w których obecny byłby komponent zarówno intelektualny, jak i emocjonalny.

Nauczyciel z przekazywanej podczas lekcji treści nie ma możliwości (ani siły) wyciągać wniosków o charakterze aksjologicznym czy kreować sytuacji edukacyjnych pozwalających na uczenie się w działaniu. Tymczasem łączenie poznawania, emocji i działania, wraz z ujawniającymi się w nich postawami i wartościami, buduje kontekst niezwykle istotny dla podniesienia skuteczności kształcenia. Model kształcenia oparty na przeżyciu/doświadczeniu jest fundamentalny ze względu na fakt, że to właśnie wartości wytworzone i nabyte w wyniku własnych doświadczeń determinują postępowanie człowieka w większym stopniu niż te, które przekazywane są odgórnie – dyrektywnie, w procesie biernego przyswajania. **Model kształcenia oparty na doświadczeniu koncentruje się nie tylko na przekazywaniu nowych treści, ale stawia sobie także za cel kreowanie sytuacji edukacyjnych, które prowokują do przeżywania emocji i odczuwania wartości powiązanych z tymi treściami i sposobami ich wykorzystania.**

Nierówne szanse edukacyjne

Jedną z funkcji systemu edukacji jest otwieranie kanałów awansu społecznego i stwarzanie możliwości wykorzystania potencjału uczniów niezależnie od statusu społecznego ich rodziców. Analizy systemu edukacji w Polsce wskazują jednak, że status społeczno-ekonomiczny rodziny jest czynnikiem silnie oddziałującym na osiągnięcia uczniów (Dolata i Jarnutowska 2014).

Duże dystanse międzyklasowe prowokują stosowanie indywidualistycznych i ukierunkowanych na rywalizację strategii rodzicielskich oraz powiązanych z nimi, a nawet będących ich konsekwencją zachowań uczniów i nauczycieli. Tego typu

strategie stosują zwłaszcza rodzice należący do klasy wyższej i średniej, dysponujący różnymi kapitałami (kulturowym, społecznym, finansowym), które mogą wykorzystać, aby ułatwić osiągnięcie sukcesu swoim dzieciom. Przejawami stosowania tej strategii jest m.in. wybieranie szkół mających zapewnić lepszy poziom nauczania (autoselekcja), inwestowanie w dodatkowe zajęcia i korepetycje, nastawianie dzieci na osiągnięcie sukcesu za wszelką cenę.

W krajach, gdzie występują duże nierówności, rodzice starają się przede wszystkim zminimalizować ryzyko porażki edukacyjnej dziecka, której konsekwencją byłoby pogorszenie jego szans rynkowych (Doepke i Zilibotti 2019). Dlatego odpowiedzią systemową – na skądinąd racjonalne strategie rodziców, ale przynoszące suboptymalne rezultaty – jest obniżanie zróżnicowania międzyszkolnego. W krajach, gdzie różnice między szkołami są mniejsze, presja na indywidualny sukces dziecka również jest mniejsza, gdyż mniejsze jest ryzyko porażki, która może mieć długofalowe negatywne konsekwencje, łatwiej też o zharmonizowanie rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Gdy jednak różnice między szkołami są duże, trudno oczekiwać prostych rozwiązań tego problemu.

W Polsce, gdzie po szkole podstawowej, w stosunkowo młodym wieku, następuje ostry próg selekcji do silnie zróżnicowanych szkół ponadpodstawowych, rodzice maksymalizują szanse swoich dzieci (albo minimalizują porażkę), indywidualizując swoje starania o lepszą szkołę dla dziecka. Szkoły – konkurujące ze sobą o dobrych uczniów i ich rodziców – wychodzą naprzeciw oczekiwaniom rodziców, zaś uczniowie w większości realizują wyznaczone im role. Efekty tych indywidualnie racjonalnych strategii nie są jednak optymalne dla harmonijnego rozwoju młodego człowieka, zarówno intelektualnego, jak również emocjonalnego i społecznego, przynosząc też suboptymalne efekty społeczne. Ta systemowo wytworzona presja na stosowanie strategii indywidualistycznej może też mieć negatywne następstwa dla kondycji psychicznej młodzieży, o czym piszemy w następnym punkcie.

Działania wyrównujące szanse nie będą skuteczne, jeśli będzie występowała tak silna autoselekcja (co dotyczy zwłaszcza dużych miast), która powoduje, że dzieci z różnych warstw społecznych chodzą do różnych szkół i nie mają ze sobą kontaktu. Kształtowanie postaw wzajemnego zrozumienia i szacunku jest wówczas utrudnione.

Zróżnicowanie jakościowe szkół jest pogłębiane poprzez w pełni naturalną tendencję dobrych nauczycieli do poszukiwania wysokiej jakości środowiska pracy. W efekcie dobre szkoły przyciągają najlepszych nauczycieli, podczas gdy szkoły o gorszej reputacji zazwyczaj mają ograniczony dostęp do wysokiej jakości kadr. W efekcie zróżnicowanie pomiędzy jednostkami pogłębia się, a nierówności między uczniami rosną. Rośnie też presja na stosowanie przez rodziców strategii indywidualistycznej – i błędne koło się zamyka.

Analizy przedstawione przez Romana Dolatę i Ewelinę Jarnutowską (2014) wyraźnie potwierdzają, że obecnie szkoła nie spełnia swojej funkcji w zakresie wyrównywania szans – dystans pomiędzy osobami wywodzącymi się z rodzin o różnym statusie utrzymuje się na różnych poziomach edukacji szkolnej. Tego problemu nie rozwiążą punktowo realizowane interwencje. Kluczowe jest rozpoznanie mechanizmów, które to zjawisko generują. Trzeba ich szukać nie tylko w szkole, lecz także w jej otoczeniu. Nadmierna indywidualizacja, słabnące więzi społeczne i nastawienie na wąsko rozumiany sukces edukacyjny będą bez wątpienia utrudniały realizację działań służących wyrównywaniu szans poprzez edukację.

Warto też wziąć pod uwagę, że w świetle wyników wielu badań, działania sprzyjające wyrównywaniu szans powinny być podejmowane jeszcze zanim dzieci rozpoczną edukację szkolną. Z punktu widzenia kształtowania zdolności poznawczych, podstawowe znaczenie ma bowiem wczesne dzieciństwo (do 4. roku życia) (Carneiro i Heckman 2003; Ermisch i Francesconi 2005; Heckman i Mosso 2014). Tym, co odgrywa najistotniejszą rolę na tym etapie nie są wydatki ponoszone na rozwój dziecka, ale czas, jaki rodzice mu poświęcają. Badania dotyczące różnych instrumentów wspierających rodziny w rozwoju dzieci wskazują, że dobre efekty z punktu widzenia rozwoju kompetencji kognitywnych i społeczno-emocjonalnych przynoszą przede wszystkim te działania, które skłaniają rodziców do większego zaangażowania w rozwój dzieci (Attanasio i in. 2018; Del Boca, Flinn i Wiswall 2014).

Warunkiem wyrównywania szans w najmłodszym wieku jest, obok zaangażowania rodziców, zapewnienie dobrego startu poprzez organizację wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki (Motejunaite i in. 2015, s. 3). Autorzy raportu Eurydice podkreślają, że wczesna edukacja daje wiele korzyści, szczególnie w odniesieniu do dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. W badaniach PISA i PIRLS dzieci, które były objęte wczesną edukacją uzyskiwały lepsze wyniki w czytaniu i matematyce na etapie edukacji szkolnej (tamże). Na podobną prawidłowość wskazują wyniki Early Childhood Longitudinal Study, które potwierdzają, że udział w różnych programach opieki przedszkolnej wpływa na wyższy poziom osiągnięć szkolnych (za: Czub i in. 2012). W Polsce m.in. wyniki badań IBE (Kaczan i Rycielski 2014) dowodzą związku między długością uczestnictwa w edukacji przedszkolnej a lepszymi wynikami w zakresie czytania i umiejętności matematycznych u sześć- i siedmiolatków.

Czynnikami sukcesu w zakresie efektywnej wczesnej edukacji i opieki są dostępność i jakość (Motejunaite i in. 2015). Chociaż wskaźniki upowszechnienia wychowania przedszkolnego w Polsce systematycznie rosną, ciągle widoczne

są różnice między miastem i wsią¹². O jakości wczesnej edukacji i opieki decydują przede wszystkim: bezpieczne i stymulujące środowisko, wykwalifikowana kadra – wspierająca i motywująca, sposobność do intensywnych interakcji werbalnych i społecznych, odpowiednie doświadczenia promujące rozwój poznawczy, fizyczny, społeczny i emocjonalny dzieci (tamże 2015). W tym obszarze ciągle istnieje pole do podnoszenia jakości pracy placówek wychowania przedszkolnego.

Niewłaściwe metody kształcenia

Jako jeden z kluczowych elementów kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów należy wskazać myślenie lateralne (rozbieżne), które oznacza tworzenie kilku rozwiązań tego samego problemu (nielinearne podejście oparte na ciekawości i nonkonformizmie). Obecny system kształcenia nie służy umacnianiu i rozwojowi tej umiejętności. W rzeczywistości myślenie dywergencyjne i wynikające z niego wielowątkowe podejście do rozwiązania problemu jest charakterystyczne dla dzieci. Ich radość, wyobraźnia oraz świeża perspektywa czyni ich rozważania bardziej swobodnymi. Wejście w system edukacji skutkuje niestety zanikiem tych naturalnych inklinacji. Współczesna polska szkoła, co do zasady, jest oparta na myśleniu konwergencyjnym – szczególnie jest to widoczne w systemie egzaminów zewnętrznych, który upowszechnił się w Polsce w ostatnich latach. Proces przygotowania do tych egzaminów najczęściej jest związany z poszukiwaniem jedynych poprawnych odpowiedzi, a nauka przypomina bardziej trening rozwiązywania testów. Trzeba w wyważony sposób rozwijać oba typy myślenia.

Równie ważnym problemem w polskiej szkole jest rozwijanie kompetencji matematycznych – raport NIK z 2019 r. wykazał szereg słabości w tym zakresie (Raport NIK 2019). Edyta Gruszczyk-Kolczyńska wskazuje, że więcej niż połowa uczniów – przed rozpoczęciem szkolnej edukacji – wykazuje się uzdolnieniami do nauki matematyki, a co czwarty – wysokim stopniem takich uzdolnień. Po kilku miesiącach nauki w szkole większość tych dzieci przestaje manifestować swoje możliwości.

Pomimo dobrych wyników w obszarze komunikowania się w języku polskim i rozumowania matematycznego, polskie dzieci zdecydowanie słabiej wypadają w teście umiejętności wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych podczas rozwiązywania problemów (*problem solving in technology rich environment*). Można zatem wnioskować, że polska szkoła nie kształtuje w tym zakresie potencja-

¹² Wg danych GUS, w roku szkolnym 2018/2019 wskaźniki upowszechnienia wychowania przedszkolnego wynosiły: 3-latki: 77,9%, w tym miasto = 86,4%, wieś = 65,5%; 4-latki: 89,4%, w tym miasto = 95,5%, wieś = 80,9%; 5-latki: 95%, w tym miasto = 97,7%, wieś = 90,9% (GUS 2019).

tu ucznia, który jest konieczny, aby wykorzystać szanse, jakie daje nam rewolucja przemysłowa 4.0 (Schleicher 2018a).

W badaniu PISA z 2018 r. (Schleicher 2019), w porównaniu z wynikami poprzedniej edycji z 2015 r., polscy uczniowie osiągnęli lepsze wyniki we wszystkich głównych badanych obszarach (rozumowania matematycznego, rozumowania w naukach przyrodniczych, rozumienia czytanego tekstu). We wszystkich trzech obszarach objętych badaniem wyniki polskich uczniów lokują ich w światowej czołówce. Należy jednak zwrócić uwagę, że w badaniu PISA są sprawdzane nie tylko kompetencje młodzieży w głównych obszarach edukacyjnych, ale również jej „dobrostan”, podejście do szkoły oraz zjawisk społecznych. Analiza badań PISA pokazuje, że polscy 15-latkowie przy tak dobrych wynikach edukacyjnych mają równocześnie niski poziom poczucia satysfakcji życiowej, a szkoła nie jest środowiskiem, w którym czują się bezpiecznie i komfortowo – polscy uczniowie nie lubią swoich szkół. Pod względem poziomu satysfakcji z nauki, odporności na porażki i poczucia przynależności zajmują trzecie miejsce od końca (Schleicher 2018b, s. 46 i nast.).

Analizy przedstawione przez Agnieszkę Borek i Beatę Domerecką wskazują, że wraz z kolejnymi latami nauki w szkole uczniowie odczuwają coraz mniejszą przyjemność uczenia się (Borek i Domerecka 2014), a także w coraz większym stopniu muszą korzystać z korepetycji (Długosz 2017), aby „opanować” wymagany materiał. W trudnej sytuacji są zwłaszcza uczniowie doświadczający niepowodzeń edukacyjnych, na które szczególnie narażone są dzieci niewpisujące się w preferowane w szkole modele zachowań, niedysponujące pożądanymi na wejściu umiejętnościami czy – odwołując się do znanej teorii Basila Bernsteina – posługujące się niedostosowanym do szkoły kodem językowym (Bernstein 1980)¹³. Im większy rozdźwięk między kodami szkoły i dziecka, pogłębiony przez brak gotowości szkoły do uwzględnienia różnorodności kodów dzieci i ich rodzin, tym większe ryzyko wystąpienia trudności w adaptacji i pojawienia się dzieci nieprzystosowanych (Matejczuk, Nowotnik i Rękosiewicz 2013). Nieprzystosowanie skutkuje natomiast niepowodzeniami edukacyjnymi, których źródłem nie są niskie możliwości intelektualne dzieci, ale ich odmienny i nieakceptowany przez szkołę sposób postrzegania i wartościowania świata.

Polska szkoła za pożądaną cechę uznaje dostosowanie się do bezdyskusyjnych reguł. Uczniowie, którzy nie pasują do modelu, osiągają słabsze wyniki bądź też pod innym względem odstają od „normalności” (np. ze względu na pochodzenie społeczne, sytuację materialną i rodzinną, wygląd, sposób zachowania) są często stygmaty-

¹³ Kodu językowego nie należy jednak rozumieć tylko w kategoriach lingwistycznych – według Bernsteina wyznacza on sposób uczenia się i zachowania, który może być zgodny lub sprzeczny z wymaganiami szkoły, wyznaczonymi przez jej kod językowy (Bernstein 1980).

zowani (Sadura 2012, Gawlicz, Rudnicki i Starnawski 2015), co wzmacnia ich poczucie wykluczenia i może generować problemy emocjonalne i psychiczne.

Tak działająca szkoła pogłębia nierówności wynikające m.in. z braku lub niejednakowego dostępu do kapitału kulturowego. Skoro nierówności wynikających z otoczenia społecznego nie można wyrugować, to **warunkiem spójności społecznej jest taka szkoła, w której najistotniejsze jest rozwijanie predyspozycji i aspiracji uczniów oraz kształtowanie ich zdolności do twórczego uczenia się.**

Zła kondycja psychiczna młodzieży

Istotnym problemem młodego pokolenia Polaków jest jego kondycja psychiczna. Badania pokazują, że prawie 40% nastolatków odczuwa powtarzające się dolegliwości o podłożu psychicznym lub somatycznym (Sajkowska 2017, s. 125). Jednym z czynników, który może przyczyniać się do pogarszania się zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, jest odczuwany stres, w tym stres szkolny. Według danych z 2014 r. ponad 1/3 polskich uczniów biorących udział w badaniu HBSC¹⁴ odczuwa podwyższony jego poziom. Biorąc pod uwagę opisane już wcześniej zmiany w podejściu do uczenia się (wzrost znaczenia źródeł wirtualnych w procesie kształcenia czy konieczność rozszerzenia edukacji zdalnej), możemy spodziewać się jedynie pogłębiania się tych problemów.

W ostatnich latach odnotowujemy wzrost liczby dzieci i młodzieży objętych pomocą specjalistyczną ze względu na zaburzenia psychiczne. W 2015 r. z takiej pomocy korzystało ponad 143 tys. osób do 18. roku życia¹⁵. Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci obserwowany jest wzrost zachorowań na depresję najmłodszych. Depresja zajmuje jedno z czołowych miejsc pośród najpowszechniejszych problemów medycznych dzieci i młodzieży. Szacuje się, że nawet 20% nastolatków zapadnie na depresję (Modrzejewska, Bomba 2010).

Pod względem liczby prób samobójczych podejmowanych przez dzieci i młodzież poniżej 19. roku życia zakończonych zgonem, Polska w 2014 r. zajmowała drugie miejsce w Europie, za Niemcami (Sajkowska 2017)¹⁶.

¹⁴ „Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce” – Wyniki badań HBSC 2014.

¹⁵ Co roku w Polsce kilka tysięcy dzieci i nastolatków jest hospitalizowanych z powodu zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. W 2015 r. liczba ta była najwyższa od kilkunastu lat i osiągnęła 10 127 osób do 19. roku życia, przy czym należy zauważyć, że w latach 2003-2015 liczba dzieci w wieku od 1 do 4 lat hospitalizowanych z tego powodu wzrosła ponad dwukrotnie (por. Sajkowska 2017, s. 112-113).

¹⁶ W 2015 r. samobójstwa były drugą pod względem liczebności przyczyną zgonów dzieci i nastolatków w grupie wiekowej 10-19 lat – co piąty przypadek śmierci w tej grupie nastąpił w wyniku samobójstwa (tamże, s. 115-116).

Młodzież szkolna w Polsce stosunkowo często sięga po leki psychotropowe. Wskaźniki dotyczące zażywania leków uspokajających są zdecydowanie wyższe od średniej europejskiej. Także wskaźniki palenia papierosów, marihuany, dopalaczy i używania substancji wziewnych przez polską młodzież są – obok czeskiej – najwyższe w Europie. Niepokoi również wysoki, w porównaniu ze średnią europejską, wskaźnik używania leków przeciwbólowych w celu odurzania się (tamże, s. 137).

Coraz częściej świat wirtualny staje się dla ludzi młodych miejscem zaspokajania potrzeb rodzinnych i społecznych, niezaspokojonych w rzeczywistości realnej¹⁷. Stanowi to wyzwanie dla profilaktyków i oznacza, że należy zwiększać wysiłki na rzecz dotarcia do rodziców z przekazami dotyczącymi bezpieczeństwa najmłodszych w sieci (tamże, s. 283).

Inne niepokojące dane dotyczą przemocy rówieśniczej, która jest najczęściej doświadczaną przez dzieci i młodzież kategorią wiktymizacji (Włodarczyk i Makaruk 2013). Niesie ona za sobą liczne konsekwencje dla zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego (Sajkowska 2017, s. 215). Stosunkowo nową formą przemocy rówieśniczej jest ta, która dokonuje się w Internecie. Raport NIK (2014) dotyczący zjawisk patologicznych w polskich szkołach wskazuje cyberprzemoc jako jedno z głównych zagrożeń, które nasiliły się w ostatnich latach. Jednocześnie ten sam raport podkreśla słabość działań profilaktycznych w większości kontrolowanych placówek (Sajkowska 2017, s. 281).

Niskie kompetencje nauczycieli

Z raportu NIK dotyczącego kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli wynika, że jedna trzecia nauczycieli nie podnosi swoich kompetencji (mimo iż jest to zarówno ich przywilej, jak i obowiązek, a państwo gwarantuje środki na ten cel). Prawie połowa studentów kończących specjalizację nauczycielską nie czuje się dobrze przygotowana do pracy w szkole (por. Raport NIK 2012). Tę niekorzystną sytuację pogarsza fakt, że mamy do czynienia ze zjawiskiem selekcji negatywnej, zarówno w kontekście podejmowania studiów kształcących nauczycieli¹⁸, jak i z wy-

¹⁷ Za dobry wskaźnik relacji w rodzinie, jednocześnie będący czynnikiem chroniącym przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, rozwojem zaburzeń psychicznych i zwiększającym satysfakcję młodzieży z życia, uznaje się m.in. łatwość komunikacji w rodzinie (Demidenko, Manion i Lee 2015). Badania HBSC wskazują, że łatwość rozmów z rodzicami, która do 2002 r. była oceniana przez polskich nastolatków coraz bardziej pozytywnie (i wyjątkowo korzystnie w stosunku do innych krajów europejskich), od 2006 r. otrzymuje coraz więcej ocen negatywnych. Pogłębiające się w Polsce niekorzystne zmiany w tym zakresie mogą budzić niepokój (Sajkowska 2017, s. 114).

¹⁸ Raport NIK z 2017 r. wykazał, że studia nauczycielskie wybiera wielu absolwentów szkół średnich, którzy osiągnęli słabe wyniki w nauce (Raport NIK 2017).

borem zawodu nauczyciela po ukończeniu studiów. Niskie zarobki, zwłaszcza nauczycieli rozpoczynających pracę¹⁹, to jeden z głównych czynników powodujących, że zawód nauczyciela jest mało atrakcyjny.

Według danych OECD w Polsce w okresie od 2015 r. do 2018 r. zainteresowanie zawodem nauczyciela wśród ludzi młodych spadło o 50%. Ostatnie badania wykazały również, że karierę nauczyciela planuje mniej niż 4% najlepszych studentów; a wśród studentów matematyki zawód ten cieszy się jeszcze mniejszą popularnością (Herbst 2018; Monitor edukacji i kształcenia 2019). W Polsce brakuje nauczycieli, a struktura wieku nauczycieli aktywnych zawodowo jednoznacznie pokazuje, że problem ten będzie narastał. Zastąpienie nauczycieli odchodzących na emeryturę lub rezygnujących z pracy będzie stanowić w najbliższych latach duże wyzwanie²⁰.

Słabości szkolnictwa wyższego

Potransformacyjne umasowienie kształcenia akademickiego miało miejsce głównie za sprawą rozbudowy oferty kierunków humanistycznych i społecznych (tańszych pod względem organizacyjnym, kadrowym i sprzętowym), co spowodowało pewne zaburzenie proporcji kwalifikacji posiadanych przez absolwentów. Przygotowanie i liczba kadr posiadających określoną wiedzę/umiejętności będzie warunkować wydajność kształceniową systemu. Biorąc pod uwagę wysokość wynagrodzenia oferowanego przez uczelnie, należy stwierdzić, że pozyskanie dodatkowych wysokiej jakości kadr gotowych do prowadzenia procesu kształcenia może okazać się trudne, zwłaszcza w takich dziedzinach, jak: nauki medyczne, informatyka czy nauki techniczne.

Zgodnie z oceną OECD polscy absolwenci uczelni posiadają przeciętnie niższy poziom kompetencji w porównaniu do średniej europejskiej (OECD 2019). Możemy mówić o dużym zróżnicowaniu instytucjonalnym jakości kształcenia i to nie tylko

¹⁹ Roczne wynagrodzenie zasadnicze początkującego nauczyciela według standardu siły nabywczej (PPS) wynosi mniej niż połowę średniej UE: 12 091 EUR w porównaniu z 25 246 EUR. W 2017 r. średnie wynagrodzenie nauczycieli w szkołach ponadpodstawowych wynosiło 82% pensji innych pracowników z wykształceniem wyższym w Polsce (OECD 2018). Pensje wzrosły o 5,35% w 2018 r. i o 5% w styczniu 2019 r., a w okresie od września 2019 r. przewidziano kolejny wzrost wynagrodzenia o 9,6% (Monitor edukacji i kształcenia 2019).

²⁰ Według danych Eurostat w 2017 r. ok. 1/3 polskich nauczycieli w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych było w wieku powyżej 50 lat. Zaczyna brakować nauczycieli matematyki i języka angielskiego oraz wychowania przedszkolnego, zwłaszcza w dużych miastach (m.in. Warszawa i Kraków). Ostatnie zmiany w systemie szkolnictwa, skutki strajku nauczycieli w 2019 r. i krytyka w mediach doprowadziły do tego, że nauczyciele rezygnują z pracy w zawodzie (por. Monitor edukacji i kształcenia 2019, s. 4).

pomiędzy szkołami, ale też w obrębie poszczególnych uczelni – pomiędzy kierunkami. Do podniesienia jakości nie przyczyniło się na pewno umasowienie kształcenia po 1989 r. Nie wydaje się także, aby pozytywny efekt w tym przypadku wywarło wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). KRK (a obecnie PRK) jest traktowana bardzo mechanistycznie, biurokratycznie: większość pracowników nie rozumie istoty mechanizmu planowania kształcenia w oparciu o narzędzia PRK. Niestety w małym stopniu stał się on impulsem do zmian sposobu kształcenia, a w większym – mechanizmem systematycznego zwiększania biurokracji.

Cykl planowania i wprowadzania zmian do programów kształcenia (a także planowanie uruchomienia nowych kierunków kształcenia) zakłada kilkuletni okres oczekiwania na efekty tych modyfikacji. Tym samym trudno jest oczekiwać dużej elastyczności i responsywności systemu oraz jego systematycznego dopasowywania się do potrzeb. Warto zwrócić uwagę, że system ten w zasadzie nie oferuje krótkich form kształcenia (kursów/szkoleń), a tym samym nie jest realnym konkurentem dla sektora szkoleniowo-rozwojowego, zaś jego wkład w kształtowanie kompetencji osób dorosłych jest mocno ograniczony.

Większość kierunków oferowanych przez polskie uczelnie, przynajmniej z formalnego punktu widzenia, ma charakter akademicki, ale zdarza się jednak, że akademickość jest tutaj jedynie pozorna. Część z kierunków nie przygotowuje dobrze ani do pracy naukowej, ani tym bardziej do przyszłej praktyki zawodowej. Eksperyment z rozbudową sektora szkół zawodowych (PWSZ) był nieudany – część z tych podmiotów oferowała kształcenie niedopasowane do potrzeb rynku pracy i nie zwiększała istotnie szans zawodowych absolwentów.

Przygotowanie i wdrażanie programów transformacji cyfrowej, które wspierają działalność szkoły wyższej trwa we wszystkich uczelniach. Rozpoczęcie użytkowania aplikacji dostępnych w chmurze nie przyniosło do tej pory istotnego efektu, jakim powinno być stworzenie jednej zintegrowanej bazy danych obejmującej wszelkie dane rejestrowane, przechowywane i przetwarzane w każdej ze szkół wyższych oddzielnie. Kontynuowane jest użytkowanie rozwiązań „wyspowych”, a tworzenie interfejsów pozwalających na automatyczne przenoszenie danych między poszczególnymi aplikacjami odbywa się w sposób nieskoordynowany (ogranicza to szanse skutecznego wykorzystania tych danych, a jednocześnie nie jest korzystne dla utrzymania wysokich standardów ochrony danych osobowych). Na początku 2020 r. nie było jeszcze przygotowanych rozwiązań, które umożliwiłyby integrację danych dotyczących funkcjonowania szkół wyższych, ich pracowników i studentów: w skali ogólnokrajowej oraz połączenia tych danych ze zbiorami o zasięgu globalnym.

Obecnie jednym z kluczowych problemów jest deficyt liderów, tj. osób, które byłyby w stanie zaplanować oraz wdrożyć określoną zmianę, a także wziąć na swoje

barki odpowiedzialność za efekty tych działań. Brak liderów powoduje, że uczelnie „dryfują” od wyborów do wyborów, wprowadzając często kosztowne, trwające bardzo długo, ale równocześnie realnie drobne zmiany w funkcjonowaniu instytucji. Brak silnych liderów powoduje także to, że uczelnie zazwyczaj decydują się na mechaniczne wdrażanie narzuconych odgórnie rozwiązań, pomimo ich oficjalnego i powszechnego kontestowania, co na pewno nie zwiększa skuteczności wprowadzanych rozwiązań.

Poza wyżej wymienionymi i scharakteryzowanymi elementami, należy zwrócić uwagę na inne ograniczenia, które determinują niską jakość kształcenia na poziomie wyższym. Są to:

- niekorzystna struktura wieku kadry akademickiej (luka pokoleniowa wśród młodszej kadry naukowej);
- często zbyt słabe powiązanie uczelni z jej otoczeniem społeczno-gospodarczym;
- niewystarczająco dobrze funkcjonujący system uznawania w systemie kształcenia na poziomie wyższym kompetencji zdobytych poza systemem formalnym;
- niska mobilność pracowników i w związku z tym małe doświadczenie kadry;
- niższy niż przeciętny unijny poziom inkluzywności szkolnictwa wyższego;
- nieskuteczny system stypendialny i kredytowy wspomagający studentów.

Opisane powyżej czynniki tworzą system wzajemnie wzmacniających się negatywnych sprzężeń, stanowiących dużą blokadę dla projakościowych zmian na uczelniach. **Wprowadzenie zmian jednostkowych jest w tym przypadku obciążone dużym ryzykiem niepowodzenia, bowiem jedna korzystna zmiana bardzo szybko będzie niwelowana przez szereg dodatkowych mechanizmów wpływających negatywnie na jakość kształcenia.**



Aksjologiczne podstawy systemu kształtowania kompetencji

W naszym systemie edukacji szkoła została zaprogramowana jako struktura, które formatuje uczniów. Stała się strukturą, która zdominowała proces edukacyjny i pozbawia go rozwojowego wymiaru i sensu. Taka struktura może uruchamiać różne instrumenty i instrumentalnie rozumiane działania. Ale nie jest zdolna zapewnić ich rozwojowej istotności. Ta bowiem jest pochodną innego niż operacyjny porządek – porządku aksjonormatywnego. Porządek operacyjny wyznaczą cele instrumentalne. Cele sensotwórcze (egzystencjalne), rozwojowe mogą zostać wyznaczone tylko w porządku aksjonormatywnym.

Aksjologiczny wymiar edukacji ma znaczenie zasadnicze, szczególnie w kontekście kształtowania postaw. W tym sensie nie ma edukacji bez wychowania przygotowującego do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym wspólnoty.

Milton Rokeach podkreśla, że próba opisu człowieka w oparciu o kategorie wartości sprawia, że w ogóle możliwe staje się myślenie o człowieku jako o istocie zdolnej do samorozwoju, co stanowi podstawę wszelkiego rodzaju kształcenia (Rokeach 1973, za: Żuk 2016, s. 32). **Kluczowe wartości, które powinny być generowane w procesie edukacyjnym to wolność, podmiotowość, otwartość na innych oraz samostanowienie i autonomia.** Dotyczy to szczególnie uczniów i studentów, lecz także nauczycieli.

Takie rozumienie edukacji – uwzględniające również potrzebę całościowego poznawania świata i zdobywania niezbędnych do tego kompetencji – zaczęło wypierać zapotrzebowanie na wiedzę instrumentalną, praktyczną, wąsko specjalistyczną, możliwą do bezpośredniego wykorzystania. Głównie potrzeby rynku pracy oraz uczestnictwa w kulturze konsumpcyjnej (dominacja promowanych przez współczesną kulturę wartości materialnych) podważyły sens integralnego widzenia człowieka i jego rozwoju. Błędem jest tworzenie preferencji dla kształcenia „protechnologicznego” kosztem kształcenia „prohumanistycznego”, a także przeciwstawianie ich sobie. Przenikanie kultury przez technikę nie musi i nie może wypierać zasadniczego celu kształcenia, którym jest rozwój osoby w całym jej potencjale i złożoności. **W kształceniu humanistycznym nie chodzi wyłącznie o rozwijanie wybranych kompetencji (np. komunikowania się i trafnego użycia**

języka), ale o rozwój skierowany na uruchomienie całego unikalnego potencjału osoby, o integralność rozmaitych jej kompetencji, zarówno specjalistycznych, jak i ogólnych, w tym także moralnych.

Aksjologiczny fundament edukacji nie może być sprowadzany do katalogu wartości i jakiegokolwiek formy „szkolnego” kodeksu. Nie da się go formować bez praktyki i towarzyszącej jej krytycznej refleksji. Wartości edukacyjnych i wszelkich innych wartości nie można po prostu zadać, narzucić. **Formowanie i narzucanie szkole zamkniętego katalogu wartości staje się źródłem wojny kulturowej.** A to w konsekwencji prowadzi do deprecjacji wartości i zaniku refleksji moralnej, do społecznej deaksjologizacji. Społeczną racją staje się egoizm i jednostkowy interes. **Wartości „działają”, ponieważ są społecznie wytwarzane – stają się codziennym doświadczeniem wynikającym z zachowania jednostek i z relacji, które utrzymują w środowisku swego działania.** Nie mogą być jedynie odświeżone i odnoszone do sytuacji nadzwyczajnych i heroicznych. **Zanikają wówczas, kiedy są tylko deklarowane a nie praktykowane, gdy nie ujawniają się w ludzkiej wzajemności. Mają one bowiem relacyjną naturę.** Rozwój człowieka zorientowany aksjologicznie wymaga przejścia drogi od ich poszukiwania i odkrywania, doświadczenia i przeżywania, rozumienia i porządkowania, przez ich wewnętrzną akceptację, uznania za swoje, kierowania się nimi w codziennym życiu, przyjmowania za kryterium postępowania, aż do świadomego ich współwytwarzania. Na tej drodze ważna jest pomoc drugiego człowieka, który jest na tyle wiarygodny, godny zaufania, czytelny w swojej bezinteresownej życzliwości, że może stać się przykładem, wzorem, stopniowo coraz bardziej świadomie uznawanym autorytetem, czasem – mistrzem. Taka pomoc jest wpisana przede wszystkim w rolę rodziców, nauczycieli, wychowawców, co nie znaczy, że nie mogą jej świadczyć inne, niezwiązane formalnie z tymi rolami osoby (Olbrycht 2018, s. 11). Szkoła i dom mają w tym układzie funkcję wspomagającą. Ich zadaniem jest przede wszystkim wspieranie dziecka w identyfikacji uzdolnień i pasji oraz tworzenie warunków do ich realizacji. Nie chodzi przy tym o to, aby dziecko pozostawić w osamotnieniu wobec potrzeby kształtowania własnego obrazu świata, lecz przeciwnie – dbać o wielorakie więzi osobiste, zarówno rówieśnicze, jak i międzypokoleniowe, których doświadczenie staje się naturalnym środowiskiem i tworzywem osobistego rozwoju.

Formowanie aksjologicznego pola edukacji wymaga też zaangażowania wielu różnych aktorów, którzy się w tym polu, choćby incydentalnie, pojawiają. Jednak żaden z nich nie może sobie rościć prawa do pozycji hegemonicznej i narzucania własnej interpretacji społecznie uznanych wartości. Tylko w wielostronnie formowanym polu aksjologicznym może ujawnić się przywództwo edukacyjne, celowo otwierające przestrzeń dla wielu podmiotów i stymulujące relacje między

nimi (Mazurkiewicz 2012). Przywództwo edukacyjne jest rodzajem „przywództwa w działaniu” (Świątek 2020), jest nastawione na wydobywanie z ludzi ich najlepszych cech dla osiągnięcia wspólnych celów. Tak rozumiane przywództwo edukacyjne ma demokratyczny i transformacyjny charakter i sprzyja uczeniu się nie tylko pojedynczych osób, ale też całej organizacji. Jego rozwijanie nie jest jednak praktycznie możliwe w otoczeniu makrospołecznym, w którym dominuje monocentryczna formuła przywództwa. Wymaga otoczenia umożliwiającego demokratyczny dialog w przestrzeni publicznej. W tym sensie **pole aksjologiczne edukacji powinno sprzyjać wyważeniu relacji między indywidualizmem i wspólnotowością, a także twórczemu odczytaniu tej relacji we współczesnych warunkach** – musi być na tyle pojemne, aby pozwalało uczniom odnaleźć się w przestrzeni kulturowo otwartej, szczególnie europejskiej (z jej wielowiekowym dziedzictwem), ale także globalnej.

Technologia osłabia więzi międzyludzkie. Generuje środowisko, w którym maleje ich gęstość. A w odniesieniu do więzi międzypokoleniowych prowadzi do ich zaniku. Ulegamy złudzeniu sądząc, że przy odpowiednim wykorzystaniu technologii, zwłaszcza informatycznych, uda się temu zapobiec. Dlatego w transformacji ku nieznanemu odpowiedzią na zmiany technologiczne i powiązane z nimi procesy atomizacji życia społecznego nie może być dalsza technicyzacja ról społecznych i podążająca za nią edukacja, lecz właśnie podejmowanie wyzwań ciągłego postępu technicznego w sposób zintegrowany z podstawowymi wartościami – pytaniami ważnymi dla podmiotowej egzystencji człowieka i społeczeństwa. Ta integralność daje podstawę do niwelowania negatywnych stron postępu technicznego.

Potrzebujemy takich relacji, które przekształcają zbiorowość we wspólnotę, a więc takich, które służą podejmowaniu wspólnego działania. Szczególnie zaś takich, które są ukierunkowane na rozwiązywanie ważnego dla ich uczestników problemu, a jednocześnie nie ograniczają się do czysto instrumentalnych celów. Wówczas bowiem relacje utralają się i multiplikują, dając doświadczenie poczucia własnych możliwości. Upraszczamy, nazywając to „pracą w grupie”. Niewiele bowiem da taka praca, jeśli staje się rutyną, i to rutyną urzędowo zadawaną. W tego rodzaju działaniu nie może rozwinąć się poczucie sprawstwa i twórczego współuczestnictwa. Nie ma w nim rozwojowej siły – traci społeczne znaczenie natychmiast po jej zaprzestaniu. To, co wydaje się pożądaną wspólnotą jest w istocie częścią masą, mechaniczną zbiorowością. Przystaje ona istnieć (kruszy się), gdy tylko osłabnie zewnętrzna presja i poczucie zagrożenia. **Trwała wspólnotowość rodzi się tylko wtedy, kiedy dopuszcza się wielość punktów widzenia i myślenie refleksyjne, kiedy jest dobrowolna a nie wymuszona.**

W przeszłości masowa edukacja – podejmując działanie w tradycyjnych społeczeństwach i wnosząc do nich nowoczesne wartości emancypacyjne – siłą rzeczy

działała w środowisku gęstych relacji społecznych. Unowocześnienie oznaczało także poluzowanie tradycyjnych więzi na rzecz większej niezależności jednostek. Dziś jednak sytuacja jest zupełnie inna, a proporcje między presją na indywidualizm a więziami społecznymi odwrócone. **Zwłaszcza w ostatnich dekadach część rodziców stwarza silną presję atomizującą szkolne relacje. Natomiast szkoła nie jest przygotowana ani nie poczuwa się do przeciwdziałania tej presji. Dlatego nie radzi sobie z odpowiednim wyważeniem indywidualizacji i wspólnotowości kształcenia.** Indywidualizacja kształcenia, jeśli nie jest zakotwiczona w budowaniu wspólnoty, prowadzi na manowce, generuje deficyt społeczny i atomizację, przeciwdziała rozwojowi i doświadczeniu współdziałania. W podejściu do szeroko rozumianej edukacji obowiązuje ideał indywidualnego rozwoju, „samorealizacji” i „inwestowania w siebie”. Chociaż to spersonalizowane podejście rzadko jest w rzeczywistości realizowane, stanowi pewien „typ idealny”, drogowskaz edukacyjnych dążeń i oczekiwań. Warto podkreślić, że po przeciwnej stronie ideału spersonalizowanego podejścia do uczniów/studentów/słuchaczy jest ich „uśrednione” traktowanie jako pewnej „masy” „typowych” postaci. W zestawieniu z taką uśredniającą masową praktyką hasło personalizacji jest istotne.

48

Relacja stanowi podstawę skutecznego działania edukacyjnego w skali pojedynczego człowieka i grupy uczących się. Należy jednak podkreślić, że chodzi tu o coś więcej niż tylko ogólne relacje interpersonalne. **Edukacja relacyjna opiera się na świadomym kreowaniu takich sytuacji, w których doświadczanie rzeczywistości odbywa się w bezpośredniej relacji między uczestnikami tego procesu, nawiązywanej we wspólnych działaniach. Tak rozumiana edukacja powinna być dialogiem między ludźmi, którzy uczą się od siebie.** Dokonuje się to we wspólnocie uczących się, w której nie ma tak ostrego rozróżnienia na nauczycieli i uczniów – każdy może wystąpić w obu rolach, zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i międzypokoleniowych. Taki model pozwala na budowanie wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, stanowiących integralne efekty kształcenia jako składowe kompetencji. W ten sposób szkoła przygotowuje uczniów do życia w świecie, w którym wiele osób musi współpracować, prezentując różne wartości, perspektywy i pomysły.

Czego i jak uczyć? Od treningu do uczenia się

Od modelu transmisyjnego do relacyjnego

Jeśli przyjmiemy szerokie rozumienie kluczowych kompetencji, to z łatwością dojdziemy do wniosku, że zasadniczo dzisiejszy problem nie polega na kształtowaniu ich nowego rodzaju, ale na formowaniu ich nowej kombinacji. A jeśli tak, to akcent trzeba położyć nie na samych poszczególnych kompetencjach, ale na sposobie ich kształtowania, nabywania i twórczej rekonfiguracji. To w tym obszarze konieczna jest zasadnicza zmiana. Obecnie dominuje transmisyjny (jednokierunkowy) sposób (model), który powinien być zastąpiony przez model relacyjny, w którym doświadczanie rzeczywistości dzieje się w bezpośredniej relacji między dwiema lub więcej osobami (zarówno rówieśnikami, jak i międzypokoleniowo), stanowiąc podstawowe ogniwo budowania wiedzy, umiejętności, postaw i wartości. Tak rozumiane doświadczenia edukacyjne sumują się w trwałe efekty kształcenia.

49

Cechą modelu transmisyjnego jest jednokierunkowy charakter procesu dydaktycznego, z dominującą rolą nauczyciela, oparty na przekazywaniu wystandaryzowanej wiedzy. Potwierdzeniem zakorzenienia tego modelu w praktyce edukacyjnej są wyniki badań krajowych i międzynarodowych. Dowodzą one, że nauczyciele zbyt rzadko stosują w pracy z uczniami metody aktywizujące, a podczas wielu lekcji dominuje praca z całą klasą lub indywidualna praca uczniów pod kierunkiem nauczyciela (Hernik 2013). Na zajęciach z przedmiotów przyrodniczych doświadczenia i eksperymenty pojawiają się najczęściej wtedy, gdy są demonstrowane przez prowadzącego, a jedynie niewielki odsetek uczniów ma okazję do ich samodzielnego przeprowadzenia. Nauczyciele nie zachęcają uczniów do samodzielnego rozwiązywania problemów i do zadawania pytań (Ostrowska, Spalik i Prokopek 2015). Podczas lekcji języków obcych komunikacja ma często charakter jednokierunkowy, jest zdominowana przez nauczyciela, a priorytetem jest realizacja podręcznika (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2011). W edukacji matematycznej jako słabe strony wskazuje się m.in. metody podające, dominującą postawę nauczyciela, wymaganie tylko jednego, oczekiwanego rozwiązania, schematyczny przebieg lekcji, jednokierunkową komunikację (Karpiński, Grudniewska i Zambrowska 2013).

Problemem o ogólnym charakterze jest niezamierzone spychanie uczniów do bierności, co wygasza ich początkowe zainteresowanie oraz uniemożliwia rozwijanie samodzielnego myślenia i szerzej – ich samodzielności (Federowicz i in. 2015). Nowoczesne technologie wykorzystywane są w procesie dydaktycznym jako wsparcie metod podawczych i stanowią narzędzie przekazu informacji, a nie aktywizacji uczniów (Plebańska, Sieńczewska i Szyller 2017).

Podane przykłady potwierdzają słuszność tezy postawionej przez Marzenę Żylińską: „transmisyjny model edukacji, w którym nauczyciel przekazuje ‘ukrzesławionym’ uczniom wiedzę, wielu osobom wciąż jeszcze wydaje się jedynym możliwym. Jednak trzymając się owego tradycyjnego modelu, stworzonego na potrzeby świata, którego już nie ma, zamykamy sobie – i co gorsza naszym dzieciom – drogę rozwoju” (Żylińska 2013, s. 10).

Model transmisyjny pobudza myślenie naśladowcze i mechaniczne. Z natury rzeczy będzie to myślenie podążające za zmieniającą się rzeczywistością, które co najwyżej umożliwi pasywne i responsywne dostosowywanie się do zachodzących zmian. Model relacyjny może pobudzać i rozwijać myślenie refleksyjne i twórcze, bazujące na wyobraźni. A takie myślenie umożliwia podejmowanie działań wyprzedzających i aktywne kształtowanie rzeczywistości. Jego upowszechnienie wyposaża społeczność i społeczeństwo w zdolność systemowej adaptacji i transformacji, co staje się kluczową kompetencją w warunkach nieprzewidywalności i zmienności otoczenia.

Zdolność do samorozwoju

Odejście od transmisyjnego modelu edukacji skutkuje odejściem od modelu biernego, w którym „wiedza jest przekazywana”, na rzecz modelu aktywizującego, akcentującego podmiotowość ucznia (studenta), w którym „wiedza jest współtworzona”. W tym ujęciu działania edukacyjne polegają w znacznej mierze na pomocy w poszukiwaniu, odkrywaniu pasji i talentów oraz na odkrywaniu i realizacji tego, co ważne i dobre – co stanowi wartość w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Szkoła (nauczyciel) i dom (rodzice) mają w tym ujęciu funkcję wspomagającą. Ich zadaniem jest przede wszystkim wspieranie dziecka w identyfikacji uzdolnień i pasji, usuwanie barier oraz tworzenie warunków do ich rozwoju. Kształtowanie postawy odpowiedzialności za własny rozwój jest podstawą skuteczności procesu edukacji i wychowania. To od tak zdefiniowanej i pożądanego postawy zależy m.in. kluczowa umiejętność uczenia się przez całe życie. Jest ona pochodną postawy indywidualnej odpowiedzialności, którą mają wspierać rozwiązania systemowe.

Myślenie schematyczne (mechaniczne) ułatwia standaryzację i porządkowanie świata społecznego, może także zapewniać sprawność, ale kosztem zdolności do adaptacji i rozwoju, która jest pochodną myślenia refleksyjnego.

W systemie edukacji nie należy rugować myślenia pierwszego rodzaju, ale ten profil kształcenia nie może zdominować myślenia refleksyjnego i krytycznego. W myśleniu schematycznym liczą się właściwe odpowiedzi, a w myśleniu refleksyjnym odpowiednie pytania. Myślenie krytyczne jest myśleniem wątplącego i pytającego.

Warto podkreślić, że „motorem ludzkich osiągnięć w każdej dziedzinie jest pragnienie odkrywania, testowania, sprawdzania, co się stanie, zastanawiania się, jak coś działa, zadawania pytań dlaczego i co jeśli” (Robinson i Arnica 2015, s. 173). Stawianie pytań otwiera drogę do refleksji i tworzenia wiedzy interpretacyjnej. Pytania są istotnym elementem modelu relacyjnego, gdyż umożliwiają dostrzeganie i redefiniowanie problemów. Ważnym zadaniem dla edukacji jest w tym kontekście rozwijanie myślenia pytającego (Szmidt 2003), związanego z umiejętnością „dostrzegania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego” (Szmidt 2006, s. 23).

Dynamicznie zmieniający się świat wymaga i będzie wymagać od przyszłego pokolenia postawy nastawionej na ciągły rozwój, zdobywania nowych umiejętności, otwartości na zmianę i odnajdywania siebie w nowych rolach. Decydujące znaczenie w kontekście powyższych kompetencji ma szeroko rozumiana inteligencja emocjonalna, bez której nie da się rozwijać m.in. zdolności przywódczych. Ma ona także kluczowe znaczenie dla przeciwdziałania negatywnym zjawiskom związanym z rozwojem cywilizacyjnym i pogarszającą się kondycją psychiczną młodego pokolenia.

W praktyce edukacyjnej są i będą coraz bardziej obecne skutki zmian technologicznych. Witold Kołodziejczyk i Marcin Polak postulują: „To nie Internet powinien kształtować oblicze szkoły, to zadaniem szkoły jest wskazywać cele oraz racjonalne obszary i optymalne metody wykorzystania tego (...) medium” (Kołodziejczyk i Polak 2011, s. 53). Rozwijanie umiejętności i postaw niezbędnych do odnalezienia się w tym fragmencie cyfrowej rzeczywistości jest ważnym zadaniem dla edukacji. W tym kontekście za szczególnie ważne należy uznać: kulturę komunikacji, zapobieganie cyberprzemocy, poszanowanie praw autorskich, respektowanie granic prywatności.

Inteligencja emocjonalna i uczenie się oparte na emocjach

Model kształcenia ukierunkowany na wzmacnianie postaw powinien przyjąć jako priorytet rozwój inteligencji emocjonalnej i rozwijanie umiejętności intrapersonal-

nych (samoświadomość, panowanie nad emocjami, zdolność motywacji i wytrwałości w dążeniu do celu, pomimo niepowodzeń). Zdolności te są kluczem do samopoznania, do rozwoju motywacji wewnętrznej i zdolności do skutecznego kierowania swoimi emocjami (Goleman 2005, s. 43).

Teoria inteligencji emocjonalnej²¹, spopularyzowana przez Davida Golemana, wpisuje się w nurt koncepcji kwestionujących utożsamianie inteligencji wyłącznie z potencjałem poznawczym, szczególnie ze wskaźnikiem IQ, który świadczy o wysokim poziomie rozumowania logiczno-dedukcyjnego²². Goleman (tamże) podkreśla, że na sukces osobisty i zawodowy wpływa przede wszystkim zdolność do rozpoznawania własnych i cudzych uczuć oraz kierowania własnymi emocjami i wpływania na emocje innych osób. Na inteligencję emocjonalną składają się kompetencje osobiste i kompetencje społeczne, takie jak: empatia, asertywność, perswazja, przywództwo, współpraca.

Wymienione komponenty edukacji emocjonalnej są niezwykle istotne dla modelu relacyjnego. Warunkują bowiem możliwość efektywnego komunikowania się, osiągania porozumień oraz wchodzenia w autentyczny dialog z innymi, oparty na zasadach wzajemnego szacunku.

Znajduje to potwierdzenie w wynikach badań nad związkiem inteligencji emocjonalnej z funkcjonowaniem jednostki w różnych obszarach aktywności. Wynika z nich, że osoby z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej nawiązują bliższe emocjonalnie i bardziej satysfakcjonujące relacje z otoczeniem, wykazując współpracującą postawę wobec swoich partnerów (Brachowicz i Sadowska 2008, s. 65-79). Strukturalny charakter inteligencji emocjonalnej oraz fakt, że rozwija się ona od wczesnej adolescencji po dorosłość, pozwalają na wyodrębnienie związanych z nią zdolności i ich doskonalenie. Tak więc zadaniem szkoły jest tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, w których mogą być rozwijane składowe inteligencji emocjonalnej.

Kształcenie oparte na przeżyciu jest efektywne z dwóch powodów. Pierwszy z nich wiąże się z wymiarem aksjologicznym edukacji. To właśnie wartości, wytworzone i nabyte w wyniku własnych doświadczeń, determinują postępowanie człowieka w znacznie większym stopniu niż te, które przekazywane są dyrektywnie w modelu transmisyjnym. Drugi aspekt ma wymiar poznawczy. Gerald Huther podkreśla: „mózg nie jest mięśniem; nie można go do niczego zmusić ani ukształtować w pożądanym sposób; do rozwoju potrzebuje stymulacji emocjonalnej” (cyt. za: Stern 2018, s. 13).

²¹ Za autora pojęcia *inteligencja emocjonalna* jest uważany Wayne Payne (1985); wokół tego zagadnienia koncentrowały się również m.in. prace Jacka Mayera i Petera Saloveya (1997), Konstantinosa V. Petridesa i Adriana Furnhama (2001).

²² Takie podejście jest rozwijane w psychologii zdolności od lat 80. XX w. (m.in. triarchiczna teoria inteligencji Roberta Sternberga, teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera).

Mózg uczy się najlepiej w stanie ekscytacji, którego warunki to m.in.: uczenie się tego, co jest interesujące dla danej osoby (nie tego, co obiektywnie ważne czy słuszne); uczenie się tego, co nowe; uczenie się przez działanie i przez współdziałanie; uczenie się poprzez popełnianie błędów (błąd jako pozytywne wzmocnienie dla mózgu).

Błąd aktywizuje w mózgu układ nagrody, motywujący do wykonania w przyszłości tej samej czynności, ale już prawidłowo. Popełnianie błędów pozwala zrozumieć, że nie ma gotowych rozwiązań i trzeba do nich dochodzić samodzielnie. Aby się czegoś nauczyć, trzeba podjąć ryzyko, poszukiwać, mylić się – „efektywne uczenie się w każdej dziedzinie jest często wynikiem prób i błędów, przełomów, wyznaczanych nieustannymi wysiłkami znalezienia rozwiązania. (...) Ten podstawowy element nauki – uczenie się na błędach – jest zdecydowanie zbyt często wyrzucany z programów nauczania” (Robinson i Aronica 2015, s. 184).

Szkoła powinna tworzyć środowisko, w którym osoby uczące się nie boją się popełniać błędów, traktując je jako wyzwanie i szansę na rozwój. Trzeba przy tym pamiętać, że uczą się nie tylko uczniowie/słuchacze, lecz również nauczyciele, którzy także powinni mieć pewne przyzwolenie na popełnianie błędów i wyciąganie z nich wniosków. Nadmierna punitivność znacznie utrudnia uczenie się wszystkich uczestników procesu edukacji, a w rezultacie obniża zdolność uczenia się systemu edukacji jako całości, wzmacniając zachowawczość instytucji edukacyjnych współtworzących ten system.

Dla wywołania emocji w procesie uczenia się niezbędny jest stan określany przez neurobiologów jako entuzjazm (Stern 2018) lub ekscytacja. Jak zauważa Marzena Żylińska (2013, s. 65): „natura nie bez powodu wyposaża dzieci w umiejętność reagowania zachwytem na otaczający je świat, stan ten bowiem ułatwia proces uczenia się”. Aby możliwe było osiągnięcie ekscytacji, muszą zostać spełnione podstawowe warunki związane z tym, czego i jak uczymy.

Postulat ten nie oznacza ograniczenia treści nauczania wyłącznie do tego, co uczeń zechce wybrać jako zgodne z jego zainteresowaniami. Taki system edukacji nie mógłby zapewnić realizacji podstawowych zasad: spójności programowej i drożności. **Chodzi jednak o to, aby zakres treści fakultatywnych był znacznie większy, a uczącym się należy umożliwić zgłębianie tematów szczególnie dla nich interesujących, również w formach niestandardowych (np. realizacja projektów, zajęcia dodatkowe, w tym pozaszkolne).** Również w odniesieniu do treści obligatoryjnych, podstawowym postulatem jest rozbudzanie ciekawości poznawczej – sprawianie, aby sami uczniowie uznali materiał za istotny. Ciekawość, zaangażowanie i problematyzowanie rzeczywistości aktywizują informacje nowe (niezwykłe, niepewne), zmienne (nieoczekiwane, zaskakujące) oraz konfliktowe (sprzeczne,

rozbieżne z dotychczasową wiedzą) (Tokarz 1989a; 1989b). W tym kontekście ważny jest sposób realizacji dominujących w programach nauczania modeli organizacji treści nauczania: koncentrycznego i spiralnego tak, aby kolejne powroty do zagadnień już znanych faktycznie oznaczały ich wzbogacanie i pogłębianie, a nie jedynie powtarzanie²³.

Wiążą się z tym relacje w zespole uczących się. Uczniowie potrzebują poczucia akceptacji i zaufania, które z kolei stanowią podstawę efektywnego uczenia się i są warunkiem budowania poczucia satysfakcji ze wspólnej pracy.

Co istotne, również w myśleniu o kompetencjach emocjonalnych i społecznych kluczowe jest przejście od koncentracji na umiejętnościach jednostki do skupienia się na tym, co wyłania się podczas interakcji międzyludzkich. Nowe spojrzenie na zadania szkoły (także szkoły wyższej) wymaga uznania jej za miejsce, w którym można uzupełnić braki dotyczące emocjonalnych i społecznych umiejętności. Wymaga to dwóch zasadniczych zmian: nauczyciele muszą wyjść poza swoją standardową rolę, a społeczności lokalne muszą nawiązać ściślejsze więzi ze szkołami, także wyższymi.

Kreatywność

54

Dla sprostania wyzwaniom dynamicznie zmieniającego się świata niezbędna jest kreatywność. W międzynarodowych badaniach przeprowadzonych przez IBM wśród 15 000 dyrektorów generalnych z 60 krajów, reprezentujących 33 branże, wskazywano ją jako najważniejszą cechę pozwalającą radzić sobie z rosnącą złożonością i niepewnością (za: Byalik i Fadel 2015, s. 5). Zdaniem Eriki Landau „twórcza postawa wobec życia pomaga zapanować nad zmieniającymi się warunkami i nie pozwala im mieć władzy nad nami. Edukacja dla twórczości rozwija te cechy i zdolności, które są niezbędne dla konkretnej osoby w kontekście otaczających ją niepewnych sytuacji i sprzeczności oraz do świadomego radzenia sobie z nimi” (za: Urban 2012, s. 84).

Współcześnie przyjmuje się, że **kreatywność jest cechą każdego człowieka, w każdym wieku, i obejmuje wszelkie dziedziny działalności ludzkiej**: „Každy

²³ W odniesieniu do realizacji treści nauczania w dydaktyce przyjmuje się trzy możliwe modele: model liniowy, w którym treści są kolejno ułożone, stanowią nierozzerwany ciąg i nie pojawiają się ponownie – uczeń danych treści uczy się tylko raz; model spiralny, w którym materiał jest uporządkowany w następujące po sobie cykle obejmujące całość treści, ale w każdym kolejnym cyklu w coraz szerszym zakresie – uczniowie stopniowo wzbogacają zakres wiedzy i umiejętności, powracając do wyścisłych treści; model koncentryczny, w którym treści są skupione wokół problemów, powtarzających się na kolejnych etapach, z zachowaniem odstępów czasowych.

posiada ogromne pokłady kreatywności, które wynikają z faktu bycia człowiekiem. Wyzwanie polega na tym, by je rozwijać. Kultura kreatywności musi objąć wszystkich, a nie tylko wybranych” (Robinson 2016, s. 8).

Istotne dla tak szerokiego rozumienia kreatywności jest podejście egalitarne, oparte na rozróżnieniu twórczości wyjątkowej, właściwej dla artystów, wynalazców i twórczości przyziemnej (zwyczajnej, codziennej), której przejawy nie muszą być bezwzględnie nowe i która świadczy o możliwościach podmiotu do twórczego dostosowania się do otoczenia (Nęcka 2001). Zdaniem Edwarda Nęcki: „trzeba odejść od romantycznej wizji twórczości jako czegoś nadzwyczajnego, tajemniczego, niemal nadprzyrodzonego...” (Nęcka 2008, s. 9).

Uczenie kreatywności wiąże się też ze wspieraniem eksperymentowania oraz wyrażania własnych opinii i odczuć, a także – na co zwracaliśmy już uwagę, lecz o co szczególnie trudno w dotychczasowej praktyce edukacyjnej – uznaniem prawa do błędów. Andre Stern²⁴ pisze o konieczności odejścia od „kultury quizu”, która sprawia, iż: „zaczynamy wierzyć, że nieznaną dobrą odpowiedź to błąd, głupota (...). Kultura ta nieuchronnie prowadzi nas do odczuwania lęku przed tym, co na początku najbardziej nas pociągało: tym, co nowe, nieznanne, co trzeba odkryć, zbadać, zrozumieć, czego trzeba się nauczyć” (Stern 2018, s. 81). Popełnianie błędów jest nieodłącznym elementem twórczości. Przywoływany już Ken Robinson podkreśla: „Jeśli nie jesteś gotowy, żeby popełnić błąd, nigdy nie zrobisz nic kreatywnego” (Robinson i Aronica 2012, s. 184).

55

Od jednolitości do różnorodności

W polskim systemie oświaty obowiązuje zasada jednolitości programowej, która jest realizowana poprzez wspólną dla poszczególnych etapów edukacyjnych i typów szkół podstawę programową wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodach. W zamyśle ma ona być bazą dla tworzenia programów nauczania, których autorami mogą być różne podmioty, w tym nauczyciele. Treści podstawy, co do zasady, mają być rozbudowywane w programach, co pozwoliłoby na nadanie indywidualnego rysu pracy dydaktycznej w różnych szkołach, z różnymi zespołami klasowymi. Jednak obecny kształt podstawy programowej sprawia, że zakres i szczegółowy charakter treści kształcenia pozostawiają niewielkie pole do działań o charakterze autorskim. Trzeba pamiętać, że zachowa-

²⁴ Andre Stern – muzyk, kompozytor, lutnik, dziennikarz i pisarz; przewodniczący Instytutu Arno Sterna; propagator naturalnych procesów uczenia się (sam nigdy nie chodził do szkoły), ekspert w dziedzinie alternatywnych metod kształcenia, autor publikacji z tej dziedziny.

nie zasady jednolitości programowej jest dla systemu warunkiem drożności pionowej, a także drożności poziomej²⁵.

Jeśli proces kształcenia ma być ukierunkowany na rozwijanie kompetencji i budowanie całościowego obrazu świata, który jest coraz bardziej złożony (i nie jest „podzielony na przedmioty”), niezbędne jest zwiększenie interdyscyplinarnego wymiaru kształcenia, szczególnie do końca szkoły podstawowej. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się model integracji międzyprzedmiotowej, który polega na blokowaniu treści różnych przedmiotów. Takie założenia znajdują zastosowanie np. w *Primary Years Programme* (PYP) w ramach programu IB²⁶. W PYP osią konstrukcyjną do integracji są bloki o charakterze międzyprzedmiotowym dotyczące problemów lokalnych i globalnych. Idea PYP (bo o nią tu chodzi, a nie o odtwarzanie konkretnych rozwiązań organizacyjnych) to „rozwijanie samodzielnego myślenia i wdrażanie do brania odpowiedzialności za swoją naukę dzięki odkrywaniu lokalnych i globalnych problemów oraz możliwości w rzeczywistych kontekstach”²⁷. Takie podejście jest egzemplifikacją tezy, że dla efektywnego uczenia się środowisko edukacyjne powinno jak najlepiej odwzorowywać realne wyzwania, z którymi uczniowie będą się mierzyć (Byalik i Fadel 2015, s. 1).

Konsekwencją zbyt daleko posuniętej jednolitości programowej jest unifikacja, czyli uczenie wszystkich uczniów tego samego w ten sam sposób. Uczniowie są podzieleni na klasy według roczników. Niezależnie od rodzaju zajęć lekcje odbywają się w regularnych odcinkach czasu, zgodnie ze stałym schematem tygodniowego rozkładu lekcji. Rozbudowana standaryzacja zawęży treści kształcenia do obowiązującego kanonu. Zunifikowany proces kształcenia wpływa też na sposób oceniania, w którym oceny pełnią głównie funkcję selekcyjną.

Doświadczenia kształcenia alternatywnego dowodzą, że możliwy jest model oparty na większej elastyczności w zakresie doboru treści, organizacji procesu dydaktycznego oraz modelu oceniania. I w tym kierunku powinny zmierzać zmiany w edukacji. Nie chodzi o implementację założeń konkretnej koncepcji, np. szkół montessoriańskich, waldorfskich, demokratycznych, lecz o odwołanie do wybranych rozwiązań, stanowiących praktyczną implikację zasad wolności, samostanowienia, podmiotowości i autonomii ucznia oraz rozumienia edukacji jako procesu partnerskiego i niedyrektywnego. Egzemplifikacją może być metoda projektu edu-

kacyjnego, która pozwala na integrowanie wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin, doświadczanie relacji z innymi uczestnikami wspólnego działania.

Faktyczne wyrównywanie szans nie dokonuje się przez uniformizację, a przez dbałość o komunikowanie się osób z różnych segmentów społecznych oraz przez otwieranie dróg awansu. Unifikacja usztywnia struktury edukacyjne, tym samym sprzyjając ich fragmentacji i atomizacji, a więc działając przeciw spójności społecznej.

Istotnym narzędziem wzmacniania spójności społecznej może być także budowanie wokół szkoły szeroko pojętego środowiska edukacyjnego, z udziałem instytucji kultury, nauki, pracodawców, organizacji pozarządowych, poprzez włączanie tych podmiotów w realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych. Dzięki temu szkoła ma szansę funkcjonować jako wspólnota oddziałująca na wszystkich jej członków, z jednoczesnym poszanowaniem praw każdego z uczestników.

²⁵ Drożność pionowa – możliwość przechodzenia ze szkół niższego typu do szkół wyższego typu (zewnętrzna) oraz przechodzenia z klasy niższego stopnia do klasy wyższego stopnia w ramach danego typu szkoły (wewnętrzna); drożność pozioma – możliwość przechodzenia do innych klas szkół tego samego typu (zewnętrzna) oraz przechodzenia do klasy równoległej w obrębie tej samej placówki (wewnętrzna).

²⁶ www.ibo.org/benefits, dostęp: 11.02.2020.

²⁷ www.ibo.org/programmes/primary-years-programme, dostęp: 11.02.2020.



Układ ról społecznych w systemie edukacji

Nauczyciele

W powszechnej opinii podstawowym podmiotem edukacji jest dziecko, które uczestniczy w procesie kształcenia. Teza ta wydaje się oczywista i niekontrolowana. Każde dziecko posiada zestaw predyspozycji, uzdolnień i pasji, które w sprzyjających warunkach może w mniejszym lub większym stopniu twórczo rozwinąć. Niewątpliwie jednak ważną rolę w tworzeniu takich sprzyjających warunków odgrywają nauczyciele. Spoczywa na nich odpowiedzialność nie tylko za przekazywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności czy formowanie postaw, ale także za zagwarantowanie uczniom bezpiecznego i komfortowego otoczenia. Co prawda nauczyciele nie mają bezpośredniego wpływu na infrastrukturę szkolną (wielkość i wyposażenie sal, zaplecze sportowo-rekreacyjne itd.), która także oddziałuje na efektywność kształcenia, ale poprzez całokształt swoich zachowań i postaw wpływają pozytywnie lub negatywnie na motywacje poszczególnych uczniów do rozwijania ich zdolności czy pasji.

Dwa wyróżnione wcześniej modele edukacji wymagają odmiennych typów roli nauczyciela. W modelu transmisyjnym nauczyciel jest podstawowym „źródłem wiedzy i mądrości”. Jego rola wobec ucznia jest nadrzędna i regulaminowo określona. W konsekwencji nauczyciel staje się swoistego rodzaju funkcjonariuszem państwowym. W modelu relacyjnym nauczyciel jest przede wszystkim przewodnikiem ucznia. Sięgając do dorobku Tadeusza Kotarbińskiego (1958) powiemy, że jest jego „opiekunem poległym”. Nauczyciel w tym modelu przyjmuje odpowiedzialność za wspieranie rozwoju ucznia – rozwoju rozumianego jako zdolność uczenia się i sensownego wykorzystania swoich predyspozycji. Nie ma tu żadnego zadanego wzoru, który uczeń ma wypełnić. Ważna jest droga, którą się zmierza, a nie sam cel.

W modelu transmisyjnym w systemie szkolnym najważniejszy jest nauczyciel, wyraźnie podporządkowany resortowej hierarchii i od niej zależny. W modelu relacyjnym ośrodkiem systemu jest uczeń, na którym skupiona jest uwaga i praca nauczyciela/nauczycieli. Uczeń jest traktowany podmiotowo. To jest możliwe pod warunkiem, że podmiotowość i autonomię zachowuje nauczyciel, rozwijając także relacje z innymi nauczycielami – wokół konkretnych zagadnień i codziennych działań.

Jeśli fundamentem szkoły ma być inaczej niż dotąd ukształtowana relacja uczeń-nauczyciel, to najważniejszą kwestią jest przemodelowanie systemu kształcenia nauczycieli oraz włączania nowych nauczycieli w społeczność szkoły.

Podstawowym zadaniem rzeczywistej reformy edukacji w Polsce powinna być koncentracja uwagi na nauczycielu jako „krytycznym węźle” całego systemu. Krytycznym, gdyż powodzenie jakichkolwiek zmian w systemie edukacyjnym jest w ogromnym stopniu zależne od zdolności nauczyciela do ich wprowadzenia. Dlatego też działania publiczne powinny koncentrować się na zmianie: (a) modelu przygotowania nauczyciela do zawodu; (b) sposobu pracy nauczyciela i jego roli w systemie edukacji; (c) systemu wynagradzania i awansu, czy raczej rozwoju zawodowego nauczycieli; (d) modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Tak jak w przypadku studiów nauczycielskich, system doskonalenia nauczycieli wymaga racjonalizacji i upracticznienia oraz poszerzenia zakresu niestandardowych form, których oferta nie jest obecnie rozbudowana (np. uczenie się przez dobre praktyki, udział w badaniach, wymiana doświadczeń).

Rodzice

60 Najważniejszym podmiotem wspomagającym rozwój dziecka są rodzice (Olechowska 2017). Teza ta wydaje się oczywista i niekontrowersyjna – rodzice odgrywają bowiem kluczową rolę w procesie wychowania dziecka w pierwszych latach jego życia. Wiele istotnych kompetencji, w tym fundamentalnej z perspektywy dalszej edukacji umiejętności postępowania się językiem, dziecko nabywa właśnie w domu. W późniejszych etapach, nawet kiedy dziecko zaczyna uczęszczać do placówek wychowawczych i oświatowych, nadal spędza sporo czasu w domu, a z rodziców nie zostaje zdjęta odpowiedzialność za proces edukacji ich dzieci. „Kultura domu, a także – szerzej – środowiska, z którego wywodzi się i w którym na co dzień żyje uczeń, ma na niego wpływ większy i kształtuje go w większym stopniu niż to, co dzieje się w szkole” (Mendel 2018).

Jednocześnie w momencie osiągnięcia przez dziecko wieku szkolnego rodzice w praktyce często przestają być postrzegani jako jeden z podmiotów relacji edukacyjnych, choć „dobre relacje i stała współpraca nauczycieli i rodziców są czynnikiem chroniącym przed niepowodzeniami szkolnymi oraz motywującym wszystkich do doskonalenia procesu kształcenia i wspierania dzieci” (Olechowska 2017, s. 173).

Niestety obecność rodziców ogranicza się zwykle do wyboru szkoły, a później do uczestnictwa w kilku zebraniach rodzicielskich, reagowania na sytuacje kryzysowe czy członkostwa w radach rodziców, odpowiedzialnych za troskę o kwestie

organizacyjne (Dziemianowicz-Bąk, Dzierzgowski i Wojciuk 2013). Co więcej, jak wskazuje Agnieszka Olechowska, współpraca między szkołą a rodzicami, zapisana choćby w ustawie Prawo oświatowe, jest obarczona kilkoma mitami. W rzeczywistości za fikcyjne należy uznać np. przepisy o wspomaganiu przez szkołę wychowawczej funkcji rodziny, prawie rodzica (członka rady rodziców) do wyrażenia opinii na temat podręczników lub materiałów edukacyjnych, czy też o prawie do uchwalania w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki (Olechowska 2017).

Brakuje wyraźnej, efektywnej koordynacji działań edukacyjno-wychowawczych pomiędzy nauczycielami i rodzicami. To zjawisko wywołuje wiele czynników, takich jak: omijanie przepisów prawa oświatowego, brak zindywidualizowanego podejścia do ucznia i jego problemów, brak kompetencji wychowawczych rodziców, zróżnicowanie oczekiwań co do szkoły/dziecka czy wreszcie brak społecznego zaufania między nauczycielami a rodzicami (Poziom kompetencji... 2013). Rodzice nie są postrzegani jako pełnoprawni partnerzy i mogą współpracować tylko na warunkach ustalonych przez szkołę (Konarzewski 1994, s. 61-62 za: Śliwerski 1996, s. 30). W rezultacie obecność rodzica w szkole jest postrzegana przez nauczycieli jako zagrożenie dla symetrycznej i hierarchicznej struktury organizacyjnej instytucji oświatowej (Śliwerski 1996). W takiej sytuacji trudno mówić o budowaniu „nauczycielsko-rodzicielskiej” synergii, przynajmniej w szkołach publicznych (w szkołach niepublicznych relacje między rodzicami a szkołą/nauczycielami mają zwykle inny charakter, m.in. przez sam fakt współpłacenia za edukację).

Aktorzy społecznego otoczenia szkoły

Wspomniana wyżej i potrzebna synergia może mieć znacznie szersze pole oddziaływania – jak pisze Maria Mendel: „rozumiejąc współpracę szkoła-środowisko jako korzystną dla dziecka, nie można (...) zapominać, że jest ona także korzystna dla szerszej społeczności, dla rodziny i miejscowego samorządu, wszystkich mieszkańców tworzących społeczną okolicę szkoły i jej samej, jeżeli działa jako instytucja uspołeczniona, ‘nasza’ dla społeczeństwa” (Mendel 2009, s. 185-223, za: Olechowska 2017, s. 173).

Rozsądne ulokowanie szkoły podstawowej mogłoby zmienić postrzeganie przez rodziców szkoły jako miejsca, które jest ważne tylko ze względu na edukację ich dziecka. To indywidualistyczne podejście wywołuje presję ze strony rodziców, aby posyłać dzieci do szkoły odległej, ale w ich mniemaniu lepszej od innych i prestiżo-

wej. To jest podłoże nierówności edukacyjnych, które w konsekwencji prowadzą do osłabiania spójności społecznej. Dobra „szkoła za rogiem”, szkoła blisko domu mogłaby hamować atomizację społeczną, która wynika m.in. z tego, że dzieci z osiedli miejskich i podmiejskich nie odnajdują się w relacjach sąsiedzkich.

Partnerstwo edukacyjne

Bez działań skierowanych do rodziców, czyli m.in. opracowania nowego modelu współpracy na linii rodzice–szkoła/nauczyciele, bardzo trudno będzie zagwarantować równość szans dzieci w Polsce, a tym samym zoptymalizować warunki niezbędne do stworzenia efektywnego systemu budowy kompetencji – i to nie tylko adresowanego do dzieci czy młodzieży.

Jedną z możliwych reakcji na wskazane powyżej problemy jest odwołanie się do koncepcji partnerstwa edukacyjnego, zaproponowanej przez Joyce L. Epstein. Takie partnerstwo jest „swoistym przymierzem rodziny, szkoły oraz najbliższego im społecznego otoczenia w celu osiągnięcia przez dziecko maksimum jego możliwości rozwojowych” (Mendel 2009, s. 193). Epstein wymienia sześć obszarów działań kluczowych z perspektywy jakości oraz skuteczności tej współpracy:

1. Rodzicielstwo (wspieranie rodziców przez szkołę w wychowaniu dziecka).
2. Komunikacja szkoła–dom i dom–szkoła (zrozumiałość i formy przekazywania informacji).
3. Wolontariat rodzicielski (działania rodziców na terenie szkoły).
4. Uczenie się w domu (udział rodziców w odrabianiu prac domowych i w uczeniu się dziecka).
5. Podejmowanie decyzji (włączanie rodziców w podejmowanie decyzji w szkole, rozwiązywanie konfliktów itp.).
6. Współpraca ze środowiskiem (rozpoznawanie i integracja zasobów społeczności, uwzględnianie udziału oraz postulatów lokalnych przedsiębiorców i instytucji w programach kształcenia, udostępnianie pomieszczeń szkoły po godzinach zajęć edukacyjnych dla lokalnej społeczności) (Epstein i in. 2002, za: Mendel 2009).

Polityka edukacyjna państwa w zdecydowanie większym niż dziś stopniu powinna być kierowana w stronę rodziców – nie chodzi tylko o działania mające na celu zwiększenie ich aspiracji edukacyjnych czy ich kapitału kulturowego, ale także służące poprawie kompetencji wychowawczych. Zwłaszcza w sytuacji zaniku rodzin wielopokoleniowych i upowszechniania się modelu rodziny nuklearnej kompeten-

cje te albo ulegają degradacji ze względu m.in. na brak czasu, albo nie są nabywane w odpowiednim stopniu²⁸.

Takie działania powinny jednak być prowadzone równoległe do inicjatyw mających na celu wzmocnienie prestiżu nauczyciela i zaufania do szkoły publicznej. Można zaryzykować tezę, że **dopiero po odpowiednim przygotowaniu rodziców oraz zwiększeniu prestiżu zawodu nauczyciela i zaufania do szkoły można przystąpić do budowy partnerstwa edukacyjnego** w ujęciu Joyce L. Epstein.

Z tego powodu, nawiązując do myśli Danuty Urygi (2018), która analizowała proces ewolucji roli rodziców w edukacji, w naszym myśleniu powinniśmy odejść od modelu rodzica-petenta i rodzica-klienta w kierunku modelu rodzica-obywatela. W tradycyjnym, „weberowskim” podejściu do edukacji szkoła była postrzegana jako instytucja, gdzie nauczyciele-urzędnicy publiczni byli zobligowani do przekazania zestandaryzowanej wiedzy, a rola rodziców ograniczała się do „dostarczenia” dziecka do systemu. Mimo istotnej zmiany, która nastąpiła w drugiej połowie XX w., a w Polsce po 1989 r., echa takiego myślenia są niestety wciąż obecne, zwłaszcza wśród starszego pokolenia nauczycieli. Po 1989 r. szkoła zaczęła być traktowana jak przedsiębiorstwo usługowe, a rodzice przekształcili się w mniej lub bardziej świadomych klientów. W rezultacie edukacja stanowi obecnie usługę, której jakość jest poddawana ocenie rodziców. Co istotne, rodzic-klient pozostaje nieaktywny, gdy szkoła spełnia jego oczekiwania (niekoniecznie oczekiwania dziecka), a aktywizuje się tylko wtedy, gdy nie zostają one zaspokojone. Warto przy tym podkreślić, że takie podejście może stanowić zarzewie konfliktu – z jednej strony, wobec niechęci części nauczycieli, rodzice zyskują przekonanie, że ich aktywność jest niepożądanym wyjątkiem od reguły bierności, z drugiej zaś strony wiedza rodziców o edukacji ich dzieci jest często fragmentaryczna, a i ich oczekiwania budzą wśród nauczycieli słuszną frustrację.

W modelu rodzica-obywatela rodzic angażuje się w realizację szkolnego scenariusza nie jako zewnętrzny ewaluator, ale rzeczywisty członek szkolnej społeczności, z pełnym poczuciem odpowiedzialności za jej stan i z pełnym prawem do działania na jej rzecz. Dlatego właściwym kontekstem realizowania roli rodzica-obywatela jest szkoła, która nie przypomina ani racjonalnie zaprojektowanego publicznego urzędu, ani profesjonalnego przedsiębiorstwa. Właściwym terminem, który mógłby ją opisać jest „wspólnota ucząca”. Uczestnictwo w takiej

²⁸ www.theatlantic.com/magazine/archive/2020/03/the-nuclear-family-was-a-mistake/605536/?fbclid=IwAR0kmVhoP5dhHZsetF7-lmcB7en6OGQOPXuhUi4LBimU3ZKx6tkuzNu6R1k, dostęp: 20.02.2020.

wspólnocie wiąże się z realną podmiotowością wszystkich jej członków – zarówno dzieci, jak i dorosłych, zarówno profesjonalistów, jak i amatorów. Oznacza to uznanie bezwzględnej wartości każdej z tworzących ją osób, a także ich uprawnienia do wytyczania własnych celów, komunikowania ich i realizacji²⁹.

²⁹ <http://rodzicew edukacji.pl/rodzice-w-szkole-petenci-klienci-czy-obywatele>.

Polityka publiczna: od modelu transmisyjnego do relacyjnego

Na współczesne przemiany systemu edukacji można spojrzeć z dwóch perspektyw, tj. żabiej i ptasiej. Ta pierwsza prowadzi do uznania, że świat edukacji szkolnej się kończy. Następuje deinstytucjonalizacja szkoły i deskolaryzacja edukacji rozumianej jako życiowa faza społecznego przystosowania jednostek i przygotowania ich do aktywności zawodowej. Pewne funkcje szkoły zanikają i są częściowo przenoszone do innych sfer życia zbiorowego, czego przejawem są m.in. „uniwersytety korporacyjne”. Zapewne tego procesu nie da się zatrzymać, a polityka edukacyjna, która tego nie uwzględnia staje się anachroniczna i jałowa. Jej nieadekwatność dobrze opisuje powszechnie przywoływane stwierdzenie: „W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów, które przyniesie jutro” (cyt. za: Żylińska 2013, s. 9).

Patrząc z perspektywy ptaka, można jednak zauważyć, że edukacja – uczenie się – przestaje być cechą wyłącznie początkowego okresu życia człowieka, a staje się wyróżnikiem całego życia osoby. Uczymy się przez całe życie, bo inaczej pozbawilibyśmy się możliwości uczestnictwa w społeczeństwie. Co równie ważne, zmienia się też istota edukacji – od nauczania przechodzimy stopniowo do indywidualnego uczenia i wzajemnego uczenia się. Proces jednostronnego przekazu przemienia się we wspólne poznawanie i poszukiwanie rozwiązań. Jeśli tak się na to popatrzy, to szkoła nie przestaje być potrzebna, ale musi to być inna szkoła – działająca na innych zasadach oraz włączona w znacznie szerszej rozumiany system edukacyjny, stanowiąca jego integralną i aktywną składową.

To oczywiste, że taki **szeroki i wielopokoleniowy system edukacyjny nie może być zorganizowany w formule resortowej (ministerstwo edukacji) i korporacyjnej (nauczyciel jako resortowy funkcjonariusz)**. Nie da się nim władczo i monocentrycznie zarządzać. Może się wyłonić tylko jako następstwo wielopodmiotowej i partnerskiej koordynacji (partnerstwo edukacyjne): jako efekt współzarządzania a nie rządzenia, nie w efekcie wymuszenia, ale współdziałania i współodpowiedzialności. **Państwo, które tego wszystkiego nie potrafi dostrzec i zmienić staje się bezradne i destruktywne.**

Reinstytucjonalizacja edukacji

Właściwą odpowiedzią na deskolaryzację edukacji nie jest zatem jej deinstytucjonalizacja, ale jej głęboka reinstytucjonalizacja oraz osadzenie w różnych sferach życia zbiorowego i różnych formach jego organizacji (np. teatr, muzeum, klub sportowy, przedsiębiorstwo publiczne).

Oczywiście system edukacji był poddawany bardzo licznym reformom, w tym nawet dwukrotnym zmianom struktury szkolnictwa, a jednocześnie pod pewnymi względami cechowała go ultrastabilność. Również dlatego, że w sferze edukacji niezadko mamy do czynienia z reformami pozornymi.

Ogólnospołeczny, wielopokoleniowy system rozwoju kompetencji – jaki jest potrzebny, aby sprostać wyzwaniom przyszłości – wymaga zasadniczych zmian zastanego stanu rzeczy. Zmiany te nie sprowadzają się do „doskonalenia” obecnego systemu. **Niezbędna jest zasadnicza reinstytucjonalizacja kształcenia ludzi – od najmłodszych lat, po aktywność edukacyjną dorosłych i rozwój wiedzy.** Taka reinstytucjonalizacja obejmuje nie tylko sferę regulacji formalnych, ale też zmiany sposobów myślenia o edukacji i przededefiniowanie wielu ról społecznych, które wykształciły się w XX w. w następstwie technicyzacji organizacji życia społecznego.

Reinstytucjonalizacja kształcenia musi sprostać dwóm rodzajom wyzwań – zewnętrznym i wewnętrznym. Z jednej strony w otoczeniu systemów edukacji przetaczają się masywne megatrendy zmian środowiska technologicznego, społecznego i naturalnego, wobec których dzisiejsza edukacja reaguje bardzo fragmentarycznie i pozostaje w nieustającym „nienadążaniu”. Z drugiej strony ciągną się „zaszłości” (*path-dependence*) dotychczasowego modelu rozwoju masowej edukacji. Nie wychodząc poza repertuar wcześniejszej polityki publicznej, wzmacniamy deficyty (społeczny, instytucjonalny i aksjologiczny) wygenerowane przez dotychczasowy model edukacji.

Wielopokoleniowy, ogólnospołeczny system kształtowania kompetencji

Edukacja formalna, która odżegnuje się od zadań budowania relacji i więzi społecznych ma trudność z wyzwoleniem synergii między trzema niezbędnymi dziś formami edukacji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Udział edukacji nieformalnej zawsze był bardzo duży. Co ciekawe, w dużej mierze transmituje ona kapitał kulturowy lub jego niedobory, przyczyniając się do utrwalania podziałów społecznych. W ostatnich dziesięcioleciach znaczenie edukacji po-

zaformalnej rośnie – zwłaszcza wobec potrzeb edukacyjnych ludzi dorosłych, ale też w następstwie tendencji umacniania się pozauczelnianych ośrodków kreowania wiedzy. **Wyraźne otwarcie się segmentu edukacji formalnej na inne formy kształcenia się – zarówno młodego pokolenia, jak i ludzi dorosłych – jest niezbędnym warunkiem budowania szerokiego i wielopokoleniowego systemu rozwoju kompetencji.**

Złe praktyki państwa przejawiają się m.in. w permanentnym nakładaniu na podległe lub nawet formalnie niezależne podmioty kolejnych zadań bez przygotowania adekwatnego bilansu możliwości finansowych, organizacyjnych i kadrowych.

Proces kształtowania kompetencji przestaje mieć znaczenie sektorowe, zyskuje znaczenie społeczno-rozwojowe. Nie można go zatem odnosić np. tylko do aktywności zawodowej jednostek. Właściwym punktem odniesienia są ich strategie życiowo-zawodowe. W rezultacie kształtowanie kompetencji stanowi podstawowy wymiar rozwoju osobowego i rozwoju społecznego zarazem.

Sektorowy (resortowy) system edukacji prowadzi do „zamykania się” szkoły/uczeln i izolowania jej od otoczenia, jest nieczuły na bodźce lokalne, a często im niechętny. Na ogół relacje szkół z innymi podmiotami są nacechowane nieufnością i selektywne. Długofalowe partnerstwo jest z reguły wykluczone. Taki system prowadzi do segmentacji edukacji i odgradzenia jej od niezbędnych dla niej zasobów, co skutkuje także brakiem spójności systemu i współpracy między podmiotami wewnątrz systemu edukacji.

Partnerstwo i zasoby edukacyjne

Nie chodzi o to, aby szkoła, zwłaszcza podstawowa, przenosiła uczniów do innego środowiska społecznego, ale aby potrafiła rozpoznać i sięgnąć po te zasoby swego środowiska, które wspomogą wszechstronny rozwój jej uczniów. Dla dobrego działania szkoły ważnym odniesieniem stają się wszystkie lokalne centra aktywności społecznej. Tak działająca szkoła nie musi być droga. Wprost przeciwnie, pozyskiwanie przez nią ważnych zasobów zewnętrznych może okazać się relatywnie tanie, zwłaszcza jeśli szkoła uczestniczy w ich współwytwarzaniu.

Przy takim podejściu szkoła z punktu widzenia rodziców nie jest tylko miejscem, w którym chodzi o przyszłość ich dzieci, ale także o przyszłość społeczności lokalnej, a więc i ich samych. Potrzebne są intensywne i dwustronne oddziaływania.

W kontekście deficytu spójności społecznej (wzmacnianego przez system szkolny) akcentowana jest głównie kwestia dostępu dzieci i młodzieży do edukacji i kul-

tury. Dostęp jest w tym przypadku rozumiany jako możliwość sięgnięcia po specyficzne zasoby – jako ich bliskość. Takie rozumienie ukazuje jednak jedynie bierną stronę rozwoju. Konkretnie zasoby są rozpatrywane w perspektywie ich występowania lub braku. Pomijana jest strona aktywna – zdolność do rozpoznawania, wytwarzania i wykorzystywania określonych zasobów. A to ma fundamentalne znaczenie, zwłaszcza w przypadku zasobów niematerialnych.

Pasywne podejście do zasobów edukacyjnych sprowadza się w praktyce do ich konsumowania i lekceważenia kwestii ich współwytwarzania. To w przypadku zasobów niematerialnych jest ewidentnie błędne. Ich pomnażanie wiąże się przede wszystkim z ich wytwarzaniem. Wytwarzając wiedzę, jednocześnie kształtujemy zdolność do korzystania z niej.

Edukacja i samorząd terytorialny

Współczesna polska szkoła rujnuje finansowo samorządy. Zgodnie z analizami prowadzonymi przez Związek Miast Polskich nakłady na edukację praktycznie już we wszystkich jednostkach samorządu terytorialnego przewyższają wysokość subwencji oświatowej otrzymywanej przez gminy i powiaty w związku z realizacją zadań oświatowych. Najgorsza sytuacja jest w małych gminach, w których wysokość wydatków oświatowych pochodzących z wolnych środków sięga 100% wartości subwencji.

Skoro: (1) oświata jest najdroższą finansowo częścią działań samorządu na poziomie gminnym i powiatowym; (2) prowadzenie szkół jest jednym z podstawowych zadań własnych JST określonych w art. 7 ustawy o samorządzie gminnym; (3) w każdej gminie codzienny kontakt z placówkami oświatowymi ma ok. 30% mieszkańców (dzieci, młodzież, rodzice, dziadkowie, nauczyciele), to należy zastanowić się, w jaki sposób współczesne samorządy – kluczowy element instytucjonalnego uwarunkowania rozwoju – powinny reagować na wyzwania stojące przed edukacją, a szerzej – kształtowaniem kompetencji. Czy rozwój kompetencji mieszkańców może/mógłby stać się fundamentem rozwoju gminy/miasta?

Temat edukacji może stać się osią dyskursu publicznego skupiającego powszechnie, a przynajmniej duże zainteresowanie mieszkańców. Taki dyskurs może, a nawet powinien mieć charakter między- i interpokoleniowy, co w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych będzie miało istotne znaczenie.

Przyjmując, że model zdecentralizowany, oparty na zasadzie pomocniczości, jest właściwym kierunkiem rozwoju naszego państwa, należy rozważyć wzmocnienie zarządzania szkołami przez JST, przekazując odpowiedzialność za jakość kształce-

nia (np. stałe i planowe działania na rzecz doskonalenia zawodowego nauczycieli, wdrażanie innowacji, dbałość o odpowiednie wyposażenie), zwracając jednocześnie uwagę na funkcje centralnego monitorowania jakości, np. przez system narodowej akredytacji placówek oświatowych w ramach krajowej (lub regionalnej) jednostki akredytującej. Przy tej okazji należałoby także zastanowić się nad samym systemem kontroli w ramach nadzoru pedagogicznego i skierowanie go raczej na dawanie wsparcia nauczycielom.

Głębsze osadzenie edukacji w instytucjach, które mogą kształtować kompetencje, wkomponowanie jej w tkankę społeczną miasta czy wsi oraz wykorzystanie naturalnych przestrzeni i środowisk edukacyjnych, wydaje się kluczowe w aspekcie wyjścia edukacji poza wąski schemat nauczania i przejścia do zdobywania wiedzy kontekstowej i budowania doświadczeń.

Edukacja szkolna – rekomendacje³⁰

Po analizie naszych edukacyjnych doświadczeń oraz przykładów sukcesu najlepszych systemów edukacji na świecie formułujemy następujące rekomendacje:

1. Pozyskiwanie odpowiednich osób do zawodu nauczyciela. Wszystkie systemy edukacji wysokiej jakości posiadają sprawne rozwiązania w zakresie selekcji do zawodu nauczyciela, ich kształcenia i doskonalenia. Żaden model selekcji nie jest idealny, dlatego w najlepszych systemach istnieją również mechanizmy zwalniania nauczycieli, którzy nie mogą sprostać wyznaczonym standardom (Barber i Mourshed 2007, s. 20). System selekcji i weryfikacji powinien obejmować badanie predyspozycji kandydatów na nauczycieli (najskuteczniejsze metody w tym zakresie możemy wskazać w Finlandii i Singapurze). Do zawodu nauczyciela powinny być dopuszczane tylko te osoby, które posiadają kompetencje, których oczekujemy od uczniów. Wśród nich najistotniejsze to:

- wysoki poziom kompetencji – rozumienie tekstu (*literacy*), rozumowanie matematyczne (*numeracy*);
- wysokie kompetencje interpersonalne i komunikacyjne;
- gotowość do uczenia się;
- motywacja do nauczania.

Uzyskanie uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela powinno być bardziej elastyczne, co dotyczy w szczególności nauczycieli praktycznej nauki zawodu, których już teraz brakuje na rynku pracy.

³⁰ Z uwzględnieniem wniosków z raportu: Barber i Mourshed (2007).

- 2. Podniesienie poziomu kształcenia nauczycieli.** Jedynym sposobem na poprawę jakości systemu kształcenia jest podniesienie jakości metodyki uczenia. Wśród najważniejszych priorytetów kształcenia i doskonalenia należy umieścić coaching, a także praktyczny i relacyjny wymiar kształcenia. Potrzebni są nauczyciele, którzy mają wysokie oczekiwania rozwojowe, mają poczucie celu, a przede wszystkim są przekonani, że mają realny wpływ na edukację i wychowanie uczniów, którym służą.
- 3. Doskonalenie nauczycieli.** Szkoleniem nauczycieli zajmują się w większości placówki doskonalenia nauczycieli – o charakterze publicznym i niepublicznym. Sytuacja ta jest jednak bardzo zróżnicowana geograficznie. Zwłaszcza w małych ośrodkach oferta szkoleń jest znacząco uboższa. Szkolenia te mają często charakter instruktazowy, co nie tylko nie motywuje do rozwoju umiejętności koncepcyjnego myślenia, a raczej je tłumi. Współcześnie, przy możliwościach, jakie daje nam technika, mamy do dyspozycji szereg narzędzi, aby w łatwy sposób podnosić jakość kształcenia, np. poprzez tworzenie platform współpracy i dzielenia się wiedzą między nauczycielami. Takie działania są cenne także z uwagi na możliwość docenienia i promowania nauczycieli, którzy osiągają najlepsze wyniki, zostali wyróżnieni w konkursach na najlepszych nauczycieli. Mogą oni w ramach takiej platformy pokazywać swój warsztat i kreatywne pomysły w pracy.
- 4. Umocnienie prestiżu zawodu nauczyciela.** Budowa prestiżu zawodu powiązana jest bezpośrednio z obecnością najlepszych studentów na uczelniach pedagogicznych (im bardziej utalentowani studenci, tym wyższy poziom kształcenia). Wpływ na podniesienie statusu społeczno-zawodowego nauczycieli ma również społeczna świadomość gwarancji wysokiego poziomu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.
- 5. Powiązanie systemu wynagrodzeń z oceną pracy nauczyciela.** Nauczyciele wybierają ten zawód z wielu powodów. W rzeczywistości wysokie wynagrodzenie rzadko jest wykazywane jako czynnik przyciągający zdolnych do zawodu. Niemniej jednak zdecydowanie niekorzystnie wpływa na wybór zawodu nauczyciela sytuacja, w której nauczyciel na starcie zarabia mniej niż inne profesje. Postulowane podniesienie wynagrodzeń nauczycieli powinno uwzględniać zróżnicowanie wysokości wynagrodzenia nauczycieli w odniesieniu do jakości ich pracy. Dobrze skonstruowany system motywacji zawodowej dla nauczycieli powiązany z systemem wynagrodzeń powinien zostać nadbudowany na skutecznym modelu mierzenia jakości pracy nauczycieli (odnoszącym się do efektów nauczania, np. poprzez monitoring losów absolwentów czy umiejętności pracy z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych).

- 6. Umacnianie przywództwa szkolnego.** Od osoby dyrektora zależy skuteczność realizacji idei szkoły jako organizacji uczącej się (opartej na: docenieniu znaczenia synergii grupy, kompleksowym i procesowym wsparciu bazującym na wzajemnym uczeniu się nauczycieli od siebie, budowaniu długofalowej strategii rozwoju). Dlatego tak samo ważny jak selekcja do zawodu nauczyciela jest odpowiedni dobór osób na stanowiska dyrektorów szkół. Niezwykle ważne jest również odpowiednie wsparcie kandydatów na dyrektorów koncentrujące się na wzmacnianiu i rozwijaniu pożądanych cech kandydatów. Liderzy mają być przede wszystkim przywódcami, a nie menedżerami administracji szkolnej. Pierwszorzędne znaczenie ma bowiem koncentracja wsparcia ukierunkowanego na realizację zadań bezpośrednio związanych z poprawą jakości nauczania.
- 7. Troska o sukces każdego ucznia.** Systemy o wysokiej jakości edukacji dokładają starań, by finalnie każde dziecko mogło w równym stopniu skorzystać z dostępnych zasobów. Ważna w kontekście wyrównywania szans jest autonomia nauczyciela, który swobodnie może dostosowywać strategie nauczania.

Ustawodawstwo i regulacje

Specyfiką polskiego systemu edukacji jest duża liczba zmian w prawie oświatowym. Średnia roczna dokonywanych zmian wynosi 37. Dyrektorzy szkół muszą je wszystkie przeanalizować, wprowadzić w życie i monitorować ich realizację. Dążenie do zapokojenia wymogów prawnych bierze górę nad dbałością o jakość kształcenia.

Takie podejście do tworzenia prawa ma też dodatkowy skutek negatywny w postaci poszukiwania przez dyrektorów i nauczycieli za każdym razem podstawy prawnej wyrażonej w przepisie i literalnego jego przestrzegania. Jeśli się to nie zmieni, to dyrektorzy i nauczyciele będą nadal działać w sposób wysoce biurokratyzowany.

Należy rozważyć skodyfikowanie szeroko rozumianych przepisów prawa oświatowego w postaci kodeksu oświatowego. Taką inicjatywę można wykonać do przeprowadzenia modernizacji Karty nauczyciela – wymaga to jednak otwartego i uczciwego dialogu ze środowiskiem nauczycielskim, który jednocześnie winien otworzyć szerszą dyskusję o kształcie polskiej oświaty.

Proces legislacyjny powinien zostać zwieńczony taką wykładnią przepisów, która nie będzie budziła wątpliwości osób je stosujących. Powinny też zostać na tym etapie powołane zespoły eksperckie, które dokonają przeszkoleń w zakresie stoso-

wania przepisów i będą na bieżąco prowadzić ewaluację wprowadzania przyjętych rozwiązań i spójności ich stosowania w skali kraju.

Rekomendujemy powołanie jednolitego resortu (ministerstwa) odpowiadającego za rozwój kompetencji na wszystkich poziomach kształcenia. Ten resort winien przejąć całość zadań dotyczących także uczenia się dorosłych.

Alternatywą dla tego rozwiązania jest **wypracowanie koncepcji silnie umocowanej instytucji międzyresortowej – instytutu myśli edukacyjnej, którego zadaniem byłoby planowanie spójnego modelu uczenia się przez całe życie, w tym na wszystkich etapach edukacji formalnej**. Taka instytucja powinna być odpowiedzialna za ciągłą ewaluację systemu kształtowania kompetencji. Powinna być także nastawiona na wymianę doświadczeń z innymi krajami, zlecanie badań i pilotażowe wprowadzanie nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych.

Szkolnictwo wyższe

Podstawowym kierunkiem działań publicznych w odniesieniu do subsystemu szkolnictwa wyższego powinno stać się podniesienie jakości świadczonych usług. Cel założony po transformacji ustrojowej w 1989 r., którym było umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, zasadniczo został osiągnięty, stąd priorytetem w chwili obecnej jest rozwój jakościowy, a nie ilościowy szkolnictwa wyższego.

Poniżej przedstawiamy rekomendacje w układzie czterech grup postulatów dotyczących: (1) responsywności systemu kształcenia, (2) jakości kształcenia, (3) inkluzywnego charakteru szkolnictwa wyższego, (4) integracji poszczególnych subsystemów kompetencyjnych.

Szkolnictwo wyższe – rekomendacje

1. Responsywny system kształcenia

Wybór kierunku studiów przez kandydatów jest często przypadkowy, związany z aktualną modą, przekazami medialnymi czy ogólnymi rekomendacjami najbliższej rodziny i znajomych. Nie zawsze odpowiada rzeczywistym zainteresowaniom oraz zdolnościom kandydata na studia. Rozbieżność tę redukować powinny wyspecjalizowane ośrodki doradzające, jaka uczelnia i kierunek kształcenia są wskazane dla najlepszego rozwoju danej osoby (uczeń, kandydat na studia, student, absolwent), bądź gdzie indziej i w jaki inny sposób najlepiej może ona uzupełnić swoje kwalifikacje.

Instytucje te powinny wspierać młode osoby w wyborze ich dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej oraz popularyzować ideę planowania kariery edukacyjnej oraz zawodowej, np. poprzez organizowanie spotkań i wydarzeń czy szkoleń dotyczących planowania kariery zawodowej. Rekomendujemy wsparcie już istniejącej sieci poradnictwa celem poprawy jakości usług świadczonych w ramach poradnictwa edukacyjnego i zawodowego.

Rozbudowa systemu kształcenia praktycznego (obok klasycznych studiów akademickich) powinna przebiegać równoległe z procesem różnicowania się instytucji sektora szkolnictwa wyższego i wyróżniania w jego obrębie elitarniej grupy uczelni badawczych (zorientowanych na realizację badań podstawowych oraz kształcenie akademickie) oraz uczelni, które realizować będą badania stosowane (odpowiadające na potrzeby przedsiębiorstw, administracji publicznej czy szeroko rozumianego otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni) w połączeniu z kształceniem praktycznym. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczelnie będą w stanie szybko zareagować na potrzeby rynku pracy oraz dostarczyć fachowców po wdrożeniu oczekiwanego kierunku kształcenia i zakończeniu krótszego procesu nauczania, wynikającego z okresu nauki na studiach pierwszego stopnia. Jednocześnie taki model nie może ograniczać późniejszego podnoszenia kompetencji przez absolwentów.

Brakuje zintegrowanego systemu regularnego monitoringu oraz prognozowania zapotrzebowania na różnego typu kompetencje i kwalifikacje absolwentów. Wprawdzie potencjał w tym zakresie jest duży – m.in. dostęp do danych ELA (badania edukacyjnych losów absolwentów) oraz BKL (badania potrzeb pracodawców) – jednak brakuje integracji danych i wniosków formułowanych na ich podstawie oraz przełożenia ich na konkretne rekomendacje i działania (włącznie z mechanizmem finansowego wsparcia na poziomie krajowym i/lub regionalnym dla uczelni). W chwili obecnej system dostarcza wielu cennych informacji, ale nie zawsze są one wystarczające, aby wesprzeć decyzje podejmowane w obszarze polityk publicznych.

Uczelnie mogłyby zwiększyć swoje zaangażowanie w budowanie potencjału kompetencyjnego kraju/regionu za pomocą szerszego zaangażowania w kształcenie grup wiekowo nietypowych. Takie inicjatywy są wprawdzie podejmowane (np. uniwersytety dziecięce i uniwersytety III wieku), jednak każda uczelnia powinna także szerzej otworzyć się na osoby pracujące, oferując tej grupie krótsze i bardziej elastyczne formy kursów/szkoleń.

2. Wysokiej jakości system kształcenia

Najtańszym sposobem zwiększenia skuteczności kształcenia na uczelniach jest poprawa jakości kadr kształcących wraz ze zwiększeniem ich motywacji.

cji do wykonywania sumiennie tej aktywności. Umożliwienie finansowania kształcenia kadry (zarówno kompetencji dydaktycznych, jak i merytorycznych) powinno być jednym z priorytetów polityki publicznej.

W związku z silnym zorientowaniem uczelni na aktywność badawczą (poprzez reformę 2.0) pojawia się potrzeba stworzenia przeciwwagi w postaci dowartościowania sfery dydaktycznej. Proponujemy, aby działania podejmowane w bieżącej perspektywie finansowania (takie jak np. program Mistrzowie Dydaktyki) były nadal kontynuowane oraz uzupełnione o nowe konkursy, które umożliwiłyby powstanie na uczelniach trwałych struktur projakościowych. Postulujemy dalsze promowanie mobilności, w tym międzynarodowej, wśród studentów i nauczycieli akademickich. W przypadku kierunków o profilu zawodowym należy promować model kształcenia dualnego. Łączenie zdobywania wiedzy na uczelni z pracą zawodową i/lub aktywnością obywatelską będzie pozwalać na samodzielne ustalanie priorytetów i uzyskiwanie synergii nauki w połączeniu z praktyką.

Ważnym elementem polityki projakościowej są akredytacje i audyty, w tym zwłaszcza te, które nadawane są przez uznane instytucje międzynarodowe. Podstawową korzyścią płynącą z takich ocen jest nie tylko honorowany międzynarodowo certyfikat, ale przede wszystkim sama procedura audytu, która zmusza jednostkę do refleksyjnego spojrzenia na proces kształcenia i do dokonania samooceny funkcjonowania.

Dla jakości kształcenia ważne będzie także bardziej jednoznaczne scharakteryzowanie ścieżki awansu bazującego na dydaktyce. Ścieżka ta powinna być oparta na osiągnięciach danej osoby oraz na jej aktywnościach, w tym działaniach o charakterze inwestycji we własne kompetencje. Równie ważne dla motywacji nauczycieli akademickich jest określenie przez poszczególne szkoły systemu ewaluacji jakości kształcenia i nagradzania za osiągnięcia dydaktyczne, analogicznego jak w przypadku osiągnięć naukowych. Impuls do tworzenia zachęt do dobrego kształcenia powinien być wytworzony centralnie.

3. Włączający system kształcenia

Elementem, który wymaga pewnych modyfikacji jest system inkluzji społecznej w oparciu o system stypendialny oraz kredyty studenckie. Mamy na myśli nie tyle wejście do systemu edukacji wyższej, ale możliwość studiowania na tych kierunkach/uczelniach, które są gwarantem przyszłej wysokiej pozycji społecznej i/lub wysokiej rynkowej stopy zwrotu z edukacji. System ten nie był reformowany od 20 lat. Ponadto nie wydaje się on dobrze funkcjonować, o czym świadczy mała liczba wniosków o kredyty oraz stypendia dystrybuowane lokalnie przez uczelnie w oparciu o kryterium dochodowe.

74

System stypendialny powinien być integralny dla całego systemu kształcenia i obejmować szerokie spektrum uczniów, począwszy od pierwszego progu selekcji na wejściu do szkoły ponadpodstawowej. Powinien oferować zdolnej młodzieży z mniejszych ośrodków i mniej rozwiniętych gospodarczo lokalizacji, także rodzin dotkniętych ubóstwem niezależnie od typu lokalności, możliwość kontynuowania nauki po szkole podstawowej w dobrej szkole prowadzącej otwierającej możliwość studiowania. Powinien gwarantować dobrym uczniom i studentom stabilność finansową adekwatną do osiągniętych wyników.

4. Kształcenie zintegrowane z innymi systemami kształtowania kompetencji

Praktyczne wdrożenie idei uczenia się przez całe życie i zdobywania kompetencji w ramach różnych ścieżek uczenia się implikuje także konieczność umożliwienia uznania kompetencji pozyskanych przed rozpoczęciem studiów. Mimo iż formalnie taka możliwość istnieje, rzadko jest ona w pełni praktykowana przez uczelnie. Aktywność edukacyjna ludzi dorosłych jest w dużej mierze utrudniona przez rozczłonkowanie systemu edukacji i zbyt małą elastyczność instytucji go tworzących.

Konieczne jest sprzężenie planów dotyczących interwencji finansowanych w najbliższej unijnej perspektywie budżetowej i następnych, począwszy od lat 2021-2027, z kierunkami reformy nauki i szkolnictwa wyższego oraz szerzej – długofalowym tworzeniem wielopokoleniowego systemu rozwoju kompetencji. Słabością państwa jest niski stopień skoordynowania uzgodnień dotyczących wydatkowania środków unijnych z długofalową strategią budowania kompetencji rozwojowych społeczeństwa.

75

Uczenie się dorosłych

Niezbędne są działania, które pozwolą na pełniejsze i lepsze wykorzystanie potencjału polskiego sektora szkoleniowo-rozwojowego i kadr polskiej gospodarki.

Za dobry kierunek działań należy uznać upowszechnianie certyfikowania jakości usług rozwojowych, zaangażowanie środowiska na rzecz przestrzegania standardów świadczenia usług czy tworzenie partnerstw ułatwiających wymianę informacji i dobrych praktyk (Winnicka-Wejs 2018). Podmioty świadczące usługi rozwojowe muszą przede wszystkim same stawać się organizacjami uczącymi się, inwestującymi w rozwój swojej kadry, myślącymi strategicznie o swojej przyszłości i wychodzącymi naprzeciw dokonującym się zmianom.

Zarówno uczelnie, jak i inne podmioty działające w sektorze usług rozwojowych muszą coraz lepiej rozumieć potrzeby i uwarunkowania swoich odbiorców oraz konsekwencje, jakie dla uczenia się dorosłych wynikają z rozwoju technologicznego, globalizacji czy zmian demograficznych. Coraz większego znaczenia nabiera rozpoznawanie barier, które utrudniają uczenie się, zwłaszcza osobom o niskich kwalifikacjach, należącym do grup defaworyzowanych. W uczeniu się dorosłych, nie tylko w Polsce, ale i na świecie, obserwuje się bowiem zjawisko określane mianem paradoksu nierównego zapotrzebowania na uczenie się. Polega ono na tym, że osoby o najniższych kwalifikacjach, najbardziej potrzebujące edukacji są bierne edukacyjnie, a osoby o wysokich kwalifikacjach swoje kompetencje rozwijają. Prowadzi to do zwiększania nierówności – dystans pomiędzy osobami o niskich i wysokich kwalifikacjach powiększa się (Boeren 2009; Kocór i Worek 2017).

Zamieszkiwanie w mniejszych miastach oraz na terenach wiejskich znacząco zmniejsza szanse uczestnictwa w edukacji formalnej lub pozaformalnej (Szczucka, Turek i Worek 2014; Worek 2019), dlatego też istotnym wyzwaniem pozostaje zmniejszanie barier dostępu do możliwości rozwoju kompetencji na tych terenach. Można to osiągnąć na kilka sposobów – poprzez wykorzystanie lokalnej infrastruktury (np. szkoła, parafia, biblioteka, ośrodek kultury) i wspieranie powstawania lub wzmocnienia lokalnych centrów wiedzy i edukacji; poprzez rozszerzenie oferty kursów i szkoleń zdalnych lub mieszanych (*blended learning*).

Fundamentalne znaczenie ma uczenie się w miejscu pracy. **Środowisko pracy może stymulować do rozwoju poprzez zapotrzebowanie na nowe kompetencje.** Uczenie się w miejscu pracy nie musi przyjmować form zorganizowanych (szkolenia, konferencje), duże znaczenie ma mentoring, coaching, wymiana informacji, zespołowe rozwiązywanie problemów.

Zakończenie

Masowa edukacja jest dzieckiem nowoczesności, animowanym przez nowoczesne państwo i je współtworzącym. Modernizujące się państwa począwszy od I połowy XIX w. upowszechniały edukację (zarówno ogólną, jak i wyspecjalizowaną), ponieważ potrzebowały wykształconych kadr do budowania własnej administracji, pobudzania postępu technicznego czy umacniania siły armii (Wojciuk 2018). Masowa edukacja bez wątpienia przyczyniła się do intensyfikowania przemian cywilizacyjnych (technologicznych, ekonomicznych i organizacyjnych). Jednak ten jednoznaczny związek mamy już dawno za sobą. Patrząc wstecz na ostatnie 150 lat, z punktu widzenia przemian gospodarczych można syntetycznie stwierdzić, że o ile umasowiona edukacja znacząco przyczyniła się do przejścia od manufaktury do produkcji masowej, o tyle nie potrafiła odpowiedzieć na pytanie, jak przejść od produkcji masowej w kierunku jej uelastyczenia, indywidualizacji i wyższej innowacyjności.

Aktywność edukacyjna nie może ograniczać się do pielęgnowania przeszłości, lecz ma ją nieustannie poddawać twórczej rekonceptualizacji – po to, aby lepiej rozumieć współczesność i lepiej przygotowywać do niepewności, jaką niesie przyszłość.

Obecny stan rozchwiania relacji społecznych, przeobrażenia w relacjach międzynarodowych, szybki rozwój nowych technologii, rosnąca świadomość kryzysu klimatycznego spowodowanego przemysłową i poprzemysłową działalnością człowieka, a także trudność w politycznym skonsolidowaniu długofalowej odpowiedzi na rosnącą niepewność, zarówno w skali globalnej, jak i w skali poszczególnych krajów, to wszystko argumenty na rzecz spojrzenia na przyszłość systemów edukacyjnych w nowej perspektywie.

Mimo ciągłego postępu technologicznego po raz pierwszy w krajach rozwiniętego gospodarczo Zachodu dorosłe pokolenie ma nikłe podstawy do tego, by wiarogodnie obiecać pokoleniom swoich dzieci i wnuków lepsze życie. Najbardziej wymownym przykładem jest sfera ochrony zdrowia, w której żaden kraj nie dysponuje systemem mogącym stanowić przykład dla innych.

Model zbiorowej edukacji podlega wyczerpaniu. Miarą jego zużycia się może być np. coraz większa liczba lat poświęconych na sformalizowaną edukację przy malejącym poczuciu przydatności tych lat dla późniejszych życiowych szans. Czas

spędzony w murach szkolnych i uczelnianych z pewnością można wykorzystać ze znacznie większym pożytkiem niż ma to miejsce dotychczas. Stan taki sygnalizuje zwłaszcza nowe pokolenie młodych dorosłych³¹, które stopniowo wchodząc w okres wychowywania własnych dzieci, zaczyna martwić się o ich przyszłość, stając się bodaj największym sojusznikiem głębokich zmian w edukacji.

Spojrzenie w przyszłość w perspektywie kolejnego pokolenia skłania do postawienia pytania o nowe imaginarium, które sprzyjałoby znacznie bardziej inkluzywnemu niż dotychczas współkształtowaniu relacji edukacyjnych. Znalazienie tego nowego imaginarium musi brać pod uwagę wszystkie ważne tendencje przemian otaczającego świata, by otworzyć pełniejsze wyobrażenie na temat przyszłości. Ale musi też uwzględniać „długie trwanie” edukacji jako systemu – takiego, jakim stał się on w wyniku ewoluowania w kolejnych pokoleniach „ery nowoczesności”.

Nowa perspektywa nie może sprowadzać się do korekt i szlifowania zastanych struktur. Te ostatnie sprzyjają osiadanemu systemowi edukacji jako całości w biernym przystosowaniu do znacznie szybciej zmieniającego się otoczenia społecznego i gospodarczego. Dlatego wizja relacji edukacyjnych – wprawdzie odporna na rewolucyjne zakusy i oferująca konsekwentną i długotrwałą sekwencję zdarzeń, jednak radykalnie odmienna – jest dziś nieodzownym czynnikiem przywrócenia aktywnej roli edukacji.

78 Generalnym zarzutem wobec systemu edukacyjnego jest jego niezamierzone, lecz utrwalone prowokowanie bierności uczniów (Federowicz i in. 2015), mimo wolne odbieranie im inicjatywy i ciekawości świata, niesprzyjanie otwieraniu się na przyszłość i brak celowego ukierunkowania działań edukacyjnych na wykształcenie poczucia sprawstwa, które by pozwalało na ograniczenie niepewności, jaką przyszłość nieuchronnie przynosi. I chociaż nie wszędzie tak się dzieje, problem nieprzygotowania do wyzwań przyszłości jest realny – edukacja niejako „wypada z gry o przyszłość”.

Począwszy od 1989 r. miało miejsce wiele pozytywnych zmian, które długofalowo zaczęły przynosić stopniowo coraz lepsze rezultaty. Jednocześnie zmiany, jakich doświadczyła w Polsce oświata w ostatnim ćwierćwieczu zatoczyły swoje koło, pod pewnymi względami wracając do punktu wyjścia. Można mówić o utracie klarownego kierunku, który dawał szansę na kumulowanie w czasie efektów wielu cząstkowych przeobrażeń. Tym bardziej upoważnia to do stawiania pytań znacznie bardziej zasadniczych – o podstawowe zasady funkcjonowania szeroko rozumianego systemu rozwoju kompetencji.

³¹ Jednym z przykładów jest książka Jakuba Sawulskiego, *Pokolenie '89. Młodzi o polskiej transformacji*, którą można traktować jako obszerną wypowiedź szeroko ugruntowaną w badaniach i literaturze przedmiotu.

Nowe imaginarium edukacyjne to podstawa, na której miałyby się oprzeć reinstytucjonalizacja szeroko rozumianej sfery edukacji – od najmłodszych lat, po aktywność edukacyjną ludzi dorosłych, obejmującą sformalizowane systemy kształcenia, ale też otwartą na wszystkie inne formy rozwoju kompetencji. To nowe imaginarium mieści w sobie zarówno perspektywę indywidualnego rozwoju, jak i edukacji jako dobra wspólnego, decydującego o potencjale rozwojowym w skali państwa.

Wiedza i umiejętności wzajemnie się uzupełniają. Wiedza w zastosowaniach podlega rozwijaniu, co z kolei zwiększa dyspozycję do jej dalszego stosowania. Postawy są ogniwem pośredniczącym między posiadanymi wiedzą i umiejętnościami a realnym działaniem, określają faktyczne dyspozycje do działania. Wartości nadają znaczenie działaniom. Bez nich działania stają się czysto techniczne, niejako zrobotyzowane. Postawy właściwie trudno oddzielić od wartości, bowiem postaw nie da się sprowadzić do zalgorytmizowanej dyspozycji do działania, przeciwnie, stają się ważne tam, gdzie pojawia się odstępstwo od rutyny i potrzeba podjęcia takiej czy innej decyzji. Tak więc wiedza i umiejętności ujawniają się w działaniu możliwym dzięki postawom i zawartym w nich ładunkowi wartości. Wszystkie cztery aspekty kompetencji stanowią o gotowości do działania (innego niż takie, które docelowo daje się zastąpić działaniem maszyny).

Międzynarodowa debata o kompetencjach stara się przywrócić integralność wiedzy, umiejętności, postaw i wartości jako efektów edukacyjnych, argumentując, że właśnie ich integralność jest niezbędną podstawą do rozwiązywania problemów związanych z niepewnością przyszłości.

Zaangażowanie emocji w procesy poznawcze jest dziś oczywistością (Howard-Jones Washbrook i Meadows 2012; Guerra, Modecki i Cunningham 2014; Kaczan i in. 2015), choć nie przebiło się jeszcze do systemu edukacji. Eliminowanie wartościowania i związanych z nim emocji z procesu poznawczego jest błędem w sztuce. Transmisja „wiedzy” (czy raczej wiadomości) od jednego aktora do drugiego kończy się spychaniem obu w postawy bierności poznawczej i oznacza stratę czasu. Kontynuowanie tego rodzaju bierności oznacza przegraną.

Transmisyjny model przekazywania wiedzy w dzisiejszym otoczeniu cywilizacji samouczących się maszyn skazuje znaczną część absolwentów formalnych systemów edukacji na los „ludzi zbędnych”. Ich zasób możliwości działania nie będzie w stanie konkurować z samouczącą się maszyną. Przejście do modelu relacyjnego jest potrzebne po to, by mocniej wydobyć to, w czym człowiek ma szansę być lepszy od maszyny. Integralność i równowaga różnego rodzaju kompetencji, twardych i miękkich, zawodowych i społecznych, związanych z niezbędną dozą rutyny i nastawionych na twórcze działania, wreszcie też ich niezbywalna składowa aksjologiczna (etyczna), wymagają uczenia się w relacjach z innymi, doświadczania różnych ho-

ryzontów poznawczych i umiejętności ich uzgadniania. Otwarte rozumienie kompetencji pozwala na kojarzenie wiedzy z doświadczeniem. Dopiero wiedza poparta doświadczeniem buduje mądrość. Edukacja ma na celu prowadzenie do takiego właśnie doświadczenia świata. Ma przygotowywać do radzenia sobie z nieznanymi problemami, do stawiania trafnych pytań, do interpretowania świata w kategoriach pozwalających na mierzenie się z zawartą w nim niepewnością.

Doświadczenie edukacyjne nabywane w relacjach z innymi jest pojęciem centralnym w budowaniu nowej wyobraźni edukowania (się) ludzi. Aby planować realne zmiany, tę nową wyobraźnię (imaginarium) trzeba skonfrontować z istniejącymi i mocno utrwalonymi strukturami. Celem jest ponowne włączenie edukacji w dziejące się przemiany.

Podkreślamy, że cechą współczesności jest „transformacja ku nieznanemu”. To oznacza, że bardzo ograniczone korzyści przynosi powielanie wypracowanych przez innych formuł i wzorców. Podstawowego znaczenia nabiera natomiast wyznaczanie własnej drogi, własnej trajektorii rozwojowej. A to będzie łatwiejsze i możliwe, jeśli pozwoli się w przyjętych i obowiązujących ramach na wypracowywanie i testowanie nowych, nieschematycznych rozwiązań. Będą to swoistego rodzaju katalizatory, społeczne laboratoria, „bąble zmiany”. W przypadku szkół mogą to być np. klasy eksperymentalne. Podobne rozwiązania są potrzebne w szkołach wyższych, które kształcą nauczycieli oraz w placówkach doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Tylko w ten sposób w przestrzeni społecznej mogą się wyłaniać organizacje uczące się i upodmiotowione – zdolne do adaptacji i wyznaczania trajektorii swego rozwoju oraz transformowania anachronicznych praktyk edukacyjnych. Bez odpowiednio licznej grupy takich organizacji (np. przedsiębiorstw, uniwersytetów, agencji publicznych, szpitali, instytucji kultury) poszczególne systemy życia zbiorowego nie wykażą zdolności naprawczych i będą dysfunkcjonalizować się szybciej niż dotąd. Na porażkę zostaną skazane kolejne próby ich odgórnego reformowania.

Reinstytucjonalizacja szeroko rozumianego systemu edukacji, w którym na nowo pomyślana szkoła, a być może także na nowo pomyślany uniwersytet, są ogniwami większej całości obejmującej również uczenie się dorosłych, musi odejść od wyobrażenia o kształceniu amorficznych mas na rzecz zbudowania imaginariów świadomego budowania więzi społecznych, imaginariów nieustannego poszukiwania równowagi między współczesnym indywidualizmem a równie współczesną potrzebą wspólnotowości.

Kształcące się w taki sposób społeczeństwo będzie bardziej przygotowane zarówno do twórczego udziału w niekończących się przemianach technologicznych, jak i radzenia sobie z niepewnością, jaką te zmiany wywołują.

Ogólnospołeczny, wielopokoleniowy system rozwoju kompetencji to coś znacznie więcej niż oparte na założeniach wczesnej nowoczesności systemy masowego kształcenia, w tym także masowego kształcenia wyższego.



Literatura

1. Armstrong K., Parmelee L., Santifort S., Burley J., Van Fleet J.W. (2018). Preparing Tomorrow's Workforce for the Fourth Industrial Revolution for Business: A Framework for Action. Johannesburg: Deloitte and Global Business Coalition for Education. Retrieved from www.voced.edu.au/content/ngv:85595.
2. Attanasio O., Cattan S., Fitzsimmons E., Meghir C., Rubio-Codina M. (2018). *Estimating the Production Function for Human Capital: Results from a Randomized Controlled Trial in Colombia*. IFS Working Paper W18/18.
3. Barber M., Mourshed M. (2007). *How the world's best performing school system come out on top*, McKinsey&Company.
4. Bendyk E. (2020). *W Polsce, czyli wszędzie. Rzecz o upadku i przyszłości świata*, Warszawa: Polityka.
5. Bernstein B. (1980). *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] M. Głowiński (red). *Język i społeczeństwo*. Warszawa: Czytelnik.
6. Boeren E. (2009). *Adult education participation: The Matthew principle*. „Filosofija. Sociologija”, 20 (2), s. 154–161.
7. Borek A., Domerecka B. (2014). *Z tornistrem pod górkę, czyli o tym, jak coraz trudniej uczyć się uczniom w szkole na kolejnych etapach edukacji*, [w:] G. Mazurkiewicz, A. Goćłowska (red.). *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013-2014*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
8. Brachowicz M., Sadowska M. (2008). *Struktura inteligencji emocjonalnej*, s. 65-79, [w:] P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, tom 15, Lublin: Wydawnictwo KUL.
9. Byalik M., Fadel Ch. (2015). *Skills for the 21st century: What should students learn*, https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Skills_FINAL_June2015.pdf, dostęp: 12.02.2020.
10. Carneiro P., Heckman J.J. (2003). *Human Capital Policy*, [w:] J.J. Heckman, A.B. Krueger (red.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies*, Cambridge, MA: MIT Press.
11. Cellary W. (2019). *Non-Technical Challenges of Industry 4.0*, [w:] Camarinha-Matos L.M., Afsarmanech H., Antonelli D. (red.), *Collaborative Networks and Digital*

- Transformation, IFIP Advances in Information and Communication Technology vol. 568, IFIP-Springer, DOI 10.1007/978-3-030-28464-0, s. 3-10.
12. Czapiński J., Panek T. (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
 13. Czub M., Brzezińska A.I., Czub T., Appelt K. (2012). *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej*, (w:) *Polityka społeczna*, numer tematyczny pod tytułem: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, nr 1.
 14. Del Boca D., Flinn Ch., Wiswall M. (2014). *Household Choices and Child Development*. "Review of Economic Studies", 81 (1), s. 137-185.
 15. Demidenko N., Manion I., Lee C.M. (2015). *Father-Daughter Attachment and Communication in Depressed and Nondepressed Adolescent Girls*. *Child Fam Stud*, 24, 1727-1734. DOI:10.1007/s10826-014-9976-6.
 16. Długosz P. (2017). *Strategie życiowe młodzieży na pograniczu polsko-ukraińskim*. Kraków: Nomos.
 17. Doepke M., Zilibotti F. (2019). *Love, Money, and Parenting: How Economics Explains the Way We Raise Our Kids*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
 18. Dolata R., Jarnutowska E. (2014). *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, s. 177-234, [w:] R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza różnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*. T.2, Warszawa: IBE.
 19. Dziemianowicz-Bąk A., Dzierzgowski J., Wojciuk A. (2013). *Autoselekcja na progu gimnazjum – działania rodziców w kontekście działań szkół i polityki samorządu*, Raport IBE, <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raport-autoselekcja-prog-gimnazjum.pdf>, dostęp: 20.02.2020.
 20. Epstein J.L., Sanders M.G., Simon B.S., Salinas K.C., Jansorn N.R., Van Voorhis F.L. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
 21. Ermisch J., Francesconi M. (2005). *Parental Employment and Children's Welfare*, [w:] T. Boeri, D. Del Boca, C. Pissarides (red.), *Women at Work: An Economic Perspective*, Oxford: Oxford University Press.
 22. ESPAS (2019). *Global Trends to 2030: Challenges and Choices for Europe*, <https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/node/1362>.
 23. European Commission (2019). *A vision for the European Industry until 2030*, Luxembourg: Publications Office of the European Union: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/36468>.
 24. Federowicz M., Biedrzycki K., Karpiński M., Rycielska L., Sitek M., Walczak D. (2015). *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
 25. Gajewska-Dyszkiewicz A., Grudniewska M., Kulon F., Kutyłowska K., Paczuska K., Rycielska L., Szpotowicz M. (2013). *Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
 26. Gańko N. (2011). *Populacja dzieci w Polsce. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 10(3), 7-13.
 27. Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.) (2015). *Dyskryminacja w edukacji: przegląd wybranych polskich badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
 28. Goleman D. (2005). *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
 29. Harari Y.N. (2020). *The world after coronavirus*, www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75 March 20.
 30. Hardy C. (1977). *Architects and the Hidden Curriculum*. *Times Educational Supplement*, 22 July.
 31. Heckman J.J., Mosso S. (2014). *The Economics of Human Development and Social Mobility*. "Annual Review of Economics" 6 (1), s. 689-733.
 32. Guerra N., Modecki K., Cunningham W. (2014). *Social-emotional Skills Development across the Life Span*. PRACTICE: Policy Research Working Paper, 7123.
 33. GUS (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html>, dostęp: 23.07.2020.
 34. Head D. (1974). *Free Way to Learning*. Harmondsworth: Penguin.
 35. Herbst M. (2018). *Wynagrodzenia nauczycielskie – kto ma rację?*, Wiedza dla polityki, <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2018/04/17/wynagrodzenia-nauczycielskie-kto-ma-racje>.
 36. Hernik K. (red.) (2013). *Polscy dyrektorzy i nauczyciele w międzynarodowym badaniu nauczania i uczenia się TALIS*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
 37. Hochschild A.R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
 38. Howard-Jones P.A., Washbrook E.V., Meadows S. (2012). *The timing of educational investment: a neuroscientific perspective*. "Developmental cognitive neuroscience", 2, 18-29.
 39. Jackson P. (1968). *Life in Classroom*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston.
 40. Kaczan R., Rycielski P. (2014). *Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
 41. Kaczan R., Rycielska L., Rycielski P., Sijko K. (2015). *Wspieranie rozwoju kompetencji uczniów związanych z pracą w grupie (rozwój społeczno-emocjonalny i społeczno-moralny)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

42. Karpiński M., Grudniewska M., Zambrowska M. (2013). *Raport z badania. Nauczanie matematyki w gimnazjum*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
43. Kirsch M., Beernaert Y. (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link*, Eurashe: Brussels.
44. Kocór M., Worek B. (2017). *Adult learning – providing equal opportunities or widening differences? The Polish case*. „British Journal of Educational Studies”, vol. 65, n2: 239-260.
45. Kołodziejczyk W., Polak M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa: Instytut Obywatelski.
46. Kohl H.R. (1970). *The Open Classroom*. London: Methuen.
47. Konarzewski K. (1994). Wyniki ankiety, s. 61-62, [w:] G. Staniszevska (red.), Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty. Ogólnopolska konferencja środowisk oświatowych i samorządowych. Publikacja wydana na podstawie nie-autoryzowanego stenogramu przez Sekretariat Klubu Parlamentarnej Unii Wolności.
48. Kotarbiński T. (1958). *Zasady etyki niezależnej*. Studia Filozoficzne, nr 1, 3-13.
49. Leszko M. (2019). *Zmiana w przestrzeni edukacyjnej*. Dobre praktyki architektoniczne i funkcjonalne, Warszawa, www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2020/01/zmiana_w_przestrzeni.pdf.
- 86 50. Mahony P., Hextall I., Richardson M. (2011). *Building Schools for the Future: reflections on a new social architecture*, Journal of Education Policy, 26: 3, 341-360.
51. Matejczuk J., Nowotnik A., Rękosiewicz M. (2013). *6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróźnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie?*, Studia Edukacyjne nr 27. s. 129-142.
52. Mayer J.D., Salovey P. (1999). *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
53. Mazurkiewicz G. (2012). *Przywódstwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
54. Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
55. Mendel M. (2018). *Demokracja silna rodzicami*, <http://rodzicewedukacji.pl/demokracja-silna-rodzicami>, dostęp: 20.02.2020.
56. Mendel M. (2009). *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, s. 185-223, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
57. *Monitor edukacji i kształcenia 2019. Polska* (2019). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
58. Motejunaite A., Delhaxhe A., Balcon M., Borodankowa O. (2015). *Eurydice Brief. Wczesna edukacja i opieka*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
59. Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
60. Nęcka E. (2008). *Trening twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
61. Nolte B. (2020). *Die Coronakrise legt gravierende Schwächen des deutschen Schulsystems offen*: www.tagesspiegel.de/berlin/von-manchen-lehrern-hoerte-ich-gar-nichts-die-coronakrise-legt-gravierende-schwachen-des-deutschen-schulsystems-offen/25930378.html.
62. Noon M., Blyton P. (2002). *The Realities of Work*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
63. OECD (2019). *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.
64. OECD (2018). *Polska*, [w:] *Education at a Glance 2018: OECD Indicators [Szkolnictwo w skrócie: Wskaźniki OECD]*. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-62-en>.
65. Olbrycht K. (2018). *W trosce o rozwój. Ujęcie integralne*. Warszawa: Fides et Ratio.
66. Olechowska A. (2017). *Rodzice w szkole – demaskowanie mitów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVI, z. 1, s. 171-186, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_lrp_2017_36_1_171, dostęp: 20.02.2020.
67. Ostrowska E.B., Spalik K., Prokopek A. (2015). *Laboratorium myślenia. Diagnoza nauczania przedmiotów przyrodniczych w Polsce*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
68. Payne W.L. (1985). *A Study of emotion: Developing emotional intelligence: Self-Integration; Relating to Fear; Pain and Desire. Dissertation*, Ohio: The Union of Experimenting Colleges and Universities.
69. Payne J. (2017). *The changing meaning of skill*, [w:] Ch. Warhurst, K. Mayhew, D. Finegold, J. Buchanan (red.), *The Oxford Handbook of Skills and Training*. Oxford: Oxford University Press.
70. Pertrides K.V., Furnham A. (2001). *Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, European Journal of Personality, 15, 425-448.
71. Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A. (red.) (2017). *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*, www.cyfrowobezpieczni.pl/uploads/filemanager/raporty/RAPORT_CYFRYZCJA_SZKOL_2017.pdf, dostęp: 29.01.2020.

72. Postman N., Weingartner Ch. (1971). *Teaching as a Subversive Activity*. Harmondsworth: Penguin.
73. *Poziom kompetencji wychowawczych polskich rodziców, raport z badań Millward Brown SMG/KRC* (2013). http://serwer1423016.home.pl/autoinstalator/wordpress1/wp-content/uploads/2013/01/M%C4%85drzy_Rodzice.pdf, dostęp: 20.02.2020.
74. Raport NIK (2012). *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Warszawa: NIK.
75. Raport NIK (2014). *Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród młodzieży szkolnej*. Warszawa: NIK.
76. Raport NIK (2017). *Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Warszawa: NIK.
77. Raport NIK (2019). *Informacje o wynikach kontroli. Nauczanie matematyki w szkołach*: www.salon.perspektywy.pl/2019/pdfy/Raport-NIK.pdf.
78. Robinson K., Arnica L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków: Wydawnictwo Element.
79. Robinson K. (2016). *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice: Wydawnictwo Element.
80. Rose J.F.P. (2019). *Dobrze nastrojone miasto. Czego współczesna nauka, prawdziwe cywilizacje i ludzka natura mogą nas nauczyć o przyszłości życia miastach*, Kraków: Karakter.
81. Sadura P. (2012). *Raport Fundacji Amicus Europae. Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*. Warszawa, www.feswar.org.pl/fes2009/pdf_doc/raport-3.pdf.
82. Sajkowska M. (red.) (2017). *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
83. Sahlberg T. (2015). *Finnish Lessons. What can world learn from educational change in Finland?*, Teachers College Press, Columbia University: New York, London.
84. Sawulski J. (2019). *Pokolenie '89. Młodzi o polskiej transformacji*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
85. Schleicher A. (2018a). *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
86. Schleicher A. (2018b). *What makes high-performing school systems different*, [w:] *World Class: How to Build a 21st-Century School System*, OECD Publishing, Paris.
87. Schleicher A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*, OECD: www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf.
88. Slavin R. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice*, Boston: Allyn and Bacon.
89. Stern A. (2018). *Entuzjaści. Obudź energię swojego dzieciństwa*, Gliwice: Wydawnictwo Element.
90. Stevens T., den Brok P., Biemans H., Noroozi O. (2020). *The Transition to Online Education a case study of Wageningen University & Research*: www.4tu.nl/cee/en/innovation/project/10805/the-transition-to-online-education-during-the-corona-crisis-situation.
91. Szczucka A., Turek K., Worek B. (2014). *Wogonie Europy – uwarunkowania i strategie rozwoju kompetencji dorosłych Polaków*, s. 77-143, [w:] J. Górniak (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki*. Warszawa: PARP.
92. Szmidt K. (2003). *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2.
93. Szmidt K. (2006). *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
94. Śliwerski B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
95. Świątek W. (2020). *Przywództwo w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
96. Tokarz A. (1989a). *O wzbudzaniu ciekawości. Cz. 1: Charakterystyka zjawiska*. *Przegląd Psychologiczny*, 3.
97. Tokarz A. (1989b). *O wzbudzaniu ciekawości. Cz. 2: Stymulatory ciekawości i motywacji poznawczej*. *Przegląd Psychologiczny*, 4.
98. Urban K.K. (2012). *Odpowiedzialna kreatywność jako kompetencje dla przyszłości. Podejście integralne*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
99. Uryga D. (2018). *Rodzice w szkole – petenci, klienci czy obywatele?* <http://rodzicwedukacji.pl/rodzice-w-szkole-petenci-klienci-czy-obywatele>, dostęp: 20.02.2020.
100. Winnicka-Wejs A. (2018). *Rynek usług szkoleniowych w Polsce. Uwarunkowania – modele – implikacje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.
101. Włodarczyk J., Makaruk K. (2013). *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
102. Worek B. (2019). *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

103. Wojciuk A. (2018). *Empires of Knowledge in International Relations: Education and Science as Sources of Power for the State*, London, New York: Routledge.
104. Żuk G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
105. Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

www.ibo.org
www.oecd.org/pisa/
www.oecd.org/skills/piaac
www.parp.gov.pl
<http://rodzicewedukacji.pl>
<https://stats.oecd.org>
www.theatlantic.com

Załączniki

Załącznik 1. Fiński system edukacji

Przykład fiński*

Struktura systemu edukacji:

1. Dziewięcioletnia szkoła obowiązkowa (podstawowa) – początek edukacji obowiązkowej od 7. roku życia, jednak prawie 100% rodziców decyduje się wysłać dziecko do szkoły w wieku sześciu lat (tzw. rok przygotowawczy).
2. Szkoły średnie (zawodowe i ogólnokształcące) – 95% absolwentów szkoły podstawowej kontynuuje naukę na tym poziomie.
3. Szkoły wyższe (ponad połowa absolwentów szkół średnich kontynuuje naukę na tym poziomie, kształcenie akademickie charakteryzuje niski wskaźnik porzucających studia).

Widoczny jest jasny podział w ramach sektora uczelni na szkoły oferujące tradycyjną edukację akademicką oraz przygotowanie ściśle zawodowe, tj. pomiędzy szkołami pn. Yliopisto (uniwersytety) oraz Ammattikorkeakoulu/Yrkeshögskola (politechniki), które są ukierunkowane zawodowo (Kirsch i Beernaert 2011).

Dlaczego system oceniany jest wysoko:

1. Wysoki poziom kompetencji uczniów mierzonych w teście PISA (por. wyniki PISA (www.oecd.org/pisa/)).
2. Wysoki poziom kompetencji osób dorosłych mierzonych testem PIAAC (por. wyniki PIAAC (www.oecd.org/skills/piaac/)).
3. Wysoki poziom aktywności edukacyjnej osób dorosłych (por. wyniki PIAAC (www.oecd.org/skills/piaac/)).
4. Wysoka liczba patentów w stosunku do liczby ludności (por. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=PAT_IND).
5. Duży skok edukacyjny w okresie powojennym (rozwój nauki i edukacji był jednym z głównych założeń programu na rzecz rozwoju społecznego oraz wzrostu gospodarczego).
6. Jeden z najniższych wskaźników stresu szkolnego.

Podstawowe założenia:

1. Inkluzyjność (włączenie społeczne i równy start):
 - a. podobna jakość szkół,
 - b. bezpłatna edukacja (włącznie z podręcznikami, dowozem do szkoły, wyżywieniem czy zajęciami pozalekcyjnymi – rodzice wydają najmniej na edukację dzieci spośród wszystkich krajów OECD) i mało znaczący sektor prywatny,
 - c. powszechny dostęp do żłobków i przedszkoli,
 - d. wczesna diagnoza i bardzo wczesne wsparcie uczniów z deficytami,
 - e. duża liczba zajęć praktycznych, brak nacisku na encyklopedyczne szczegóły,
 - f. zakaz szeregowania i rangowania uczniów (w klasach 1-5 nie ma ocen).
2. Kształtowanie i rozwój osobowości a nie przekazywanie wiedzy:
 - a. nacisk na rozbudzanie ciekawości u dzieci,
 - b. pobudzanie kreatywności,
 - c. kształtowanie kompetencji społecznych (komunikowanie się z innymi i współpraca),
 - d. indywidualne podejście i akceptacja różnorodności dzieci,
 - e. duża liczba zajęć sportowych, artystycznych, tj. ogólnorozwojowych,
 - f. brak egzaminów zewnętrznych poza egzaminem maturalnym (brak tendencji do porównywania uczniów),
 - g. względnie krótki czas spędzony w szkole i na odrabianiu zadań domowych, rzadkością są korepetycje,
 - h. bardzo ogólne ramy programowe – ich realizacja zależy od inwencji nauczyciela,
 - i. multidyscyplinarność i przekrojowość przedmiotów (brak ich poszatkania na drobne fragmenty).
3. Bardzo wysoki prestiż zawodu nauczyciela:
 - a. wysoki próg selekcji na studia pedagogiczne,
 - b. wysoki próg selekcji do zawodu nauczyciela (brane są pod uwagę nie tylko wiedza i kwalifikacje, ale też predyspozycje osobowościowe),
 - c. kształcenie praktyczne w trakcie studiów (dużo ćwiczeń, omawiania sposobu prowadzenia zajęć itp.), interdyscyplinarne (np. studenci zdobywają wiedzę z bloku przedmiotów, a nie z jednego), przygotowanie na studiach nauczycieli do prowadzenia badań naukowych, a przy okazji kształtowanie kompetencji analitycznych, umiejętności dokonywania syntezy oraz refleksyjności,
 - d. absolwenci kierunków nauczycielskich cenieni na rynku pracy (także w innych zawodach),

- e. duża autonomia nauczycieli (sami określają zadania i metody użyte podczas ich wykonywania), brak wizytacji władz oświatowych,
- f. odrzucone narzędzia NZP / GERM (*Global Educational Reform Movement*) (brak testów** dających wejście na kolejny próg edukacji, mało sprawozdawczości i niska biurokracja, brak porównywania szkół do siebie),
- g. przeciętnie niższa liczba godzin tablicowych, za to więcej czasu poświęconego na: rozwój własnych umiejętności, współpracę z innymi nauczycielami, przygotowanie się do lekcji czy podejmowanie dodatkowych aktywności,
- h. nauczyciel odgrywa ważną funkcję w społeczności lokalnej, często podejmuje dodatkowe działania, które mają na celu jej aktywizację.

* Na podstawie: Sahlberg (2015); Schleicher (2018b).

**Są przeprowadzane testy w wylosowanych szkołach, nie służą jednak porównywaniu uczniów, ale sprawdzeniu poziomu kształcenia.

Załącznik 2. Scenariusze rozwoju szkolnictwa wyższego

Zachowawczy

Zgodnie z tym scenariuszem uczelnie przyszłości generalnie będą przypominać te znane nam obecnie, z ewentualnymi niewielkimi modyfikacjami wynikającymi z rozwoju technologicznego. Uniwersytety będą miejscami, gdzie będzie uprawiana nauka, będą też to ciągle miejsca kształcenia studentów. W procesach tych nie będzie wielkiego uzależnienia od sektora prywatnego, czy też nawet jego istotnego udziału. Władze publiczne ciągle będą odgrywać kluczową rolę w finansowaniu, regulowaniu i zarządzaniu szkołami wyższymi. Kształcenie ustawiczne i e-learning zasadniczo będą odbywać się poza obszarem działalności uniwersyteckiej.

Wolnorynkowy

W scenariuszu wolnorynkowym instytucje szkolnictwa wyższego będą specjalizować się: ze względu na zakres swej działalności – uczelnie badawcze i uczelnie kształcące; ze względu na obszar pracy, np. uczelnie biznesowe, humanistyczne itp.; ze względu na odbiorcę – tradycyjni studenci, studenci pracujący, dorośli w różnym wieku, kształcenie ustawiczne. W modelu tym ważną rolę będą odgrywać działania edukacyjne prowadzone przez korporacje biznesowe – będą one kształcić swoich pracowników samodzielnie, łącznie

z formalnym dyplomowaniem. Szkoły wyższe będą musiały przyjąć orientację rynkową, która będzie determinować ich codzienność. Wprawdzie trzy dotychczasowe obszary aktywności będą występować, jednak ze względu na konieczność dostosowywania się do rynku trzy misje uniwersytetów będą mieć bardzo różny zakres.

Otwarte uczenie się

W scenariuszu tym uniwersytety otworzą się na kształcenie wszystkich klientów (w różnym wieku), ale prowadzić będą znacznie mniej badań – staną się głównie instytucjami edukacyjnymi. W związku z tym będą nastawione na ciągłe kształcenie pracowników różnych sektorów, przy czym kształcenie to będzie finansowane przez firmy lub ze źródeł prywatnych. W starzejącym się społeczeństwie coraz więcej starszych osób będzie podejmowało naukę na uniwersytetach, także z przyczyn pozazawodowych. Uniwersytety będą coraz bardziej nastawione na potrzeby studenta i zorientowane na kształcenie, oferując również krótkie formy, nauczanie na odległość i dużo e-learningu. Większość badań naukowych będzie odbywać się w ośrodkach pozauniwersyteckich.

Globalnych sieci

W systemie sieciowym programy kształcenia będą zorientowane głównie na potrzeby rynku i indywidualnych studentów. Zasadnicza zmiana polegać będzie na wysokim stopniu zindywidualizowania kształcenia przez samych studentów, którzy będą tworzyć swoje własne programy kształcenia wybierając z kursów oferowanych w globalnej sieci szkół wyższych i sami będą projektować zakres swojego dyplomu końcowego. W związku z zapotrzebowaniem rynku uniwersytety będą w dużym stopniu zintegrowane z gospodarką. Kształcenie będzie bardzo zestandaryzowane i oparte na wykorzystaniu technologii i mediów.

Świat bez uniwersytetów

W tym scenariuszu sektor szkolnictwa wyższego praktycznie zaniknie. Ludzie będą się uczyć przez całe życie, w pracy, w domu, z osobistych i zawodowych motywacji, dzieląc się swoją wiedzą z innymi ludźmi, a technologia będzie umożliwiała nieskrępowane rozpowszechnianie wiedzy. Większość badań będzie prowadzona poza systemem szkolnictwa wyższego przez wyspecjalizowane ośrodki badawcze. Kadra w większości instytucji edukacyjnych (zazwyczaj nie na uniwersytetach) stanie się mniej wykwalifikowana niż obecnie, ale stosować będzie bardziej wyrafinowane techniki nauczania.

Załącznik 3. Zapotrzebowanie na kompetencje dla rewolucji przemysłowej 4.0

Kategorie umiejętności	Definicja	Cel	Przykłady	Metodologia nauczania i szkolenia
Umiejętności podstawowe – niezbędne w dalszej nauce, mają kluczowe znaczenie dla rozumienia otaczającego nas świata i wchodzenia z nim w interakcje (czytanie, pisanie, mówienie)	Stanowiąca podstawę do rozpoczęcia kariery i dalszych sukcesów jednostki na stanowisku pracy	Wsparcie młodzieży przy znalezieniu i utrzymaniu zatrudnienia w miejscu pracy	Umiejętności czytania, pisania i liczenia, umiejętności komputerowe, pisanie życiorysu, autoprezentacja, zarządzanie czasem, profesjonalizm, etykieta, normy społeczne	– Oparte na zespołach – Oparte na projektach – Zastosowania praktyczne – Oparte na doświadczeniach – Symulacja przypadków – Doświadczenia z biznesem – Staż towarzyszący – Mentoring – Coaching
Umiejętności miękkie	Cechy osobiste, umiejętności społeczne i zdolności komunikacyjne, które wspierają stosunki interpersonalne i interakcje z innymi	Wsparcie młodzieży w toku integracji i współpracy z wewnętrznymi i zewnętrznymi interesariuszami w miejscu pracy, takimi jak klienci, współpracownicy i kierownictwo	Komunikowanie się, krytyczne myślenie, myślenie twórcze, współpraca, zdolność adaptacji, inicjatywa, przywództwo, społeczne uczenie się emocji, praca zespołowa, wiara w siebie, empatia, nastawienie na rozwój, świadomość kulturowa	
Umiejętności techniczne	Wiedza dotycząca wyspecjalizowanych zadań i zdolność ich wykonywania	Dostarczenie młodzieży doskonałej znajomości kwestii technicznych i dziedzinowych potrzebnych do wykonywania zadań specyficznych dla danego stanowiska pracy	Programowanie komputerowe, kodowanie, zarządzanie projektami, zarządzanie finansami, funkcje mechaniczne, zadania naukowe, umiejętności technologiczne i inne umiejętności zawodowe (np. pielęgniarstwo, rolnicze, prawnicze)	
Przedsiębiorczość	Wiedza i umiejętności, które pozwalają na osiągnięcie sukcesu w tworzeniu i budowaniu możliwości oraz idei dotyczących miejsca pracy	Wsparcie młodzieży w zakładaniu swojego przedsiębiorstwa, wsparcie starań na rzecz podejmowania działalności na własną rękę, pracy na kontrakt czy czasową umowę (gig work) i/lub rozwoju jako osoba z własną inicjatywą w środowisku pracy (self-starter)	Inicjatywa, innowacja, twórczość, pracowitość, odporność na przeciwności (resilience), pomysłowość, ciekawość, optymizm, podejmowanie ryzyka, odwaga, przedsiębiorczość, realizacja zadań zawodowych (business execution)	
Uczenie się przez całe życie: Ciągły proces nabywania nowej wiedzy i umiejętności w toku kariery zawodowej i osobistej jednostki				

Źródło: Armstrong i in. (2018, s. 16).



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Zespół autorski:

Łukasz Cieślik

Krystyna Dynowska-Chmielewska

Michał Federowicz

Krzysztof Głuc

Jarosław Górniak

Jerzy Hausner – redaktor Raportu

Magdalena Jelonek

Marcin Kędzierski

Stanisław Mazur

Wojciech Paprocki

Barbara Worek

ISBN: 978-83-955443-4-7