

dr inż. Franciszek Wyrwa

Zespół Szkół Licealno-Gimnazjalnych w Ratajach

Nauczanie przez działanie w praktyce

Streszczenie

Zmiany strukturalne w gospodarce, w organizacji i zarządzaniu pracą wymagają nowych umiejętności i kompetencji, a to oznacza przededefiniowanie roli instytucji oświatowych i rynku pracy.

Referat podejmuje problem odpowiedzialności za przemiany jakościowe na poziomie szkoły w duchu wymagań i oczekiwań stawianych przez nową edukację. Sygnalizuje problem, jak uczyć w sytuacji dominacji standaryzacji egzaminów zewnętrznych. Uczyć pod testy, pod klucz, by uzyskać jak najlepszy wynik, zadowalający władze lokalne, czy skoncentrować się na aktywnym procesie uczenia się, aby dotrzymać tempa coraz szybszym przemianom gospodarczym i społecznym?

Sposobem przezwyciężenia sygnalizowanych dylematów mogą być rozwiązania stosowane w wybranych szkołach Hiszpanii, Danii i Polski, zgodne ze strategią Profesjonalnych Społeczności Edukacyjnych – PLC (Professional Learning Community).

Zamierzeniem autora jest wzbudzenie szerszej refleksji nad powinnością szkół w kształtowaniu postaw uczniów. Szczególnie tych postaw, których nie da się sprawdzić testami. Postaw, które wspierają rozwój i przygotowują do życia z uwzględnieniem całej jego złożoności.

Rola instytucji oświatowych i rynku pracy

Dynamicznie zmieniający się świat wymaga od uczniów, studentów i osób dorosłych (kształcenie ustawiczne) nowych umiejętności, dzięki którym będą mogli w pełni korzystać z możliwości rozwijającego się społeczeństwa wiedzy. Umiejętności te ujęte zostały przez Radę i Parlament Europejski w 2006 r. w europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Instytucje unijne zdefiniowały kompetencje jako: połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są one niezbędne do samo-realizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem. Brane są również pod uwagę podczas zatrudniania.

Zdefiniowano osiem **kluczowych kompetencji**: 1. Porozumiewanie się w języku ojczystym, 2. Porozumiewanie się w języku obcym, 3. Kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, 4. Kompetencje informatyczne, 5. Umiejętność uczenia się, 6. Kompetencje społeczne i obywatelskie, 7. Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczości oraz 8. Świadomość i ekspresja kulturowa (Dz.U.UE, L 394 z 30.12.2006).

W uzasadnieniu do nowej podstawy programowej kompetencje kluczowe utożsamiane są z najważniejszymi umiejętnościami, jakie powinny być rozwijane w szkole (Rządowe Centrum Legislacji, 2017). Pierwszych pięć kompetencji kluczowych zaliczanych jest do kompetencji twardych (*hard skills*). Mają one wymierny charakter i odgrywają podstawową rolę w tworzeniu późniejszych specjalistycznych kompetencji zawodowych. Często są systematycznie monitorowane, m.in. dzięki programom badawczym takim jak PISA.

Kompetencje miękkie dotyczą cech psychofizycznych i umiejętności społecznych (behawioralnych): umiejętności współpracy z ludźmi, a więc umiejętności komunikacyjnych, pracy zespołowej, zespołowego realizowania projektu (Górniak, 2014, s. 184). Zdefiniowanie kompetencji kluczowych skupia na sobie uwagę ośrodków decyzyjnych, odpowiedzialnych za politykę oświatową. Socjolog amerykański Charles Mills, znany z propozycji łączenia społecznych i indywidualnych wymiarów życia, zwraca uwagę, że w społeczeństwie technokratycznym kształcenie służy produkcji, ale zaniedbuje pełny rozwój człowieka integralnego (Mills, 1961, s. 417).

W dobie rewolucji technologicznej pojawiają się nowe umiejętności, które będą miały coraz większe znaczenie na rynku pracy. Rozpoznawanie nowych wyzwań oraz formułowanie nowych kluczowych umiejętności, przygotowujących do osiągnięcia sukcesu w szybko zmieniającym się społeczeństwie cyfrowym, zaowocowało stworzeniem mapy kluczowych kompetencji XXI w. (Johnson, 2009, s. 9). Do kompetencji tych zaliczono: 1. Kreatywność i innowacyjność, 2. Myślenie krytyczne i rozwiązywanie problemów, 3. Komunikowanie się, 4. Współpraca w grupie, 5. Wyszukiwanie i zarządzanie informacją, 6. Rozumienie mediów, 7. Korzystanie z TIK, 8. Elastyczność, zdolność adaptacji, 9. Umiejętności społeczne i wielokulturowe, 10. Odpowiedzialność i skuteczność, 11. Przywództwo.

Nowe kompetencje są wymogiem czasu, ale najczęściej należą do kompetencji miękkich, co utrudniać będzie ich kształtowanie oraz badanie efektywności ich stosowania. Trudno również przewidzieć przyszłość. Autorzy raportu *Młodzi 2011* konstatują: „Świat, w którym żyjemy, przestał być ustrukturuwany, przewidywalny, stały, nie ma w nim – bo być nie może – żadnych pewnych rozwiązań, żadnych stałych punktów odniesienia, gotowych wzorów, oczywistych prawd i autorytetów” (Szafraniec, 2011, s. 29).

Oczekiwania w stosunku do oświaty

Kierunek koniecznych przemian został wyznaczony. Pozostaje najtrudniejszy problem – kto ma ich dokonać i w jaki sposób? Nie brakuje zwolenników przetrzucenia odpowiedzialności na instytucje oświatowe: „Ważne jest, by [...] podniesiona została jakość nauczania w naszych szkołach, a polskie uczelnie lepiej przygotowywały absolwentów do potrzeb rynku pracy” (Boni, 2008, s. 7), czy wręcz postulowanie „[u]kierunkowania szkolnictwa na potrzeby rynku pracy” (tamże, s. 143).

Stanowiska takie potęguje presja gospodarcza skłaniająca firmy do nastawienia się na tzw. strategię sita (selekcja pracowników już na poziomie rekrutacji). Przyczyną jest minimalizacja kosztów inwestowania w kadry (Górniak 2014, s. 14).

Coraz częściej pojawiają się jednak bardziej wyważone stanowiska, przestrzegające przed jednostronnym postrzeganiem człowieka jedynie poprzez jego karierę zawodową. Przytoczę tylko kilka najbardziej charakterystycznych stanowisk:

- Poziom niedostosowania kompetencyjnego pomiędzy umiejętnościami absolwentów a wymaganiami rynku pracy można zmniejszyć poprzez ich nauczanie w miejscu pracy, a nie w szkole. W szkołach powinny być rozwijane kompetencje ogólne (zdolnością do samoorganizacji, umiejętności organizowania sobie pracy, organizacją czasu pracy i realizowania zadań) i społeczne (Górniak, EDU TRENDY 2013).
- Człowiek jako byt potencjalny może dojrzewać (przez całe życie) do rozumnego i odpowiedzialnego istnienia w środowisku społecznym i przyrodniczym, pod warunkiem pojednania cywilizacji technicznej z humanistyczną wizją rozwoju duchowego człowieka, która stanowi implikację międzynarodowych strategii edukacyjnych w II połowie XX wieku (Wolter, 2015, s. 105).
- Według Davida Riesmana, ludzie rodzą się różni, tracą swą społeczną wolność i jednostkową autonomię, starając się upodobnić do innych (Riesman i in., 1996, s. 406).
- Herbert Marcuse, rozważając problematykę funkcjonowania społeczeństwa jednowymiarowego, którego życie w cywilizacji industrialnej ogranicza się do pracy i konsumpcji, stwierdził, że technologia stała się nośnikiem reifikacji w jej najbardziej dojrzałej i efektywnej formie, depersonalizuje jednostki i wspólnoty społeczne (Marcuse, 1991, s. 211).

A jak to robią inni?

Dania – czytelnictwo podstawą rozwoju umiejętności społecznych

Na przykładzie szkoły podstawowej w Roskilde (Absalons skole)

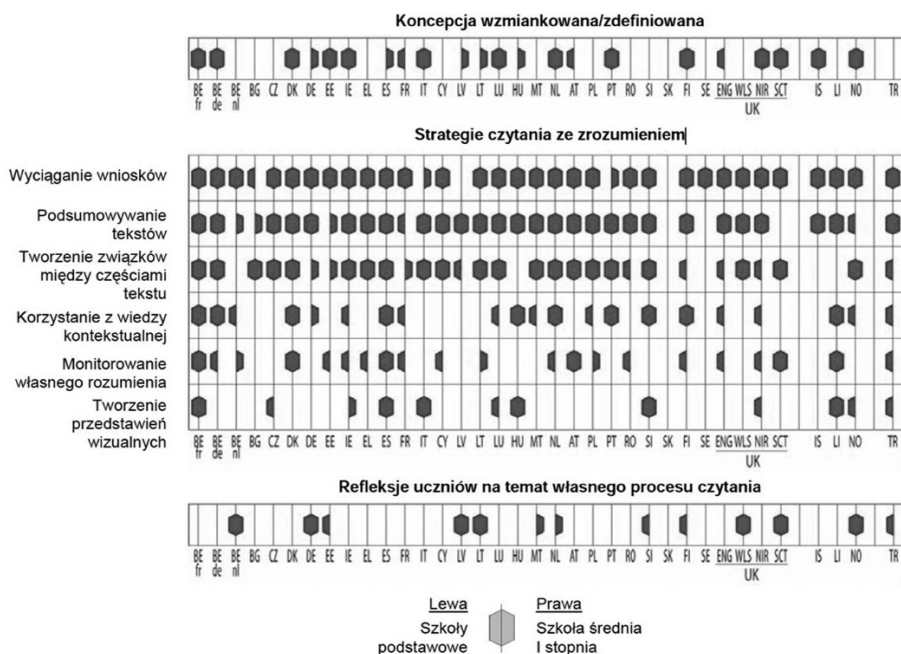
Reformy oświatowe w Belgii, Danii, Hiszpanii, Francji, Austrii, Irlandii Północnej, Walii i Szkocji oraz Norwegii położyły większy nacisk na rozwój umiejętności czytania w całym programie nauczania (Eyrydice, 2011, s. 45–60). Wynika to z rosnącego oczekiwania społecznego wobec rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym. Sygnalizowano, że alarmujące wyniki badania PISA z 2000 roku doprowadziły do pojawienia się refleksji, do działań i badań w zakresie czytania. Powszechnie zaczęto wdrażać nowy program nauczania skupiony na kompetencjach kluczowych, położono większy nacisk na edukację nauczycieli, powstały też nowe narzędzia wsparcia i materiały dydaktyczne.

W Danii od 2009 roku wszystkie przedmioty w programie nauczania szkół podstawowych i średnich I stopnia zawierają wspólny cel, jakim jest poprawa umiejętności czytania u uczniów, m.in. „język i sposoby wyrażania” stał się obowiązkowym obszarem tematycznym w całym programie nauczania. W Danii, Włoszech, Portugalii i Anglii ostatnie reformy zwracają uwagę na znaczenie wczesnej fazy czytania już na poziomie przedszkolnym.

Nauka czytania ze zrozumieniem jest skuteczniejsza, gdy łączy stosowanie kilku strategii. W Danii stosuje się przeciętnie 5–6 strategii: 1. Wnioskowanie lub interpretowanie, 2. Podsumowanie tekstu, 3. Tworzenie związków między częściami tekstu, 4. Wiedza kontekstualna, 5. Monitorowanie własnego rozumienia (narzędzia referencyjne), 6. Wizualizacja treści.

Co wyróżnia duński system spośród innych krajów w zakresie doskonalenia kompetencji czytelniczych? Wyróżnikiem jest m.in. uczenie czytania ze zrozumieniem realizowane przez całą edukację obowiązkową z wykorzystaniem nauczania wzajemnego. Badania przeprowadzone w Europie dają dowody na korzyści płynące z nauczania wzajemnego w zakresie czytania ze zrozumieniem wśród uczniów szkół podstawowych i średnich (Takala 2006, s. 559–576; Wise, 2009, s. 369–375).

Nauczanie czytania ze zrozumieniem ma istotne znaczenie również na poziomie średnim. Badania potwierdzają, że uczniowie rozumieją tekst, używając wcześniej wyuczonych strategii czytania ze zrozumieniem. Nauczanie strategii zrozumienia czytania powinno być brane pod uwagę przez wszystkich nauczycieli oraz rodziców.



Rysunek 1. Strategia czytania ze zrozumieniem w dokumentach strategicznych szkoły podstawowej i średniej I stopnia

Źródło: Eurydice, *Nauka czytania w Europie*, 2011.

Analiza badań Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji wskazuje, że tylko Belgia, Dania, Estonia, Szkocja, Litwa i Austria stosują monitorowanie własnego rozumienia zarówno w szkole podstawowej, jak i szkole średniej.

Autor miał okazję naocznie przekonać się, jak są wdrażane strategie czytania w szkole podstawowej w Roskilde (Absalons skole). Szkoła stosuje wszystkie strategie czytelnicze. W młodszych klasach strategie te wspomagane są odpowiednimi aplikacjami internetowymi dostępnymi dla dzieci, rodziców i nauczyciela prowadzącego. Nauczyciel prowadzący, na początku roku szkolnego, podaje rodzicom i dzieciom zalecane książki na dany rok szkolny. Do monitorowania postępów stosuje się specjalistyczne oprogramowanie dostępne w internecie.

- Rodzice: systematycznie (co 1–2 tygodnie) wpisują swoje uwagi i spostrzeżenia co do postępów swojego dziecka (strategia 1 i 4).
- Uczeń: przedstawia wnioski (strategia 1), formułuje podsumowania (strategia 2) oraz może zadawać pytania nauczycielowi w przypadku wątpliwości. Może przedstawiać również swoje refleksje co do samodzielnie wybranych i przeczytanych książek, czasopism.
- Nauczyciel: raz w miesiącu wspomaga pracę w grupach (nauczanie wzajemne) (strategia 3 i 5).

Przebywając w Roskilde przez cały tydzień, naocznie przekonaliśmy się co do powszechności czytania przez całe rodziny oraz dominacji tradycyjnych mediów (czasopisma, gazety, książki) w stosunku do mediów elektronicznych. Mieliśmy również okazję sprawdzić skuteczność stosowanych metod w praktyce:

- Podczas spotkania młodzieży z burmistrzem Roskilde (bez prasy i TV!) młodzież pracowała w grupach nad wyborem zadania inwestycyjnego: budowa placu zabaw dla dzieci czy budowa Domu Emeryta. Ograniczona ilość środków inwestycyjnych wymuszała przeprowadzenie dyskusji i dokonanie wyboru jednego zadania. Młodzież duńska, mimo że była 2–3 lata młodsza od uczniów z pięciu innych krajów, zaskakiwała umiejętnością organizacji pracy (dyskusja, podział ról) oraz trafnością formułowania wniosków. Wspaniały przykład nie tylko skuteczności metod i strategii, lecz także przykład korzystania z wiedzy kontekstualnej przez instytucje szkolne i samorządowe.
- Jak silne i trwałe okazały się kompetencje społeczne u młodzieży duńskiej, przekonaliśmy się również podczas tygodniowej wędrowki szlakami (El Camino) św. Jakuba w północnej Hiszpanii.
- W nowoczesnej bibliotece miejskiej mieliśmy okazję przekonać się o powszechności czytelnictwa wśród mieszkańców miasta. Biblioteka pełni tam funkcję centrum kulturalnego. Bogaty księgozbiór (tradycyjny i elektroniczny), sprzęt muzyczny i płytoteki (analogowe i cyfrowe), szybki internet oraz miejsca na zabawę dla dzieci lub na dyskusję sprawiały, że z biblioteki korzystają codziennie setki osób. Poza godzinami pracy można było korzystać z elektronicznego systemu wydawania i odbierania książek.

Uczniowie i nauczyciele duńscy potwierdzali, że nabywanie umiejętności samodzielnego korzystania z książek trwa ok. 2–3 lat. W tym okresie odbywa się wdrażanie powszechności czytania przy wsparciu nauczycieli.

O skuteczności zastosowanych rozwiązań zadecydowało:

- stworzenie lokalnych wspólnot praktyków (nauczyciele, dyrektorzy szkół) poszerzonych o lokalne władze i organizacje społeczne w celu przeniesienia rządowych programów na grunt lokalnych społeczności,

- duża samodzielność szkół w zakresie wyboru strategii wdrażania rozwoju karty umiejętności XXI w.,
- powszechne wykorzystywanie zdobytych umiejętności w edukacji nieformalnej oraz w życiu codziennym.

Hiszpania – Colegio Nuestra Señora de Montesión, Palma de Mallorca

Szkoła Colegio Montesión jest jedną z najstarszych szkół jezuickich na świecie. Założona w 1561 r. mieści się w dawnych zabudowaniach klasztornych. Podobnie jak inne szkoły jezuickie, nie jest szkołą wyznaniową. Jedyńm jezuity w szkole był przewodniczący Fundacji prowadzącej szkołę, a pozostali pedagodzy byli nauczycielami świeckimi.

Szkołę poznaliśmy w ramach realizacji dwóch projektów Comenius, realizowanych w latach 2008–2010 (Grüne Energie kennt keine Grenzen) oraz 2010–2012 (Leben und Arbeiten in Europa – gestern, heute, morgen). W pamięci pozostały pierwsze wrażenia z pobytu w szkole: ascetycznie wyposażone sale lekcyjne, wspaniały widok z dachu szkoły na słynną rozetę katedry La Seu oraz przepiękne patio otoczone zabudowaniami klasztornymi.

System nauczania oparty na regułach Ratio studiorum z 1565 r., zmodyfikowany w późniejszym okresie o nowe wartości pedagogiczne, odnaleźć można we współczesnych programach nauczania. Wymienić tu warto następujące reguły: 1. Szkoła nie powinna tylko uczyć, ale także wychowywać; 2. Nauczyciele powinni systematycznie przygotowywać się do pracy pedagogicznej; 3. Obok wykładów i lekcji należy zwrócić uwagę na ćwiczenia, powtórki, dysputy i deklamacje.

Przekonaliśmy się, że nie techniczne wyposażenie decyduje o jakości pracy szkoły, a przemyślany program dydaktyczny oparty na systemie postaw i wartości preferowanych w szkole. Podczas jubileuszu 450-lecia szkoły Rada Programowa, rodzice oraz znani absolwenci (członkowie hiszpańskiego rządu, znani pisarze, artyści) zainicjowali otwarcie szkoły na nową edukację. Stworzyli Profesjonalną Społeczność Edukacyjną – PLC (Professional Learning Community), aby wyznaczyć kierunek przemian. Jako podstawową strategię przyjęto oparcie nauczania na nauce poprzez działanie. Większość przyjętych strategii była zbieżna z zaleceniami zawartymi w podręczniku *Learning by Doing* (DuFour i in., 2013).

Nie była więc zaskoczeniem dla nas informacja, że w 2015 r. w Hiszpanii rozpoczął się edukacyjny eksperyment, którego zamierzeniem jest dostosowanie jezuickich szkół pilotażowych do wymogów XXI w. Podobne innowacje wprowadzane są na całym świecie, ale hiszpański eksperyment rozpoczął się właśnie od szkół jezuickich, postrzeganych jako szkolnictwo dość konserwatywne. Projektem w 2015 r. objęto trzy szkoły: przedszkole, szkołę podstawową (klasa piąta) oraz liceum (klasa pierwsza). W Hiszpanii jezuici prowadzą obecnie 36 szkół średnich i 9 szkół wyższych.

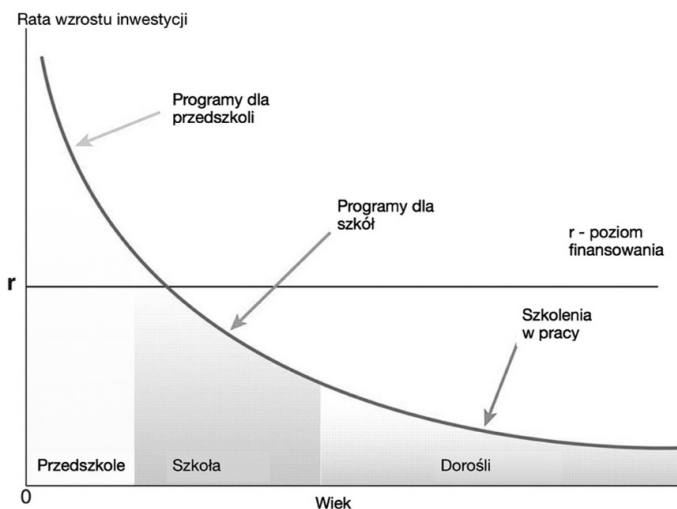
Projekt wdrożono po trzech latach przygotowań kadry nauczycielskiej. Opiera się na jezuickim modelu wychowawczym wzbogaconym m.in. o praktyczne rozwiązania szkół w Finlandii. Projekt zmienia metody pracy (dominacja metody projektów), organizację pracy szkoły (odejście od klasowo-lekcyjnej formy), przestrzeń fizyczną szkoły (kolorystyka, wyposażenie),

tworzy nowy model wsparcia edukacyjnego (instytucje, rodzice, eksperci). W metodach pracy w przedszkolu i szkole podstawowej położono nacisk na rozwój kompetencji społecznych.

Zgodnie z badaniami Jamesa Heckmana najbardziej efektywne jest inwestowanie w osoby młode w zakresie kształtowania podstawowych umiejętności dotyczących uczenia się i socjalizowania (Heckman, 2007). Dokładniej, badania wykazały, że we wczesnych latach życia podstawowe zdolności mogą zostać zmienione (Heckman, 2000, s. 3). Nauka rozpoczyna się już w okresie niemowlęcym, na długo przed rozpoczęciem edukacji formalnej i trwa nieprzerwanie przez całe życie (Heckman, 2000a, s. 3–4).

Po dwóch latach wdrażania programu pojawiły się ciekawe wnioski dotyczące podejścia rodziców do tak radykalnej zmiany systemu edukacji. O ile wdrażanie programu w przedszkolu i szkole podstawowej przyjęto z entuzjazmem, o tyle na poziomie liceum pojawiły się obawy o skuteczność przygotowania młodzieży do egzaminów maturalnych. Obawy te podsycane były inercją administracji oświatowej.

Wstępne badania ewaluacyjne przeprowadzone wśród odbiorców innowacji: uczniów i nauczycieli wskazały na olbrzymi entuzjazm, przekładający się na wzrost motywacji wewnętrznej wszystkich uczestników programu. Szczególnie było to widoczne w badaniach porównawczych tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego z systemem nowej szkoły. Porównano to do efektu śnieżnej kuli, która zaczęła się powoli toczyć, przełamując początkową nieufność i porywając za sobą coraz więcej szkół. Hiszpański eksperyment praktycznie weryfikuje wyniki badań Jamesa Heckmana i mając na uwadze jego ekonomiczne uzasadnienie (zob. rys. 2), oczekiwać można jego powszechniejszego zastosowania.



Rysunek 2. Rata zwrotu inwestowania w kapitał ludzki

Źródło: J. Heckman, D. Masterov, *The productivity argument for investing in young children*, 2007.

Wymogi edycyjne referatu nie pozwalają na przedstawienie rozwiązań w innych krajach. Wybór Hiszpanii i Danii jest świadomym wyborem autora. Z jednej strony wskazuje na oparcie przemian w szkołach na inicjatywach oddolnych (pozytywny ferment edukacyjny wśród nauczycieli), z drugiej – akcentuje również konieczność włączenia w proces ewolucji szkolnych systemów wszystkich podmiotów mających wpływ na edukację. Takie podejście potwierdza słuszność zasad Torstena Huséna i daje szansę na trwałość wprowadzanych zmian.

Autor referatu miał okazję wdrożyć niektóre rozwiązania w warunkach polskich w prowadzonej przez niego szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Poznanie różnych systemów edukacyjnych w 12 krajach pozwoliło zdobyć doświadczenie niedostępne w edukacji formalnej.

Praktycznym wymiarem tego doświadczenia było poszerzenie Profesjonalnej Społeczności Edukacyjnej (PLC) o partnerów z 14 szkół europejskich. Podczas realizacji kolejnych projektów Comenius (łącznie 6) doceniliśmy siłę międzynarodowej sieci PLC. Praca z młodzieżą i nauczycielami innych systemów oświatowych doprowadziła do dywersyfikacji wiekowej osób biorących udział w projektach. Nieocenioną wartością stał się transfer wiedzy i umiejętności, pogłębiony budowaniem relacji kulturowych pomiędzy uczniami i nauczycielami. Sieć PLC dostarcza nam energii do działania i jest edukacyjnym fermentem do inicjowania przemian we własnych szkołach, szczególnie w chwilach bezsilności podczas przełamywania biurokratycznych uprzedzeń.

Nie ma niestety uniwersalnych metod doskonalenia systemów edukacyjnych. Są jednak powtarzalne czynniki zakłócające lub nawet hamujące najbardziej pozytywne inicjatywy oddolne. Zaliczyć do nich można kulturę organizacyjną i kompetencyjną władz samorządowych, pozorną samodzielność kadr kierowniczych szkół czy niedoskonałość systemu kształcenia kadr nauczycielskich.

Zakończenie, podsumowanie

Powszechne poszukiwania poprawy jakości nauczania przynoszą wiele ciekawych pomysłów i rozwiązań. Konieczność zmiany modelu nauczania jest już powszechnie akceptowana przez uczniów, rodziców, władze i twórców reform. Różne są tylko motywy tych oczekiwań oraz cele i podmiot podejmowanych działań. Elementem łączącym wszystkie działania pozostaje uczeń i nauczyciel. Na jakość kadry nauczycielskiej zwraca uwagę Jacques Delors pisząc: „należy podnieść także status nauczycieli [...], zachęcać do tworzenia nowych relacji z uczniami – przyjęcia roli przewodnika ucznia w jego poszukiwaniu, organizowaniu, posługiwaniu się wiedzą, aby nauczanie stało się sztuką i nauką” (Delors, 1998, s. 150). Należy również wprowadzić podejście w większym stopniu zorientowane na potrzeby uczącego się (raport *Edukacja dla Europy*, 1999, s. 151).

Szkoła reformowana tylko instrumentalnie nie ma charakteru całościowego, co zdaniem Torstena Huséna jest główną przyczyną niepowodzenia wdrażanych reform oświatowych. Oświata może być integralnym składnikiem przeobrażeń społecznych, gospodarczych i politycznych, o ile przestrzegane są sformułowane przez niego podstawowe reguły tych przeobrażeń: 1. szerszy kontekst przemian

(społeczno-gospodarcza i kulturalna przebudowa kraju); 2. społeczne poparcie podmiotów, których przemiany dotyczą; 3. zasoby materialne i kadrowe (zwłaszcza jakość kadry nauczycielskiej); 4. współpraca władz z rodzicami i nauczycielami; 5. wsparcie naukowe oraz 6. holistyczny charakter przemian (Husén, 1988).

Biorąc pod uwagę niepowodzenia dotychczasowych reform oraz przekonanie o konieczności przeobrażenia się szkoły tradycyjnej w szkołę uczącą się, zwraca się uwagę na fundamentalne znaczenie kierunku zmian. Istotnego znaczenia nabiera przede wszystkim siła sprawcza trwałych przemian w przypadku inicjatyw oddolnych (Banach, 2005, s. 3–6). Coraz więcej badań zwraca uwagę na zależność rozwoju gospodarczego od inwestowania w edukację. Wczesną edukację traktuje się jako integralną część systemu edukacji (Bartik, s. 120), która w dłuższej perspektywie przekłada się na wyższy poziom dobrobytu, lepsze zdrowie i niższe wskaźniki przestępczości (Lucas, 2008, s. 142).

Doświadczenia ostatnich lat prowadzą do smutnej konstatacji, że w polskich warunkach trudno będzie wprowadzić zmiany w oświacie na miarę oczekiwań XXI w. Próby odgórnego reformowania oświaty prowadziły do utrwalania biurokratycznego zarządzania oświatą, w którym zagubiono ucznia. Nie powinna więc zaskakiwać postawa coraz większej liczby szkół uczących pod klucz i pod testy. Szkoły przyjęły pragmatyczne podejście do nauczania, skoro oczekuje się od nich wysokich lokat w szkolnych rankingach. Stan taki utrwała również sieć zależności, w jakiej funkcjonuje dyrektor współczesnej szkoły. Zależności pionowej – nadzoru pedagogicznego i administracji oświatowej oraz zależności poziomej – podporządkowanie dyrektorów wójtom, burmistrzom i starostom.

Przykłady rozwiązań przyjętych w niektórych szkołach europejskich wskazują na możliwe sposoby przemian szkół pod warunkiem uwolnienia inicjatyw oddolnych oraz rzeczywistej samodzielności szkół (dyrektorów) i nauczycieli. Podane przykłady mogą być wyjściem do refleksji środowisk szkolnych nad jakościową przebudową szkół.

Wnioski:

- W działalności edukacyjnej istotnego znaczenia nabiera uwzględnienie perspektywy globalnej jako sposobu na włączenie polskich szkół do międzynarodowych Profesjonalnych Społeczności Edukacyjnych (PLC) np. poprzez powszechniejszy udział w programach Erasmus, konferencjach naukowych, w badaniach.
- Skutki braku nowoczesnych wizji rozwoju oświaty w lokalnych strategiach mogą być osłabione poprzez szersze stosowanie strategii lokalnych wspólnot praktyków, w których aktywnie uczestniczyć powinni przedstawiciele instytucji oświatowych, samorządowych oraz przedsiębiorców.
- Na wszystkich etapach kształcenia należy rozwijać adaptacyjne sposoby myślenia pozwalające na elastyczne dostosowanie się przyszłych absolwentów szkół do wymogów zmieniającego się rynku pracy. Osiągnąć to można poprzez edukację holistyczną.

- Podejmowane inicjatywy oddolne w kierunku zainicjowania zmian, z uwagi na biurokratyczny opór, wymagają:
 - wsparcia legislacyjnego (m.in. centralne ustalenie wysokości środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli, a nie pozostawienie tego w gestii samorządów lokalnych),
 - wprowadzenia standardów zawodowych dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach (wymagania w postaci wiedzy i umiejętności zawodowych oraz **konieczności** systematycznego ich doskonalenia) oraz standardów kompetencyjnych dla osób kierujących oświatą na poziomie samorządu (doświadczenie własnej sprawczości).
- Nauczanie przez działanie powinno być strategią uzupełniającą, budującą poczucie własnej wartości i odpowiedzialności za swój rozwój. Jej stosowanie od najwcześniejszych lat stanowi fundament przyszłych kompetencji zawodowych i społecznych.

Bibliografia

- Banach Cz., *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Poznań 2005.
- Bartik T., *Taking preschool education seriously as an economic development program: Effects on jobs and earnings of state residents compared to traditional economic development programs*, 2006.
- Boni M., *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, 1996.
- DuFour R. & DuFour R., *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM*, Solution Tree Press, 2013.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.
- Górniak J., *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL*, 2014.
- Górniak J., *EDU TRENDY 2013*, <http://edutrendy.pl> (dostęp: 1.07.2017).
- Heckman J., *The real question is how to use the available funds wisely. The best evidence supports the policy prescription: Invest in the Very Young*, Chicago, 2000.
- Heckman J., *Invest in the very young*, Chicago, 2000a.
- Heckman J. i Masterov D., *The productivity argument for investing in young children. Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(3), 2007.
- Husén T., *Strategy and Rules for Educational Reforms*, Interchange, nr 3–4, za: Cz. Kupisiewicz, *Reforma szkolna MEN z 1998 roku na tle porównawczym*, 1988.
- Johnson P., *The 21st century skills movement. Educational Leadership*, 67(1), 11, 2009.
- Lucas K., *Investing in infants and toddlers: The economics of early childhood*. Zero to Three Policy Center, 2008.
- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, 1991.
- Mills Ch., *Elita władzy*, Książka i Wiedza, Warszawa 1961.

- Raport – *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 1999.
- Riesman D. i in., *Samotny tłum*, Wydawnictwo Literackie Muza, 1966.
- Rządowe Centrum Legislacji [online], <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12293659/12403198/dokument274504.pdf> [dostęp: 30.06.2017].
- Szafranec K., *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa, 2011.
- Takala M., *The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI)*, 2006.
- Wise B., *Adolescent Literacy: The Cornerstone of Student Success*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(5), 2009.
- Wolter E., *Radykalna krytyka szkoły i nowe strategie edukacyjne w II połowie XX wieku*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2(36), 105–114, 2015.