

dr inż. Franciszek Wyrwa

Urząd Miasta i Gminy Margonin
Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Aleksandra Wilkus-Wyrwa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Michał Wyrwa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Całość w edukacji to coś więcej niż suma szczegółów

Abstrakt

Przemiany technologiczne i społeczne XXI wieku determinują ewolucję systemów oświatowych na świecie. Podstawowym celem zreformowanych szkół staje się kształtowanie kompetencji i umiejętności na potrzeby współczesnego społeczeństwa. Referat podejmuje próbę analizy różnych rozwiązań praktycznych, z jakimi autorzy opracowania spotkali się w praktyce. Opis i ocena metod stosowanych w bogatych krajach skandynawskich uzupełniona zostaje analizą pilotażowego programu reformowania szkół jezuickich w Hiszpanii. Jest to zestawienie celowe i zamierzone, akcentujące priorytet woli przemian wobec ograniczeń finansowo-organizacyjnych.

1. Wstęp

Świat poddawany jest gwałtownym przemianom: społecznym, gospodarczym i kulturowym. W centrum tych przemian coraz częściej sytuowana jest radykalna ewolucja systemów oświatowych. Aby sprostać przemianom technologicznym i społecznym XXI wieku, metody i organizacja oświaty wymagają głębokiej refleksji i transformacji. Środowisko społeczno-edukacyjne drugiej połowy XX wieku charakteryzowało się osiągnięciem dobrze rozwiniętego państwa opiekuńczego i powszechnej edukacji. W ujęciu syntetycznym był to okres rozwoju przemysłowego. Działalność systemów oświatowych miała charakter logiczny, jednorodny i sekwencyjny. Nauczyciele skupili się na nauczaniu faktograficznym i pamięciowym. Dominującym systemem organizacyjnym był i nadal jest system klasowo-lekcyjny, kształtujący kompetencje często bezużyteczne i szkodliwe dla jednostki oraz społeczeństwa.

Ważnymi stały się zatem następujące problemy badawcze: w jakim stopniu archaiczne systemy edukacji odpowiadają na nowe potrzeby zmieniającego się społeczeństwa i ogromnej różnorodności źródeł informacji? Na ile są przygotowane do kształtowania umiejętności społecznych i umiejętności uczenia się przez całe życie?

Odpowiedzi na powyższe pytania znaleźć możemy tylko, jeśli postawimy edukacji nowy cel: obok dotychczasowego przekazywania wiedzy uczniom podstawowym celem staje się kształtowanie kompetencji i umiejętności na potrzeby nowego społeczeństwa XXI wieku.

Referat podejmuje próbę analizy różnych rozwiązań praktycznych, z którymi autorzy opracowania spotkali się w praktyce. Analiza rozwiązań stosowanych w bogatych krajach skandynawskich uzupełniona zostaje analizą programu pilotażowego reformowania szkół jezuickich w Hiszpanii. Jest to zestawienie celowe i zamierzone, akcentujące priorytet woli przemian wobec ograniczeń finansowo-organizacyjnych.

2. Przegląd literatury

2.1. Globalizacja a reformy oświatowe

Procesy globalizacji mają dwuznacny wpływ na poszczególne kraje. Prowadzą do standaryzacji procesów gospodarczych, kulturalnych i społecznych. Integrują narodowe polityki gospodarcze, społeczne i oświatowe z szerszymi światowymi trendami. Zdania co do wartości globalnej standaryzacji są podzielone. W przypadku polityk oświatowych prowadzi to do zintensyfikowania współpracy międzynarodowej, wymiany pomysłów i innowacji, a także do transferu strategii edukacyjnych. Zatracona zostaje jednak różnorodność i narodowa odrębność kulturowa i edukacyjna.

W międzynarodowy dialog kulturowy oraz w badania nad zmianami edukacyjnymi najbardziej angażują się kraje anglojęzyczne oraz Norwegia, Szwecja, Holandia i Hiszpania. Co ciekawe, edukacyjni liderzy (OECD, 2016): Finlandia, Korea i Japonia w niewielkim dotąd stopniu brały udział w generowaniu wiedzy o globalnych zmianach w edukacji. Niemniej korzystają oni z wyników badań i innowacji ze Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Kanady i Australii (Sahlberg, 2011, s. 256).

Wielu badaczy poprawy systemów edukacji twierdzi, że przemiany w edukacji są zjawiskiem globalnym, mimo braku wiarygodnych dowodów na skuteczność jednolitych sposobów wdrażania reform oświatowych. Potwierdzają jednak, że nacisk na rozwój edukacji przeszedł od reform strukturalnych do poprawy jakości i dostępu do edukacji (Hargreaves i Fink, 2006).

Z powodu globalizacji, jako politycznie i gospodarczo zdeterminowanej części światowego porządku, edukacja na całym świecie stała się jednolitym systemem, wraz z nauką i technologią (Meyer i in., 1977). Paradoksem jest jednak fakt, że liderami przemian zostały kraje, które nie poddały się światowej standaryzacji.

2.2. Skuteczny nauczyciel i nieefektywny uczeń

Obecne systemy edukacji oceniają indywidualny talent uczniów przede wszystkim za pomocą wystandaryzowanych testów wiedzy. Niemniej rzadko kiedy obejmują one dziedziny nieakademickie, wymagające kreatywności, kompleksowej obsługi informacji lub przekazywania nowych pomysłów innym. Ważne jest, aby ocenić, w jaki sposób uczniowie uczą się podstawowej

wiedzy i umiejętności w szkole oraz wiedzą, w jaki sposób mogą rozwijać komunikację, umiejętności rozwiązywania problemów i kreatywności w wyniku edukacji szkolnej (Sahlberg, 2011, s. 349).

W USA toczy się dyskusja na temat efektywności amerykańskiego systemu oświatowego. W 2009 roku Barack Obama zainicjował program o wartości 4,35 mld dolarów o nazwie „Wyścig w górę” (*Race to the Top*), który wymagał od państwa oceniania nauczycieli za pomocą wyników testów uczniowskich i usuwania ograniczeń w prywatnych szkołach czarterowych. Nauczyciele i szkoły wskazani zostali jako główni sprawcy niezadowolających osiągnięć amerykańskich uczniów. (Potulicka, 2014, s. 15). Winnymi niskiej efektywności nauczania uznano szkoły i nauczycieli, nie dostrzegając winy władz oświatowych i samorządowych.

Podczas dyskusji zwrócono również uwagę na skuteczność nauczycieli. Niestety, o ile osiągnięcia uczniów są solidnie mierzone, to nauczycieli traktuje się jak części zamienne – widzety, a nie jako specjalistów (Weisberg i in., 2009). Dualizm oceny obrazowo przedstawił Ravitch:

Żaden naród na świecie nie wyeliminował ubóstwa, strzelając do nauczycieli lub przekazując publiczne szkoły prywatnym menedżerom. Ale te niewygodne fakty nie zmniejszają gorliwości reformatorów. [...] Oderwanie się reformatorów od realiów nauki i ich obojętność wobec badań pozwalają im zignorować ważne wpływy rodziny i ubóstwa (Ravitch, 2012, s. 19).

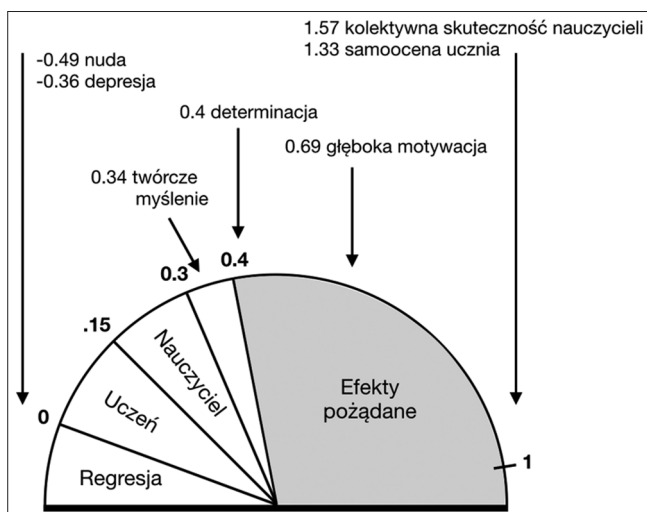
2.3. Pomiar efektywności nauczania (John Hattie)

Popularność opracowań Johna Hattiego stała się fenomenem światowym głównie wśród praktyków interesujących się efektywnością nauczania. Niektórzy nawet przestrzegają przed kultem guru – Hattie (Eacott, 2017).

Czy można obawiać się tej popularności? Naszym zdaniem – nie. Badania Hattiego wypełniają przestrzeń pomiędzy badaniami naukowymi a praktycznymi osiągnięciami niektórych systemów oświatowych. Współczesny nauczyciel często przytłoczony zostaje złożonością decyzji, mnogością faktów i informacji. Podejmuje decyzje na skrót, które w naukach psychologicznych są nazwane *heurystykami sądzenia* (Todd i Gigerenzer, 2007). Z ufnością podchodzi do szybkich decyzji, o ile poprzedza je szczegółowa i przemyślana analiza, na którą jednak nie ma czasu. Korzysta więc z drogi na skrót w postaci porady eksperta (Cialdini, 2009). Zainteresowanie wynikami badań Hattiego ma więc wymiar czysto pragmatyczny.

Hattie wprowadził do nauk pedagogicznych pojęcie widocznego uczenia (*Visible Learning*) (2008). W ciągu 15 lat przeprowadził olbrzymią metaanalizę 1400 badań edukacyjnych. Doszedł do wniosku, że powinniśmy skupić się nie na nauczaniu, a na uczeniu się. Zdefiniował 400 różnych strategii uczenia się oraz oszacował wielkość efektów związanych z osiągnięciami uczniów (Hattie i Donoghue, 2016). Na swojej stronie internetowej¹ przedstawia okresowo aktualizowaną listę 252 czynników, z ich wielkością efektu, ilościową miarą stopnia, w jaki dany czynnik wpływa na osiągnięcia uczniów.

¹ <http://visible-learning.org/> [dostęp: 30.05.2018].



Rysunek 1. Zobrazowanie niektórych czynników z analizy Hattiego wraz z ich wielkością efektu

Hattie sugeruje, że wielkość efektu powinna służyć jako punkt wyjścia do dyskusji, a nie jako punkt końcowy do podejmowania decyzji. Zaleca, by nauczyciele skupili się na interwencjach, dla których wartość rozmiaru efektu $d > 0,4$.

Kiedy nauka jest widoczna, w rozumieniu Hattiego, wówczas uczeń wie, co ma robić i jak. Następuje sprzężenie zwrotne pomiędzy uczniem i nauczycielem w celu osiągnięcia zamierzonego celu. Przesłanki empiryczne wskazują, że największy wpływ na uczenie się uczniów następuje, gdy uczniowie stają się własnymi nauczycielami (poprzez samokontrolę i samoocenę) (Hattie, 2012).

Widoczne uczenie się jako pomysł i program został opracowany w Nowej Zelandii i Australii oraz jest wdrażane w szkołach i gminach w 23 krajach na całym świecie (Knudsen, 2017). Koncepcja widocznego uczenia się spopularyzowana została dzięki pracom: *Widoczne uczenie się* (Visible Learning, 2009), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli* (Visible Learning for Teachers, 2012) oraz dzięki programowi *Visible LearningPlus*².

3. Przemiany w krajach skandynawskich

Kraje skandynawskie, a szczególnie Finlandia, wytyczyły odmienną od globalnych rozwiązań drogę przemian w edukacji – stworzyły skandynawski (nordycki) model edukacji. Podejście to zostało zdefiniowane jako próba zbudowania krajowego systemu edukacji na fundamencie szczególnych wartości i praktyk lokalnych, podlegającym jednocześnie warunkom i wpływom międzynarodowym.

Wśród najważniejszych cech społeczno-politycznych modelu skandynawskiego wymienić można: kapitał, uczestnictwo, dobrobyt państwa, uczenie się przez całe życie oraz poszukiwanie nowych rozwiązań w sposób pozbawiony

² <https://www.visiblelearningplus.com> [dostęp: 30.05.2018].

uprzedzeń (Antikainen, 2006). Ważne są również narodowe idee i wierzenia tworzące społeczną akceptację przemian (Lukes, 2005). Szkolnictwo wyższe i badania uznawane są za dobro publiczne o dużej wartości ekonomicznej i dużym znaczeniu kulturowym.

Torsten Husén już w latach 60. XX wieku stworzył wizję społeczeństwa uczącego się oraz dostrzegł możliwy kierunek przemian: „Tylko osoba, która nigdy się nie zatrzymuje, będzie w stanie poradzić sobie z coraz bardziej złożoną technologiczną przyszłością społeczeństwa” (Husén, 1974). Idea społeczeństwa uczącego się znana jest kulturze skandynawskiej także na innych płaszczyznach, przykładowo tej językowej – przysłowie *Oppia ikä kaikki* znaczy *całe życie się uczymy*.

3.1. Jakość nauczania w Norwegii

Norwegia wypracowała swój własny system praktyczno-teoretyczny, model LP (*læringsmiljø og pedagogisk analyse*), którego celem jest analiza i systematyczne wdrażanie rozwiązań związanych z pedagogicznymi wyzwaniem współczesnej szkoły. Model ten opiera się między innymi na relacjach nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, a także na mniejszych podsystemach, takich jak zarządzanie klasą czy strukturą lekcji. Wszystkie powyższe elementy mają stymulować pozytywny proces rozwoju ucznia i jego uczenia się (Knudsmoen i in., 2013).

W 2005 przeprowadzono analizę efektów wdrażania projektu LP (Nordahl, 2005). Pozyskane dane pochodziły z 14 szkół podstawowych objętych 2,5-letnimi działaniami eksperymentalnymi, a także z kilku placówek kontrolnych – niebiorących wprawdzie udziału w programie – które stanowiły materiał porównawczy dla prowadzonych analiz. Celem, który przyświecał kierownikom projektu, było odpowiedzenie na pytanie, jak usprawnić środowisko szkolne, tak by uczeń osiągał lepsze wyniki w nauce. Analiza samego środowiska miała tu znaczenie sekundarne, ponieważ działania skupiały się przede wszystkim na rozwijaniu praktyk pedagogicznych o podłożu naukowym, które w dalszej perspektywie mogą być wykorzystywane zarówno przez nauczycieli, jak i kierowników placówek oświatowych. Warto zaznaczyć, że tego typu badań dotychczas w Norwegii nie było.

Punkt wyjścia do podejmowanych działań stanowi rozbudowany system ankiet, wypełnianych przede wszystkim przez uczniów. Pytania obejmują kondycję podopiecznych w zakresie uczenia się nowego materiału podczas lekcji, a także ich samopoczucie psychiczne w obrębie klasy i szkoły. Wskazane przez uczniów problemy, takie jak np. mobbing, nieprzystępny rozkład programowy czy relacja uczeń–nauczyciel, działają dla nauczyciela jak drogowskaz. Zgodnie z założeniami modelu LP nie istnieją gotowe rozwiązania, które nauczyciel powinien wdrożyć, by zwiększyć efektywność nauczania. System ten natomiast uczy pedagoga reagowania na sytuacje środowiskowe poprzez samoocenę, samokrytykę i odpowiednie środki zapobiegawczo-naprawcze w obrębie klasy. Wymaga to od nauczycieli przede wszystkim systematycznej, indywidualnej pracy, ale także współpracy z innymi nauczycielami, z którymi razem omawiają problemy oraz strategie ich zapobiegania. Wyniki ewaluacji są z jednej strony bardzo konkretne – średnia ocen z j. norweskiego, matematyki, j. angielskiego, a także przedmiotów przyrodniczych wzrosła o 0,4 w stosunku do placówek kontrolnych.

Ponadto u uczniów objętych projektem zauważono wyraźną poprawę umiejętności społecznych, co przekłada się na zmniejszenie chaosu i hałasu podczas samych lekcji. Odnotowano również spadek liczby konfliktów wraz z przypadkami mobbingu wśród rówieśników. Pozytywne rezultaty osiągnięto zatem bez dodatkowego nakładu czasowego (wszelkie działania odbywały się w ramach godzin lekcyjnych), natomiast źródłem problemów okazały się błędne reakcje behawioralne dzieci i gorsze osiągnięcia naukowe związane z czynnikami okolicznościowymi w obrębie klasy (Sørlie, 2000; Kjærnsli i in., 2004).

Najnowsze badania środowiska oświatowego koncentrują się przede wszystkim na temacie mobbingu, omawianego z perspektywy jednostek zarządzających szkołami (*Pedagogisk psykologisk tjeneste – PPT / Centrum pomocy pedagogiczno-psychologicznej*) (Sunnevåg i Aasen, 2010; Wendelborg i Røe, 2017). Ulepszanie tego sektora wspierającego placówki edukacyjne znów baze na modelach wypracowanych przez projekt LP.

Szkoły i przedszkola rozwijają się, opierając się na modelu LP od wielu lat, przez co PPT także musi współpracować z dyrektorami tychże. Centrum pedagogiczno-psychologiczne wdraża działania systemowe. Sądzimy, że wkład PPT w projekt poprawy warunków nauczania jest pośrednim rezultatem podnoszenia kompetencji za sprawą modelu LP.

Prywatna sieć ponadgimnazjalnych szkół norweskich – *Akademiet Videregående skole* – która wprowadziła system mentorski na poziomie indywidualnego dopasowywania programu nauczania do potrzeb ucznia, wydaje się efektywnym rozwiązaniem³. Ten nowatorski projekt ukierunkowuje podopiecznego na konkretną wiedzę i kompetencje, które należy zdobyć, by stać się atrakcyjnym na rynku pracy. Mentoring prowadzony jest według planu tygodniowego, ale obejmuje on nie tylko konkretne wskazówki *jak* się uczyć. Uczeń otrzymuje także wsparcie związane z prowadzeniem odpowiedniego trybu życia, by maksymalnie poprawić swoje osiągnięcia naukowe. Będąc nastawioną na ścieżkę zawodową podopiecznego oraz podejmowane po szkole studia, szkoła oferuje wydłużone jednostki lekcyjne (akademickie), co daje możliwość połączenia wiedzy teoretycznej z praktyczną. W ofercie *Akademiet Videregående* znajdziemy takie bloki przedmiotów, jak przetwarzanie informacji i techniki komunikacyjne, ogólne przygotowanie do studiów wyższych, nauki społeczne, medioznawstwo, sektor usługowy oraz specjalizacja akademicka (w tym również sportowa). Statystyki pokazują, że *Akademiet Videregående* w Drammen wygrywała rankingi dla najlepszych szkół ponadgimnazjalnych w Norwegii w latach 2011–2017. Z biegiem lat prywatne licea tej sieci rozszerzyły swoją ofertę o kursy internetowe i placówki edukacyjne na niższych poziomach (przedszkola oraz szkoły elementarne).

3.2. Jakość nauczania w Finlandii

Od lat 80. ubiegłego wieku w wielu krajach świata wdrożone zostały zasady Globalnego Rozwoju Reform Edukacyjnych – GERM. Kontynuacją tych zasad był między innymi wzmiankowany już program *Race to the Top* (RTTT).

³ <https://www.akademiet.no> [dostęp: 30.05.2018].

Kluczową rolę w tej inicjatywie odgrywa efektywność nauczyciela i lidera mierzona standardowymi testami uczniowskimi. W tabeli 1 zestawiono podstawowe różnice pomiędzy założeniami GERM a fińską polityką oświatową.

Tabela 1. Kluczowe elementy globalnego ruchu reform edukacyjnych w porównaniu z fińską polityką edukacyjną (początek lat 90. XX wieku), na podstawie: Sahlberg, 2011

GERM	Fiński model
Standaryzacja nauczania i uczenia	Dostosowanie nauczania i uczenia
Ustalanie jasnych reguł i centralnie określonych wymagań dotyczących, programów nauczania, wyników szkół, nauczycieli i uczniów	Ustalanie jasnych, ale elastycznych programów narodowych w celu planowania lokalnych programów szkolnych
Skupienie na alfabetyzacji i zdolności liczenia	Skupienie na kreatywnej nauce
Nauczanie podstaw programowych	Zachęcanie do podejmowania ryzyka
Osiąganie z góry określonych standardów jako kryterium sukcesu i dobrego poziomu nauczania	Nowatorskie podejście do nauczania i nauki
Przeniesienie modeli reform ze świata biznesu	Dobre praktyki i innowacje
Źródłem zmian są modele administracyjne i zarządzania zmianą, przeniesione z biznesu	Źródłem poprawy szkół są dobre praktyki i aktualne innowacje
Kontrola i sprawdzanie poziomu testami	Odpowiedzialność i zaufanie
Wyniki szkół i sukcesy uczniów są powiązane z awansem nauczycieli i systemem nagród. Najlepsze szkoły są nagradzane finansowo. Najsłabsze szkoły są karane (utrata stanowiska przez nauczycieli, zmniejszeniem pensji).	Budowanie kultury odpowiedzialności i zaufania w systemie edukacji, ceniącym profesjonalizm nauczyciela Uczniowie oceniani są na podstawie próbek ich umiejętności

GERM miał znaczące konsekwencje dla pracy nauczycieli i procesu uczenia się uczniów w szkołach, wszędzie tam, gdzie był wprowadzany. Najważniejszym rezultatem programu jest standaryzacja procesów edukacyjnych i pedagogicznych. Standardy wydajności ustalone przez władze oświatowe i konsultantów zostały wprowadzone w życie nauczycieli i uczniów bez zrozumienia, że to, czego uczniowie muszą się uczyć w szkole, nie może być sformułowane jako jasny standard (Sahlberg, 2011).

W Finlandii przeznaczają się rocznie 30 mln dolarów na rozwój zawodowy nauczycieli. Dla porównania, w USA samo ocenianie i testowanie uczniów pochłania 5 mln dolarów (Sahlberg 2011, s. 235).

Polityka oświatowa Finlandii jest dowodem na to, że istnieją różne drogi osiągnięcia doskonałości edukacyjnej. Różni się ona od polityki krajów wprowadzających zasady GERM. Niemniej, jak podkreślają fińscy futurologowie Pirjo Ståhle i Markku Wilenius, w kontekście ekonomicznym kurczące się budżety nigdy nie przyniosą trwałej poprawy, o ile nie pojawią się jednoczesne inwestycje w coś nowego (Ståhle i Wilenius, 2006).

Seymour Sarason wskazuje, że „nauczyciele nie mogą tworzyć i podtrzymywać kontekstów dla produktywnego uczenia się, chyba że te warunki już istnieją” (Sarason, 1996, s. 367). Fińska polityka edukacyjna jest zgodna z tym przekonaniem. Rząd fiński rozumie znaczenie nauczycieli i konsekwentnie inwestuje nie tylko w kształcenie nauczycieli i ich rozwój zawodowy, lecz także w środowiska sprzyjające pracy, tak aby zawód nauczyciela przyciągał i zatrzymywał najlepszych.

4. Eksperyment hiszpański – szkoły jezuickie awangardą przemian w oświacie

Szkoły jezuickie w Hiszpanii przystąpiły do realizacji, największego w historii Unii Europejskiej, programu badań naukowych i innowacji – Horyzont 2020. Programem objęto jezuickie szkoły w Katalonii, a sam program w potocznym języku nazwano eksperymentem hiszpańskim lub katalońskim. Jego celem jest stworzenie nowego rodzaju szkoły. Szkoły, w której opracowano i wdrożono nowy model pedagogiczny *Ratio Studiorum*, model na miarę XXI wieku, oparty na zasadach i wartościach ignacjańskiej pedagogiki (Aragay, 2013). Koordynatorami programu zostało 144 liderów zmian AIP (*Agents Impulsors de la Participació*).

I etap – budowanie marzeń – zasięg globalny

Szkolnictwo jezuickie obejmuje blisko 3 mln uczniów i studentów na sześciu kontynentach. W 2012 roku uczestnicy Międzynarodowego Kolokwium ds. Jezuickiego Szkolnictwa Średniego (ICJSE) w Bostonie (USA) opowiedzieli się za utworzeniem globalnej sieci edukacyjnej szkół jezuickich. Inicjatywa była odpowiedzią na globalizację świata, inicjującą pokojową przestrzeń edukacyjną dla uczenia się, tolerancji i wzajemnego zrozumienia. Stworzono podwaliny pod przygotowanie uczniów do bycia częścią globalnego kontekstu – *Global Networking*⁴.

Podczas kolejnego kongresu, w Rio de Janeiro w 2017 roku, wyznaczono osiem kluczowych działań w zakresie przeobrażeń w edukacji, w tym stworzenie warunków do tego, aby szkoły jezuickie stały się miejscem badań i innowacji pedagogicznych. Ważną rolę przypisano również tworzeniu edukacyjnych sieci regionalnych, krajowych i globalnych w ramach *Educate Magis* (więcej kształcić).

II etap – APA – szkoła marzeń uczniów

W okresie czterech miesięcy (od 11.2012 do 03.2013) w ramach działań nazwanych APA (*Atividades de Participação do Alunado*) zebrano pomysły uczniów i absolwentów na temat tego, jak powinny wyglądać szkoły, nauczanie i uczenie się w XXI wieku. Przeprowadzono 414 APA wśród 11 484 uczniów różnych klas (w wieku 10–16 lat) z siedmiu szkół katalońskich. Efektem działań było zebranie 45 320 pomysłów zgrupowanych wokół sześciu tematów.

III etap – UBP – szkoła marzeń pracowników szkoły

W okresie pięciu miesięcy (od 10.2012 do 02.2013) w ramach 120 działań UBP (*Unidades Básicas de Participação* – Podstawowa Jednostka Uczestnictwa) przeprowadzono 120 badań ankietowych i konsultacji wśród pracowników szkoły oraz 80 znanych osób katalońskiego społeczeństwa (dyrektorzy szkół, nauczyciele, biznesmeni, politycy).

⁴ <https://www.educatemagis.org/blogs/sent-global-network/> [dostęp: 30.05.2018].

Zebrane pomysły i opinie obejmowały sześć obszarów: 1. Metody pracy, 2. Program nauczania i wychowania, 3. Uczniowie i nauczyciele, 4. Przestrzenie edukacyjne, 5. Technologie i zasoby, 6. Rodzina i społeczność lokalna.

Na podstawie analizy zebranego materiału zaproponowano stworzenie nowego modelu nauczania i uczenia się PEA (*Procés d'Educació i Aprentatge*). W centrum PEA umieszczono aktywnego ucznia, którego rozwój stymulowany jest poprzez realizację zespołowych i indywidualnych projektów. Zdefiniowano również nową misję nauczyciela – przewodnika, ukierunkowanego na uczenie się przez całe życie, z jasną wizją swoich działań pedagogicznych.

W projekcie uwzględniane są różne style uczenia się. Wykorzystywane są różne fizyczne przestrzenie do nauki, będące rozwinięciem modelu *Reggio Emilia*. Model ten zainicjowany został przez Lorisę Malaguzzi w włoskiej prowincji *Reggio Emilia*. Malaguzzi stwierdził, że uczniowie napotykają trzech nauczycieli (O'Donnell i in., 2010): 1) dorosłych instruktorów (*the adult instructor*), 2) swoich rówieśników (*their peers*), 3) środowisko szkolne (*the school environment itself*) (Strong-Wilson i Ellis, 2007). Szczególnie mocno akcentowana jest rola drugiego i trzeciego nauczyciela, bowiem szkolne środowisko inspiruje do myślenia i eksperymentowania. Umożliwia rozwój społeczny i gwarantuje kontakt z naturą (Honore, 2012).

Aby zapewnić jakość PEA, projekt edukacyjny promuje integrację międzypokoleniową rodzin, uczniów ze środowiskiem szkolnym i lokalnym. Służy to łączeniu społecznych i indywidualnych wymiarów życia oraz przeciwdziałania negatywnym skutkom, o których pisał amerykański socjolog Charles Mills: „[...] w społeczeństwie technokratycznym kształcenie służy produkcji, ale zaniebuje pełny rozwój człowieka” (Mills, 1961, s. 417).

IV etap – pilotaż

W roku szkolnym 2013/2014 rozpoczęto wdrażanie modelu pedagogicznego na poziomie przedszkolnym: model MOPI – 2 przedszkola, wiek 0–6 lat oraz model NEI – 3 szkoły, wiek 10–13 lat, 350 uczniów.

W lutym 2017 roku dokonano ewaluacji częściowej przeprowadzonej przez zewnętrzne zespoły ewaluacyjne z Argentyny, Hiszpanii (Uniwersytet Blanqueria) i USA (Uniwersytet Yale).

Wnioski okazały się bardzo ciekawe i inspirujące do kontynuacji programu. Rodzice zwracali uwagę na wzrost świadomości dzieci, rozwój inteligencji emocjonalnej oraz możliwość dyskusji nad raportami semestralnymi. Nauczyciele cenili sobie możliwość wzajemnego poznania z uczniami oraz poprawę motywacji uczniów.

W ujęciu ogólnym wysoko oceniono znaczenie przestrzeni edukacyjnej dla samorozwoju i doskonalenia uczniów. Uczniowie dostrzegali związek między uczeniem się a pracą systemową (indywidualną i grupową) oraz, co istotne, zdolnością do wyznaczania celów życiowych (Amor i in., 2017).

5. Dyskusja i wnioski

Autorzy przedstawili zróżnicowane sposoby reformowania edukacji, ale trudno jednoznacznie wskazać, co decyduje o powodzeniu przyjętych rozwiązań. Jedną z prób wyjaśnienia skuteczności przemian jest koncepcja Torstena Huséna, który sformułował sześć czynników warunkujących powodzenie reform oświatowych: 1. Szerszy kontekst przemian, 2. Przygotowanie przemian i społeczne poparcie, 3. Odpowiednie zasoby, 4. Współpraca uczestników przemian, 5. Wsparcie naukowe, 6. Całościowy charakter reform (Husén, 1988).

Analiza wniosków ewaluacji eksperymentu katalońskiego i jego skuteczności poszerza koncepcję Huséna o kolejny czynnik: przywództwo edukacyjne rozumiane jako jakość organizacyjna. W programie szkół jezuickich trudno wskazać jednego lidera reformy. Można jednak wskazać współpracę osób wyznaczających wizję zreformowanej szkoły marzeń w ramach globalnego kontekstu – *Global Networking*. Czyżby Lieberman miał rację, twierdząc, że *całość to coś więcej niż suma szczegółów* (Lieberman, 2012)?

1. Koncepcja widocznego uczenia się Hattiego oraz wyniki jego metaanaliz są dla refleksyjnych nauczycieli punktem wyjścia do dyskusji na temat poprawy osiągnięć uczniów.
2. Warunkiem skuteczności reformowania szkół jezuickich w Katalonii okazała się kompleksowa strategia programu Horyzont 2020, zgodna z założeniami Torstena Huséna, poszerzona o przywództwo edukacyjne rozumiane jako jakość organizacyjna.
3. Wykorzystanie środków unijnych w ramach programu Horyzont 2010 w połączeniu z profesjonalnym zarządzaniem zmianami pozwoliło na obniżenie kosztów reformowania szkół katalońskich.
4. Każdy kraj musi znaleźć własną drogę do doskonalenia swojego systemu oświatowego. Na porażkę skazane są próby kopiowania rozwiązań innych krajów oraz próby globalnej unifikacji systemów oświatowych.
5. Warto rozważyć wzorowanie się na zweryfikowanych praktycznie metodologiach wdrażania przemian w oświacie.

Bibliografia

- Amor M., Aragay X., Navarro M., *Final Report: Impact Evaluation of the New Intermediate Stage Pilot Experience*, Jesuïtes Educació, Barcelona 2017.
- Antikainen A., *In Search of the Nordic Model in Education*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2006, 50, s. 229–243.
- Aragay X., *Building a Dream. The school we want: together, we'll make it possible*, „Horitzó 2020” 2013, 6, s. 1.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2009.
- Eacott S., *School leadership and the cult of the guru: the neo-Taylorism of Hattie*, „School Leadership & Management” 2017, 37(4), s. 413–426.
- Hargreaves A., Fink D., *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

- Hattie J., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Londyn 2008.
- Hattie J., *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, Londyn 2012.
- Hattie J., Donoghue G., *Learning strategies: A synthesis and conceptual model*, „NPJ Science of Learning” 2016, 1, s. 1.
- Honore C., *Pod presją, Dajmy dzieciom święty spokój!*, Drzewo Babel, Warszawa 2012.
- Husén T., *The Learning Society*, Methuen, Londyn 1974.
- Husén T., *Strategy rules for educational reforms — An international perspective on the Spanish situation*, „Interchange” 1988, 19(3–4), s. 114–120.
- Kjærnsli M., Lie S., Olsen R. V., Roe A., Turmo A., *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesning i PISA 2003*. Universitetsforlaget, Oslo 2004.
- Knudsen H., *Hattie J.: I'm a statistician, I'm not a theoretician*, „Nordic Journal of Studies in Educational Policy” 2017, 3:3, s. 253–261.
- Knudsmoen H., Jahnsen H., Tinnesand T., *Nå bruker vi tid på analyse – En flermethodisk undersøkelse om læringsmiljøet etter LP-modellen, LP 5 (2010–2012)*, Høgskolen i Hedmark, Elverum 2013.
- Lieberman M. D., *Education and the social brain*, „Trends in Neuroscience and Education” 2012, 1(1), s. 3–9.
- Lukes S., *Power: A Radical View*, wydanie 2, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2005.
- Meyer J.W., Ramirez F., Rubinson R., Boli J., *The World Educational Revolution, 1950–1970*, „Sociology of Education” 1977, 50, s. 242–258.
- Mills Ch., *Elita władzy*, Książka i Wiedza, Warszawa 1961.
- Nordahl T., *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo 2005.
- O'Donnell W. P., Mau B., Orr D., *The Third Teacher*, Abrams, Nowy Jork 2010.
- OECD, *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paryż 2016.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych: od Ronaldy Reagana do Baracka Obamy*. Impuls, Kraków 2014.
- Ravitch D., *Schools We Can Envy*. „New York Review of Books” 2012, LIX: 4, s. 19.
- Sahlberg P., *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland*, Teachers College Press, Nowy Jork 2011.
- Sarason S., *Revisiting “the culture of the school and the problem of change”*, Teachers College Press, Nowy Jork 1996.
- Ståhle P., Wilenius M., *Luova tietopääoma: Tulevaisuuden kestävä kilpailuetu [Creative intellectual capital: Sustainable competitive advantage of the future]*, Edita, Helsinki 2006.
- Strong-Wilson T., Ellis, J., *Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher*, „Theory Into Practice” 2007, 46(1), s. 40–47.
- Sunnevig A. K., Aasen A. M., *Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP-2)*, Høgskolen i Hedmark, Elverum 2010..
- Sørli M-A., *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*, Praxis, Kopenhaga 2000.
- Todd P., Gigerenzer G., *Environments that make us smart: Ecological rationality*, „Current directions in psychological science” 2007, 16(3), s. 167–171.
- Weisberg D., Sexton S., Mulhern J., Keeling D., Schunck J., Palcisco A., Morgan K., *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness*. New Teacher Project, Nowy Jork 2009.
- Wendelborg C., Røe M., *Evaluering av Læringsmiljøprosjektet: Delrapport 2 Resultatnotat om Pedagogisk Psykologisk Tjeneste sin rolle*, NTNU Samfunnsforskning, Trondheim 2017.

