

Tomasz Michlewicz

## Wizyta studyjna do Belgii

01-08.12.2013 r.

Zadanie, jakie organizatorzy wizyty studyjnej postawili przed jej uczestnikami, dotyczyło w głównej mierze poznania belgijskiego systemu oświaty i próby wskazania przykładów tamtejszych rozwiązań w tym zakresie, które można by rekomendować do przyjęcia w naszym kraju. Zwłaszcza to drugie oczekiwanie wzbudziło moje powątpiewanie. Bo to tak, jakbyśmy pytali, czy należy przeszczepiać organy. Zawsze odpowiemy, że tak, ale tylko wtedy, gdy wymaga tego jakaś nadzwyczajna sytuacja, gdy organizm nie może wytworzyć własnych lub nie ma na to czasu. A do tego jeszcze każdy przeszczep wymaga później starań i nakładów na jego utrzymanie. Dlatego od początku sceptycznie byłem nastawiony na szukanie takich wskazówek. Ale szybko dostrzegłem inną wartość płynącą z poznania flamandzkiego systemu edukacji, to możliwość dokonania oceny niektórych naszych rozwiązań. Czyli, jak to najczęściej bywa, spotkanie z obcym pozwala lepiej poznać samego siebie. A w moim przypadku to lepsze poznanie dotyczyło głównie: 1. roli programu nauczania, 2. powiązania kształcenia nauczycieli z wymaganymi od nich kwalifikacjami, 3. pojęcia wyrównywania szans edukacyjnych, 4. jeszcze wyraźniejszego dostrzeżenia najistotniejszej wartości przyjętego w Polsce modelu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach.

Bliższe przyjrzenie się organizacji edukacji w Belgii prowadzi do nieodpartego wniosku, że instytucje budowane przez społeczeństwo są widowym obrazem charakteru tego społeczeństwa, jego tradycji i historycznego doświadczenia. Niewielkie społeczeństwo, które stworzyło państwo federacyjne z rządem i parlamentem federacyjnym i trzema rządami i parlamentami regionalnymi oraz trzema językami urzędowymi, konsekwentnie musiało umożliwić wspólnotom regionalnym kształtowanie własnych systemów edukacji, co znalazło wyraz w szerokiej autonomii szkół i w pluralizmie edukacyjnym.

### Autonomia szkół a programy nauczania.

Większość zasad, którymi w swej pracy kierują się szkoły wynika z dobrowolności: organizacja pracy szkoły, plany nauczania, zatrudniana kadra, stosowane metody nauczania, strategie rozwoju, ewaluacja wewnętrzna. A wymagania obligatoryjne sprowadzają się przede wszystkim do jednego, do pracy szkoły nad osiągnięciem celów rozwojowych określonych przez rząd („*Nie trzeba udowodnić ich osiągnięcia, ale trzeba pokazać, że się nad nimi pracuje*” – słowa naszego sympatycznego „przewodnika” po systemie edukacji Flandrii).

W tym kontekście zaskakuje niejako pewne ograniczenie autonomii szkoły w zakresie stosowanych programów nauczania. Programy nauczania opracowują instytucje podległe radom sieci szkół (w których szkoły zrzeszają się na zasadzie dobrowolności, ale zobligowane są należeć do nich, w pewnej mierze są to też ośrodki wspomagające rozwój szkół). Programy nauczania przygotowywane są przez ekspertów z tych instytucji w oparciu o wytyczne ustalone przez rząd regionalny, w trakcie tworzenia konsultowane są z inspektorami (nadzór pedagogiczny), a następnie zatwierdzane przez Inspektorat. Z czego wynika taka zmiana podejścia do tego elementu systemu edukacji, jakim jest program nauczania. Odpowiedź na to pytanie ujawnia bardzo istotną cechę naszego systemu oświaty (i być może też istotną jego słabość). Tak postawione wymagania wobec programów nauczania dowodzą tego, jaką wagę im się przypisuje. W istocie program nauczania niesie w sobie poza treściami kształcenia także przyjęty system wartości, zakładany model świata czy chociażby pomysł na jego budowanie (czego, że zrozumiałych względów, nie może zawierać podstawa programowa). Pozostawienie w polskim systemie oświaty możliwości tworzenia programów nauczania każdemu nauczycielowi uczącemu w szkole niesie w sobie zagrożenie chaosem aksjologicznym czy epistemologicznym. Czyż flamandzkie rozwiązania to nie wskazówka, jak się przed tym ustrzec?

### Wymagania stawiane nauczycielom a kształcenie nauczycieli.

We Flandrii od nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych oraz nauczycieli pierwszego etapu szkoły drugiego stopnia (klasa I-II naszego gimnazjum) wymaga się ukończenia studiów pedagogicznych pierwszego stopnia (professional bachelars). Nauczyciele tych etapów kształcenia muszą być przede wszystkim profesjonalistami w zakresie nauczania dzieci w wieku od 3 do 15 lat. Wykształcenie akademickie w określonej dziedzinie wiedzy nie daje uprawnień do pracy w szkołach tego typu (uprawnia ono do pracy w drugim i trzecim etapie szkoły drugiego stopnia – 4 ostatnie lata nauki szkolnej).

Nasza wizyta w Leuven University College w Diest pokazała, że z tak określonymi wymaganiami ściśle powiązane są programy studiów dla przyszłych nauczycieli. Programy te zakładają wyposażenie studenta w 46 zdefiniowanych kompetencji zawodowych (wiedza, umiejętności, postawy), np. w wiedzę merytoryczną, umiejętności dydaktyczne, umiejętności organizacyjne, komunikacyjne, innowacyjność, kreatywność, umiejętność pracy w zespole nauczycieli, udział w kulturze, umiejętność prowadzenia spotkań z rodzicami, itp. Każdemu, kto studiował na naszych uczelniach jakkolwiek tzw. kierunek nauczycielski, z łatwością przyjdzie zauważyć, ile z tych kompetencji znalazło się poza edukacją formalną.

### **Definicja nierówności szans edukacyjnych we Flandrii i jej nieobecność w praktyce polskiej szkoły.**

Spotkanie w Radzie Miasta Diest poświęcone było między innymi zagadnieniu wyrównywania szans edukacyjnych. Działania w tym zakresie prowadzi miasto wobec uczniów wszystkich szkół na jego terenie. Punktem wyjścia do podjęcia tych działań było ustalenie kryteriów nierówności szans edukacyjnych, kryteriów opartych na jasnych i jednoznacznych wskaźnikach. W pierwszym etapie tworzenia programu były to 4 kryteria: 1. poziom wykształcenia rodziców (zwłaszcza matki), 2. język, którym posługują się rodzice, 3. dochody rodziny, 4. rejon miasta, w którym mieszka dziecko. W ostatecznej wersji programu przyjęto 2 kryteria: poziom wykształcenia matki, dochód w rodzinie. Działania, które służyły wyrównywaniu szans edukacyjnych, miały charakter pomocy socjalnej (wypożyczanie zabawek, dożywianie, pomoc materialna). Z przedstawionego nam programu wynikało jasno, że nierówność szans edukacyjnych odnosi się do czynników społecznych i ekonomicznych.

Natomiast prowadzone u nas badania ewaluacyjne wskazują, że nierówność szans edukacyjnych rozumiana jest jako zbiór wszystkich czynników uniemożliwiających uczniowi osiągnięcie sukcesów edukacyjnych na miarę jego możliwości (miesza się czynniki edukacyjne i pozaedukacyjne, rozwojowe i ekonomiczno-społeczne). W wyniku czego, działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych tracą swój podstawowy cel. Ponadto w praktyce kierowane są do bardzo szerokiej grupy uczniów, a co najważniejsze nie określono u nas żadnych kryteriów nierówności szans edukacyjnych. Czy w takiej sytuacji kolejne raporty o pogłębianiu się nierówności szans edukacyjnych w polski szkołach (przy wieloletnim ich wyrównywaniu) mogą budzić jeszcze nasze zdziwienie?

### **Stymulacyjny potencjał ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach w Polsce z perspektywy belgijskich obserwacji.**

Spotkanie z Radą Inspektorów w Brukseli zakończyło się bardzo żywą dyskusją w gronie uczestników wizyty studyjnej. Kwestia specjalizacji inspektorów w Belgii (odpowiednio do typów szkół i przedmiotów nauczania) i brak takiej specjalizacji w pracy wizytatorów w Polsce została odebrana jako istotna ich „bólączka”. A przecież to oczywiste, że profesjonalizm zawodowy bezwzględnie wymaga specjalizacji, po drugie wyższy poziom profesjonalizmu to zawsze bardziej pogłębiona refleksja i precyzyjna analiza zagadnienia, a to bardzo cenne w ewaluacji.

Inna sprawa, która zwróciła naszą uwagę, to ustalanie zakresu inspekcji (badań) w szkole indywidualnie dla każdej szkoły, po przeanalizowaniu przez inspektorów informacji (danych) o szkole (na tej podstawie ustala się też skład osobowy zespołu inspektorów). Rozwiązanie to w pierwszym odbiorze można by polecać naszej ewaluacji. Nie jest to jednak takie oczywiste. Przyjęty w Polsce model ewaluacji zewnętrznej w szkołach oparty o wymagania i kryteria, realizowany z wykorzystaniem wielu metod i narzędzi, zaopatrzone w bardzo dużą liczbę (kilkuset) pytań „narzędziowych”, właśnie dzięki temu zyskuje ogromny potencjał stymulacyjny (odpowiedzi na każde pytanie to potencjalne „wskazówki” do doskonalenia pracy szkoły, raporty z inspekcji we Flandrii raczej rzadko je zawierają). Dzisiaj na pewno nie możemy sobie pozwolić na rezygnację z takiego systemu na rzecz indywidualizowania badań w szkole. Dla szkół w Belgii może jest to dobre, ale szkoły w Polsce potrzebują silnego i raczej długotrwałego impulsu prorozwojowego. Wydaje mi się, że o zindywidualizowanym modelu ewaluacji zewnętrznej w szkołach będzie można pomyśleć po przynajmniej dwukrotnym procesie ewaluacji w obecnym kształcie w każdej szkole.

Wszystkie przedstawione powyżej refleksje z wizyty studyjnej w Belgii mają charakter indywidualny i subiektywny. Nie powtarzam w nich informacji, które zawarte są w sprawozdaniach uczestników, a było ich bardzo dużo i niezaprzeczenie były one bardzo ciekawe. Odbyte spotkania były też dla mnie inspiracją do przemyśleń na temat kilku aspektów polskiej oświaty, czemu, mam nadzieję, udało mi się dać chociaż skromny wyraz.