

**DIALOGI** O KULTURZE  
I EDUKACJI  
DIALOGUES ON CULTURE  
AND EDUCATION

PERIODYK NAUKOWY WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANISTYCZNEJ W LESZNE



WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA IM. KRÓLA STANISŁAWA LESZCZYŃSKIEGO W LESZNIE  
PERIODYK NAUKOWY WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH

---

THE KING STANISŁAW LESZCZYŃSKI HIGHER SCHOOL OF HUMANITIES IN LESZNO  
SCIENTIFIC JOURNAL PUBLISHED BY THE FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

Wydawany w formie półrocznika

**DIALOGI** O KULTURZE  
I EDUKACJI  
DIALOGUES ON CULTURE  
AND EDUCATION

PERIODYK NAUKOWY WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANISTYCZNEJ W LESZNIE

Redakcja naukowa  
INETTA NOWOSAD

1 (2) / 2013

---

Wydawnictwo  
Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

## RADA REDAKCYJNA / EDITORIAL ADVISORY BOARD

prof. dr hab. Jewgienij Babosow, Narodowa Akademia Nauk Białorusi | prof. Joseph Carroll, University of Missouri-St. Louis (Stany Zjednoczone) | prof. dr Helena Cronin, London School of Economics (Wielka Brytania) | prof. nadzw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie – zastępca przewodniczącego Rady | prof. zw. dr hab. Marian Golka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie – przewodniczący Rady | prof. ssa dr Paola Helzel, Università della Calabria (Włochy) | prof. zw. dr hab. Dzierżymir Jankowski, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie | prof. dr hab. Artur Katolo, Pontificia Facoltà Teologica – ISSR (Rende /Włochy) | prof. nadzw. dr hab. Dariusz Krok, Uniwersytet Opolski | prof. dr hab. Irena Kurlak, Ukraiński Katolicki Uniwersytet we Lwowie | dr Jerzy Luty, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. Gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu | prof. nadzw. dr hab. Marian Marcinkowski, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie | prof. nadzw. dr hab. Inetta Nowosad, Uniwersytet Zielonogórski, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie | prof. dr hab. Wanda Rusiecka, Narodowa Akademia Nauk Białorusi | prof. zw. dr hab. Aleksander Zandecki, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu | prof. PhDr. Eva Žiaková, CSc., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika (Koszyce/Republika Słowacka)

## KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL BOARD

Redaktor naczelny   Editor-in-Chief:	Aleksander Zandecki
Zastępca redaktora naczelnego   Associate Editor:	Jerzy Luty
Sekretarz redakcji   Editorial Secretary:	Anna Bartkowiak
Członkowie redakcji   Editorial Members:	Gabriela Andrzejewska, Ewa Karmolińska-Jagodzic, Marian Marcinkowski
Redaktorzy językowi   Language Editors:	Józefa Kurpisz (polski), Rob Pagett (English)
Redaktorzy tematyczni   Topic Editors:	Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogika młodzieży, socjologia edukacji) Marian Golka (socjologia kultury) Ewa Karmolińska-Jagodzic (pedagogika społeczna, psychologia) Dariusz Krok (psychologia religii, teologia) Jerzy Luty (estetyka, filozofia kultury) Marian Marcinkowski (pedagogika) Inetta Nowosad (pedagogika porównawcza) Piotr Stępniań (prawo, resocjalizacja) Janusz Wiśniewski (filozofia, socjologia)
Redaktor statystyczny   Statistical Editor:	Anna Bartkowiak
Korekta językowa   Proofreading:	Józefa Kurpisz
Projekt typograficzny i skład   Typesetting:	Bartłomiej Bączkowski
Projekt okładki   Cover design:	Wojciech Lippa

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie  
ISSN 2300-360X

## WYDAWCA / PUBLISHER

Wydawca   Publisher:	Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie
Adres redakcji   Editorial Staff Office:	ul. Królowej Jadwigi 10, 64-100 Leszno, tel. 65 529 47 77 wew. 37, fax 65 529 35 20, e-mail: wydawnictwo@wsh-leszno.pl
Adres internetowy   Internet address:	www.dialogi.wsh-leszno.pl
Druk i oprawa   Printed and bound by:	Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak, ul. Piwna 1, 61-065 Poznań

Wersją pierwotną pisma (referencyjną) jest wersja ukazująca się drukiem

# Spis treści

- 9 | **Część I: Obszary dyskursu polityczno-oświatowego**
- INETTA NOWOSAD  
11 | *W poszukiwaniu modelu efektywnej szkoły*
- HANS DÖBERT  
29 | *Das System des Bildungsmonitorings in Deutschland*
- ANNA BORKOWSKA  
53 | *Reakcja wybranych krajów na wyniki programu PISA*
- 71 | **Część II: Zaniedbane obszary rzeczywistości szkolnej**
- TOMASZ GMEREK  
73 | *Edukacja i nierówności społeczne (perspektywa porównawcza)*
- JOLANA HRONCOVÁ  
109 | *Current issues of socio-pathological phenomena prevention and its professionalisation in schools in the Slovak Republic*
- KLAUDIA BŁASZCZYK, MAJA BŁASZCZYK  
123 | *Konflikty w szkole. Analiza zjawiska*
- 145 | **Część III: Możliwości doskonalenia praktyki edukacyjnej**
- ROMAN UŹDZICKI  
147 | *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*
- EVIJA KĻAVE, AIJA TŪNA  
157 | *School as a community centre and resource: the case of Latvia*
- JANA STEHLIKOVÁ, MARTA VALIHOROVÁ  
177 | *Intervention and stimulation programs in prospective teachers training*
- MAGDALENA BRZOWOWSKA  
197 | *Przykład dobrej praktyki w przygotowaniu młodzieży do wejścia na rynek pracy. Uczniowska firma: geneza – cele – organizacja*



# Table of Contents

9		<b>Part I: Areas of the political and educational discourse</b>
		INETTA NOWOSAD
11		<i>In search of a model of an effective school</i>
		HANS DÖBERT
29		<i>Das System des Bildungsmonitorings in Deutschland</i>
		ANNA BORKOWSKA
53		<i>Reaction of some selected countries to the results of the PISA study</i>
71		<b>Part II: Neglected areas of the school reality</b>
		TOMASZ GMEREK
73		<i>Education and social inequality (a comparative perspective)</i>
		JOLANA HRONCOVÁ
109		<i>Current issues of socio-pathological phenomena prevention and its professionalisation in schools in the Slovak Republic</i>
		KLAUDIA BŁASZCZYK, MAJA BŁASZCZYK
123		<i>Conflicts at school: an analysis of the phenomenon</i>
145		<b>Part III: Opportunities for improving the educational practice</b>
		ROMAN UŹDZICKI
147		<i>School education as the foundation for lifelong education</i>
		EVIJA KĻAVE, AIJA TŪNA
157		<i>School as a community centre and resource: the case of Latvia</i>
		JANA STEHLIKOVÁ, MARTA VALIHOROVÁ
177		<i>Intervention and stimulation programs in prospective teachers training</i>
		MAGDALENA BRZOZOWSKA
197		<i>An example of good practice in preparing young people to enter the labour market. A student company: genesis – aims – organization</i>





Część I

Obszary dyskursu polityczno-oświatowego



# W poszukiwaniu modelu efektywnej szkoły

Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

**Abstrakt.** Priorytet jakości i doskonalenia praktyki edukacyjnej wpisał się na stałe w dyskurs polityczno-oświatowy, a poszukiwania strategii inicjujących i zapewniających wysoką jakość i efektywność edukacji ukazują w większości państw świata wzrost znaczenia szkoły i systemów szkolnych (potwierdziły to choćby wyniki programu PISA). Zjawisko to implikuje poszukiwania efektywnych modeli systemów szkolnych i opracowania interwencji, które przekładałyby się na efektywność funkcjonowania systemu edukacji na różnych jego poziomach. W artykule dokonano analizy istniejących na tym polu badań ze szczególnym zwróceniem uwagi na działania systemowe.

**Słowa kluczowe:** efektywna szkoła, jakość edukacji, autonomia szkoły

## In search of a model of an effective school

**Abstract.** The priority of quality and improving educational practice has been an inherent part of the politico-educational discourse, and the search for strategies initiating and ensuring high quality and effectiveness of education are – in most countries – indicative of the rise in the importance of school and school systems (which has been corroborated by the results of the Programme for International Student Assessment). This phenomenon entails the search for effective models of school systems and developing intervention strategies which would be conducive to the effectiveness of the functioning of the system of education on its different levels. The paper analyses research which has been conducted to date, with particular emphasis laid on system activities.

**Key words:** effective school, quality of education, school autonomy

Priorytet jakości i doskonalenia praktyki edukacyjnej wpisał się na stałe w dyskurs polityczno-oświatowy, a poszukiwania strategii inicjujących i zapewniających wysoką jakość i efektywność edukacji ukazują w większości państw świata wzrost znaczenia szkoły i zainteresowania się tą instytucją. Jest to widoczne w działaniach ukierunkowanych na doskonalenie rodzimjej oświaty i stworzenie takiego modelu szkolnictwa, który zapewniałby uczniom powodzenie przekładające się na ich późniejsze życie i zarazem stanowiłby gwarancję rozwoju cywilizacyjnego. W polityce oświatowej państw wysoko rozwiniętych za taką gwarancję przyjmuje się wysoką jakość usług edukacyjnych i efektywnie pracujące szkoły (potwierdziły to choćby wyniki programu PISA). Z pozoru zjawisko to nie wydaje się nowe, bowiem działacze powołujący szkołę do istnienia stale poszukiwali najlepszych sposobów wypełniania jej powołania. Z tego choćby względu starania zmierzające do wyjaśnienia oraz opisu problemów i zjawisk dotyczących funkcjonowania szkoły i jej rozwoju były rzeczą naturalną w dziejach oświaty. Pozwalały badaczom i teoretykom analizować różne aspekty pracy tej placówki, by w rezultacie wskazywać satysfakcjonujące rozwiązania. Również współcześnie, w sytuacji powszechnego niezadowolenia ze stanu edukacji, rzeczą wręcz naturalną stało się powszechne zainteresowanie nowymi strategiami edukacyjnymi. We współczesnych rozważaniach, wobec świadomości słabości funkcjonowania systemów szkolnych, nie neguje się jednak ich potencjalnych wartości, ale poszukuje – zarówno w skali światowej, jak i poszczególnych krajów – sposobów i strategii, które „uzdrowiłyby szkolnictwo, podniosły jego rangę i zapewniły skuteczność wychowania instytucjonalnego na miarę potrzeb i oczekiwań”<sup>1</sup>.

Ruch ten znajduje wyraz w dziełach uczonych prognozujących rozwój systemów oświatowych lub projektujących potrzebne w nich zmiany<sup>2</sup>, licznych raportach międzynarodowych<sup>3</sup> i krajowych<sup>4</sup> na temat niezbęd-

<sup>1</sup> S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1997, s. 64.

<sup>2</sup> Por. J. Piaget: *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. M. Domańska, Warszawa 1977; T. Husén, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, tłum. J. Radzicki, Warszawa: PWN, 1974.

<sup>3</sup> J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitz: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, Warszawa 1982; J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998; E. Faure: *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1972; A. King, B. Schneider: *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, tłum. W. i S. Rączkowsy, Warszawa 1992; *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, oprac. Komisja Europejska, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997; A. Peccei: *Przyszłość jest w naszych rękach*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1987.

<sup>4</sup> J. Szczepański: *Raport o stanie oświaty*, Warszawa 1973; *Edukacja Narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*,

nych reform edukacyjnych oraz w podejmowanych wspólnie badaniach międzynarodowych<sup>5</sup>. Wszystkie czynione starania ukierunkowane są na poszukiwanie sposobów optymalizacji oświaty i wychowania w skali światowej. Poruszane są zagadnienia celów, perspektyw, treści, wartości i form organizacji kształcenia w świetle zmiennej filozofii wychowania, osiągnięć komparatystyki pedagogicznej, socjologii i psychologii oraz poglądów futurologii. Wszyscy, na ogół zgodnie, opowiadają się za postawami prospekcyjnej, innowacyjnej i antycypacyjnej w kształceniu, zawsze akcentując humanistyczny problem jakości sensu życia człowieka<sup>6</sup>.

Jednakże rozważania na temat jakości pracy szkoły ukazują wiele możliwych podejść i interpretacji. Przykładowo jakość edukacji można rozpatrywać z dwóch perspektyw ściśle ze sobą powiązanych w procesie kształcenia uczniów. Z jednej strony są to działania „zewnętrzne”, które na różnych poziomach systemu edukacji (makro, mezo i mikro) wprowadzają strategie zapewniające wysoką jakość edukacji w placówkach szkolnych i organizują sytuacje edukacyjne temu sprzyjające. Z drugiej strony jest to „wewnętrzny” ich odbiór przez poszczególnych uczniów. Zestawienie ze sobą jakości pracy szkoły (zawsze w szerokim kontekście uwarunkowań jej pracy) i jakości życia uczniów stwarza możliwość pełnego wglądu w działania zewnętrzne – formalne (instytucje i osoby w nich zatrudnione), jak i wewnętrzne – nieformalne, które są subiektywnym odbiorem uczniów motywującym (lub też nie) do rozwoju, pracy nad sobą i sprostania wymogom niesionym przez szybko zmieniający się świat. Zmiany w tym obszarze zwracają uwagę na potencjał szkoły i warunki mogące w sposób znaczący wpływać na jakość jej pracy. Niezależnie bowiem od istniejącej bazy wyjściowej ogromną rolę w osiągnięciu lepszych wyników odgrywają zmiany, jakie zachodzą wewnątrz placówki. Często przywoływanym dowodem jest istnienie od lat tzw. szkół „lepszych” i „gorszych”. Fakt ten stanowi podstawę do odkrycia lub odkrywania na nowo znaczenia i potencjału szkoły – wszystkiego, co stanowi o jakości jej pracy. Przyjęcie takiej perspektywy

.....  
 Warszawa-Kraków 1989; *Edukacja w warunkach zagrożenia*, Warszawa-Kraków 1990; *Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, oprac. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1991; *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki*, oprac. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1993; *Świat przyszłości a Polska*, oprac. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.

<sup>5</sup> Por. badania PISA, TIMSS, PIRLS i inne.

<sup>6</sup> S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 64.

powoduje zwrócenie zasadniczej uwagi na poziom szkoły jako organizacji i potrzebę tworzenia optymalnych warunków do jej wewnętrznego rozwoju oraz tworzenia środowiska, w którym zaistnieją silne związki, oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, które utworzą kulturę jakości pracy; szkołę, w której dyrektorzy i twórcy polityki oświatowej przewodzą, ale uczniowie i nauczyciele są, jako pracujący na „pierwszej linii”, upoważnieni do wprowadzania ciągłych ulepszeń we wspólnie wykonywanej pracy. W konsekwencji tak ukierunkowanych działań mogą powstać „szkoły jakości” skierowane na proces uczenia się we współpracy, rozumiany nie jako wspólne bycie, lecz zdecydowanie szerzej – jako „stawanie się”.

Ogromne zainteresowanie, jakie towarzyszy poprawie efektywności pracy szkoły, powinno siłą rzeczy implikować badania, które mogłyby wskazać te obszary, których siła oddziaływania na jakość wydaje się największa. Niestety, baza empiryczna nie jest obszerna. Jedynie w nielicznych publikacjach dotyczących badań efektywności i rozwoju szkoły ich autorzy stawiali pytanie, w jaki sposób samodzielna szkoła (autonomia szkoły) może oddziaływać i wywierać pozytywny wpływ na jakość placówki i zajęć szkolnych. Warto dodać, że zwrócenie uwagi badaczy na całokształt oddziaływań szkoły wykraczających daleko poza czynności dydaktyczne nauczyciela i ich wpływ na jakość osiągnięć szkolnych uczniów jest stosunkowo nowym kierunkiem poszukiwań ostatnich dwóch dekad i z tego względu niektóre wysuwane wnioski wciąż jeszcze budzą kontrowersje i implikują nowe poszukiwania.

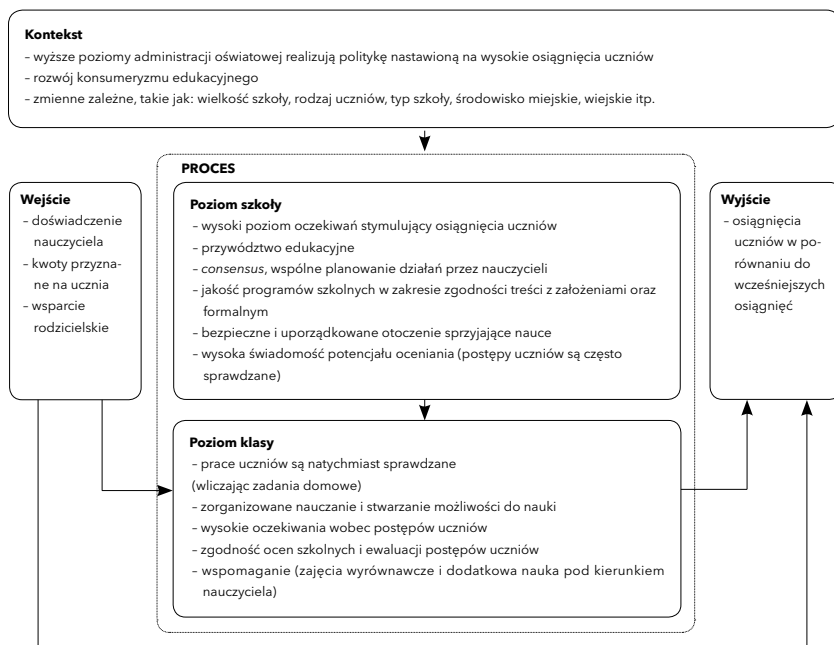
Uogólniając wyniki przeprowadzonych na tym polu badań empirycznych, Richard I. Arends zwraca uwagę na istotność zachowań nauczycieli, administracji, uczniów i rodziców wewnątrz społeczności szkolnej, które mogą spowodować różnice w osiągnięciach uczniów. Podkreśla przy tym znaczenie pozytywnej współzależności podmiotów szkoły, przejawiającej się we wspólnym dochodzeniu do porozumienia, czego i jak w szkole nauczać<sup>7</sup>. Przywoływane przez niego badania Michaela Ruttera<sup>8</sup> jako jedne z pierwszych potwierdzały zaskakującą tezę, że wyniki pracy szkół są uzależnione od właściwości szkoły jako organizacji społecznej. Bowiem „pojedyncze działania nauczycieli i innych członków szkolnej organizacji tworzą w połączeniu specyficzny etos, czyli zbiór wartości<sup>9</sup>, postaw i norm postępo-

<sup>7</sup> R. I. Arends: *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1995, s. 399.

<sup>8</sup> M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, A. Smith: *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, Cambridge 1979, [za:] R. I. Arends: *Uczymy się nauczać...*, s. 400-403.

<sup>9</sup> Tamże, s. 403.

wania, charakterystyczny dla danej szkoły jako całości; to właśnie od etosu danej szkoły zależy, czy jest ona bardziej, czy mniej efektywna od innych szkół”. Wnioski innych badaczy były podobne: w niektórych szkołach wytwarzają się normy i oczekiwania sprzyjające nauce, w innych nie<sup>10</sup>. Badania nad efektywnością szkół pokazują, że choć bardzo ważne jest, jak nauczają poszczególni nauczyciele, to jednak w największym stopniu na powstanie różnic osiągnięć uczniów wpływa sposób, w jaki dyrektorzy, nauczyciele, rodzice i uczniowie razem określają wspólne cele, wymagania i zasady postępowania. Zmiana potencjału wpływu na szkołę określana jest jako tzw. „efekt indukcji autonomii”<sup>11</sup>. Podobne wnioski odnaleźć można również w badaniach prowadzonych w ostatniej dekadzie. Tacy autorzy, jak Jaap Scheerens i Roel Bosker w pracy *The Foundations of Educational Effectiveness*<sup>12</sup>, przytaczając model efektywnej szkoły, uzasadniają go empirycznie (Ryc. 1)



Ryc. 1. Zintegrowany model efektywnej szkoły (za: J. Scheerens, R. Bokser, *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford 1997, s. 46.)

<sup>10</sup> Por. W. Brookover, C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer, J. Wisenbaker: *School social system and student achievement. Schools can make a difference*, New York, 1979, za: tamże.

<sup>11</sup> B. Śliwerski: *Autonomia szkół w Europie*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2 (580), s. 46.

<sup>12</sup> J. Scheerens, R. Bosker: *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford 1997, s. 97-262.

W połowie lat dziewięćdziesiątych zagadnienie autonomii szkoły jest już wyraźniej zaznaczane w badaniach dotyczących efektywności pracy szkoły. Tony Bush, publikując wyniki swoich badań w opracowaniu *School Autonomy and School Improvement*, osadził zagadnienie autonomii szkoły w powiązaniu z rozwojem jakości szkoły<sup>13</sup>. Sprawdzając empirycznie, czy zwiększenie autonomii prowadzi do podniesienia efektywności szkoły, przyjął następujące uwarunkowania efektywnej szkoły: kierowanie szkołą przez dyrektora według ściśle określonych celów, współpraca z zastępcami dyrektora, współpraca nauczycieli, jednomysłność i zgodność panująca wśród nauczycieli, przyjmowanie przez szkołę różnych form posiedzeń (konferencje szkoły, rady szkoły), odpowiedzialność za naukę i szkołę, priorytet pracy, koncentracja na najważniejszych problemach szkoły, wysoki stopień komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, ustanawianie i prowadzenie dokumentacji dotyczącej zarządzeń i efektów z nią związanych, współdziałanie rodziców oraz dobry – pozytywny klimat<sup>14</sup>.

Badane przez Busha uwarunkowania efektywnej szkoły mogą prowadzić do wniosku, że społeczna organizacja szkoły stanowi dla postępów uczniów w nauce pewną dość znaczną zmienną. To zaś oznacza, że przełożenie sporej części kontroli na szkołę jest ważne, by podnieść jej efektywność. Dalsze ustalenia mogą wiązać się z hipotezą, że rozwój szkoły, rozumiany jako polepszenie jakości jej pracy, może być wspierany poprzez wzmocnienie autonomii szkoły<sup>15</sup>. Jednakże w konkluzjach Bush podkreśla, że sama autonomia, choć jest warunkiem koniecznym, to jednak niewystarczającym do rozwoju szkoły. Odwołując się do badań wyników programów zwiększających autonomię szkół, typu „local management of schools” oraz „grant maintained schools”, i zestawiając je z wynikami szkół sterowanych centralnie (np. poprzez „National Curriculum”), podkreśla, że szkoły, którym została przyznana pewna autonomia, wykazują zwiększone kompetencje decyzyjne, zwłaszcza w sprawach związanych z budżetem. Choć porównanie wyników obu modeli autonomii szkolnej plasuje model „grant maintained schools” nieco wyżej, to jednak sama różnica z perspektywy statystycznej nie jest

.....  
<sup>13</sup> T. Bush: *School Autonomy and School Improvement*, [w:] *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, red. J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, D. Jesson, London, New York 1996, s. 136–149.

<sup>14</sup> Tamże, s. 138.

<sup>15</sup> Tamże, s. 140.



znacząca<sup>16</sup>. Interesujące jest, że w opinii dyrektorów tych szkół i zespołu nauczycieli panuje przekonanie, że większa autonomia prowadzi do lepszych wyników. Tym samym z dotychczasowych badań Bush wyciąga wnioski, że istnieje powiązanie pomiędzy autonomią i zwiększeniem jakości pracy szkoły, którego jednak w ostatecznym rozrachunku nie sposób wystarczająco udowodnić. Wyprowadzone przez Busha refleksje prowadzą do stwierdzenia, że samo przypuszczenie o związku autonomii szkoły z poprawą jakości znalazło do tej pory niewielkie empiryczne potwierdzenie. W swojej analizie wskazał jednak na znaczenie pewnych sprzeczności, które w stopniu istotnym komplikują tę zależność. Są to:

1. Napięcie pomiędzy centralną kontrolą a lokalną odpowiedzialnością (szczególnie w sprawach związanych z programem szkolnym).
2. Napięcie wynikające z wymuszonej lub narzuconej współpracy nauczycieli.
3. Napięcie pomiędzy celami i wartościami szkolnymi oraz nadzoru szkolnego czy ewentualnie gminy.

W konsekwencji – wskazuje Bush – by wykazać związek pomiędzy autonomią szkoły a wzrostem jakości pracy szkoły, potrzeba dalszych badań, które poszukiwałyby odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy jest możliwe powstanie związku pomiędzy polepszeniem jakości szkoły a autonomią szkoły?
- Czy sam „efekt autonomii” może poprzez inne czynniki poprawić lub pogorszyć wyniki uczniów i szkoły?
- Co jest składnikiem „efektu autonomii” i w jakim stopniu składniki te są niezależne od innych zmiennych występujących w szkole?
- Co jest lepsze: ograniczony model autonomicznej szkoły, jak np. „local management of schools”, czy też bardziej rozszerzony, jak „grant maintained schools”, by móc zagwarantować szkołom wszelkie możliwe obszary autonomii?
- Czy rozdzielne kierownictwo (i tym samym współpraca innych uczestników) jest znaczącym składnikiem polepszenia jakości szkoły, czy też „efekt – autonomii” pojawi się również w sytuacji niezmiennych, wewnątrzszkolnych struktur kierowania?
- Jaką formę powinny przyjąć optymalne relacje pomiędzy autonomią a kierowaniem centralnym?

.....  
<sup>16</sup> Tamże, s. 143.

Inną perspektywę przynoszą wywody J. Scheerensa zawarte w publikacji *Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling*<sup>17</sup>. Rozważania wokół efektywności szkoły przedstawia on tam pod kątem związku z różnymi typami wzorów autonomii szkolnej i regulacji szkolnych, które zostały ostatnio wprowadzone lub wzmocnione. Scheerens podkreśla, że „polityka funkcjonalnej i terytorialnej decentralizacji i deregulacji, połączona z ideami «samodzielnego zarządzania szkoł» i «oddawania władzy w ręce nauczyciela», a także pobudzanie mechanizmów rynkowych, stanowią o mniej stabilnym i przewidywalnym charakterze środowiska szkolnego. W związku z tym oczekuje się, że organizacje edukacyjne, jeśli będą chciały pozostać efektywne, zostaną zmuszone do wprowadzenia bardziej organicznej struktury”<sup>18</sup>.

Przemyślenia Scheerensa przedstawiają istotne wytyczne do badań uwzględniających zagadnienia szkolnej efektywności. Już na samym początku autor dość prowokacyjnie zaznacza, że ani związek pomiędzy istniejącymi modelami czy też zasadami teoretycznymi i istniejącą wiedzą empiryczną, ani też rozpowszechnianie jak najbardziej produktywnych i wiele obiecujących założeń teoretycznych, nie wywiera wpływu na przyszłe badania. Stwierdza bowiem, że owe modele teoretyczne, mające stanowić podstawę takich badań, stały się o wiele bardziej skomplikowane i kompleksowe. Pierwotnie były to modele ekonomiczne tzw. produkcji oświatowej. Opierały się na założeniu, że zwrócenie większej uwagi na zasoby wejściowe prowadzi do podniesienia efektywności. Z czasem ten prosty model skuteczności pracy szkoły został rozbudowany o dodatkowe elementy, między innymi o treści procesu kształcenia, jakość zajęć, umiejętności uczenia się i motywację<sup>19</sup>. W dalszej perspektywie nastąpiło dopracowanie i wzbogacanie modelu o aktywną rolę uczącego się (konstruktywizm). Następnym etapem były zintegrowane, obszerne i wielopłaszczyznowe modele efektywnej szkoły (modele systemowe). Typowa dla tych modeli jest ich wielopłaszczyznowość, polegająca na opisywaniu ich poprzez przyporządkowywanie szkół do kontekstów, klas do szkół, a uczniów do klas czy też nauczycieli. W ostatnim czasie w nawiązaniu do tej perspektywy sformułowano konieczny kierunek prowadzenia dal-

<sup>17</sup> J. Scheerens: *Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling*, “School Effectiveness and School Improvement” 1997, vol. 8, nr 3, s. 269-310.

<sup>18</sup> Tamże, s. 294.

<sup>19</sup> Por. Carroll, Bloom, Walberg.

szych badań na drodze egzaminowania kompleksowych struktur przyczynowych, analiz wielopłaszczyznowych i dynamicznych procesów<sup>20</sup>, wyznaczając tym samym interesujące obszary do dalszych badań, opierających się na możliwych rozwiązaniach modelowych:

- wyższe poziomy ułatwiają aktywność na niższych poziomach (z różnorodnymi możliwościami interpretowania); to jednak ukrywa w sobie pewne alternatywne interpretacje, jak np. oddziaływania różnych kontekstów,
- odzwierciedlenie się założeń/warunków czy też stosunków z wyższych poziomów na znajdujących się niżej poziomach,
- wyraźnie sformułowane postępowanie z wyższych poziomów stanowi aktywny czynnik oddziaływania (np. „instructional leadership”),
- warunki z wyższych poziomów jako impuls do rozwoju warunków podnoszących efektywność na niższym poziomie (np. dotacje finansowe),
- warunki z wyższych poziomów jako materialne uwarunkowanie możliwości na niższych poziomach (np. skomputeryzowany system monitoringu),
- warunki z wyższych poziomów jako bufor, swoista ochrona warunków polepszających efektywność na niższych poziomach (np. przy odpieraniu żądań czy nacisku z zewnątrz).

U podstaw wymienionych modeli leżą wyprowadzone przez Scheerensa zasady teoretyczne. Na pierwszym miejscu wymienia *paradygmat racjonalności*, według którego zachowanie wyznaczają pewne preferowane cele, które przyjmuje się jako optymalny wybór pomiędzy alternatywami na drodze osiągnięcia zgodności indywidualnych preferencji oraz celów organizacji<sup>21</sup>.

Jako drugą wymienia zasadę *powiązania ze sobą planowania i biurokracyjnej strukturyzacji* (Synoptic Planning and Bureaucratic Structuring).

.....  
<sup>20</sup> Jako przykłady Scheerens podaje model QAIT/MACRO w S. C. Stringfield, R. E. Slavin, *A hierarchical longitudinal model for elementary school effects*, [w:] *Evaluation of effectiveness*, red. B. P. M. Creemers, G. J. Reezigt, Groningen 1992, [za:] J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational...*, dz. cyt., s. 48. Nazwa QAIT pochodzi od pierwszych liter: quality, appropriateness, incentive, time of instruction; MACRO: meaningful goals, attention to academic functions, coordination, recruitment and training, organization. Innym modelem przywoływanym w tym miejscu przez Scheerensa jest model Creemersa, por. B. P. M. Creemers, *The effective classroom*, London 1994, [za:] J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>21</sup> J. Scheerens, R. Bosker: *The Foundations of Educational...*, dz. cyt., s. 270.

Organizacje formułują cele i instrumenty kontroli ukierunkowane na działanie, stopniowe, systematyczne osiągnięcie średnio- i długoterminowych celów, zgodność treści i metod nauczania oraz kontrolę postępów uczniów w nauce (przede wszystkim na podstawie obiektywnych testów). Ta zasada dotyczy w głównej mierze planowania programu szkolnego, podręczników i planów nauczania, nie uwzględnia jednak motywacji osób biorących w tym udział i ich kreatywnych poglądów<sup>22</sup>.

Trzecią zasadą wyprowadzoną teoretycznie jest *wprowadzanie zgodności struktur i przypadkowych możliwości* (zależność od niepewnych, nieprzewidywalnych wydarzeń), które Scheerens określa jako czynniki kontyngencyjne – zdarzenia bardzo różnorodne wewnątrz i na zewnątrz organizacji (np. wiek, wielkość, kompleksowość otoczenia, technologia prowadzenia zajęć) (Fitting Structure and „Contingencies”). Efektywność zależy wówczas od dopasowania pomiędzy sytuacją i strukturą, a różniące się od siebie zdarzenia i tryby postępowania poprawiające efektywność mają różne oddziaływanie w zależności od kontekstu. W tym miejscu wymieniane są również różne typy szkolnej autonomii (zależność hierarchiczna) jako czynnik generujący hipotezy w odniesieniu do wielopoziomowych modeli efektywności szkolnej. Wskazuje się na to, że założenia kontyngencji wydają się być bardziej efektywne, niż można to obecnie odczytać z wyników badań nad efektywnością szkolną<sup>23</sup>.

Czwarta zasada jest ujęta jako *wprowadzanie w zgodność indywidualnych i związanych z organizacją racjonalności* (Alignment of Individual and Organizational Rationality)<sup>24</sup>. Łączy ona w sobie pewien (mikro-) polityczny obraz organizacji, udział skierowanej na zadania aktywności różnych aktorów, który jest przyjmowany jako zmienna wyjaśniająca. Sam problem tworzenia jedności pomiędzy celami indywidualnej osoby, poszczególnymi oddziałami, jak i całej organizacji, jest stawiany na głównym miejscu. Za środki sterujące przyjmuje się mechanizmy rynkowe, zamiast kierownictwa i kontroli administracyjnej. Należy również uwzględnić efekty niezamierzone, nie prowadzące do celu (np. nierówność szans, powstawanie sytuacji konfliktowych). Jako *antidotum* proponowane jest w tym przypadku wprowadzenie standardów oświatowych.

<sup>22</sup> Tamże, s. 271–276.

<sup>23</sup> Tamże, s. 284–290; J. Scheerens: *Conceptual Models and Theory-Embedded...*, dz. cyt., s. 295.

<sup>24</sup> Tamże, s. 276–280.

Piątą z zasad jest *reagujące na informacje zwrotne (retroaktywne) planowanie i ucząca się organizacja (Retroactive Planning and the Learning Organization)*<sup>25</sup>. Planowanie odbywa się tu krok po kroku i skierowane jest na uzyskanie pozytywnych zmian; różnica pomiędzy aktualnymi osiągnięciami a oczekiwaniami powoduje powstanie pewnej dynamiki w kierunku wyższej efektywności. Kluczowe znaczenie ma tu ewaluacja – informacja zwrotna – działanie korygujące. Ważne jest wspieranie otwartości i refleksyjności, uznanie różnych punktów widzenia i przejęcie odpowiedzialności.

Szóstym teoretycznym założeniem jest *teoria chaosu (Chaos theory)*, zwana także *teorią systemów dynamicznych*, w której na pierwszy plan wysuwa się badanie wzorów wpływu fenomenów przypadku (małe przyczyny mogą mieć wielkie skutki). Powstałe wzory interpretowane są poprzez takie pojęcia, jak synergia lub samoorganizacja. Ważnymi elementami charakterystycznymi są między innymi pozytywne i negatywne obszary, zmienione założenia dla funkcjonowania organizacji, jak np. mniej hierarchicznej kontroli i zaordynowanych zadań, przykładanie mniejszej wagi do dopasowania struktur i otoczenia, półautonomiczne, małe subsystemy i stworzenie sieci pomiędzy organizacjami w podobnych dynamicznych otoczeniach, zwiększony nacisk na wewnętrzny rozwój jednostek, skierowanie uwagi na warunki do uczenia się, a także zwiększona tolerancja w odniesieniu do intuicji, politycznej fantazji i etosu w sposobie kierowania.

Z teoretycznych rozważań Scheerensa można wyprowadzić dwie alternatywne strategie rozwoju szkół. Pierwsza wiąże się z racjonalnym planowaniem z zewnątrz opracowanymi strukturalnymi programami, które szkoły przejmują i uzupełniają. Druga akcentuje autonomię działania z ewaluacją i monitorowaniem. W tym rozumieniu chodzi o częściową autonomię, w której będą określone cele do osiągnięcia, a same procesy zostaną pozostawione szkołom do wolnego wyboru. Szkoły prowadzą samoevaluację i sporządzają sprawozdania. Podobne wnioski przedstawiają J. Scheerens i R. Bosker w książce zawierającej podstawy teoretyczne i empiryczne badań nad efektywnością szkoły (*The Foundations of Educational Effectiveness*) w odniesieniu do propagowania „przeorientowania się” i przyjmowania nowej orientacji („*redirection*”) w poglądach i samych ba-

.....  
<sup>25</sup> Tamże, s. 280–284.

daniach. W rozdziale końcowym podane zostały dalsze wskazówki dotyczące sposobu interpretacji przeniesienia rozszerzonej odpowiedzialności na szkołę i związanej z tym samodzielności w powiązaniu z efektywnością szkolną<sup>26</sup>. W perspektywie empirycznej i teoretycznej tematem przewodnim jest stosunek pomiędzy organizacją i zarządzaniem na poziomie szkoły a zajęciami lekcyjnymi na poziomie klasy.

Godną uwagi jest wyeksponowana przez autorów zasada „subsydiarności”, ujmowana jako sprzeciw wobec państwowego centralizmu. Wynika z niej, że wyższe administracyjne poziomy nie powinny zajmować się tymi zadaniami, które mogą być zrealizowane na niższym poziomie. Tym samym dochodzi się do kwestii autonomii regionalnych instytucji administracyjnych, dyrekcji szkoły, nauczycieli, a również samych uczniów. Zasadę subsydiarności uważa się w tu za bardzo pożyteczną. Uzasadnia ona organizację hierarchicznego systemu autonomii, ponieważ zawiera w sobie nie tylko samą autonomię, lecz również pewną nieznaczną kontrolę, powstałą w wyniku stwarzania przez poziomy wyższe odpowiednich możliwości poziomom niższego rzędu. Jednakże i w tym przypadku nie istnieją żadne empiryczne dowody na bezpośredni wpływ szkolnych czynników organizacyjnych z wyższych poziomów na osiągnięcia szkolne uczniów oraz na pośredni wpływ na pracę kadry pedagogicznej i zespołu uczniów (klas szkolnych)<sup>27</sup>.

Zasada subsydiarności zwraca jednak uwagę na rodzaj właściwego postępowania kontrolnego. Analizy i badania empiryczne Scheerensa i Boskera pokazały, że selekcja, rekrutacja i kontrola wyników wykształcają się jako obszary kluczowe zarówno kontroli, jak i służenia pomocą ze strony wyższych poziomów. Przyjęcie zatem zalecanego postępowania gwarantuje wystarczające wsparcie i koordynację, by utrzymać organizację na właściwej drodze i jednocześnie zapewnić aktorom duży obszar autonomii<sup>28</sup>.

Inną akcentowaną kwestią łączącą się z zasadą subsydiarności jest założenie, że siły określonych jednostek (nauczycieli, uczniów) należy szukać na poziomach właściwych tym jednostkom, a stwarzanie możliwości przez wyższe poziomy ma w tym przypadku dużo mniejsze znaczenie.

.....  
<sup>26</sup> Tamże, s. 309–321.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże, s. 310.

Scheerens i Bosker planowali dołączyć do tego na potwierdzenie postawionej tezy pewne badania, które miałyby sprawdzić bezpośrednio, a przede wszystkim pośrednio wpływy wyższych poziomów na niższe i przyczynić się do wyjaśnienia ich skuteczności w kontekście autonomii poszczególnych aktorów. W konsekwencji szkoły powinny być zorganizowane i podzielone na odpowiednie struktury jako organizacje o wysokim stopniu zaufania (*high-reliability organizations*)<sup>29</sup> oraz jako organizacje nastawione na osiąganie wyników (*output-driven organizations*)<sup>30</sup>. W tym ujęciu mieszczą się obszary wolnego działania i autonomia nauczycieli i uczniów, a jednocześnie ustanawianie standardów, kontrola i systemy wspierające jako mechanizmy spajające. Tym samym planowanie strukturalne, ewaluacja i kontrola (monitoring), czy też stosowanie bodźców skierowanych na osiąganie wyników, łącznie z ustanawianiem standardów, stają się kluczowymi i najbardziej ciekawymi hipotetycznymi uwarunkowaniami efektywnej szkoły – również z założeniem względnej autonomii aktorów.

W kontekst badań nad efektywnością szkoły wpisują się również międzynarodowe badania porównawcze PISA 2000, które – w ramach wielorakich analiz – pozwalają interpretować również zagadnienie efektywności z perspektywy różnorodnych form centralizacji i decentralizacji systemów oświatowych poszczególnych państw. Problem autonomii szkół oraz włączenia nauczycieli do ponoszenia odpowiedzialności za decyzje wewnętrzzszkolne został zaprezentowany w pierwszym tomie wyników. Podstawą analiz są wypowiedzi dyrektorów szkół, które tworzą dość przejrzysty obraz sytuacji wewnętrzzszkolnej wybranych państw. Wynika z nich, że dyrektorzy są całkowicie świadomi ambiwalentnego znaczenia autonomii szkoły, z jednej strony wzmacniającej niższe poziomy decyzyjne, z drugiej zaś – stawiającej przed personelem szkolnym wymaganie kreatywności, dostosowania się do potrzeb nowych dziedzin aktywności i ewentualnie pojawiających się problemów wraz z koniecznością dokonywania wyborów. Mimo to, z prezentacji jasno wynika, że zwiększona samodzielność jest traktowana jako ważny i pożądaný cel.

Dyrektorom szkół zadano również pytanie dotyczące uprawnień nauczycieli do współdecydowania oraz uprawnień dyrekcji w obszarze

<sup>29</sup> Por. S. C. Stringfield: *Attempting to enhance students' learning through innovative programs. The case for school evolving into high reliability organizations*, "School Effectiveness and School Improvement" 1995, nr 6, s. 67–96.

<sup>30</sup> J. Scheerens, R. Bosker: *The Foundations of Educational...*, dz. cyt., s. 312–313.

kreowania polityki szkolnej i zarządzania, co równocześnie zawiera w sobie treść definicji autonomii szkolnej<sup>31</sup>. W badaniu uwzględniono następujące zakresy odpowiedzialności: zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli, ustalanie kwoty początkowych zarobków nauczycieli, podejmowanie decyzji związanych z awansem zawodowym, ustanawianie budżetu szkoły, decyzje w sprawie wykorzystania budżetu na wewnętrzne potrzeby szkoły, ustanawianie reguł dyscyplinarnych, ustanawianie reguł oceniania uczniów, zasady przyjmowania uczniów do szkoły, wybór odpowiednich podręczników, określanie zakresu materiału nauczania oraz podejmowanie decyzji związanych z wyborem przedmiotów i ustanawianiem profilów. Z informacji uzyskanej od dyrektorów szkół dotyczącej obszarów, za które szkoły ponoszą odpowiedzialność, sporządzony został PISA-indeks autonomii szkolnej. Leżąca u jego podstaw skala została sporządzona w taki sposób, że wysokie wartości liczbowe wskazują na wysoki stopień autonomii<sup>32</sup>. Wyniki wskazują na wyraźne różnice pomiędzy wartościami podanymi przez biorące w tych badaniach państwa i pozwalają na wyprowadzenie kilku przynajmniej wniosków:

1. W większości państw szkoły nie mają prawie żadnego wpływu na wysokość początkowych zarobków nauczycieli.
2. W większości państw szkoły dysponują uprawnieniami przy zatrudnianiu lub zwalnianiu nauczycieli – wyjątek stanowią Niemcy i Włochy.
3. Istnieją różnice pomiędzy państwami w kwestii ustanawiania budżetu szkoły, w tym przypadku szkoły niemieckie i austriackie mają najmniejszy wpływ.
4. W większości państw decyzje w sprawie przyjmowania uczniów szkoły mogą podejmować jedynie do pewnego stopnia.
5. Poza Niemcami, Włochami i Szwajcarią – szkoły większości państw mają wpływ na wybór oferty przedmiotów.
6. W większości państw szkoły mają wpływ na ustanawianie reguł dyscyplinarnych dla uczniów oraz kryteriów oceniania, a także na wybór zakresu materiału nauczania.

By lepiej uwidocznic różnice i wykazać związek autonomii szkoły z wynikami osiąganymi przez uczniów, można dane dotyczące Niemiec porów-

.....  
<sup>31</sup> *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen...*, oprac. OECD, dz. cyt., s. 349.

<sup>32</sup> Tamże, s. 268.



nać ze współczynnikami dla Finlandii i Szwecji. Wartości uzyskane przez Szwecję, poza jednym wskaźnikiem (przyjęcia uczniów), zawsze znajdują się ponad przeciętną krajów UE. Z kolei sytuacja Finlandii przedstawia się wręcz przeciwnie. W obu przypadkach jednak wysoko ponad przeciętną EU plasują się wartości dotyczące określania zakresu materiału nauczania i decyzji w sprawie wyboru przedmiotów i profilu. W tym porównaniu obraz niemieckich szkół wygląda dość jednoznacznie: prawie wszystkie wartości znajdują się poniżej przeciętnej UE. Potwierdzają to również wartości indeksowe dotyczące autonomii szkoły, które przekazuje komisja UE: Szwecja osiągnęła 6,1 punkta, Finlandia 5,3 punkta, a Niemcy 3,9 punkta, gdzie średnia wartość punktów dla państw UE została określona na 5 punktów. Rozpiętość punktacji sięga na przykład od 7,8 (Czechy) do 1,5 (Portugalia)<sup>33</sup>.

Niestety, na podstawie danych zebranych w badaniach PISA, podobnie jak we wcześniejszych, trudno o jednoznaczne wykazanie ścisłego związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy autonomią szkoły, jakością zajęć szkolnych i osiągnięciami uczniów. Mimo to w opracowaniu wyników OECD pojawiają się pewne wypowiedzi na ten temat. „W poszczególnych państwach istnieją słabe związki pomiędzy różnymi aspektami autonomii szkolnej a wynikami uczniów. [...] Z przedłożonych informacji można również wywnioskować, że w państwach, w których szkoły, zgodnie z wypowiedzią dyrekcji, dysponują dość wysokim zakresem autonomii w kreowaniu oferty programowej, osiągają na ogół znacznie wyższe wyniki w ogólnej skali umiejętności czytania. [...] Podobny, choć nie tak wyraźny, obraz powstaje również w odniesieniu do innych aspektów autonomii szkolnej”<sup>34</sup>. I tak, w państwach, „w których grono pedagogiczne zostało mocniej zaangażowane w zarządzanie szkołą, przeciętne wyniki uczniów w ogólnej skali kompetencji czytania są znacząco wyższe”<sup>35</sup>. Jednakże, co zgodnie zaznaczają autorzy raportu, w tym przypadku, jak i w podobnych analizach nie można interpretować takiej korelacji jako związku przyczynowego. Mimo to wyniki upoważniają do wniosku, że zwiększona autonomia szkół i silniejsze zaangażowanie nauczycieli w procesy podejmowania decyzji wskazuje, w analizie porównawczej państw, na pozytywny związek z uzyskiwanymi wynikami w zakresie kompetencji czytania.

<sup>33</sup> Por. *School Autonomy in Europe Policies and Measures*, oprac. Euridice, Brussels 2007.

<sup>34</sup> Tamże, s. 208.

<sup>35</sup> Tamże, s. 209.

Z pewnością wyniki PISA należy w odniesieniu do funkcjonowania autonomicznej szkoły interpretować z dużą ostrożnością, co nie zmienia faktu potrzeby takich badań. Jako badania porównawcze o tak szerokiej rozpiętości, dążące do uchwycenia związków pomiędzy tak różnymi kontekstami społeczno-kulturowymi państw, siłą rzeczy narażają się na zarzut podejmowania zbyt daleko idących uogólnień czy też zbytnej powierzchowności. Przykładem tego typu argumentów są właśnie wyciągane przez badaczy wnioski na temat autonomii szkoły. Dla społeczności międzynarodowej wyniki te powinny jednak stanowić inspirację do dalszych badań. Badań, które uwzględnią zróżnicowane i dokładne podejście do problemu, przedstawiają jego ocenę przez pozostałe osoby związane ze szkołą, a tym samym zaprezentują rzeczywisty obraz efektów autonomii szkoły.

## Literatura

- Arends Richard I.: *Uczymy się nauczać*, tłum. Krzysztof Kruszewski, Warszawa 1995.
- Botkin James W., Elmandjra Mahdi, Malitza Mircea: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego, tłum. Mariusz Kukliński, Warszawa 1982.
- Brookover Wilbur, Beady Charles, Flood Patricia, Schweitzer John, Wisenbaker Joe: *School social system and student achievement. Schools can make a difference*, New York 1979.
- Bush Tony: *School Autonomy and School Improvement*, [w:] *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, red. John Gray, David Reynolds, Carol Fitz-Gibbon, David Jesson, London–New York 1996.
- Delors Jacques: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. Wiktor Rabczuk, Warszawa 1998.
- Edukacja Narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa–Kraków 1989.
- Edukacja w warunkach zagrożenia*, Warszawa–Kraków 1990.
- Faure Edgar: *Uczyć się, aby być*, tłum. Zofia Zakrzewska, Warszawa 1972.
- Husén Torsten: *Oświata i wychowanie w roku 2000*, tłum. Józef Radzicki, Warszawa 1974.
- King Alexander, Schneider Bertrand: *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, tłum. Wiesława i Stanisław Rączkowsy, Warszawa 1992.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, oprac. Komisja Europejska, tłum. Katarzyna Pachniak, Robert Piotrowski, Warszawa 1997.
- Nowosad Inetta: *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Zielona Góra 2008.

- Peccei Aurelio: *Przyszłość jest w naszych rękach*, tłum. Irena Wojnar, Warszawa 1987.
- Piaget Jean: *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. Maria Domańska, Warszawa 1977.
- Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1991.
- Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1993.
- Rutter Michael, Maughan Barbara, Mortimore Peter, Ouston Janet, Smith Alan: *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, Cambridge 1979.
- Scheerens Jaap, Bosker Roel: *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford 1997.
- Scheerens Jaap: *Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling*, „School Effectiveness and School Improvement” 1997, vol. 8, nr 3.
- School Autonomy in Europe Policies and Measures*, oprac. Euridice, Brussels 2007.
- Stringfield Sam C.: *Attempting to enhance students' learning through innovative programs. The case for school evolving into high reliability organizations*, „School Effectiveness and School Improvement” 1995, nr 6.
- Szczepański Jan: *Raport o stanie oświaty*, Warszawa 1973.
- Śliwerski Bogusław: *Autonomia szkół w Europie*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2 (580).
- Świat przyszłości a Polska*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.
- Wołoszyn Stefan: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1997.



# Das System des Bildungsmonitorings in Deutschland

Hans Döbert

*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin*

**Abstrakt.** Der Autor behandelt in seinem Beitrag das Bildungsmonitoring als ein Instrument, das in seinen Zielen und Absichten von der internationalen Ebene bis zur einzelnen Einrichtung von Bedeutung ist. Der Überblicksartikel stellt das Bildungsmonitoring in Deutschland in seiner Breite vom nationalen Monitoring bis hin zur einzelnen Einrichtung dar. Es wird gezeigt, dass das in Deutschland bestehende „System“ des Bildungsmonitorings im Prinzip den Ebenen und Verantwortlichkeiten für die Steuerung und Verwaltung des Bildungswesens folgt, nämlich Bund, Länder, Kommunen und einzelne Bildungseinrichtungen.

**Stichworte:** Bildungswesen, Bildungsmonitoring, Bundesländer, Historische Entwicklung

## Monitorowanie systemu edukacji w Niemczech

**Abstrakt.** Autor w swojej pracy opisuje znaczenie monitorowania oświaty – jego zdaniem jest to ważny instrument o dużym znaczeniu – zarówno na płaszczyźnie międzynarodowej, jak i dla poszczególnych placówek oświatowych. Artykuł stanowi przegląd i charakterystykę niemieckiego monitoringu oświaty w całej swej rozciągłości, także w odniesieniu do monitoringu na poziomie międzynarodowym, aż do opisu monitoringu dla poszczególnych placówek oświatowych. Okazuje się, że istniejący w Niemczech „system” monitorowania oświaty zasadniczo odpowiada wymogom i zasadom międzynarodowym, zarówno na poziomie federalnym, krajów związkowych, gmin, jak i poszczególnych placówek oświatowych.

**Słowa kluczowe:** oświata, monitorowanie oświaty, kraje związkowe, rozwój historyczny

Die Idee, über regelmäßige Bestandsaufnahmen Grundlagen für künftiges Handeln zu gewinnen, ist im deutschen Bildungswesen relativ neu. Zwar gab es bereits in der Vergangenheit Versuche einer Dauerbeobachtung der bildungspolitischen Entwicklung. Doch sind diese Ansätze meist nicht über einen oder wenige Berichte hinausgekommen. 1975 legte beispielsweise der Deutsche Bildungsrat mit dem „Bericht '75 – Entwicklungen im Bildungswesen“<sup>1</sup> zum ersten Mal einen Versuch einer umfassenden Bestandsaufnahme vor. Der Bericht beschreibt quantitative und qualitative Entwicklungen seit Beginn der sechziger Jahre bis hin zur Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich sowie im tertiären Bereich. Sein besonderes Verdienst liegt in seinem umfassenden Anspruch sowie den perspektivischen Vorschlägen zur Weiterentwicklung in den einzelnen Stufen und Bereichen des Bildungswesens. Im Zentrum der Analyse stehen die Übergänge an den Schnittstellen des Bildungssystems. Als Folge der Auflösung des Deutschen Bildungsrats fand dieser Bericht keine Fortsetzung.

Zu den wissenschaftlichen und analytisch angelegten Veröffentlichungen zum deutschen Bildungssystem gehören der von einer Arbeitsgruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung seit 1979 mehrmals aktualisierte Bericht „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Strukturen und Entwicklungen im Überblick“<sup>2</sup> und der Band „Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland“.<sup>3</sup>

Darüber hinaus gibt es in Deutschland schon länger regelmäßige Bestandsaufnahmen, die sich durch Spezialisierungen auszeichnen. Dazu zählen die seit 1980 im Zweijahresrhythmus erscheinenden und vom Dortmunder Institut für Schulentwicklung herausgegebenen „Jahrbücher der Schulentwicklung“,<sup>4</sup> der „Bildungsfinanzbericht“<sup>5</sup> mit länderspezifischen

<sup>1</sup> Bericht '75 – Entwicklungen im Bildungswesen, hrsg. von Deutscher Bildungsrat, Bonn 1975.

<sup>2</sup> Zuletzt: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, hrsg. von K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. Ulrich Mayer, L. Trommer, Reinbek: Rowohlt, 2008.

<sup>3</sup> *Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien*, hrsg. von H. Weishaupt, M. Weiß, H. von Recum, R. Haug, Baden-Baden: Nomos, 1988.

<sup>4</sup> Zuletzt: *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven*, hrsg. von N. Berkemeyer, W. Bos, H.-G. Holtappels, N. McElvany, R. Schulz-Zander, München: Juventa, 2010.

<sup>5</sup> Zuletzt: *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Ausgabe 2010 – Tabellenband*, hrsg. von Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2010.

Ausdifferenzierungen im Bereich der Bildungsfinanzierung, das in regelmäßigen Abständen erscheinende „Berichtssystem Weiterbildung“<sup>6</sup> mit deskriptiven Beschreibungen zur Weiterbildungsbeteiligung und ihrer Entwicklung im Zeitverlauf sowie der jährlich zu erstellende Berufsbildungsbericht der Bundesregierung (auf der Grundlage von § 86 Berufsbildungsreformgesetz). Als einziger gesetzlich vorgeschriebener Bericht wird er verwaltungsintern – durch das Bundesinstitut für Berufsbildung – fachlich vorbereitet und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung verantwortet. Er überprüft die Umsetzung des Rechts auf Bildung an einer Schnittstelle des Bildungssystems – die Chance der Schulabsolventen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.<sup>7</sup>

Für die Entwicklung eines theoretisch reflektierten und indikatoren-gestützten Konzepts eines Bildungsmonitorings sind die Bemühungen der OECD von zentraler Bedeutung. Seit mehr als 20 Jahren arbeitet sie an einer fortlaufenden Weiterentwicklung der OECD-Bildungsindikatoren, um einen internationalen Vergleich der Bildungssysteme zu ermöglichen. Jedes Jahr veröffentlicht die OECD „Bildung auf einen Blick“ als Bericht mit teilweise wechselnden Schwerpunkten.<sup>8</sup> Über die quantitativen und international vergleichbaren OECD-Bildungsindikatoren werden Informationen zur Funktionsweise, Entwicklung und den Auswirkungen von Bildung zur Verfügung gestellt. Dabei werden alle Bildungsbereiche eingeschlossen. Die OECD-Bildungsindikatoren geben, so die Autoren des Berichts, „den Regierungen die Möglichkeit, das eigene Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeiten anderer Länder zu betrachten“.<sup>9</sup>

Einen anderen Weg geht die Europäische Union (EU), die nach dem Vertrag von Maastricht (1993) im Bereich der Bildungs- und Kulturpolitik als neue Aufgabe übernommen hat, einen Beitrag zu leisten zu einer

<sup>6</sup> Zuletzt: *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES Trendbericht*, hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn-Berlin: BMBF, 2011.

<sup>7</sup> § 86 Abs. 1 lautet: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat Entwicklungen in der beruflichen Bildung ständig zu beobachten und darüber bis zum 1. April jeden Jahres der Bundesregierung einen Bericht (Berufsbildungsbericht) vorzulegen. In dem Bericht sind Stand und voraussichtliche Weiterentwicklungen der Berufsbildung darzustellen. Erscheint die Sicherung eines regional und sektoral ausgewogenen Angebots an Ausbildungsplätzen als gefährdet, sollen in den Bericht Vorschläge für die Behebung aufgenommen werden.

<sup>8</sup> Zuletzt: *Bildung auf einen Blick - OECD Indikatoren*, hrsg. von OECD, Gütersloh: Bertelsmann, 2010.

<sup>9</sup> *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005*, hrsg. von Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Bielefeld: Bertelsmann, 2005, S. 3.

„qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung sowie zur Entfaltung des Kulturlebens in den Mitgliedstaaten“ (Art. 3 EG-V). Außerdem enthält der Vertrag zwei Bildungsartikel 126 (allgemeine Bildung) und 127 (berufliche Bildung), die zwar die Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Inhalte und die Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung respektieren, aber anstreben, sie über ein breites Spektrum von Maßnahmen zu unterstützen und zu ergänzen. Dabei orientiert sie sich an den EU-Benchmarks, die zwar einerseits auf EU-Ebene erreicht, andererseits aber nicht als konkrete Ziele für einzelne Länder angesehen werden sollen, die bis 2020 erreicht werden müssen. Ihre Hoffnung setzt die EU-Kommission auf die Wirkung der von ihr so benannten „offenen Koordinierungsmethode“, die über Ländervergleiche und öffentlichen Druck in den Mitgliedsländern zur Erreichung der Zielwerte beitragen sollen. Insofern konzentriert sich das Monitoring der EU auf die Erreichung der von ihr definierten Zielwerte in der gesamten EU.<sup>10</sup>

Beachtenswert ist an den Ansätzen zu einer dauerhaften Beobachtung des Bildungssystems, dass sie von internationalen Organisationen, wissenschaftlichen Gremien der Politikberatung, einzelnen Wissenschaftlern, Statistischen Ämtern aber auch von Ministerien und ihnen nachgeordneten Behörden bzw. der EU-Kommission ausgehen. Ihr gesellschaftlicher und politischer Stellenwert ist vermutlich im Zusammenhang der politischen Zuständigkeiten auf den unterschiedlichen politischen Ebenen zu sehen und entsprechend auch unterschiedlich zu verorten. Internationale und nationale Ansätze eines Bildungsmonitorings richten sich in Deutschland primär an die gesellschaftliche Öffentlichkeit und unter dieser speziell an bildungspolitisch Interessierte und Bildungspolitiker und -administration. Sie beeinflussen die gesellschaftliche Diskussion, wenden sich vorrangig aber nicht an die unmittelbar für die Gestaltung der Bildungspolitik Verantwortlichen, denn dann müssten die landesspezifischen Unterschiede und Besonderheiten der gesamtdeutschen Entwicklungen sehr viel differenzierter berücksichtigt werden. Diese Einschätzung ergibt sich aus der Tatsache, dass für die Gestaltung des deutschen Bildungswesens die Länder der Bundesrepublik

.....  
<sup>10</sup> *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. Commission Staff Working Document*, hrsg. von Commission of the European Communities, Brüssel: EU, 2007.



zuständig sind (abgesehen vom betrieblichen Teil der Berufsausbildung, der über das Berufsbildungsgesetz bundesrechtlich geregelt ist und für den die Betriebe und Kammern primär verantwortlich sind). Auch die über das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII) geregelte Vorschulerziehung lässt landesgesetzliche Detailregelungen und damit Unterschiede zu. Hinzu kommt die Bedeutung der privaten Träger für diesen Bildungsbereich, die den Kommunen eine besondere Bedeutung geben, weil sie auf lokaler Ebene in Absprache mit den privaten Trägern das Vorschulangebot gestalten. Auch für die öffentlich finanzierte Weiterbildung haben die Kommunen eine hervorgehobene Bedeutung, weil die Länder bestenfalls nur eine Ergänzungsfinanzierung für die kommunalen Volkshochschulen übernehmen. Dadurch gibt es in keinem Bildungsbereich eine bundeseinheitliche Bildungspolitik und nur eine von den Ländern wahrzunehmende Verpflichtung für die Sicherung einheitlicher Lebensverhältnisse und in diesem Zusammenhang zu einer gesamtstaatlich abgestimmten bildungspolitischen Entwicklung.

Insofern sind nationale und internationale Instrumente der Dauerbeobachtung der bildungspolitischen Entwicklung nicht auf den unmittelbar politisch verantwortlichen Ebenen angesiedelt und müssen daher auch nur bedingt auf die dort jeweils gegebenen politischen, rechtlichen und administrativen Bindungen Rücksicht nehmen. Allerdings gibt es dennoch politische Interessensunterschiede zwischen Staaten oder den Ländern der Bundesrepublik, die zu beachten sind oder auch damit zusammenhängende Restriktionen beim Datenzugang und andere Erschwernisse, die eine „politisch unbeeinflusste“ Bildungsberichterstattung auch auf diesen Ebenen beeinflussen. Auf Landesebene und der Ebene der Kommunen und der einzelnen Bildungseinrichtung sind die Bedingungen dennoch anders, weil hier mit einem Berichtssystem unmittelbar in Verwaltungsstrukturen eingegriffen wird und die jeweiligen politischen, rechtlichen und administrativen Bindungen sowie die Zuständigkeiten und Kompetenzverteilungen auf ein Monitoring Einfluss nehmen können.<sup>11</sup>

Darauf hinzuweisen ist wichtig, weil neben internationalen und nationalen Ansätzen zu einem Bildungsmonitoring es zunehmende

.....  
<sup>11</sup> Beispielsweise sind die Möglichkeiten eines Landkreises in Nordrhein-Westfalen zu einer Bildungsberichterstattung dadurch begrenzt, dass die Schulträgerschaft mit Ausnahme der beruflichen Schulen und einzelner Förderschularten bei den Gemeinden liegt.

Bemühungen der Länder in der Bundesrepublik gibt, Instrumente der Qualitätssicherung auszubauen und in diesem Zusammenhang auch eine Bildungsberichterstattung zu etablieren. Auch auf kommunaler Ebene – unterstützt durch das Programm „Lernen vor Ort“ des BMBF – werden zunehmend Monitoringkonzepte umgesetzt.

In dieser Situation geht der folgende Beitrag der Frage nach, in welcher Weise sich die Konzepte und Umsetzungsstrategien, die institutionelle Anbindung, Datengrundlage und Schwerpunktsetzung eines Bildungsmonitorings zwischen den politischen Ebenen unterscheiden. Ausgegangen wird dabei von einer definitorischen Bestimmung des Untersuchungsgegenstands.

## Zum Begriff „Bildungsmonitoring“

Ein Bildungsmonitoring ist ein kontinuierlicher, datengestützter Beobachtungs- und Analyseprozess des Bildungswesens insgesamt sowie einzelner seiner Bereiche bzw. Teile zum Zweck der Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen. Es macht das Bildungsgeschehen in der Gesellschaft transparent und ist damit Grundlage für weitere Zieldiskussionen und politische Entscheidungen.<sup>12</sup>

Im Zentrum eines Bildungsmonitorings steht die Arbeit der Institutionen des Bildungswesens, von der Kinderkrippe bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Ein solcher institutionalisierter Beobachtungs- und Analyseprozess auf der Basis empirisch gesicherter Daten hat im Wesentlichen drei Funktionen:

- die Funktion der Beobachtung, Analyse und Darstellung wesentlicher Aspekte eines Bildungswesens,
- die Funktion der Systemkontrolle vor allem mit Blick auf Leistungsmaßstäbe (Benchmarks) sowie
- die Funktion der „Systemdiagnostik“, indem Entwicklungen und Problemlagen identifiziert werden.

.....  
<sup>12</sup> H. Döbert, H. Avenarius: *Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsberichterstattung in Deutschland*, In: *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*, hrsg. von J. van Buer, C. Wagner, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007, S. 297–316; Döbert Hans: *Bildungsmonitoring als Steuerungsinstrument*. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO)*, Weinheim: Juventa, 2009.

Insgesamt soll dadurch „Steuerungswissen“ generiert bzw. erweitert und „Steuerungshandeln“ begründbarer und zielgerichteter gestaltet werden. Ein Bildungsmonitoring enthält stets zugleich auch eine vergleichende Komponente.<sup>13</sup>

Das in Deutschland bestehende „System“ eines Bildungsmonitorings folgt im Prinzip den Ebenen und Verantwortlichkeiten für die Steuerung und Verwaltung des Bildungswesens, nämlich Bund, Länder, Kommunen und einzelne Bildungseinrichtungen. Während es auf Bundes- und Länderebene im Wesentlichen bereits ein etabliertes Bildungsmonitoring gibt, ist dieses auf der Ebene der Kommunen und der einzelnen Bildungseinrichtungen im Entstehen.

## Das Bildungsmonitoring auf der nationalen Ebene

2002 hat die Kultusministerkonferenz eine Gruppe von Wissenschaftlern beauftragt, einen ersten Bildungsbericht für Deutschland vorzulegen.<sup>14</sup> In ihm wird zwischen Kontext-, Input-, Prozess- und Outputfaktoren unterschieden, er konzentriert sich auf das Schulwesen und selektiert das Datenangebot im Hinblick auf drei zentrale Aspekte: Chancengleichheit, Leistungsfähigkeit und Effizienz. Auf der Grundlage dieses Berichts, einer in seinem Kontext entstandenen, aber unveröffentlichten Konzeption zur Bildungsberichterstattung für Deutschland<sup>15</sup> und von zwei ergänzenden Expertisen, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zur außerschulischen Bildung<sup>16</sup> und zur betrieblichen Berufsausbildung und Weiterbildung<sup>17</sup> in Auftrag gegeben wurden, entstanden weiterführende

<sup>13</sup> *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*: 2, hrsg. von Konsortium Bildungsberichterstattung, Bielefeld: Bertelsmann, 2006, S. 2. Verfügbar unter: <<http://www.bildungsbericht.de>>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013).

<sup>14</sup> H. Avenarius, H. Ditton, H. Döbert, K. Klemm, E. Klieme, M. Rürup, H.-E. Tenorth, H. Weisshaupt, M. Weiß: *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*, Opladen: Leske + Budrich, 2003. Verfügbar unter: <<http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/>>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013).

<sup>15</sup> H. Avenarius, H. Ditton, H. Döbert, K. Klemm, E. Klieme, M. Rürup, H.-E. Tenorth, H. Weisshaupt, M. Weiß: *Bildungsberichterstattung für Deutschland. Konzeption*, Frankfurt am Main: DIPF 2003.

<sup>16</sup> T. Rauschenbach, H. R. Leu, S. Lingenauber, W. Mack, M. Schilling, K. Schneider, I. Züchner: *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bildungsreform Band 6*, Berlin: BMBF, 2004.

<sup>17</sup> M. Baethge, K.-P. Buss, C. Lanfer: *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 7*, Berlin: BMBF: 2003.

Überlegungen für einen gemeinsamen Bildungsbericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Inzwischen haben Bund und Länder als wichtige Säule des Bildungsmonitorings in Deutschland eine gemeinsame Bildungsberichterstattung etabliert, mit dem Bericht „Bildung in Deutschland“ als wichtigstem Produkt, der 2006<sup>18</sup> erstmals erschien. Neben einem allgemeinen Teil, der alle Bildungsbereiche umfasst, beinhaltet er einen wechselnden Schwerpunkt, der 2006 Migration, 2008 die Probleme des Übergangs nach dem Ende der Pflichtschulzeit, 2010 die Perspektiven des Bildungssystems im demografischen Wandel waren und 2012 die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf sein wird. Mit der Föderalismusreform 2005 wurde die Bildungsberichterstattung als Gemeinschaftsaufgabe in der Verfassung verankert. Nach dem neuen Art. 91b Abs. 2 können „Bund und Länder aufgrund von Vereinbarungen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen zusammenwirken“.

Die Bildungsberichterstattung auf *nationaler Ebene* basiert auf einer Vielzahl von Datenquellen. Hierzu gehören der gesamte Bereich der amtlichen Statistik, z.B. mit individualisierten Angaben zur Kinder- und Jugendhilfe sowie zur beruflichen Ausbildung, aber auch Untersuchungsreihen in einzelnen Bildungsbereichen wie z.B. die internationalen Schulleistungsuntersuchungen, HIS-Studierendenbefragungen oder internationale Erhebungen zur Weiterbildung wie der Adult Education Survey (AES). Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und von der Bundesregierung geförderte nationale Bildungspanel wird zukünftig auch repräsentative Daten zu Bildungsverläufen im Längsschnitt bereitstellen.

Der Bildungsbericht hat den Anspruch, eine Gesamtschau des Bildungssystems zu geben; er greift dabei auf die wichtigsten Daten der genannten Quellen zurück, die er in einer überschaubaren Zahl von Indikatoren verdichtet. Durch die Orientierung am Leitgedanken „Bildung im Lebenslauf“ und durch einen stringenten Indikatorenansatz erhält er seinen spezifischen Zuschnitt.

Bisher liegen nur für den Schulbereich (siehe weiter unten) umfangreiche Daten zur Leistungsüberprüfung von Schülern und zur Leistung

.....  
<sup>18</sup> *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht...*, a.a.O.

einzelner Schulen über Schulinspektionen als zusätzliche Datengrundlagen eines Bildungsmonitorings vor, die dort die Bildungsberichterstattung ergänzen. Dies ist in anderen Bildungsbereichen bisher nicht der Fall. Gerade deshalb kommt der Bildungsberichterstattung eine besondere Bedeutung zu, weil bisher nur sie das bildungsbereichsübergreifende Monitoring des Bildungswesens leistet.

Aus der Zuständigkeit der einzelnen Länder für das Bildungswesen und der notwendigen Absprachen zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz erklärt sich die Beauftragung des Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) als einer von Bund und Ländern finanzierten Forschungs- und Serviceeinrichtung für die Erstellung der zweijährlich erscheinenden Bildungsberichte.<sup>19</sup> Weder eine Bundes- noch eine Ländereinrichtung hätte die Unterstützung der anderen Seite gefunden. Als Konsequenz aus dieser Situation sind auch alle Kooperationspartner, die gemeinsam mit dem DIPF an der Bildungsberichterstattung beteiligt sind, in einer ähnlichen unabhängigen Situation. Auf der Grundlage eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern erarbeitet die Autorengruppe die Bildungsberichte wissenschaftlich unabhängig. Ihre Arbeit wird von der Steuerungsgruppe nach Art. 91 b Abs. 2 begleitet, der ein wissenschaftlicher Beirat bei ihren Stellungnahmen zuarbeitet. Inzwischen finden die Bildungsberichte eine breite gesellschaftliche Resonanz und auch in wissenschaftlichen Publikationen werden zur Beschreibung aktueller Entwicklungen im Bildungswesen die Bildungsberichte inzwischen als zentrale Referenz herangezogen. Im Bundestag fanden bisher zu allen Bildungsberichten Plenardebatten statt. Außerdem gab es jeweils Expertenanhörungen zum Bildungsbericht, die vom Bildungsausschuss des Bundestages durchgeführt wurden. Teilweise befassen sich die Bildungsexperten einzelner Parteien und Verbände mit den aktuellen Bildungsberichten. In den Landesparlamenten waren sie bisher aber noch nicht der Ausgangspunkt von Plenardebatten oder Diskussionen in Ausschüssen.

.....  
<sup>19</sup> Vgl. M. Rürup, H.-W. Fuchs, H. Weishaupt: *Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring*, In: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (Educational Governance, Band 7)*, hrsg. von H. Altrichter, K. Maag-Merki, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 377–401.

## Das Bildungsmonitoring auf der Ebene der Länder

38 |

Neben den Monitoringkonzepten einzelner Länder liegt für den *Schulbereich* eine von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) im Sommer 2006 beschlossene Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring vor.<sup>20</sup> Deren Hauptkomponenten sind

- internationale Schulleistungsuntersuchungen,
- die zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich (in der 3., 8. und 9. Jahrgangsstufe),
- Vergleichsarbeiten in Anbindung an die Bildungsstandards zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen,
- die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Diese Maßnahmen der Kultusministerien sind dazu gedacht, Vergleichbarkeit und Qualität zu sichern sowie Wettbewerb und die notwendige Mobilität zwischen den Ländern zu ermöglichen. Zugleich sollen sie die Qualitätsentwicklung des Schulwesens und eine Sicherung von Leistungsstandards über alle Schulen hinweg gewährleisten. Wünschenswert wäre gewesen, wenn auch einheitliche Kriterien für die Inspektion einzelner Schulen (Schulinspektion) und die Erhebung des Sprachstands von Kindern im Vorschulalter festgelegt worden wären, um auch für diese Bestandteile der Monitoringstrategie fast aller Länder eine ländervergleichende Bewertung zu ermöglichen. Stattdessen verfahren alle Länder nach landesinternen Verfahren und Maßstäben bei ihren Schulinspektionen<sup>21</sup> und Sprachstandserhebungen.<sup>22</sup>

Inzwischen haben mehrere Länder damit begonnen, landesinterne Monitoring-systeme aufzubauen, die auch nur in den jeweiligen Ländern verfügbare Informationen (z.B. zu Sprachstandserhebungen bei der

.....  
<sup>20</sup> *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*, hrsg. von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, München: Wolters Kluwer, 2006.

<sup>21</sup> H. Döbert, M. Rürup, K. Dederich: *Externe Evaluation von Schulen in Deutschland. Die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede*, In: *Externe Evaluation von Schulen*, hrsg. von H. Döbert, K. Dederich, Münster: Waxmann, 2008, S. 63–151.

<sup>22</sup> *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*, hrsg. von Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bielefeld: Bertelsmann, 2010, S. 57. Verfügbar unter: <[http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf)>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013).

Einschulung, den Ergebnissen von Schulinspektionen, landesinternen Leistungstests etc.) aufgreifen. Indikatoren-gestützte Bildungsberichte liegen derzeit vor in Bayern, Baden-Württemberg, Berlin-Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein.<sup>23</sup>

Durch die Verantwortlichkeit des Landes für die Schulentwicklung ergeben sich spezifische Vorgaben für eine Berichterstattung. Ergänzend zu den generellen Zielen der nationalen Bildungsberichterstattung sollte es ein zusätzliches Anliegen der landesspezifischen Berichterstattung sein, die Schulentwicklung der einzelnen Schulen zu unterstützen und die Beobachtung der Schulsituation im Vergleich zwischen den Schulträgern im Hinblick auf ein regional ausgeglichenes Schulangebot zu beachten.

Betrachtet man die konzeptionelle Anlage der bisher vorliegenden indikatoren-gestützten Länderberichte etwas genauer, so zeigt sich bereits unter diesen acht Berichten aus neun Ländern (Berlin und Brandenburg erstellen einen gemeinsamen Bericht) eine große Inkompatibilität. Während der Bericht von Berlin/Brandenburg relativ detailliert der Struktur, der Gliederung, der Indikatoren-darstellung sowie den berichteten Befunden des nationalen Bildungsberichts 2008 folgt, haben die anderen Länder – bei mehr oder weniger großer Anlehnung an den nationalen Bildungsbericht – eigene Konzepte entwickelt. Diese eigen-ständigen Lösungen reichen von einer Konzentration auf den Schulbereich (Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt) bis zur Darstellung neuer Kapitel und Indikatoren. Ein in Struktur und Gliederung des Berichts vom nationalen Bildungsbericht weitgehend unabhängiges Konzept praktiziert Bayern.

Die stärker am nationalen Bildungsbericht orientierten Länderberichte legen im Wesentlichen auch dessen Indikatorenkonzept zugrunde. In anderen Berichten, z.B. Baden-Württemberg, ist das Bemühen nicht zu übersehen, komplexere Indikatoren (wie z.B. „Übergänge von der Grundschule

.....  
<sup>23</sup> Alle Bildungsberichte der Länder und Kommunen werden aktuell dokumentierte unter: <<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4369>>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013). Deshalb wird hier darauf verzichtet, sie alle bibliografisch nachzuweisen. Unter dem Titel „Schule in Nordrhein-Westfalen“ hat auch Nordrhein-Westfalen 2009 einen „Bildungsbericht“ erarbeitet; er ist allerdings nicht indikatoren-gestützt aufgebaut. Eine regelmäßige Veröffentlichung von IT-NRW präsentiert zwar eine interessante Zusammenstellung von einzelnen Bildungsindikatoren, aber es ist kein „Bildungsreport“ (*Bildungsreport Nordrhein-Westfalen 2010. Informationen zu ausgewählten Bildungsbereichen*, hrsg. von IT-NRW, Düsseldorf: Information und Technik Nordrhein-Westfalen, 2010).

auf weiterführende Schulen“) in einzelne, eigenständige Indikatoren zu zerlegen (im Beispiel: Indikatoren für die einzelnen Schularten). So finden sich im Bildungsbericht von Baden-Württemberg<sup>24</sup> Indikatoren zur Bildungsbeteiligung von Ausländern und Aussiedlern nach allgemeinbildenden Schularten und an beruflichen Schulen. Interessant ist dabei die zusätzliche Differenzierung nach Staatsangehörigkeit. In diesem Bericht werden auf der Grundlage einer speziellen Untersuchung in Baden-Württemberg (Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren, TOSCA) die Effekte des sozialen Hintergrunds auf den Zugang zu akademischer Bildung (Gymnasien und berufliche Gymnasien) dargestellt. Zu-dem wurde der Migrationshintergrund der Eltern einbezogen. Der Bericht enthält außerdem ein eigenes Kapitel „Schulqualität“, das wesentlich durch die Befunde aus den einzelnen Bestandteilen des Systemmonitorings (Schulleistungs-untersuchungen, externe Evaluationen) getragen wird. Damit wird die Datenbasis (z.B. durch die Einbeziehung von Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen) im Vergleich zum nationalen Bildungsbericht deutlich erweitert, ist aber andererseits - bezogen auf die Reliabilität der Daten - weniger stark belastbar.

Im Bericht „Schule in Sachsen“ ist die Darstellung eines eigenständigen Themenbereichs „Individuelle Förderung“, der die Indikatoren „Schulanfänger“, „Begabtenförderung“, „Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche“, „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ und „Schüler mit Migrationshintergrund“ zusammenführt, ein interessanter neuer Ansatz.

Die Bildungsberichte der Länder werden überwiegend von nachgeordneten Dienststellen der Kultusministerien in deren Auftrag erstellt. Dies ist im Zusammenhang der politischen Verantwortung der Kultusministerien und dem Interesse an einer politischen Einflussnahme auf die Berichte zu sehen. Dadurch gelingt es in den meisten Ländern aber nicht, die Bildungsberichte bildungs-bereichsübergreifend anzulegen, weil dies eine ressortübergreifende Initiative und Abstimmungsprozesse mit anderen Ministerien erfordert hätte. Eine Ausnahme bildet der vom Statistischen Amt Berlin / Brandenburg erstellte Bericht, der - in starker Anlehnung an den nationalen Bildungsbericht - auch als einziger Landesbericht

.....  
<sup>24</sup> *Bildung in Baden-Württemberg. Bildungsberichterstattung 2007*, hrsg. von Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt, Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2007.



alle Bildungsbereiche anspricht. Diese betonte Orientierung am nationalen Bildungsbericht birgt allerdings die Gefahr in sich, länderspezifische Aspekte (hier Berlin und Brandenburg) zu vernachlässigen. Den Bericht in Baden-Württemberg erstellt das dortige Landesinstitut in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Landesamt.

Erste Erfahrungsberichte lassen eine sehr unterschiedliche Einbindung der Bildungsberichte der Länder in die Prozesse der Bildungspolitik und -praxis erkennen. Beispielsweise erschien der Bildungsbericht Baden-Württemberg ohne ein Vorwort des zuständigen Ministeriums, weil dieses den Bericht nur als Hintergrundmaterial für sein Handeln ansieht. In einigen Ländern ist eine Beratung durch den Landtag oder wenigstens den Bildungsausschuss des Landtags nicht vorgesehen. Deshalb bemühen sich die Landesinstitute zunehmend (z.B. in Bayern), über Regionalkonferenzen die Ergebnisse der Berichte in regionale Entwicklungsstrategien insbesondere des Schulwesens einzubringen. Insgesamt scheint es den Landesberichten noch nicht gelungen zu sein, zu wichtigen und von der Öffentlichkeit beachteten Instrumenten einer evidenzbasierten Steuerung der bildungspolitischen Entwicklung zu werden. Um dies zu erreichen wäre es vermutlich erforderlich, ihnen einen von politischen Einflussnahmen unabhängigeren Status oder eine höhere politische Verbindlichkeit einzuräumen.

## Das Bildungsmonitoring auf der Ebene der Kommunen

Es erscheint geradezu folgerichtig, dass sich inzwischen auch Kommunen Gedanken über ein spezifisches *kommunales System* des Bildungsmonitorings machen<sup>25</sup>: Als Grundlage für die Kommune sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bildungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern entwickelt werden. So ist eine Reihe von Kommunen inzwischen dazu übergegangen, Bildungsberichte zu erstellen (z.B. Augsburg, Emsland (LK), Freiburg, Offenbach, München, Dortmund, Ostwestfalen-Lippe (LK), Ravensburg (LK), Tübingen). Weitere Berichte sind auf regionaler Ebene in Arbeit

.....  
<sup>25</sup> H. Döbert: *Kommunale Bildungsberichterstattung in Deutschland – Konzept, Ziele, Anforderungen*, „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ 2010, Nr. 58, S. 158–175.

(z.B. ein Bildungsbericht für das Ruhrgebiet). Eine deutliche Zunahme dürfte im Kontext des Projekts „Lernen vor Ort“<sup>26</sup> des BMBF zu erwarten sein (vgl den Beitrag von Niedlich /Brüsemeister in diesem Band).

Durch die kommunale Selbstverwaltung sind die Städte, Gemeinden und Kreise auch für die Versorgung ihrer Bürger mit Bildungseinrichtungen zuständig. Aspekte von Bildung in spezifischer kommunaler Zuständigkeit und direkter kommunaler Beeinflussbarkeit (als „hartes Kriterium“) sind vor allem:

- bereichsspezifische Personalfragen (im Schulbereich nur Zuständigkeit für Hausmeister und Schulsekretärin),
- Fragen des Baus, der Ausstattung und Unterhaltung von Kindertagesstätten, Schulen, Volkshochschulen und sonstiger Bildungseinrichtungen in kommunaler Trägerschaft,
- die Entwicklung regionaler Versorgungsstrukturen (Angebote, Lenkung der Schülerströme, Trägerstrukturen, Transportsysteme usw.),
- Fragen der demografischen Entwicklung in Verbindung mit Entwicklungsmaßnahmen (z.B. Neubaugebiete),
- Fragen der Steuerung des Finanzmitteleinsatzes.

Der Ausbau des kommunalen Bildungswesens ist ein Teil der Daseinsvorsorge für ihre Bürger und dadurch in kommunale Entwicklungsstrategien eingebunden. Zugleich ist das Bildungswesen und dessen Ausbau eine immer bedeutsamer werdende Grundlage für die Entwicklungsfähigkeit von Kommunen (Städten und Landkreisen). Deshalb hat die Qualitätssicherung des Bildungsangebots über ein Bildungsmonitoring für die Kommunen eine besondere Bedeutung.

Kommunen und die einzelnen Bildungseinrichtungen sind in vielen Staaten, nicht zuletzt im Ergebnis der Diskussionen um die PISA-Studien, in Bildungsfragen „autonom“ geworden. Diese Entwicklung trägt der Tatsache Rechnung, dass die kommunale Ebene Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen ist. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region gelegt. Die Kommunen sind es, die mit ihren vielfältigen Bildungseinrichtungen die Bildungslandschaft der Länder und Deutschlands prägen: Familienzentren, Kindertagesstätten, Schulen, Einrichtungen der

.....  
<sup>26</sup> Vgl. <[www.lernen-vor-ort.info](http://www.lernen-vor-ort.info)>.

außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der beruflichen Ausbildung und der Erwachsenenbildung (wie Hochschulen, Volkshochschulen) sowie zahlreiche Kultureinrichtungen sind tragende Bestandteile der öffentlichen und privaten Infrastruktur von Bildung in einer Region.

Die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags<sup>27</sup> hat die folgenden Hauptmerkmale einer kommunalen Bildungslandschaft benannt:

- Individuelle Potenziale des Individuums und deren Förderung in der Lebensperspektive sind Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen. Kein Kind, kein Jugendlicher darf verloren gehen.
- Die für Bildung zuständigen Akteure arbeiten auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammen: Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc.
- Eltern bzw. Familien werden als zentrale Bildungspartner einbezogen.
- Übergänge werden nach dem Prinzip „Anschlüsse statt Ausschlüsse“ ermöglicht und gestaltet.
- Die kulturelle Bildung wird als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen.

Den Städten und Gemeinden kommt eine zentrale Verantwortung bei der Steuerung und Moderation einer zielorientierten Bildungszusammenarbeit zu.<sup>28</sup> Letztlich läßt sich nur auf der kommunalen Ebene die Koordination der verschiedenen Bildungsbemühungen und deren optimale Abstimmung unter der Perspektive der Unterstützung von Bildungsprozessen im Lebenslauf erreichen.

In verschiedenen Kommunen gibt es Erfahrungen mit einem Stadtentwicklungsmontoring oder einem Stadtteilmontoring. Andere wiederum entwickeln Ansätze eines Sozialmontorings. Anzustreben ist, diese Erfahrungen und Ansätze mit Aspekten eines Bildungsmonitorings in Beziehung zu setzen und zu verbinden. Ausgangspunkt der Etablierung eines Systems der regionalen Bildungsberichterstattung in einer Kommune muss die breite Verständigung über Ziele, Inhalte und Problemlagen sein. Ein Bildungsbericht stellt nicht bloß Daten über institutionalisierte

<sup>27</sup> Vgl. Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007.

<sup>28</sup> Vgl. dazu auch: A. Lohmann: *Abschied von der zentralen Steuerung. Zur regionalen Gestaltung bildungsgerechter Lebensräume*, „Pädagogische Führung“ 2009, Nr. 20, S. 104–108.

Bildungsangebote und deren Nutzung zur Verfügung, sondern fragt umfassender nach den Chancen von Menschen, sich kulturelle Traditionen und Wissensinhalte anzueignen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und so eigenverantwortlich ihr Leben in Partnerschaft und Familie zu gestalten, beruflichen Ansprüchen gerecht zu werden sowie aktiv am sozialen und politischen Leben teilzunehmen. Ein Bildungsbericht erfasst die Bildungsvoraussetzungen, Bildungswege und Bildungsergebnisse von Individuen. Diese Informationen werden mit Qualitätsmerkmalen von Institutionen zusammengebracht, um das Zusammenwirken bildungsorganisatorischer und lebensweltlicher Faktoren zu erschließen. Ein Teil der Informationen und Daten wird letztlich zu Indikatoren gebündelt.

Der „Mehrwert“ eines solchen, an Bildung im Lebenslauf orientierten Bildungsmonitorings liegt (a) in der Gesamtschau über die Stufen und administrativen Zuständigkeitsbereiche hinweg, so einheitlich aufbereitet wie irgend möglich (z.B. wenn es um das Grundkriterium der Chancengleichheit geht), (b) in der Verknüpfung zwischen den Teilsystemen (z.B. bei der Untersuchung von Übergängen, Ausgleichsfunktionen und inkrementellen Erträgen), (c) in der konsequent indikatorengestützten, somit besonders konzentrierten und auf Zeitreihen angelegten Darstellung<sup>29</sup>. Bildungsberichterstattung in einer Region soll die Verantwortlichkeit fördern und zum Handeln befähigen, und zwar mit Hilfe von Informationen aus belastbaren Indikatoren.

Für die dauerhafte Etablierung einer kommunalen Bildungsberichterstattung sind mindestens die folgenden drei strukturellen Bedingungen zu beachten:

- Es gilt ein stabiles Netzwerk aller an Bildung in einer Region Beteiligten und Verantwortlichen schaffen, das von einer breit aufgestellten Steuerungsgruppe (z.B. einem Bildungsbüro) koordiniert wird.
- Ein Bildungsbericht, vor allem die Erstellung von Indikatoren erfordern einen gesicherten und kontinuierlichen Datenzugang sowie eine ständige Datenpflege in der Kommune; dazu ist unbedingt ein enger Kontakt zum Statistischen Landesamt und den kommunalen Statistikern anzustreben, aber auch der Koordinierung und Pflege

.....  
<sup>29</sup> Vgl. E. Klieme, H. Avenarius, M. Baethge, H. Döbert, H.-W. Hetmeier, G. Meister-Scheufelen, T. Rauschenbach, A. Wolter: *Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ 2006, Nr. 6, S. 129–145.

der regional verfügbaren Daten ist hinreichend Aufmerksamkeit zu schenken.

- Die Arbeiten an einem Bildungsbericht müssen kontinuierlich angelegt werden; sie stellen eine Daueraufgabe dar, die personell entsprechend abgesichert werden muss.

Ein Zehntel aller Landkreise und kreisfreien Städte in Deutschland sind inzwischen dazu übergegangen, kommunale Bildungsberichte zu erstellen (darunter auch einige, die bereits zwei oder mehr Bildungsberichte veröffentlicht haben wie Freiburg, München und Offenbach). Dazu hat die Idee der Entwicklung eines kommunalen Bildungsmonitorings im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“ des BMBF entscheidend beigetragen. Auch bei den kommunalen Bildungsberichten finden sich verschiedene konzeptionelle Herangehensweisen, je nachdem, welches Indikatorenverständnis und -konzept zugrunde gelegt wurde. Überwiegend (mit Ausnahme von Offenbach, deren erster Bildungsbericht deutlich vor dem ersten nationalen Bildungsbericht erschien) lehnen sich auch die kommunalen Bildungsberichte an das Indikatorenverständnis des nationalen Bildungsberichts an. Für die Kommunen des Programms „Lernen vor Ort“ wurde von dem Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder ein Anwendungsleitfaden erarbeitet, der Indikatoren für alle Bildungsbereiche beschreibt, die für alle Kreise und kreisfreien Städte in Deutschland künftig bereitgestellt werden sollen, und an dem sich die Kommunen überwiegend orientieren<sup>30</sup> Mehrheitlich werden in den vorliegenden kommunalen Bildungsberichten die regionalen Kontextbedingungen für Bildung (z.B. Zusammensetzung der Bevölkerung und demografische Entwicklung, wirtschaftliche Infrastruktur und Arbeitsmarkt, Risikolebenslagen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen) sowie der Schulbereich, zum Teil mit den benachbarten Bildungsbereichen „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ und „Berufliche Bildung“ dargestellt. In der Regel stehen die jeweiligen Informationen nebeneinander. Abgesehen vom Münchner Bildungsbericht<sup>31</sup>,

.....  
<sup>30</sup> *Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings*, hrsg. von Statistisches Bundesamt, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Wiesbaden-Stuttgart-Bonn, 2010. Verfügbar unter: <<http://www.statistik-bw.de/Bildung/Kultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf>>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013).

<sup>31</sup> *Erster Münchner Bildungsbericht (in der Systematik des Konsortiums Bildungsberichterstattung vom Juni 2006) – Bildung zu einer Angelegenheit vor Ort machen*, hrsg. von Schul- und Kultusreferat, München 2006.

wo z.B. solche Indikatoren wie die „Übertritte aus der 4. Jahrgangsstufe, damit verbundene soziale Ungleichheiten und regionale Unterschiede“ und damit der Übergang ins Gymnasium in Verbindung mit einer Kaufkraftkennziffer berichtet werden, gelingt es oft nur punktuell und in Einzelfällen (vgl. z.B. die Bildungsberichte von Emsland, Freiburg und Ravensburg), die Kontextdaten mit den Schulverteilungs- oder Bildungserfolgsdaten zusammen zu führen, obwohl die Kommunen insbesondere über die Standortwahl und -verteilung von Einrichtungen auf Bildungsprozesse Einfluss nehmen können. Ein interessanter und weiterführender Ansatz zu einer sozialraumbezogenen Berichterstattung findet sich im „Ersten kommunalen Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund“ (2008), der als Schwerpunkt das Thema „Sozialindex“ und damit die räumliche und schulstandortbezogene Differenzierung der Sozialstruktur und der sozialen Lebenslage der Schülerinnen und Schüler behandelt. Dementsprechend werden die soziale Komposition der Schülerschaften an Dortmunder Schulen anhand eines Sozialindex dargestellt.<sup>32</sup> Den Nutzwert dieser Ergebnisse sehen die Verfasser vor allem darin, dass sie einerseits „faire“ Vergleiche zwischen den Schulen ermöglichen und andererseits die datengestützten Erkenntnisse über die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schulen zur Systemsteuerung genutzt werden können.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass kommunale Bildungsberichte gelegentlich auf Daten zurückgreifen können, die bundes- oder auch landesweit nicht verfügbar sind. Dazu gehören in einigen Städten und Landkreisen auch die Daten der medizinischen Schuleingangsuntersuchungen, die inzwischen meist standardisiert durchgeführt, von den Gesundheitsämtern ausgewertet werden und sehr aufschlussreiche Informationen enthalten. Einige Städte erheben regelmäßig Umfragedaten über ihre Bürger, die auch Bildungsfragen enthalten. Auf kommunaler Ebene ist es auch eher möglich, Datenlücken zu bestimmten interessierenden Bildungsaspekten über eigene Erhebungen zu schließen. Problematisch gestaltet sich für die Kommunen teilweise der Zugang zu den prinzipiell verfügbaren Daten über die von ihnen unterhaltenen Bildungseinrichtungen, weil dafür rechtliche Grundlagen fehlen oder – dies gilt insbesondere für Kreise

<sup>32</sup> Siehe auch: W. Bos, M. Pietsch, C. Gröhlich, N. Janke: *Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4*, In: *ISF-Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 14. *Daten, Beispiele und Perspektiven*, hrsg. von W. Bos, H.-G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, R. Schulz-Zander, Weinheim: Juventa, 2006.

ohne Statistikämter – von der Verwaltung getrennte Statistikstellen fehlen. Erst im Zusammenhang der Arbeit an kommunalen Bildungsberichten tauchten diese Probleme auf, für die dann Lösungen gefunden werden mussten.

Die kommunalen Bildungsberichte entstehen ausschließlich innerhalb der Verwaltung. Doch ist es notwendig, für diese Aufgaben neue Strukturen und personelle Ressourcen vorzusehen. Teilweise ziehen die Kommunen wissenschaftliche Berater hinzu. Das BMBF-Projekt „Lernen vor Ort“ ermöglicht den beteiligten Kommunen zunächst einen Einstieg in die Bildungsberichterstattung über Projektstellen und bietet zusätzlich eine wissenschaftliche Beratung an.<sup>33</sup> Oft wird die Bildungsberichterstattung an Bildungsbüros angegliedert, um eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive für die Berichte und eine zentrale politische Anbindung zu erreichen. Auch hat es sich bewährt, eine Verbindung mit den Verantwortlichen für die kommunale Statistik herzustellen, um den Datenzugang zu sichern. Die Einbindung des kommunalen Bildungsmonitorings in die Strukturen der Kommunalverwaltung ist aber ein Thema, das systematisch aufgearbeitet werden sollte, um interessierten Kommunen Empfehlungen in dieser Hinsicht geben zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in einigen Ländern die Kommunen bereits über Planungskompetenzen für die Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung verfügen, die in eine Zusammenarbeit mit dem kommunalen Bildungsmonitoring gebracht werden müssen. Parallelstrukturen, wie sie sich in einigen Kommunen abzeichnen, sind für eine Abstimmung evaluativer und planender Kompetenzen in den Kommunalverwaltungen sicher nicht förderlich.

## Das Bildungsmonitoring auf der Ebene einzelner Bildungseinrichtungen

Letztlich stellen auch die verschiedenen Formen von Konzeptentwicklung, interner und externer Evaluation, Berichtslegungen und Zielvereinbarungen, Präsentationen auf Homepages u.ä. ein Monitoring auf der Ebene der

.....  
<sup>33</sup> C. Kann, M. Rentl: *Herangehensweise an ein kommunales Bildungsmonitoring – Prozess, Bestandteile und Voraussetzungen*, „Zeitschrift für Bildungsverwaltung“ 2011, Nr. 27, S. 27–36; A. Linde: *Kommunales Bildungsmonitoring – Ein zentrales Aktionsfeld im Programm „Lernen vor Ort“*, „Schulverwaltung. Hessen und Rheinland-Pfalz“ 2010, Nr. 15, S. 315–317.

*einzelnen Bildungseinrichtung* dar, das sich nicht nur zunehmend etabliert, sondern auch vielfältig erweitert wird.

Im Regelfall haben die einzelnen Schulen die Befugnis, Unterricht, Schulleben und Erziehung selbstständig zu planen und durchzuführen. Sie haben in vielen Ländern die Verpflichtung zur Erarbeitung eines Schulprogramms, mit dem sie sich ein eigenes pädagogisches Profil geben können. Die Schulen sollen regelmäßig in geeigneter Form die angemessene Umsetzung des Programms und die Qualität ihrer Arbeit (interne Evaluation) überprüfen. Das Programm ist fortzuschreiben, und zwar insbesondere dann, wenn sich die Rahmenbedingungen für seine Umsetzung verändert haben oder die Schule ihre pädagogischen Ziele neu bestimmen will. Damit werden spezifische Erwartungen an eine Schulberichterstattung formuliert: Sie soll nach Möglichkeit dazu beitragen, den Beratungsbedarf einer Schule zu identifizieren, für die Entscheidung über Prioritäten der Organisations- und Personalentwicklung Informationen bereitzustellen, sie sollte über eine regelmäßige Informationsbereitstellung helfen, die Umsetzung des Programms und die Qualität der Arbeit intern zu evaluieren. Schließlich wäre wünschenswert, wenn eine Schulberichterstattung auch Hinweise auf demographische und sozio-ökonomische Veränderungen im Einzugsbereich einer Schule (bedingt durch generelle oder standortbezogene Prozesse) und Veränderungen auf dem regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt geben könnte, damit Rahmenbedingungen für mögliche Umjustierungen von Schulprogrammen unter Berücksichtigung von erfahrungsunabhängigen objektiven Daten beachtet werden können.

Meist fehlt es an einer schulbezogenen Aufbereitung der Schulstatistik und von bevölkerungs-, sozial- und arbeitsmarktstrukturellen Daten, damit die Schulen sich über ihre Arbeitssituation und ihr Umfeld ein realistisches Bild verschaffen können.

Insofern gibt es bisher keine Beispiele für eine Schulberichterstattung in der hier skizzierten Form. Kleine Schulen verfügen auch kaum über die Leitungskapazitäten, um diese Vorstellungen umzusetzen. Für größere Sekundar-stufenschulen wäre eine differenzierte Rückmeldung der an den Schulen erhobenen Daten für deren Steuerung und Weiterentwicklung aber die konsequente Fortführung des Konzepts einer daten- und erfahrungsgesteuerten Systementwicklung.



## Fazit

Als Folge einer zunehmenden Rechenschaftspflicht der Verantwortlichen für das Bildungswesen haben sich in den letzten Jahren auf den unterschiedlichen Ebenen Ansätze eines Bildungsmonitorings entwickelt. Auf internationaler und nationaler Ebene bilden regelmäßige Bildungsberichte den Kern des Bildungsmonitorings. Die internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen der OECD sind auf internationaler Ebene Bestandteil der Bildungsberichterstattung und auch aus dem Interesse heraus entstanden, die dort berichteten Bildungsindikatoren um Informationen über Schülerkompetenzen zu ergänzen. Die über die „International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) koordinierten Studien (insbesondere IGLU und TIMMS) sind eigenständige Leistungsstudien, die ebenfalls Teile des nationalen Bildungsmonitorings sind: sowohl über eigenständige Veröffentlichungen als auch ausgewählte ergänzende Befunde im Rahmen der Bildungsberichte. Bezogen auf die Länder der Bundesrepublik scheinen die Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchungen und der Schulinspektionen für das Monitoring des Schulsystems von größerer Bedeutung zu sein als die in der Mehrzahl der Länder bereits vorliegenden Bildungsberichte. Meist sind es nur Berichte zum Schul- und Vorschulbereich und damit können sie nicht die Perspektive einer auf den Lebenslauf bezogenen Analyse einnehmen und die besondere Wirkung einer bildungsbereichsübergreifenden Betrachtung entfalten. Dadurch stehen sie in der Gefahr, zu Erfolgsbilanzen der Kultusministerien zu werden und die Möglichkeiten einer kritischen Bestandsaufnahme zu verspielen.

Auf kommunaler Ebene beginnt sich erst die Bildungsberichterstattung als kommunales Anliegen und Instrument der Bildungssteuerung zu etablieren. Durch die Verantwortung für die Daseinsvorsorge für ihre Bürger ist den Kommunen an einer bildungsbereichsübergreifenden Darstellung und Analyse der Bildungssituation gelegen. Schwierig ist für sie die angemessene Integration der Bildungsberichterstattung in den Verwaltungsaufbau, weil damit auch ein bildungsbereichsübergreifendes kommunales Bildungsmanagement verbunden sein muss. In Einzelfällen haben Kommunen alle Bildungszuständigkeiten (für Vorschulerziehung, Schule und Weiterbildung) in einem Amt konzentriert, um die verwaltungsinterne Abstimmung zu erleichtern, damit auch die Abstimmung mit privaten

Bildungsträgern eher ermöglicht wird. Über zentrale Koordinierungsgremien auf politischer Ebene und der Ebene der pädagogischen Praxis – die ein Bildungsbüro mit integrierter Bildungsberichterstattung koordiniert – wird eine übergreifende Entwicklung des kommunalen Bildungswesens angestrebt. Die Städte müssen jeweils an ihre Bedingungen angepasste Strukturen finden. In Landkreisen müssen nochmals andere Modelle einer Einbindung eines Bildungsmonitorings in das kommunale Bildungsmanagement gefunden werden, weil die kreisangehörigen Gemeinden meist ebenfalls Teilkompetenzen in einzelnen Bildungsbereichen haben.

An diesen Überlegungen wird deutlich, dass sich in den Kommunen – im Vergleich zu den übergeordneten Ebenen – anders gelagerte Probleme eines Bildungsmonitorings ergeben, die sowohl die inhaltlichen Schwerpunkte (Daseinsvorsorge) als auch die organisatorische Einbindung (funktionale Verbindung von Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement) betreffen.

Ein datengestütztes Monitoring der einzelnen Bildungseinrichtung scheidet bisher noch an der fehlenden Datenbereitstellung. Systeme der Rückmeldung der bei den Einrichtungen erhobenen Daten fehlen (wenn von den Ergebnissen der Leistungsuntersuchungen abgesehen wird). Diese zu etablieren wäre ein wichtiger Schritt, um die Datenbasis für eine selbstverantwortliche Steuerung der einzelnen Bildungseinrichtungen zu verbessern.

## Literaturverzeichnis

*Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings*, hrsg. von Statistisches Bundesamt, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Wiesbaden-Stuttgart-Bonn, 2010. Verfügbar unter: <[http://www.statistik-bw.de/Bildung\\_Kultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf](http://www.statistik-bw.de/Bildung_Kultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf)>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013).

Avenarius Hermann, Ditton Hartmut, Döbert Hans, Klemm Klaus, Klieme Eckhard, Rürup Matthias, Tenorth Heinz-Elmar, Weishaupt Horst, Weiß Manfred: *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*, Opladen: Leske + Budrich, 2003. Verfügbar unter: <<http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/>>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013).

Avenarius Hermann, Ditton Hartmut, Döbert Hans, Klemm Klaus, Klieme Eckhard, Rürup Matthias, Tenorth Heinz-Elmar, Weishaupt Horst, Weiß Manfred: *Bildungsberichterstattung für Deutschland. Konzeption*, Frankfurt am Main: DIPF 2003.

- Baethge Martin, Buss Klaus-Peter, Lanfer Carmen: *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 7*, Berlin: BMBF, 2003.
- Bericht '75 - Entwicklungen im Bildungswesen*, hrsg. von Deutscher Bildungsrat, Bonn 1975
- Bildung auf einen Blick - OECD Indikatoren*, hrsg. von OECD, Gütersloh: Bertelsmann, 2010.
- Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005*, hrsg. von Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Bielefeld: Bertelsmann, 2005.
- Bildung in Baden-Württemberg. Bildungsberichterstattung 2007*, hrsg. von Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt, Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2007.
- Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration: 2*, hrsg. von Konsortium Bildungsberichterstattung, Bielefeld: Bertelsmann, 2006. Verfügbar unter: <<http://www.bildungsbericht.de>>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013).
- Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*, hrsg. von Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bielefeld: Bertelsmann, 2010. Verfügbar unter: <[http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf)>, (Datum des Zugriffs: 06.12.2013).
- Bildungsfinanzbericht 2010. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, hrsg. von Statistisches Bundesamt, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2010.
- Bildungsreport Nordrhein-Westfalen 2010. Informationen zu ausgewählten Bildungsbereichen*, hrsg. von IT-NRW, Düsseldorf: Information und Technik Nordrhein-Westfalen, 2010.
- Bos Wilfried, Pietsch Marcus, Gröhllich Carola, Janke Nike: *Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4*, In: *ISF-Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven*, hrsg. von Wilfried Bos, Heinz-Günter Holtappels, Hermann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff, Renate Schulz-Zander, Weinheim: Juventa, 2006.
- Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, hrsg. von Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer, Reinbek: Rowohlt, 2008.
- Döbert Hans: *Kommunale Bildungsberichterstattung in Deutschland - Konzept, Ziele, Anforderungen*, „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ 2010, Nr. 58, S. 158-175.
- Döbert Hans: *Bildungsmonitoring als Steuerungsinstrument. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO)*, Weinheim: Juventa, 2009.
- Döbert Hans, Avenarius Hermann: *Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsberichterstattung in Deutschland*, In: *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*, hrsg. von Jürgen van Buer, Cornelia Wagner, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007, S. 297-316.
- Döbert Hans, Rürup Matthias, Dederich Kathrin: *Externe Evaluation von Schulen in Deutschland. Die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede*, In: *Externe*

- Evaluation von Schulen*, hrsg. von Hans Dobert, Kathrin Dederich, Münster: Waxmann, 2008, 63–151.
- Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*, hrsg. von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, München: Wolters Kluwer, 2006.
- Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Ausgabe 2010 – Tabellenband*, hrsg. von Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2010.
- Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven*, hrsg. von Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Heinz-Günter Holtappels, Nele McElvany, Renate Schulz-Zander, München: Juventa, 2010.
- Kann Caroline, Rentl Michaela: *Herangehensweise an ein kommunales Bildungsmonitoring – Prozess, Bestandteile und Voraussetzungen*, „Zeitschrift für Bildungsverwaltung“ 2011, Nr. 27, S. 27–36.
- Klieme Eckhard, Avenarius Hermann, Baethge Martin, Döbert Hans, Hetmeier Heinz-Werner, Meister-Scheufelen Gisela, Rauschenbach Thomas, Wolter André: *Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ 2006, Nr. 6, S. 129–145.
- Linde Andrea: *Kommunales Bildungsmonitoring – Ein zentrales Aktionsfeld im Programm „Lernen vor Ort“*, „Schulverwaltung. Hessen und Rheinland-Pfalz“ 2010, Nr. 15, S. 315–317.
- Lohmann Armin: *Abschied von der zentralen Steuerung. Zur regionalen Gestaltung bildungsgerechter Lebensräume*, „Pädagogische Führung“ 2009, Nr. 20, S. 104–108.
- Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien*, hrsg. von Horst Weishaupt, Manfred Weiß, Hasso von Recum, Rüdiger Haug, Baden-Baden: Nomos, 1988.
- Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. Commission Staff Working Document*, hrsg. von Commission of the European Communities, Brüssel: EU, 2007.
- Rauschenbach Thomas, Leu Hans Rudolf, Lingenauber Sabine, Mack Wolfgang, Schilling Matthias, Schneider Kornelia, Züchner Ivo: *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bildungsreform Band 6*, Berlin: BMBF, 2004.
- Rürup Matthias, Fuchs Hans-Werner, Weishaupt Horst: *Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring*, In: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (Educational Governance, Band 7)*, hrsg. von Herbert Altrichter, Katharina Maag-Merki, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 377–401.
- Erster Münchner Bildungsbericht (in der Systematik des Konsortiums Bildungsberichterstattung vom Juni 2006) – Bildung zu einer Angelegenheit vor Ort machen*, hrsg. von Schul- und Kultusreferat, München 2006.
- Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES Trendbericht*, hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn–Berlin: BMBF, 2011.

# Reakcja wybranych krajów na wyniki programu PISA

Anna Borkowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

**Abstrakt.** W artykule podjęto próbę ukazania reakcji trzech wybranych krajów: Niemiec, Szwajcarii i Korei Południowej, które w programie PISA osiągnęły bardzo różne wyniki i ukazanie rezonansu z jakim się spotkały. Można przyjąć, że reakcja na wyniki badania PISA w poszczególnych krajach uczestniczących w programie świadczy o sile oddziaływania czynnika międzynarodowego. Wówczas istotne wydaje się zwrócenie uwagi na procesy doskonalenia oświaty jako możliwej wspólnej drożce naprawy szkoły.

**Słowa kluczowe:** program PISA, debata publiczna, jakość edukacji

## Reaction of some selected countries to the results of the PISA study

**Abstract.** The focus of the paper is on the reaction of three selected countries (Germany, Switzerland, and South Korea) to the results of the PISA study. The results achieved by the individual countries varied to a great extent. It can be assumed that in each of the participant countries the reaction was commensurate with the strength of the international factor.

**Key words:** Programme for International Student Assessment (PISA), public debate, quality of education

Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów PISA (Programme for International Student Assessment) jest uznanym w skali międzynarodowej projektem badawczym poświęconym badaniu kompetencji uczniów<sup>1</sup>, którzy ukończyli 15 rok życia i zbliżają się do końca obowiązkowej edukacji. Zainicjowanie badań podyktowane było stwierdzoną przez społeczność międzynarodową potrzebą wdrażania dynamicznego modelu kształcenia przez całe życie i stało się głównym założeniem programu PISA<sup>2</sup>. Celem jest pozyskanie informacji, w jakim stopniu młodzi ludzie na etapie obowiązkowej i powszechnej edukacji zostali wyposażeni w wiedzę i umiejętności niezbędne w dorosłym życiu<sup>3</sup>.

We współczesnym świecie edukacja stała się, podobnie jak gospodarka, częścią światowego systemu. Na przykładzie programu PISA można zauważyć, w jakim stopniu gremia międzynarodowe wpływają na narodową politykę oświatową poszczególnych państw. Gwarantem umiędzynarodowienia oświaty krajowej jest w tym przypadku organizacja OECD, nazywana „szarą eminencją polityki oświatowej”<sup>4</sup>. Można przyjąć, że reakcja na wyniki badania PISA w poszczególnych krajach uczestniczących w programie świadczy o sile oddziaływania czynnika międzynarodowego. Przy czym, co warto zaznaczyć, nie chodzi tylko o rezonans medialny (choć ten w niektórych krajach okazał się bardzo gwałtowny), lecz także o sposoby doskonalenia rodzimej oświaty, w tym inicjowane reformy, jako konsekwencje osiągniętych przez uczniów rezultatów. W artykule podjęto próbę ukazania reakcji trzech wybranych krajów: Niemiec, Szwajcarii i Korei Południowej, które w programie PISA osiągnęły bardzo różne wyniki i ukazanie oddźwięku, z jakim się spotkały.

.....  
<sup>1</sup> Koordynatorem programu PISA jest Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Badanie przeprowadzane jest regularnie, co trzy lata, począwszy od 2000 r. Wyróżniono w nim trzy podstawowe dziedziny: czytanie ze zrozumieniem (*reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*) badane w każdej kolejnej edycji, ponadto jeden z wymienionych obszarów poddawany jest pogłębionej analizie (w 2000 r. było to czytanie ze zrozumieniem, w 2003 r. – matematyka, w 2006 r. – rozumowanie w naukach przyrodniczych).

<sup>2</sup> M. Federowicz: *Założenia programu*, <[http://www.ifispan.waw.pl/ifis.badania/program\\_założenia](http://www.ifispan.waw.pl/ifis.badania/program_założenia)>, (data dostępu: 10.04.2009)

<sup>3</sup> W kolejnych edycjach zwiększa się liczba krajów uczestniczących w programie: w 2000 r. – 32 państwa, w 2003 r. – 41 państw, w 2006 r. – 57 państw, w 2009 r. – 65 państw, w 2012 r. – 64 państwa.

<sup>4</sup> A. P. Jakobi: *Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2007, Jahrgang 53-Heft 2, s. 169.

Poniżej przedstawiono ranking wszystkich państw uczestniczących w trzech kolejnych edycjach.

Tabela 1. PISA 2000

Czytanie ze zrozumieniem

Kraj	Wynik
1. Finlandia	546
2. Kanada	534
3. Nowa Zelandia	529
4. Australia	528
5. Irlandia	527
6. Korea Płd.	525
7. Wielka Brytania	523
8. Japonia	522
9. Szwecja	516
10. Austria	507
11. Belgia	507
12. Islandia	507
13. Norwegia	505
14. Francja	505
15. USA	504
Średnia OECD	
16. Dania	497
17. Szwajcaria	494
18. Hiszpania	493
19. Czechy	492
20. Włochy	487
21. Niemcy	484
22. Liechtenstein	483
23. Węgry	480
24. Polska	479
25. Grecja	474
26. Portugalia	470
27. Rosja	462
28. Łotwa	458
29. Luksemburg	441
30. Meksyk	422
31. Brazylia	396

Matematyka

Kraj	Wynik
1. Japonia	557
2. Korea Płd.	547
3. Nowa Zelandia	537
4. Finlandia	536
5. Australia	533
6. Kanada	533
7. Szwajcaria	529
8. Wielka Brytania	529
9. Belgia	520
10. Francja	517
11. Austria	515
12. Dania	514
13. Islandia	514
14. Liechtenstein	514
15. Szwecja	510
16. Irlandia	503
Średnia OECD	
17. Norwegia	499
18. Czechy	498
19. USA	493
20. Niemcy	490
21. Węgry	488
22. Rosja	478
23. Hiszpania	476
24. Polska	470
25. Łotwa	463
26. Włochy	457
27. Portugalia	454
28. Grecja	447
29. Luksemburg	446
30. Meksyk	387
31. Brazylia	334

Nauki przyrodnicze

Kraj	Wynik
1. Korea Płd.	552
2. Japonia	550
3. Finlandia	538
4. Wielka Brytania	532
5. Kanada	529
6. Nowa Zelandia	528
7. Australia	528
8. Austria	519
9. Irlandia	513
10. Szwecja	512
11. Czechy	511
12. Francja	500
13. Norwegia	500
Średnia OECD	
14. USA	499
15. Węgry	496
16. Islandia	496
17. Belgia	496
18. Szwajcaria	496
19. Hiszpania	491
20. Niemcy	487
21. Polska	483
22. Dania	481
23. Włochy	478
24. Liechtenstein	476
25. Grecja	461
26. Rosja	460
27. Łotwa	460
28. Portugalia	459
29. Luksemburg	443
30. Meksyk	422
31. Brazylia	375

\* Do pomiaru poziomu osiągnięć zastosowano zestandaryzowaną skalę o średniej 500 i odchyleniu standardowym 100.

Źródło: PISA 2000, Deutsches PISA-Konsortium

Tabela 2. PISA 2003

Czytanie ze zrozumieniem

Kraj	Wynik
1. Finlandia	543
2. Korea Płd.	534
3. Kanada	528
4. Australia	525
5. Liechtenstein	525
6. Nowa Zelandia	522
7. Irlandia	515

Matematyka

Kraj	Wynik
1. Hongkong-Chiny	550
2. Finlandia	544
3. Korea Płd.	542
4. Holandia	538
5. Liechtenstein	536
6. Japonia	534
7. Kanada	532

Nauki przyrodnicze

Kraj	Wynik
1. Finlandia	548
2. Japonia	548
3. Hongkong-Chiny	539
4. Korea Płd.	538
5. Liechtenstein	525
6. Australia	525
7. Macao-Chiny	525

8. Szwecja	514
9. Holandia	513
10. Hongkong-Chiny	510
11. Belgia	507
12. Norwegia	500
13. Szwajcaria	499
14. Japonia	498
15. Macao-Chiny	498
16. Polska	497
17. Francja	496
18. USA	495
19. Dania	492
20. Islandia	492
21. Niemcy	491
22. Austria	491
23. Łotwa	491
24. Czechy	489
25. Węgry	482
26. Hiszpania	482
27. Luksemburg	479
28. Portugalia	478
29. Włochy	476
30. Grecja	472
31. Słowacja	469
32. Rosja	442
33. Turcja	441
34. Urugwaj	434
35. Tajlandia	420
36. Serbia	412
37. Brazylia	403
38. Meksyk	400
39. Indonezja	382
40. Tunezja	375

8. Belgia	529
9. Macao-Chiny	527
10. Szwajcaria	527
11. Australia	524
12. Nowa Zelandia	523
13. Czechy	516
14. Islandia	515
15. Dania	514
16. Francja	511
17. Szwecja	509
18. Austria	506
19. Irlandia	503
20. Niemcy	503
21. Słowacja	498
22. Norwegia	495
23. Luksemburg	493
24. Polska	490
25. Węgry	490
26. Hiszpania	485
27. Łotwa	483
28. USA	483
29. Rosja	468
30. Portugalia	466
31. Włochy	466
32. Grecja	445
33. Serbia	437
34. Turcja	423
35. Urugwaj	422
36. Tajlandia	417
37. Meksyk	385
38. Indonezja	360
39. Tunezja	359
40. Brazylia	356

8. Holandia	524
9. Czechy	523
10. Nowa Zelandia	521
11. Kanada	519
12. Szwajcaria	513
13. Francja	511
14. Belgia	509
15. Szwecja	506
16. Irlandia	505
17. Węgry	503
18. Niemcy	502
19. Polska	498
20. Islandia	495
21. Słowacja	495
22. Austria	491
23. USA	491
24. Łotwa	489
25. Rosja	489
26. Hiszpania	487
27. Włochy	486
28. Norwegia	484
29. Luksemburg	483
30. Grecja	481
31. Dania	475
32. Portugalia	468
33. Urugwaj	438
34. Serbia	436
35. Turcja	434
36. Tajlandia	429
37. Meksyk	405
38. Indonezja	395
39. Brazylia	390
40. Tunezja	385

Źródło: PISA 2003, PISA – Konsortium<sup>5</sup>

Tabela 3. PISA 2006

Czytanie ze zrozumieniem		Matematyka		Nauki przyrodnicze	
Kraj	Wynik	Kraj	Wynik	Kraj	Wynik
1. Korea Płd.	556	1. Tajpej - Chiny	549	1. Finlandia	563
2. Finlandia	547	2. Finlandia	548	2. Hongkong - Chiny	542
3. Hongkong-Chiny	536	3. Hongkong-Chiny	547	3. Kanada	534
4. Kanada	527	4. Korea Płd.	547	4. Tajpej - Chiny	532
5. Nowa Zelandia	521	5. Holandia	531	5. Estonia	531
6. Irlandia	517	6. Szwajcaria	530	6. Japonia	531
7. Australia	513	7. Kanada	527	7. Nowa Zelandia	530

<sup>5</sup> M. Prenzel: *PISA 2003 Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster–New York–München–Berlin 2004, s. 70, 99, 118.



8. Liechtenstein	510
9. Polska	508
10. Holandia	507
11. Szwecja	507
12. Belgia	501
13. Estonia	501
14. Szwajcaria	499
15. Japonia	498
16. Tajpej-Chiny	496
17. Niemcy	495
18. Wielka Brytania	495
19. Dania	494
20. Słowenia	494
21. Macao-Chiny	492
22. Austria	490
23. Francja	488
24. Islandia	484
25. Norwegia	484
26. Czechy	483
27. Węgry	482
28. Luksemburg	479
29. Lotwa	479
30. Chorwacja	477
31. Portugalia	472
32. Litwa	470
33. Włochy	469
34. Słowacja	466
35. Hiszpania	461
36. Grecja	460
37. Turcja	447
38. Chile	442
39. Rosja	440
40. Izrael	439
41. Tajlandia	417
42. Urugwaj	413
43. Meksyk	410
44. Bułgaria	402
45. Serbia	401
46. Jordania	401
47. Rumunia	396
48. Indonezja	393
49. Brazylia	393
50. Montenegro	392
51. Kolumbia	385
52. Tunezja	380
53. Argentyna	374
54. Azerbejdżan	353
55. Katar	312
56. Kirgistan	285
USA*	

8. Macao - Chiny	525
9. Liechtenstein	525
10. Japonia	523
11. Nowa Zelandia	522
12. Belgia	520
13. Australia	520
14. Estonia	515
15. Dania	513
16. Czechy	510
17. Islandia	506
18. Austria	505
19. Słowenia	504
20. Niemcy	504
21. Szwecja	502
22. Irlandia	501
23. Francja	496
24. Wielka Brytania	495
25. Polska	495
26. Słowacja	492
27. Węgry	491
28. Luksemburg	490
29. Norwegia	490
30. Litwa	486
31. Lotwa	486
32. Hiszpania	480
33. Azerbejdżan	476
34. Rosja	476
35. USA	474
36. Chorwacja	467
37. Portugalia	466
38. Włochy	462
39. Grecja	459
40. Izrael	442
41. Serbia	435
42. Urugwaj	427
43. Turcja	424
44. Tajlandia	417
45. Rumunia	415
46. Bułgaria	413
47. Chile	411
48. Meksyk	406
49. Montenegro	399
50. Indonezja	391
51. Jordania	384
52. Argentyna	381
53. Kolumbia	370
54. Brazylia	370
55. Tunezja	365
56. Katar	318
57. Kirgistan	311

8. Australia	527
9. Holandia	525
10. Liechtenstein	522
11. Korea Płd.	522
12. Słowenia	519
13. Niemcy	516
14. Wielka Brytania	515
15. Czechy	513
16. Szwajcaria	512
17. Macao - Chiny	511
18. Austria	511
19. Belgia	510
20. Irlandia	508
21. Węgry	504
22. Szwecja	503
23. Polska	498
24. Dania	496
25. Francja	495
26. Chorwacja	493
27. Islandia	491
28. Lotwa	490
29. USA	489
30. Słowacja	488
31. Hiszpania	488
32. Litwa	488
33. Norwegia	487
34. Luksemburg	486
35. Rosja	479
36. Włochy	475
37. Portugalia	474
38. Grecja	473
39. Izrael	454
40. Chile	438
41. Serbia	436
42. Bułgaria	434
43. Urugwaj	428
44. Turcja	424
45. Jordania	422
46. Tajlandia	421
47. Rumunia	418
48. Montenegro	412
49. Meksyk	410
50. Indonezja	393
51. Argentyna	391
52. Brazylia	390
53. Kolumbia	388
54. Tunezja	386
55. Azerbejdżan	382
56. Katar	349
57. Kirgistan	322

\* Brak danych

Źródło: PISA 2006, PISA - Konsortium<sup>6</sup>

<sup>6</sup> M. Prenzel: *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*, Münster–New York–München–Berlin 2008, s. 88, 229, 259.

## Niemcy – PISA-szok

58 |

Rezultaty programu PISA, a szczególnie ich pierwszej edycji z 2000 r. pokazały słabości niemieckiego systemu edukacyjnego. O ile fakt ten, przynajmniej dla niektórych naukowców, był znany (PISA potwierdziły wcześniejsze słabe wyniki uzyskane przez niemieckich uczniów na początku lat 90. w programie TIMSS<sup>7</sup>), o tyle reakcja oraz dyskusja, jaka rozgorzała po opublikowaniu 4 grudnia 2001 r. wyników PISA 2000, stała się fenomenem na niespotykaną dotąd w Niemczech skalę<sup>8</sup>.

Felietony i komentarze odnoszące się do rezultatów PISA, które ukazały się w prasie i wiadomościach telewizyjnych, zdominowały inne wydarzenia<sup>9</sup>. O rozmiarze tego zjawiska świadczy liczba artykułów opublikowanych w czołowych czasopismach o zasięgu ogólnokrajowym w okresie pomiędzy grudniem 2001 r. a lipcem 2003 r. I tak przykładowo „Der Spiegel» 61 artykułów, «Focus» 96 artykułów, «Die Zeit» 160 artykułów<sup>10</sup>. Warto dodać, że liczba ta była o wiele większa w prasie lokalnej, na przykład: „644 artykuły w Brandenburgii, natomiast w Bremie – 765”<sup>11</sup>.

Nie tylko ilość publikacji może zaskakiwać. Także nagłówki prasowe oddają ogrom emocji związanych z wynikami PISA. „Narodowa porażka”, „Deklasacja”, „Po PISA” czy wspomniany „PISA-szok”<sup>12</sup> – to tytuły i najczęściej przywoływane w felietonach hasła po ogłoszeniu wyników pierwszej edycji programu. Oddają one atmosferę, w jakiej toczyła się dyskusja nad stanem niemieckiej oświaty. Wielu może zastanawiać ten fakt, bowiem we wspomnianym wcześniej programie TIMSS niemieccy uczniowie zajęli 23 miejsce<sup>13</sup>, zaś wnioski ukazywały słabości systemu

.....  
<sup>7</sup> Por. R. H. Lehmann, R. Peek, I. Pieper: *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*, Weinheim 1995.

<sup>8</sup> Szerzej zjawisko to opisuje Inetta Nowosad w podrozdziale „PISA – szok”. *Zmiana w polityce oświatowej ku autonomii szkoły*, [w:] *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – Konteksty – Uwarunkowania*, Zielona Góra 2008, s. 98–115.

<sup>9</sup> T. Raidt: *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*, Hamburg 2010, s. 80, <[http://www.tabearaidt.de/forschung/Raidt\\_PISA\\_gesamt297S.pdf](http://www.tabearaidt.de/forschung/Raidt_PISA_gesamt297S.pdf)>, (data dostępu: 15.07.2013).

<sup>10</sup> K.-J. Tillmann: *Die PISA-Studie und ihre bildungspolitische Verarbeitung in Deutschland in den Jahren 2001–2004*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 2(196), s. 94.

<sup>11</sup> Tamże, s. 96.

<sup>12</sup> N. Ricken: *Das Ende der Bildung als Anfang*, [w:] *Perspektiven der Bildung*, red. M. Harring, Wiesbaden 2007, s. 15.

<sup>13</sup> W roku 1995 w badaniu TIMSS uczestniczyło 41 państw. Niemcy uplasowały się na 23 miejscu – *TIMSS III Deutschland, Der Abschlussbericht*, Berlin, November 2000.

edukacji. Środowiska oświatowe ignorowały jednak ten fakt, o czym świadczą komentarze krytykujące założenia metodologiczne międzynarodowych badań porównawczych. Niemieccy naukowcy wskazywali w tym przypadku jako kluczowy argument zróżnicowany kontekst oświatowy 16 systemów szkolnych o odmiennych uwarunkowaniach, suwerennej polityce oświatowej, zróżnicowanych demograficznie, gospodarczo, kulturowo. W opinii publicznej argumenty te wystarczały, by obronić stanowisko nieadekwatności uzyskanych wyników. Program PISA zmienił to nastawienie. Z jednej strony eksponował kolejne słabe wyniki niemieckich uczniów w międzynarodowym badaniu, z drugiej strony skłonił Niemcy do przeprowadzenia tzw. PISA-E – badań, które uwzględniły specyficzny dla poszczególnych landów kontekst społeczny i potwierdziły niski poziom uzyskanych w nich uczniowskich osiągnięć. Bardzo wymownie brzmią słowa rektora Uniwersytetu w Rostoku, Hansa Jürgena Wendela: „Dopiero PISA tak wyraźnie uzmysłowiła wszystkim, że potomkowie Goethego, Schillera, Heinego, Kanta i Herdera nie są już w stanie ze zrozumieniem czytać w swoim ojczystym języku. Świadomość, że młoda generacja godzinami otumaniająca się elektroniką, nadzwyczaj rzadko dobrowolnie sięga po książkę, pozostawiła w kraju głębokie rany i zmusiła do refleksji”<sup>14</sup>.

Autor powyższej opinii stwierdza dalej, że nie można mówić „[...] o nowym kryzysie niemieckiej edukacji”<sup>15</sup>, gdyż większość problemów, które ujawnił program PISA, znana była już wcześniej. Pojawia się zatem pytanie o przyczyny reakcji najważniejszych aktorów sceny oświatowej i opinii publicznej dopiero na wyniki PISA.

PISA w swoich założeniach nie jest ukierunkowana na promowanie rywalizacji między poszczególnymi krajami, jednak wydaje się, że w Niemczech dla opinii publicznej przede wszystkim owo „miejsce na liście” (w badaniu PISA 2000 w trzeciej dziesiątce) stało się czytelnym i zrozumiałym przekazem, bez względu na dziedzinę, której dotyczy<sup>16</sup>. Współcześnie wydaje się to istotnym argumentem, bowiem dla przeciętnych obywateli miejsce rankingowe stanowi najprostszą informację na temat jakości określonego produktu. Znane są rankingi na przykład

<sup>14</sup> H. J. Wendel: *Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?*, [w:] *PISA – und die Folgen?*, red. T. Hansel, Herbolzheim 2003, s. 13.

<sup>15</sup> Tamże, s. 15.

<sup>16</sup> Chodzi o pierwszą edycję badania PISA, która odbyła się w roku 2000, patrz Tab. 1.

marek samochodów, sieci handlowych, a nawet szkół. Znaczenie rankingów w odniesieniu do międzynarodowych badań Rose Boenicke ujmuje tak: „rankingom edukacyjnym przypisuje się szczególną rolę, ponieważ pokazują, na ile dany kraj radzi sobie z przemianami towarzyszącymi globalizacji”<sup>17</sup>.

Inną przyczynę reakcji na wyniki programu PISA eksponuje Klaus-Jürgen Tillmann, którego zdaniem „[...] tylko doniesienia zawierające ekstremalne sformułowania – *mistrz świata* lub *katastrofalnie pokonany* mogą wywołać tak ogromne publiczne zainteresowanie”<sup>18</sup>. To zaledwie przypuszczenie, jednak wydaje się, że nie jest pozbawione słuszności. Zwłaszcza jeśli zwrócimy uwagę na ilość informacji, która dociera do przeciętnego obywatela lub w założeniu powinna dotrzeć. W „dobie newsów” trudno przebić się nawet z istotną dla obywateli i państwa problematyką, a pierwszeństwo uzyskują sensacje. Warunkiem zaistnienia w mediach określonego tematu jest jego odpowiednie zaprezentowanie, gdyż tylko informacje z odpowiednim ładunkiem emocjonalnym mają szansę zaistnieć i dłużej pozostać w świadomości społecznej.

Tillmann, starając się zrozumieć rezonans społeczny wywołany przez wyniki PISA, podaje jeszcze inny argument: ukrytą niechęć społeczeństwa wobec szkoły i pracy nauczycieli. Jak podaje „badanie PISA pokazuje, że to nieprzyjemne uczucie znalazło wreszcie racjonalne uzasadnienie i można teraz naukowo dowodzić, że szkoła nie wypełnia swoich zadań w stopniu zadowalającym”<sup>19</sup>.

Można przyjąć, że dyskusja na temat wyników PISA stanowi raczej widowisko medialne, a nie wydarzenie o randze międzynarodowej, firmowane przez organizację OECD oraz ośrodki naukowe z wielu krajów<sup>20</sup>. Wątek medialnego przekazu wyników badania PISA jest jednak komentowany także przez samych badaczy, pedagogów oraz polityków zwią-

.....  
<sup>17</sup> R. Boenicke, H.-P. Gerstner, A. Tschira: *Lernen und Leistung*, Darmstadt 2004, s. 103.

<sup>18</sup> H.-J. Tillmann: *Die PISA-Studie und...* dz. cyt., s. 94.

<sup>19</sup> Tamże, s. 95.

<sup>20</sup> Realizacja programu PISA odbywa się pod auspicjami OECD, zaś głównym koordynatorem badań na poziomie międzynarodowym jest powołane w tym celu Międzynarodowe Konsorcjum, w skład którego wchodzi ośrodki badawcze z pięciu krajów: Australian Council for Research (ACER), Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO), Service de Pédagogie Expérimentale Université de Liège (SPE), National Institute for Educational Policy Research (NIER), „Westat”, w poszczególnych krajach odpowiedzialne są za przeprowadzenie programu powołane zespoły narodowe.

zanych z oświatą<sup>21</sup>, jako środowisk znajdujących się niejako pod presją mediów (poddanych ocenie publicznej). Bezspornie formuła programu PISA dostarczyła wielowątkowego materiału badawczego dotyczącego nie tylko poziomów osiągnięć uczniów w trzech dziedzinach (czytanie ze zrozumieniem, nauki ścisłe i nauki przyrodnicze), lecz także funkcjonowania różnych obszarów systemu szkolnego. Oprócz ukazania poziomu różnych kompetencji dostarcza ma „wiedzy systemowej”<sup>22</sup> dotyczącej zarządzania. W oficjalnej broszurze wydanej przez OECD czytamy: „Głównym zadaniem zakrojonego na tak szeroką skalę projektu jest pozyskanie potwierdzonych empirycznie informacji, stanowiących podstawę do podejmowania decyzji dotyczących polityki oświatowej”<sup>23</sup>. Za kluczowe zadanie programu PISA uznano bowiem dostarczenie wiedzy potrzebnej do zarządzania na płaszczyźnie systemowej. Adresatami rezultatów PISA są zatem przede wszystkim rządy krajów uczestniczących oraz politycy oświatowi<sup>24</sup>. W przypadku Niemiec, kraju o strukturze federacyjnej, decyzje podejmowane są na płaszczyźnie krajowej i wnioski z programu PISA musiały być rozpatrywane nie tylko z perspektywy poziomu centralnego, lecz przede wszystkich z poziomu poszczególnych ministerstw krajów związkowych.

Publikacja rankingu państw z informacją o liczbie osiągniętych punktów (poziomów) z pewnością nie powinna być podstawą do wyciągania wniosków, na bazie których można byłoby podejmować konkretne decyzje czy też przeprowadzać reformy. Tymczasem w Niemczech, zanim osoby odpowiedzialne za funkcjonowanie edukacji mogły dokładnie przeanalizować otrzymany materiał, zostały poddane presji publicznej: krytyce ich dotychczasowej aktywności oświatowej i oczekiwaniom niemal natychmiastowej reakcji naprawczej<sup>25</sup>. Jürgen Oelkers w swoim komentarzu na temat PISA stwierdza, że „należy przyjąć, że publiczna reakcja odnosi się do przekazu w mediach, a nie samego badania”<sup>26</sup>. Wielu publikacjom,

.....  
<sup>21</sup> Por. H. J. Wendel: *Gibt es eine neue...*, dz. cyt.; H. von Hentig, *Die Schule neu denken*, Weinheim-Basel 2003, V34-V40; H.-J. Tillmann: *Die PISA-Studie und...*, dz. cyt., s. 91-105.

<sup>22</sup> H.-J. Tillmann: *Die PISA-Studie und ihre...*, dz. cyt., s. 98.

<sup>23</sup> K.-J. Tillmann, K. Dederling, D. Kneuper, Ch. Kuhlmann, I. Nessel: *PISA als bildungspolitisches Ereignis*, Wiesbaden 2008, s. 18.

<sup>24</sup> Tamże, s. 18.

<sup>25</sup> T. Raidt: *Bildungsreformen nach...*, dz. cyt., s. 88.

<sup>26</sup> J. Oelkers: *Wie Man Schule entwickelt?. Eine Bildungspolitische Analyse nach PISA*, Weinheim-Basel-Berlin 2003, [za:] T. Raidt: *Bildungsreformen nach...*, dz. cyt., s. 88.

szczególnie tym, które ukazały się po ogłoszeniu wyników, zarzuca się „charakter akcjonistyczny, przesadny czy wręcz nieskoordynowany”, jednak – jak twierdzi dalej autor – „można mieć nadzieję na bardziej wyważone opinie”<sup>27</sup>. Z kolei K.-J. Tillmann zwraca uwagę na wyraźny związek, jaki istnieje pomiędzy samym badaniem i publiczną dyskusją a polityką oświatową<sup>28</sup>. Stwierdza, że „dzięki gwałtownej publicznej reakcji na wyniki PISA problemy niemieckiego szkolnictwa zyskały nagle na politycznym znaczeniu, a tym samym wzrosła ranga polityki oświatowej. Oznacza to, że szczególnie politycy znaleźli się pod ogromną presją społeczną, gdyż to właśnie oni odpowiadają za wyniki badania PISA”<sup>29</sup>.

Uzasadnieniem opinii o upolitycznieniu dyskusji wokół PISA może być wręcz błyskawiczna reakcja Konferencji Ministrów Kultury i Oświaty Krajów Związkowych (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder), która 6 grudnia 2001 r. podjęła uchwałę dotyczącą priorytetowych przedsięwzięć. Wyeksponowano siedem obszarów wymagających natychmiastowych interwencji:

- poprawa kompetencji językowych,
- skuteczniejsze połączenie przedszkola ze szkołą podstawową oraz obniżenie wieku szkolnego,
- poprawa kształcenia podstawowego (kompetencje językowe, kompetencje matematyczno-przyrodnicze),
- wsparcie dzieci z rodzin zaniedbanych,
- zapewnienie jakości poprzez wprowadzenie wiążących standardów i ewaluacji,
- wzmocnienie kompetencji diagnostycznych oraz metodycznych nauczycieli,
- rozbudowa szkolnej i pozaszkolnej oferty całodziennej<sup>30</sup>.

Zdaniem H.-J. Tillmanna powyższą uchwałę uznać należy za polityczny kompromis, bowiem istniały różnice w interpretacji kluczowych działań w opinii reprezentantów poszczególnych krajów związkowych, jak choćby pomiędzy Bawarią a Nadrenią-Westfalią. Argumentacji w tym przypadku dostarczały wyniki PISA-E, eksponujące wyraźne różnice pomiędzy poszczególnymi landami, stąd reakcja w poszczegól-

<sup>27</sup> H. J. Wendel: *Gibt es eine neue...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>28</sup> H.-J. Tillmann: *Die PISA-Studie und ihre...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>29</sup> Tamże, s. 103.

<sup>30</sup> Tamże, s. 98.

nych krajów związkowych różniła się od ustaleń wspólnego gremium, jakim jest Konferencja Ministrów. Wyjątek stanowi koncepcja szkoły *całodziennnej*, która została zaakceptowana przez zdecydowaną większość<sup>31</sup>. Za przyjęciem wspólnego stanowiska przeważały jednak ocena sytuacji i pogląd, że publiczną „burzę” można będzie skuteczniej przetrwać działając wspólnie<sup>32</sup>. W tym miejscu warto podkreślić, że po wprowadzeniu standardów edukacyjnych obowiązujących w całych Niemczech zakończono w 2006 r. przeprowadzanie dodatkowego narodowego badania PISA-E.

Reakcja Niemców na wyniki pierwszej edycji PISA określona została mianem „burzliwej debaty”, która obudziła społeczne zainteresowanie oświatą i stała się ważnym impulsem do podjęcia zmian jakościowych w niemieckim systemie edukacyjnym. Warto podkreślić, że zaangażowanie kluczowych aktorów sceny oświatowej nie zamknęło się wyłącznie w samej krytyce pierwszej edycji programu PISA, ale miało swoje przełożenie na liczne projekty i próby modelowe, sprawdzające nowe rozwiązania służące poprawie zdiagnozowanego niezadowalającego stanu. Wnikliwe analizy osiągnięć niemieckich uczniów w kolejnych edycjach oraz udział w innych międzynarodowych badaniach oświatowych<sup>33</sup> dowodzi, że ta forma monitorowania systemu edukacji jest istotna w kreowaniu polityki oświatowej, czego efekty są już widoczne.

## Szwajcaria - PISA impulsem do podjęcia reform

Ton komentarzy, jak i ilość opublikowanych artykułów pokazują zasadniczą różnicę pomiędzy reakcją na wyniki PISA, jaka miała miejsce w Niemczech i w Szwajcarii. Przyczyna tkwi być może w nieco lepszej pozycji rankingowej (Tab. 1, 2, 3) tego kraju. Stosunkowo wysoką pozycję zajęli szwajcarscy uczniowie w obszarze osiągnięć z matematyki i w PISA 2000 była to pozycja siódma. Mimo tego bardzo dobrego wyniku, nie brakowało jednak głosów krytycznych.

.....  
<sup>31</sup> W. Nieke: *Schulreform. Wie reagiert Die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?*, [w:] *PISA- und...*, dz. cyt., s. 202.

<sup>32</sup> Tamże, s. 98.

<sup>33</sup> Kolejne edycje PISA odbywały się w latach 2003, 2006, 2009, 2012.

Dzień po ogłoszeniu wyników pierwszej edycji programu PISA, 5 grudnia 2001 r., w gazecie „Basler Zeitung”<sup>34</sup> ukazał się artykuł, którego tytuł brzmiał: *Rozczarowanie po latach trwającej reformy edukacyjnej*. Treść oddaje przygnębiającą atmosferę, jaka zapanowała po ogłoszeniu wyników PISA. Zwrócono szczególną uwagę na różnice w osiągnięciach uczniów, których źródłem są nierówności społeczne<sup>35</sup>. Fakt, że szwajcarski system szkolny jest wysoce selektywny to temat tabu, znany jednak zarówno rodzicom, jak i inspektorom szkolnym czy też doświadczonym nauczycielom. W publicystyce zwraca się uwagę na dwa aspekty tego niewątpliwie skomplikowanego zagadnienia. Po pierwsze do tej pory (przed PISA) nikt nie czuł się odpowiedzialny za zaistniały stan rzeczy, nie podejmowano również prób znalezienia przyczyn pogłębiających się nierówności między uczniami. Po drugie przemilczano potrzebę dokonywania badań w tym obszarze celem podtrzymania mitu równości w dostępie do edukacji<sup>36</sup>.

Wydaje się, że problem nierówności społecznych w systemie szkolnym Szwajcarii jest bardzo głęboko zakorzeniony i niełatwo będzie się z nim uporać. Z jednej strony tytuły niektórych publikacji prasowych, na przykład *I znowu grozi nam walka klasowa*<sup>37</sup>, wskazywały być może na nadchodzącą zmianę, jednak z drugiej strony padały stwierdzenia, że nie może być mowy o walce klasowej, dopóki nie zostanie przełamane wspomniane wcześniej tabu oraz nie zostaną zmienione funkcjonujące w oświacie strategie działania.

Podobnie jak to ma miejsce w Niemczech, niski status zawodowy rodziców dotyczy przede wszystkim rodzin imigrantów. Beat W. Zemp, prezydent Szwajcarskiego Związku Zawodowego Nauczycieli, przyznał w jednym z wywiadów, że „to nie szwajcarski system edukacyjny jest zły. Należy pogodzić się z faktem, że 21% młodzieży w szkołach pochodzi z rodzin cudzoziemców i nie można im po prostu nie dać wykształcenia”<sup>38</sup>.

.....  
<sup>34</sup> *Ernüchterung nach Jahrzehnten deutscher Bildungsreform*, „Basler Zeitung”, 5.12.2001, [za:] B. von Kopp, Schweiz. *Zusammengestellt nach Berichten der Schweizer Presse*, <[http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5219/pdf/tibi\\_2002\\_5\\_Kopp\\_Schweiz\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5219/pdf/tibi_2002_5_Kopp_Schweiz_D_A.pdf)>, (data dostępu: 10.11.2013).

<sup>35</sup> Tamże, s. 1.

<sup>36</sup> *Die nassen Hosen des Busfahrers*, „Bieler Tageblatt”, 12.12.2001, [za:] B. von Kopp, Schweiz, dz. cyt., s. 2.

<sup>37</sup> *Und wieder droht der Klassenkampf*, „Die Weltwoche”, 6.12.2001, [za:] B. von Kopp, Schweiz, dz. cyt., s. 2.

<sup>38</sup> *Schwächen sogar an der Uni – Beat Zemp zur Schulbildung der Jungen*, „Basler Zeitung”, 5.12.2001, B. von Kopp, Schweiz, dz. cyt., s. 2.



Nie padła jednak żadna konkretna propozycja zmierzająca do poprawy trudnej sytuacji uczniów pochodzenia obcego.

Opinie pojawiające w pierwszych dniach po ogłoszeniu wyników wydawały się niekiedy powierzchowne, pozbawione dogłębnej analizy. O ile za słaby wynik w kompetencji czytania obarczano odpowiedzialnością uczniów z historią migracyjną, o tyle w kontekście dobrego wyniku z matematyki ten sam czynnik nie wydawał się mieć istotnego znaczenia. Sytuację komplikuje dodatkowo fakt, że część komentatorów wykorzystywała ten niepochlebny przecież wniosek do uspokojenia opinii publicznej, jakoby osiągnięcia uczniów własnych były o wiele wyższe i w pełni satysfakcjonujące<sup>39</sup>. Tym jaskrawiej uwidoczniła się trudna kwestia integracji imigrantów. Pojawiły się pytania o szanse pokonania przez cudzoziemców trudności nie tylko na poziomie języka, ale także kultury i życia społecznego oraz o możliwości państwa we wspieraniu tego złożonego i skomplikowanego procesu. Analiza kolejnych edycji programu PISA i opublikowanych na łamach prasy komentarzy ukazuje dostrzeżenie przez opinię publiczną problemu nierówności oświatowych i znacznie słabszych wyników osiąganych przez uczniów z rodzin imigrantów – można nawet przyjąć, że zostało to uznane za jeden z kluczowych problemów w planowaniu polityki oświatowej.

## Korea Południowa – nacja w gorączce korepetycji<sup>40</sup>

Korea Południowa należy do czołówki krajów PISA (Tab. 1, 2, 3), począwszy od pierwszej edycji w 2000 r., plasując się na wysokiej pozycji we wszystkich badanych dyscyplinach. Dobre wyniki odniesione przez koreańskich uczniów są w dużej mierze odzwierciedleniem kluczowej pozycji, jaką zajmuje w tym kraju edukacja.

Już w 1995 r. Komitet ds. Reformy Oświaty w zaproponowanym projekcie *Reformy nowego systemu edukacyjnego* uznał globalizację za jeden z ważniejszych czynników wpływających na tworzony plan rozwoju dla nowej Korei<sup>41</sup>. W planach osiągnięcia ekonomicznego sukcesu Koreańczy-

<sup>39</sup> *Schulbildung im Test*, „Berliner Zeitung”, 5.12.2001, [za:] B. von Kopp, Schweiz, dz. cyt., s. 2.

<sup>40</sup> D. de Olano: *Korea. Eine Nation im Nachhilfe – Fieber*, [w:] *Das PISA – Echo*, red. P. Knodel, Frankfurt-New York 2010, s. 257.

<sup>41</sup> Tamże, s. 257.

cy nie pominęli edukacji. Za niezbędne przyjęto zwiększenie wydatków na oświatę oraz wdrożenie reform oświatowych, w tym przykładowo zwiększenie autonomii szkoły oraz odpowiedzialności na poziomie szkoły. Jak opisywano w prasie: „Korea miała być przygotowana na nadchodzący wiek informacji oraz społeczeństwa wiedzy”<sup>42</sup>. Trzeba przyznać, że Korea Południowa stosunkowo wcześniej zaczęła wdrażać projekty popularyzowane przez międzynarodowe organizacje (np. OECD), gdyż już w latach osiemdziesiątych znaczenie uczenia się przez całe życie zostało potwierdzone odpowiednim zapisem w konstytucji. Innowacyjność w dziedzinie oświaty stanowi też jeden z czterech głównych celów działalności rządu<sup>43</sup>.

Oprócz wysokiej pozycji rankingowej koreańskich uczniów, należy zauważyć fakt pozostający w kontraście z Niemcami czy Szwajcarią, że istnieje tu niewielka grupa uczniów (5,6%), która uplasowała się poniżej drugiego poziomu kompetencji (PISA 2000). Niemcy natomiast okazali się liderami w tej niepocholebnej kategorii, osiągając w tej grupie aż 22,6%<sup>44</sup>. Powyższe dane wskazują, że koreański publiczny system edukacyjny stwarza wszystkim uczniom równe szanse zdobycia wykształcenia. Być może jest to jeden z zasadniczych czynników sprzyjających osiągnięciu dobrych wyników.

Koreański system szkolny składa się z sześciolletniej bezpłatnej szkoły podstawowej oraz następującej po niej, także bezpłatnej, obowiązkowej szkoły średniej pierwszego stopnia. Po ukończeniu szkoły podstawowej uczeń automatycznie jest kierowany do szkoły średniej (nie praktykuje się powtarzania klas), położonej najczęściej w pobliżu miejsca zamieszkania ucznia. To rozwiązanie ma zapobiec tworzeniu się szkół elitarnych. Kolejny szczebel edukacji to trzyletnia szkoła średnia drugiego stopnia o profilu ogólnym (akademickim) lub zawodowym. W zależności od stopnia zamożności rodziców jest placówką częściowo odpłatną, jednak pomimo kosztów, jakie trzeba ponieść, 95% młodych ludzi kończy ten szczebel szkoły (w tym 63% profil akademicki, 37% profil zawodowy). Szkoły o określonym profilu, np. przyrodniczym, mogą rekrutować 3% najlepszych uczniów danej szkoły<sup>45</sup>.

.....  
<sup>42</sup> Tamże, s. 257.

<sup>43</sup> Tamże, s. 258.

<sup>44</sup> Tamże, s. 275.

<sup>45</sup> B. von Kopp: *Südkorea*, <[http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5210/pdf/tibi\\_2001\\_1\\_Kopp\\_Suedkorea\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5210/pdf/tibi_2001_1_Kopp_Suedkorea_D_A.pdf)>, (data dostępu: 10.11.2013).

Interesujące może się wydać, że mimo niewątpliwych osiągnięć koreańskich uczniów w programie PISA, system edukacyjny Korei nie cieszy się niestety w tym kraju szczególnym uznaniem. „Większość koreańskich uczniów nie ma zaufania do szkoły publicznej. [...] Średnie szkoły prywatne odgrywają zaś podrzędną rolę”<sup>46</sup>. W 2003 r. aż 83,1% wszystkich uczniów szkoły podstawowej oraz 75,3% uczniów szkoły średniej uczęszczało na lekcje prywatne. Ową gotowość koreańskich rodziców do ponoszenia kosztów wykształcenia własnych dzieci określa się mianem „gorączki edukacyjnej”<sup>47</sup>.

Większość społeczeństwa uważa, że pieniądze włożone w edukację stanowią doskonałą inwestycję na przyszłość. Nie mniej jednak z racji powszechności tej praktyki (w żadnym innym kraju wydatki państwowe na edukację nie są tak niskie, dopiero w połączeniu z kosztami domowych budżetów plasują się na wysokiej pozycji w porównaniu z innymi państwami) kładzie się ona cieniem na całym systemie szkolnym, tym bardziej, że dla wielu rodzin wydatki na prywatne lekcje w tak szerokim zakresie stanowią poważne obciążenie.

Problem korepetycji stanowi ogromne wyzwanie dla koreańskich władz oświatowych. W latach osiemdziesiątych podejmowane były nawet próby wprowadzenia ustawowego zakazu prywatnych lekcji, jednak z czasem zniesiono ten zapis<sup>48</sup>.

Sukces koreańskich uczniów można zatem uznać za połowiczne osiągnięcie szkoły publicznej oraz świadectwo wysokiej zapobiegliwości i troski rodziców, aby zapewnić dzieciom możliwie najlepsze wykształcenie. Ze strony państwa podejmowane są próby znalezienia innych rozwiązań wspierających edukację publiczną. Obecnie inwestuje się w kształcenie typu e-learning, telewizję edukacyjną, rozbudowywana jest także oferta nieobowiązkowych popołudniowych zajęć szkolnych. Zdaniem analityków za wcześnie jest na stwierdzenie, czy podejmowane działania pomogą w pozyskaniu zaufania rodziców i przejęcia przez powszechne szkoły pełnej odpowiedzialności za sukces koreańskich uczniów<sup>49</sup>.

.....  
<sup>46</sup> D. de Olano: *Korea...*, dz. cyt., s. 258.

<sup>47</sup> Tamże, s. 259.

<sup>48</sup> Tamże, s. 260.

<sup>49</sup> Tamże, s. 260.

## Zakończenie

68 |

Przykład trzech zaprezentowanych państw potwierdza, że pomimo różnic wynikających z narodowych uwarunkowań, w tym różnic kulturowych, oraz tradycji można zaobserwować wspólne zjawisko, jakim są identyczne wyzwania stojące przed wszystkimi rozwiniętymi państwami. Wspólne wyzwania mogą inspirować do poszukiwania podobnych rozwiązań. Sposób wdrażania zmian musi już jednak uwzględniać odmienny, specyficzny dla danego kraju kontekst społeczno-kulturowy. Można też przyjąć, że w procesie tym pomocna okaże się analiza reakcji państw na dostrzeżenie słabości własnego systemu edukacyjnego. Warto bowiem pamiętać, że bez względu na pozycję w rankingu, żadne państwo nie jest na tyle doskonałe, by uznać, iż nie ma potrzeby ulepszenia oświaty w swoim kraju.

## Literatura

- Baumert Jürgen: *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen: Leske+Budrich, 2002.
- Boenicke Rose, Gerstner Hans-Peter, Tschira Antje: *Lernen und Leistung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004.
- Federowicz Michał, *Założenia programu*, <[http://www.ifispan.waw.pl/ifis.badania/program\\_/założenia](http://www.ifispan.waw.pl/ifis.badania/program_/założenia)>, (data dostępu: 10.04.2009).
- Jakobi Anja P.: *Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 2007, Jahrgang 53 – Heft 2.
- Kopp Botho von: *Schweiz. Zusammengestellt nach Berichten der Schweizer Presse*, <[http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5219/pdf/tibi\\_2002\\_5\\_Kopp\\_Schweiz\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5219/pdf/tibi_2002_5_Kopp_Schweiz_D_A.pdf)>, (data dostępu: 10.11.2013).
- Kopp Botho von: *Südkorea*, <[http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5210/pdf/tibi\\_2001\\_1\\_Kopp\\_Suedkorea\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5210/pdf/tibi_2001_1_Kopp_Suedkorea_D_A.pdf)>, (data dostępu: 10.11.2013).
- Lehmann Rainer H., Peek Rainer, Pieper Iris: *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*, Weinheim: Beltz, 1995.
- Nieke Wolfgang: *Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?*, [w:] *PISA – und die Folgen?*, red. Toni Hansel, Herbolzheim: Centaurus Verlag, 2003.
- Nowosad Inetta: *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – Konteksty – Uwarunkowania*, Zielona Góra: Oficyna Wyd. UZ, 2008.

- Olano Daniel de: *Korea. Eine Nation im Nachhilfe - Fieber*, [w:] *Das PISA - Echo*, red. Philipp Knodel, Frankfurt-New York: Campus Verlag, 2010.
- Prenzel Manfred: *PISA 2003 Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster-New York-München-Berlin: Waxmann, 2004.
- Prenzel Manfred: *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*, Münster-New York-München-Berlin: Waxmann, 2008.
- Raidt Tabea: *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*, Hamburg 2010, <[http://www.tabearaidt.de/forschung/Raidt\\_PISA\\_gesamt297S.pdf](http://www.tabearaidt.de/forschung/Raidt_PISA_gesamt297S.pdf)>, (data do-stepu: 15.07.2013).
- Ricken Norbert: *Das Ende der Bildung als Anfang*, [w:] *Perspektiven der Bildung*, red. Marius Haring, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- Tillmann Klaus-Jürgen: *Die PISA - Studie und ihre bildungspolitische Verarbeitung in Deutschland in den Jahren 2001 - 2004*, „Kwartalnik Pedagogiczny“ 2005, nr 2 (196).
- Tillmann Klaus-Jürgen: Dederich Kathrin, Kneuper Daniel, Kuhlmann Christian, Nessel Isa, *PISA als bildungspolitisches Ereignis*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Wendel Hans Jürgen: *Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?*, [w:] *PISA - und die Folgen?*, red. Toni Hansel, Herbolzheim: Centaurus Verlag, 2003.



Część II

Zaniedbane obszary  
rzeczywistości szkolnej





# Edukacja i nierówności społeczne (perspektywa porównawcza)

**Tomasz Gmerek**

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

*Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie*

**Abstrakt.** Artykuł poświęcony jest problemowi selekcji w edukacji w kontekście nierówności społecznych. Odnosi się do stratyfikacyjnej funkcji edukacji, z perspektywy kategorii równości szans i rezultatów. Artykuł nawiązuje do koncepcji teoretycznych odnoszących się do problemów selekcji i strukturalnej segmentacji na przykładach wybranych systemów edukacji.

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo, nierówność społeczna, selekcja, stratyfikacja, pedagogika porównawcza

## **Education and social inequality (a comparative perspective)**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of educational selection considered in the context of social inequality. It focuses on the stratificational function of education viewed from the perspective of the concept of equality of opportunities and results. It deals with the theoretical concepts referring to the problems of selection and structural segmentation as exemplified by some selected educational systems.

**Key words:** education, social inequality, selection, stratification, comparative education

## Wprowadzenie

74 |

Teoria i praktyka edukacyjna przełomu XX i XXI w. stanowi swoistą „soczewkę”, w której skupiają się główne problemy społeczne, polityczne i kulturowe krajów świata. Z jednej strony, stanowi ona płaszczyznę ścierania się różnorodnych ideologii edukacyjnych – od konserwatywnej poprzez liberalną do socjaldemokratycznej<sup>1</sup>, z drugiej – występuje na jej terenie paradoksalne współistnienie dwóch sprzecznych ze sobą tendencji: egalitarnej (wynikającej z demokratyzacji np. wyższych szczebli edukacji) oraz elitarniej (np. funkcjonowanie prywatnych szkół średnich).

Inną tendencją jest – wynikająca z ekspansji wolnego rynku – coraz większa presja ekonomii i rynku pracy wobec edukacji; w konsekwencji młodzi ludzie postrzegani są często jedynie jako „kapitał ludzki” lub w kategoriach „siły roboczej”<sup>2</sup>. Równoległe istotą wielu koncepcji pedagogicznych jest idea upodmiotawiania, której celem jest przekazanie młodzieży „władzy kreowania własnej biografii”. Jednocześnie nie ulega wątpliwości, że formalne wykształcenie (symbolizowane przez posiadanie „dobrego dyplomu”) staje się w coraz większym stopniu symbolem statusu, dając jednostce możliwość awansu społecznego i zawodowego<sup>3</sup>.

Zjawiska nierówności społecznych są silnie powiązane ze zróżnicowaniem w dostępie do powszechnie uznanych dóbr. W tym kontekście ważną rolę pełni edukacja – jedna z najistotniejszych „maszyn sortujących jednostki”. Jej celem jest podział jednostek i ich rozmieszczenie w strukturze zawodowej i społecznej. Ostatecznym rezultatem procesów selekcji jest zróżnicowanie ludzi pod względem statusu, a także dostępu do przywilejów i władzy oraz poziomu (standardu) życia; mówiąc krótko – wyłonienie „panującej elity”<sup>4</sup>. Można w tym miejscu postawić tezę, że wiele teorii i koncepcji w ramach socjologii edukacji oraz pedagogiki wskazuje na istotną rolę szkolnictwa jako czynnika konstruującego nierówności we współczesnych społeczeństwach<sup>5</sup>. Obok pozainstytucjonalnych

.....  
<sup>1</sup> B. Śliwerski: *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 73–84.

<sup>2</sup> P. Brown: *The Opportunity Trap*, [w:] *Education, Globalization and Social Change*, red. H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, A. H. Halsey, Oxford 2006, s. 386.

<sup>3</sup> Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 139.

<sup>4</sup> E. Hopper: *Notes on stratification, education and mobility in industrial societies*, [w:] *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, London 1971, s. 21.

<sup>5</sup> Z. Melosik: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 21–35.

czynników zróżnicowania społecznego, także specyfika konstrukcji systemu edukacyjnego może determinować zróżnicowanie pomiędzy celami edukacji i jej charakterem na kolejnych poziomach kształcenia – wpływając na formowanie się nierówności społecznych.

Analizy zjawisk edukacyjnych dostarczają wglądu w istotę ścisłych zależności pomiędzy polityką oświatową a procesami uzyskiwania przez jednostki pochodzące z grup dominujących i podporządkowanych możliwości osiągnięcia sukcesu życiowego – w określonych uwarunkowaniach społecznych, ekonomicznych i politycznych. Z tej perspektywy warto wyróżnić kilka podstawowych czynników warunkujących funkcjonowanie nierówności edukacyjnych – posiadających wpływ na osiągnięcia szkolne i sukces życiowy uczniów.

## Pozaszkolne uwarunkowania nierówności edukacyjnych

### **Status społeczno-ekonomiczny**

Pozycja społeczno-ekonomiczna jednostki stanowi jedną z najważniejszych determinant warunkujących nierówności w sferze edukacji. Czynnik ten kształtuje nierówności zarówno w szkolnictwie społeczeństw wysoko rozwiniętych pod względem gospodarczym, społecznym i kulturowym, jak i słabo rozwiniętych.

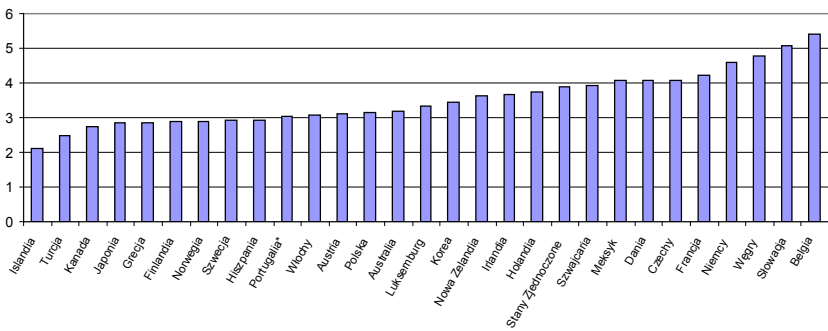
Współczesne wysokorozwinięte społeczeństwa zapewniają swoim członkom powszechny dostęp do edukacji. Można w tym kontekście stwierdzić, że jest to miarą stopnia ich demokratyzacji. Choć w założeniu ma być to „równy” i „sprawiedliwy” dostęp, to jednak – jak można zauważyć – zasada ta nie w każdym przypadku jest realizowana. W krajach posiadających względnie płynną strukturę ruchliwości, nierówności edukacyjne nie funkcjonują w sposób jawny i ewidentny. Fakt ten nie oznacza jednak, że nie istnieją<sup>6</sup>. Przykład wielu krajów demokratycznych (nawet tych, które określane są jako egalitarnie zorientowane „państwa dobrobytu”) wskazuje, że status socjoekonomiczny posiada znaczący wpływ na osiągnięcia edukacyjne uczniów, wybór określonych ścieżek kształcenia, procesy odsiewu szkolnego oraz stopień przetrwania uczniów w systemie – a w konsekwencji

.....  
<sup>6</sup> R. Boudon: *Education, Social Mobility, and Sociological Theory*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. J. G. Richardson, New York 1986, s. 273.

miejsce, jakie zajmują na rynku pracy<sup>7</sup>. Podobna sytuacja występuje w krajach słabo rozwiniętych i rozwijających się. W tym przypadku jednak często funkcjonują wyraźne i znaczące nierówności w zakresie dostępu do edukacji dla jednostek pochodzących z nieuprzywilejowanych grup społecznych<sup>8</sup>.

Międzynarodowe badania porównawcze wykazują istnienie istotnych nierówności w zakresie osiągnięć szkolnych dzieci z odmiennych grup statusu społeczno-ekonomicznego. Dla przykładu, badania PISA – przeprowadzane w różnych krajach świata – wskazują na zróżnicowanie, jakie istnieje w sferze osiągnięć edukacyjnych piętnastolatków pochodzących z odmiennych grup społecznych (por. Wykres 1).

Wykres 1. Wpływ statusu socjoekonomicznego rodziny ucznia na wyniki testu matematycznego, badanie PISA, dane dla 2003 r.



■ prawdopodobieństwo uzyskania najniższych wyników testu matematycznego przez ucznia pochodzącego z rodziny o najniższym statusie socjoekonomicznym w stosunku do ucznia pochodzącego z rodziny o najwyższym statusie

\* Dla przykładu, w Portugalii prawdopodobieństwo uzyskania przez ucznia o niskim statusie społeczno-ekonomicznym najniższego wyniku testu jest trzy razy większe niż jego rówieśnika o najwyższym statusie

Źródło: S. Field, M. Kuczera, B. Pont, *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*, Paris 2007, s. 41.

Także poziom kompetencji w zakresie czytania, pisania i rozumienia tekstu zależny jest w dużym stopniu od pochodzenia społecznego ucznia (tendencja ta jest dostrzegalna we wszystkich krajach świata). Dla przykładu,

<sup>7</sup> W. Müller, W. Karle: *Social Selection in Educational Systems in Europe*, „European Sociological Review” 1993, t. 9, nr 1, s. 3, oraz A. C. Kerckhoff, *Education and Social Stratification. Processes in Comparative Perspective*, „Sociology of Education” 2001, t. 74, s. 7–9.

<sup>8</sup> E. Mulet: *A historical analysis of the educational modalities of inequalities management in Costa Rica, Cuba and Guatemala*, „Compare” 2004, t. 34, nr 1, s. 76–77.

w Hiszpanii wyniki kształcenia są bardzo zróżnicowane w zależności od tego czynnika, jakim jest poziom wykształcenia rodziców. Wskazuje to na ogromną rolę środowiska wychowawczego w rozwoju jednostki. Podobne wnioski wysunąć można, analizując wyniki testów PISA dotyczące umiejętności czytania ze zrozumieniem. Widać wyraźnie, że kompetencje piętnastoletnich Hiszpanów w tym zakresie są mocno skorelowane z poziomem społeczno-ekonomicznym i kulturowym ich rodzin (por. Tab. 1).

Tab. 1. Zróżnicowanie osiągnięć uczniów w wieku lat piętnastu w testach PISA (dotyczących czytania ze zrozumieniem) w 2000 r. Kryterium przypisania do danej grupy jest wskaźnik poziomu społeczno-ekonomicznego i kulturowego rodziny ucznia

Poziom kompetencji	Wskaźnik ISEC* dla danej grupy			
	niski	średni	wyższy	najwyższy
<b>Poniżej poziomu 1</b>	56,1%	26,2%	12,2%	5,4%
<b>Poziom 1</b>	47,6%	29,6%	15,5%	7,2%
<b>Poziom 2</b>	32,8%	29,7%	24,1%	13,5%
<b>Poziom 3</b>	19,3%	25,3%	29,9%	25,5%
<b>Poziom 4</b>	9,9%	18,0%	26,7%	45,4%
<b>Poziom 5</b>	2,6%	13,4%	19,6%	64,4%

\*ISEC [Indicadore socio-economico]

Źródło: INCE. *Resultados en España del estudio PISA 2000*, podają za J. L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación española*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. M. de Puelles, Madrid 2005, s. 162.

Wyjaśnień wspomnianego zróżnicowania dostarcza wiele koncepcji teoretycznych. Jedną z nich stanowi teoria reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu. Teoria ta zakłada, że dzieci z różnych klas społecznych różnią się pod względem „kapitału kulturowego”, który dziedziczą od swych rodziców<sup>9</sup>. Podstawową kategorią służącą do analizy różnic w wyposażeniu kulturowym jest „habitus”. Składają się na niego kompetencje językowe jednostki, zinternalizowane przez nią potrzeby oraz sposoby postrzegania, definiowania i kategoryzowania świata<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> A. Lareau, E. B. Weininger: *Cultural capital in educational research. A critical assessment*, [w:] *After Bourdieu. Influence, Critique, Elaboration*, red. D. L. Swartz, V. L. Zolberg, Dordrecht 2004, s. 106.

<sup>10</sup> P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 102.

Habitus pierwotny kształtuje się w pierwszych latach życia dziecka (głównie w rodzinie i najbliższym otoczeniu), natomiast habitus wtórny kształtuje się w oparciu o szersze relacje społeczno-kulturowe (interakcje w szkole, media, uczestnictwo w określonym typie kultury itd.). Habitus dzieci pochodzących z klasy średniej i wyższych klas społecznych jest odmienny niż tych z klas niższych (robotniczej i chłopskiej). Wynika to z odmiennych form, zasad i celów socjalizacji w rodzinach należących do odmiennych klas społecznych. W praktyce to habitus dzieci z grup uprzywilejowanych w znacznie większym stopniu pokrywa się z oczekiwaniami instytucji edukacyjnych – reprezentują one bowiem dominujący typ kapitału kulturowego. Dobrze ilustruje ten problem – wprowadzona przez Bourdieu – kategoria „kapitału lingwistycznego”. Dotyczy ona zależności pomiędzy pochodzeniem dzieci z określonych grup społecznych a stopniem opanowania przez nie języka używanego w szkole. Według Bourdieu język „poza mniej lub bardziej bogatym słownictwem dostarcza bardziej lub mniej złożonego systemu kategorii, i to w ten sposób, że umiejętność rozszyfrowywania złożonych struktur logicznych bądź estetycznych i posługiwania się nimi zależy od złożoności języka przekazanego przez rodzinę”<sup>11</sup>. Język staje się w tym przypadku instrumentem klasyfikacji społecznej (na przykład elita/plebs), a także jednym z podstawowych kryteriów selekcji szkolnej i – co za tym idzie – stratyfikacji społecznej<sup>12</sup>. W konsekwencji, w instytucjach edukacyjnych ma miejsce nieustanny proces klasyfikacji i różnicowania uczniów pod względem ich kapitału kulturowego. Równocześnie istnieją możliwości zmiany własnego kapitału kulturowego przez jednostkę (i jej awansu społecznego) – odbywa się to jednak na warunkach grupy dominującej.

Można stwierdzić, że istnieją cztery główne aspekty, w jakich przejawia się reprodukcja kulturowa. Po pierwsze, zróżnicowanie kapitału kulturowego jest odtwarzane przez każdą klasę społeczną. Po drugie, szkoły systematycznie dokonują wartościowania różnych typów kapitału kulturowego, deprecjonując kapitał kulturowy niższych klas społecznych. Po trzecie, zróżnicowanie osiągnięć akademickich jest przenoszona na sferę ekonomiczną – rynek pracy wynagradza najbardziej prestiżowe kredencjały akademickie, zdobywane głównie przez reprezentantów wyższych

.....  
<sup>11</sup> Tamże, s. 131.

<sup>12</sup> P. Bourdieu: *Language and Symbolic Power*, Cambridge 1991, s. 54.

klas społecznych. Po czwarte, szkolnictwo legitymizuje te procesy poprzez tworzenie hierarchii społecznej i jej utożsamianie z hierarchią akademicką<sup>13</sup>.

Warto w tym miejscu przedstawić krótko wyniki badań dotyczących aspiracji i wyborów edukacyjnych podejmowanych przez dzieci i młodzież z odmiennych klas społecznych we współczesnej Anglii. Można w tym kontekście zauważyć, że podejście do edukacji dzieci pochodzących z klasy robotniczej jest często odmienne od tego, jakie prezentują dzieci pochodzące z klasy średniej. W konsekwencji przyczyny niepowodzeń szkolnych białych dzieci z klasy robotniczej upatrywane są w typie kapitału kulturowego posiadanego przez ich rodziców<sup>14</sup>.

Gillian Evans poddała analizie czynniki społeczne i kulturowe tkwiące w rodzinie – wpływające na kształtowanie się odmiennych kompetencji, a także aspiracji edukacyjnych oraz wyborów szkoły w rodzinach klasy średniej i klasy robotniczej. Postawiła przy tym podobne tezy, jakie stawiają autorzy teorii reprodukcji kulturowej i ekonomicznej.

Jedno z istotnych podobieństw dotyczy funkcjonowania odmiennych typów socjalizacji dzieci i młodzieży w zależności od klasy społecznej. Dla przykładu, rodzice pochodzący z klasy średniej częściej przywiązują wagę do rozwoju kognitywnych kompetencji na wczesnych etapach rozwoju dziecka, jak również posiadają wiedzę i umiejętności stymulowania rozwoju dziecka za pośrednictwem różnego rodzaju praktyk edukacyjnych. Tak pisze o tych procesach Evans: „Moje własne doświadczenia sugerują, że matki pochodzące z klasy średniej, które zwykle mają wykształcenie wyższe, w zdecydowanie większym stopniu eksponują rozwijanie umiejętności powiązanych z formalnym kształceniem, takich jak kompetencje językowe (mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie), kompetencje matematyczne (liczenie oraz rozwiązywanie zadań z liczbami), kompetencje plastyczne i praktyczno-techniczne (rozpoznawanie kolorów i kształtów, umiejętności motoryczne konieczne do malowania, rysowania i wycinania), kompetencje z zakresu nauk ścisłych (rozwijanie zmysłu ciekawości świata oraz rozumienia zasad, które nim władają), a także sportu (koordynacji ruchowej oraz określonych umiejętności, np. pływanie)”. Matki

.....  
<sup>13</sup> J. Macleod: *Ain't no Makin'it. Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*, London 1987, s. 12.

<sup>14</sup> G. Evans: *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*, London 2006, s. 2.

dysponujące wyższym poziomem wykształcenia z większym prawdopodobieństwem i częściej podejmują nieformalne, mające charakter zabawy, działania służące rozwojowi różnorodnych kompetencji. Proces ten w konsekwencji sprawia, że „dzieci pochodzące z klasy średniej wcześniej przyzwyczajają się do formalnego kształcenia [...] Nie dziwi zatem fakt, że nawet dwuletnie dzieci, których matki mają wysoki poziom wykształcenia, radzą sobie lepiej w przedszkolu niż ich rówieśnicy, których matki mają niski poziom wykształcenia”<sup>15</sup>.

Evans zwraca również uwagę na inne aspekty funkcjonowania rodzin z odmiennych klas społecznych. Do najważniejszych zaliczyła ona czas poświęcany na wychowanie dzieci oraz energię i zasoby, jakie rodzice przeznaczają na to, aby ich dzieci rozwijały się jak najlepiej. Według tej autorki rodzice z klasy średniej (a matki w szczególności) robią wszystko, aby „uzyskać pewność, że ich dziecko posiadało wszystkie niezbędne kompetencje i umiejętności, które pozwolą mu na bycie «zdolnym» w sposób, który będzie doceniony w szkole”. Z tej perspektywy rodzaj opieki, jaką otaczają one dzieci, „może być opisany jako «intensywny», a jego powszechnym rezultatem jest wcześniej kształtujący się rozwój dzieci powiązany ze zdobywaniem sprawności w umiejętności formalnego uczenia się”. Umiejętność ta okazuje się niezwykle przydatna w tym momencie, gdy dziecko wchodzi w środowisko szkolne, bowiem jest ona przekształcana w różnorodne uzdolnienia i nagradzana. W związku z tym argumentem „nawet te dzieci z klasy średniej, które posiadają przeciętny i niższy potencjał intelektualny, z większym prawdopodobieństwem rozwinią go w szkole, ponieważ będą korzystały z tego rodzaju intensywnej opieki rodziców”<sup>16</sup>.

Jednocześnie sposoby socjalizacji dzieci z klasy robotniczej sprawiają, że są one w mniejszym stopniu przygotowane do podejmowania ról i spełniania oczekiwań szkolnych. Dzieje się tak zarówno dlatego, że słabsze przygotowanie stawia je na niekorzystnej pozycji w systemie edukacyjnym, który nagradza sukcesy oraz oczekuje od dzieci kompetencji wcześniej wyniesionych z domu, jak i dlatego, że szkoły uosabiają wartości klasy średniej. Evans zauważa, że „nie oznacza to, że dzieci pochodzące z klasy robotniczej nie mogą sobie dobrze radzić w szkole. Znaczna część

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 3-4.

<sup>16</sup> Tamże, s. 8.



rodziców [z tej klasy – T.G.] dostrzega wartość wykształcenia i rozbudza aspiracje swoich dzieci, a wiele dzieci z klasy robotniczej nie ma problemu z kształceniem”. Istnieje jednak duża część dzieci pochodzących z klasy robotniczej, które w szkole nie radzą sobie dobrze<sup>17</sup>.

Można zatem stwierdzić, że edukacyjne wsparcie dziecka ze strony rodziców (szczególnie w pierwszych latach życia) jest kluczowe dla kształtowania się kompetencji potrzebnych do dobrego funkcjonowania w instytucjach edukacyjnych. Dzieci pochodzące z nieuprzywilejowanych środowisk w mniejszym stopniu otrzymują wsparcie tego typu ze strony rodziców. Przyczyną opisywanego zjawiska jest często brak możliwości finansowych w zakresie wsparcia własnych dzieci, brak zasobów (takich jak biblioteka domowa, encyklopedie i inne pomoce naukowe), jak również niezrozumienie potrzeb dzieci i konieczności ich wsparcia, niskie aspiracje edukacyjne rodziców oraz brak zdolności i umiejętności rodziców w sferze pomocy. Warto zwrócić uwagę, że wsparcie rodziców może przybierać różne formy: pomoc w zadaniach domowych, finansowanie zajęć pozalekcyjnych, rozbudzanie aspiracji edukacyjnych, porady i wsparcie w sferze wyboru opcji kształcenia oraz typu szkoły, zapewnianie materiałów kształcenia, takich jak książki czy środki informatyczne (włącznie z wyjaśnieniem, jak zastosować te materiały), a także wsparcie w uczestnictwie w takich zajęciach pozaprogramowych, które przynoszą korzyści edukacyjne<sup>18</sup>.

Inny czynnik generujący nierówności w zakresie uzyskiwania sukcesu życiowego za pośrednictwem edukacji uwydatniają w swoich badaniach Samuel Bowles i Herbert Gintis. Teoretycy ci zwrócili uwagę na aspekt ekonomiczny funkcjonowania systemu edukacji. Teoria reprodukcji ekonomicznej opisuje zależności pomiędzy edukacją a ekonomią i rynkiem pracy w kontekście konsekwencji, jakie niosą one dla złożonego z klas i hierarchicznego społeczeństwa. Bowles i Gintis uważają, że system edukacyjny stanowi instrument odtwarzający społeczne i ekonomiczne nierówności poprzez swoje ścisłe powiązania z kapitalistycznym systemem produkcji. Twierdzą, że szkoły niemal automatycznie odpowiadają na potrzeby rynku pracy i – szerzej – systemu ekonomicznego; socjalizują one uczniów,

<sup>17</sup> Tamże, s. 9.

<sup>18</sup> S. Field, M. Kuczera, B. Pont: *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris 2007, s. 101.

wdrażając ich do pełnienia określonych ról zawodowych i pośrednicząc w ten sposób zarówno w prostym odtwarzaniu statusu jednostek, jak i w powielaniu całościowych relacji klasowych w społeczeństwie. Konsekwencje tego faktu najprościej można ująć w następujący sposób: dzieci robotników zostają robotnikami, natomiast dzieci lekarzy, prawników i profesorów zajmują podobnie eksponowane pozycje społeczne i zawodowe, jak ich rodzice. Reprodukacja polega zatem na transmisji międzypokoleniowego (przede wszystkim ekonomicznego) statusu z rodziców na dzieci.

Różnice w społecznych relacjach szkolnictwa są pogłębiane przez nierówności w zasobach finansowych. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wskazują, że szkoły, w których kształcą się dzieci z niższych klas społecznych, są o wiele słabiej finansowane, gorzej wyposażone, mają o wiele większe liczebnie klasy, mniejszy wybór kursów, słabszych i niżej wynagradzanych nauczycieli. Uniemożliwia to stworzenie bardziej otwartego, elastycznego środowiska edukacyjnego. Jednocześnie w szkołach tych kładzie się głównie nacisk na dyscyplinowanie uczniów, co „nakłada na dyrektorów i nauczycieli konieczność wprowadzania relacji społecznych, które w sposób bezpośredni odzwierciedlają relacje istniejące w fabrykach”. Równolegle funkcjonują dobrze finansowane szkoły dla dzieci z uprzywilejowanych warstw społecznych, które – jak stwierdzają teoretycy reprodukcji – „mogą zaoferować daleko większe szanse dla rozwoju zdolności wymaganych dla adekwatnego przygotowania do pracy na wyższych poziomach zawodowej hierarchii”<sup>19</sup>. Widać więc wyraźnie, że to ekonomiczny status rodziców decyduje o tym, do jakiej szkoły uczęszcza dziecko; dzieci z bogatszych rodzin osiągną lepsze pozycje zawodowe (finansowe) i społeczne niż ich rówieśnicy z rodzin biedniejszych. Można więc stwierdzić, że pomimo istnienia (pozornie) wolnego i równego dostępu do edukacji, przyczyny leżące w systemie ekonomicznym uniemożliwiają młodzieży z niższych klas społecznych podobny (równy) start oraz sprawiedliwe uczestnictwo w „wyścigu” o dobrą pozycję zawodową i społeczny sukces.

Wspomniane zależności dostrzegalne są w większości krajów świata. Równocześnie trzeba stwierdzić, że w wielu krajach dysproporcje ekonomiczne i nierówności w sferze dostępu do szkolnictwa są coraz

.....  
<sup>19</sup> S. Bowles, H. Gintis: *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, New York 1976, s. 132.

wyraźniejsze. Trzeba zatem jeszcze raz powtórzyć, że problem dostępności kształcenia dobrej jakości (dostarczający w przyszłości znakomitych możliwości na rynku pracy) powiązany jest z możliwościami jego finansowania. Dla przykładu, zróżnicowanie w zakresie prywatnych wydatków przeznaczanych na kształcenie w Federacji Rosyjskiej jest ściśle uwarunkowane poziomem dochodów, jakie uzyskują członkowie rodzin. W rzeczywistości pomiędzy poszczególnymi grupami dochodów istnieją ogromne dysproporcje w sferze możliwości finansowania kształcenia (por. Tab. 2).

Tab. 2. Struktura wydatków gospodarstw domowych na opłacenie usług w systemie edukacji (odsetek wydatków w grupach ludności o różnych poziomach przeciętnego dochodu), dane dla Federacji Rosyjskiej w 2006 r.

Grupy dochodów (1-5)*	Odsetek całkowitych wydatków na edukację	W tym na edukację			
		przedszkolną i podstawową	średnią	średnią zawodową	wyższą
1	2,8	9,3	8,2	6,3	1,5
2	8,2	11,0	12,9	13,7	6,7
3	16,0	17,0	17,8	23,3	15,1
4	34,0	38,8	35,2	32,5	33,0
5	39,1	23,9	25,8	43,7	43,7

\*gospodarstwa domowe w grupie 1 posiadają najniższy dochód, natomiast w grupie 5 dochód najwyższy

Źródło: *Obrazovane v Rossijskoj Federacii: 2007. Statističeskij eżegodnik*, Moskwa 2007, s. 90.

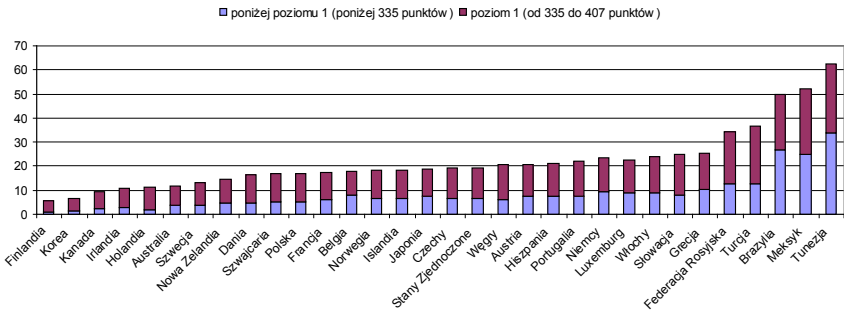
Dominacja kryterium ekonomicznego staje się coraz bardziej widoczna w sferze polityki oświatowej wielu krajów – skutkuje to naciskiem na samofinansowanie kształcenia, tworzeniem się wyraźnej hierarchii szkół, a także wzrostem selekcyjności systemu. Praktyka oświatowa tego typu powoduje wzrost nierówności społecznych. Zróżnicowanie społeczne i ekonomiczne odtwarzane przez system szkolnictwa na poziomie podstawowym i średnim stanowi podstawę dla formowania się ewidentnych nierówności na poziomie szkolnictwa wyższego – i dalej na rynku pracy<sup>20</sup>. Kluczowe są w tym kontekście realizowane cele polityki oświatowej prowadzonej w danym kraju<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Z. Kwieciński: *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 146–147.

<sup>21</sup> M. J. Szymański: *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie*, [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005, s. 173–176.

Działania skierowane na wyrównywanie szans oświatowych dzieci z nieuprzywilejowanych środowisk od kilku dekad stanowią cele polityki i praktyki oświatowej państw skandynawskich<sup>22</sup>. Dla przykładu, w Finlandii pochodzenie społeczne dzieci (rozumiane jako status społeczno-ekonomiczny ich rodziców) ma – w świetle porównań międzynarodowych – stosunkowo mały wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci (potwierdzają to kolejne badania PISA). Oznacza to, że system edukacji w tym kraju jest w stanie stworzyć wyrównane szanse oświatowe dla wszystkich dzieci – głównie poprzez relatywne zniwelowanie dysproporcji wynikających z różnic w kapitale kulturowym rodziny. Prowadzi to nie tylko do ogólnie wysokiego poziomu uzyskiwanego przez fińskich uczniów w testach, lecz także – co niezwykle ważne – do małego zróżnicowania pomiędzy uczniami osiągającymi najlepsze i najgorsze wyniki. Ponadto uczniów osiągających w Finlandii najniższe wyniki w testach na czytanie i rozumienie tekstu (poziom osiągnięć PISA 1 i poniżej) jest w perspektywie porównawczej najmniej (por. Wykres 2).

Wykres 2. Procent jednostek w wieku 15 lat, posiadających kompetencje na poziomie 1 i poniżej poziomu 1 w teście PISA na czytanie ze zrozumieniem w 2003 r. (w wybranych krajach)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, oprac. OECD, Paris 2004, s. 443.

Warto wskazać na działania podejmowane w fińskim systemie edukacji obowiązkowej służące niwelowaniu negatywnego wpływu pochodzenia społecznego na osiągnięcia szkolne dzieci. W fińskiej szkole obowiązkowej stworzono bowiem swoistą „sieć”, której celem

<sup>22</sup> T. Gmerek: *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich*, Poznań 2005, s. 193–198.

jest optymalizacja procesu wyrównywania szans oświatowych dzieci z nieuprzywilejowanych środowisk. Jest ona zbudowana z czterech poziomów oddziaływań.

Pierwszy z nich stanowi nauczyciel klasy, którego zadaniem jest identyfikacja uczniów słabo radzących sobie w nauce. Nauczyciel ten pracuje z uczniem indywidualnie lub w niewielkich, dwu-, trzyosobowych grupach – w celu rozwiązania problemu.

Drugi poziom oddziaływań stanowi asystent nauczyciela, który jest osobą mającą pewne przygotowanie pedagogiczne, jednak pracującą według zaleceń nauczyciela. Asystent nauczyciela pracuje z uczniem indywidualnie lub w małych grupach. Jego zadaniem jest pomoc uczniom w zakresie pokonywania trudności w realizacji materiału szkolnego, jak również w trakcie trwania godzin lekcyjnych (może on być obecny na lekcjach równocześnie z nauczycielem klasy). Asystent pracuje z uczniami zawsze według wskazówek i pod kierunkiem nauczyciela.

Trzeci poziom oddziaływań stanowi nauczyciel edukacji specjalnej. Jest to nauczyciel szkoły obowiązkowej, posiadający jednak specjalistyczne (zwykle roczne) przygotowanie w sferze pedagogiki specjalnej. Współpracuje on z nauczycielem klasy w celu rozwiązywania problemów uczniów, których nie były w stanie zniwelować dwie pierwsze linie oddziaływań. W praktyce działania nauczyciela edukacji specjalnej koncentrują się na języku (fińskim bądź szwedzkim) lub matematyce. Nauczyciel edukacji specjalnej zajmuje się uczniami bez specjalistycznej diagnozy (są to uczniowie, którzy potrzebują dodatkowej pomocy – około 17–20% fińskich uczniów). Ponadto w fińskim systemie kształcenia działają nauczyciele specjaliści – wykwalifikowani w zakresie edukacji specjalnej. Zajmują się oni dziećmi zdiagnozowanymi (około 1,8% takich dzieci kształci się w szkołach specjalnych, natomiast 4,4% – w ramach powszechnej szkoły rozszerzonej).

Czwarty element stanowi specjalistyczny zespół, którego celem jest pomoc uczniom, których słabe postępy w nauce powiązane są z szerszymi problemami rodzinnymi lub społecznymi. Zespół składa się z nauczyciela klasy, nauczyciela edukacji specjalnej, dyrektora szkoły, jak również psychologa, pracownika socjalnego z wydziału spraw społecznych, a także – jeśli to konieczne – przedstawicieli służb medycznych. Zadaniem zespołu, który ma dostęp do szerszego wachlarza środków i możliwości

działania, jest identyfikacja i likwidacja problemu (którego skala wykracza często poza możliwości działania szkoły). Działanie interdyscyplinarnych zespołów ma na celu odciążenie nauczyciela w rozwiązywaniu problemów społecznych i rodzinnych oraz umożliwienie mu skupienia się na kształceniu<sup>23</sup>.

### **Płeć**

Istotnym kryterium nierówności społecznych, wyznaczającym zróżnicowanie w sferze edukacji, jest płeć. Spoglądając z perspektywy tego kryterium na społeczne pozycje kobiet w relacji do pozycji mężczyzn, można postawić tezę o niezwykle silnych determinantach tkwiących w tradycji i kulturze wielu społeczeństw. Czynniki te sankcjonowały (w wielu przypadkach zjawiska te trwają współcześnie) niższą pozycję kobiet w większości sfer rzeczywistości społecznej<sup>24</sup>.

Zróżnicowanie w zakresie uzyskiwanych przez kobiety i mężczyzn pozycji społecznych oraz dochodów powiązane jest bardzo często z odmiennymi możliwościami w zakresie uzyskiwania wykształcenia. Współcześnie sytuacja ta jest niezwykle skomplikowana ze względu na poziom rozwoju danego kraju, jego specyfikę kulturową, stopień otwartości w zakresie ruchliwości społecznej, odmienne oczekiwania w zakresie ról rodzajowych itd.<sup>25</sup>

W wysoko rozwiniętych krajach Zachodu pozycja kobiet w edukacji i na rynku pracy uległa znaczącym przekształceniom. W szczególności dostrzegalny jest wzrost liczby kobiet podejmujących kształcenie wyższe (w wielu krajach wysoko rozwiniętych odsetek studiujących kobiet przekracza liczbę mężczyzn). Trzeba przy tym stwierdzić, że kobiety uzyskują coraz wyższe pozycje na rynku pracy<sup>26</sup>.

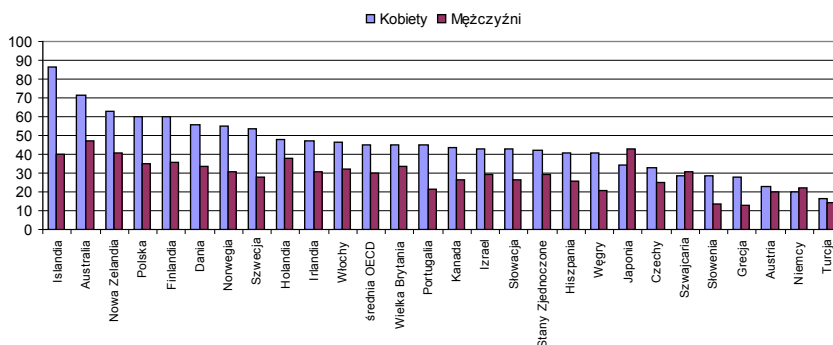
.....  
<sup>23</sup> N. Grubb, S. Field, H. M. Jahr, J. Neumüller: *Finland – Country Note. Equity in Education. Thematic Review*, OECD 2005, s. 19–20, <[www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf)>, (data dostępu: 15.07.2013).

<sup>24</sup> A. Gromkowska-Melosik: *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, s. 95–133.

<sup>25</sup> Taż: *Macierzyństwo, dyplom akademicki i sukces zawodowy kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008, s. 99–107.

<sup>26</sup> Taż: *Indywidualizm, liberalna edukacja i paradoksy emancypacji kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej...*, dz. cyt., s. 78–81.

Wykres 3. Odsetek absolwentów studiów pierwszego stopnia w wybranych krajach świata, dane dla 2006 r.



Źródło: *Equally Prepared for Life? How 15-Year Old Boys and Girls perform in School*, oprac. OECD, Paris 2009, s. 14.

Równocześnie jednak w wielu krajach (nawet w wysoko rozwiniętych państwach dobrobytu) dostrzegalne jest zróżnicowanie pozycji pomiędzy kobietami i mężczyznami w wielu sferach rzeczywistości społecznej. Dla przykładu, w Norwegii aktualnie kobiety stanowią około sześćdziesięciu procent ogólnej liczby studiujących<sup>27</sup>. Trzeba jednak stwierdzić, że wskaźniki ilościowe nie dostarczają dowodów na istnienie płciowej równości<sup>28</sup>.

W wielu krajach podziały na rynku pracy wyznaczają specyficzne możliwości awansu zawodowego absolwentek instytucji kształcenia wyższego<sup>29</sup>. Dla przykładu, pomimo wielu lat rządowej polityki równości, Skandynawia ma jeden z najbardziej podzielonych pod względem płciowym rynków pracy spośród krajów Zachodu<sup>30</sup>. Podobnie zauważa Anne Smehaugen, pisząc: „Gdy płciowa nierówność jest mierzona w kategoriach

<sup>27</sup> *Changes in tertiary education participation*, Statistics Norway 2010, <[www.ssb.no/english/subjects/04/02/40/utuvh\\_en/tab-2010-06-01-03-en.html](http://www.ssb.no/english/subjects/04/02/40/utuvh_en/tab-2010-06-01-03-en.html)>, (data dostępu: 15.07.2013).

<sup>28</sup> Por. S. S. Lie, M. Teigen: *Higher Education in Norway: a nirvana of equality for women?*, [w:] *The Gender Gap in Higher Education*, red. S. S. Lie, L. Malik, D. Harris, London 1994, s. 118, oraz L. A. Støren, C. Å. Arnesen, *Women's and men's choice of higher education - what explains the persistent sex segregation in Norway*, „*Studies in Higher Education*” 2007, t. 32, nr 2, s. 253.

<sup>29</sup> Por. E. Waszkiewicz: *Prawne i instytucjonalne formy przeciwdziałania dyskryminacji kobiet w Polsce (2001-2005)*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Warszawa 2007, s. 122-123.

<sup>30</sup> S. S. Lie, A. S. Pedersen, M. B. Rørslett: *Higher education - the road to equality for women?*, [w:] *Gender and Education in a Life Perspective*, red. G. Bjerer, I. Elgquist-Saltzman, Aldershot 1994, s. 39.

uczestnictwa kobiet i średniej pomiędzy kobietami i mężczyznami, Norwegia (i Skandynawia w ogóle) jest oceniana jako posiadająca wysoki stopień płciowej równości. Jednakże, szczególnie w Norwegii, edukacja i rynek pracy są sferami w wysokim stopniu podzielonymi”. Autorka ta dostrzega zarówno podziały pomiędzy sektorami, w których zatrudniane są kobiety (najwięcej kobiet zatrudnianych jest w norweskim sektorze publicznym), jak i zróżnicowanie w zarobkach uzyskiwanych przez kobiety czy klasowe zróżnicowanie rzutujące na szanse uzyskiwania wyższych pozycji społecznych i zawodowych<sup>31</sup>. Także współczesne tendencje w norweskiej edukacji wyższej mają wpływ na utrzymywanie się społecznych i zawodowych profili pomiędzy kobietami i mężczyznami<sup>32</sup>.

Niższa pozycja kobiet dostrzegalna jest jednak najbardziej w krajach biednych. W krajach Ameryki Łacińskiej kobiety zajmują szczególnie nieuprzywilejowaną pozycję w porównaniu z mężczyznami w zakresie dostępu do edukacji i uczestnictwa w niej. Ponadto dziewczęta pochodzące z grup nieuprzywilejowanych o wiele częściej „wypadają” z systemu szkolnego z powodu konieczności pomocy w pracach domowych, jak również pracy zarobkowej. Rodzice postrzegający edukację jako „inwestycję” preferują kształcenie chłopców. Warto również zwrócić uwagę na fakt zajmowania przez kobiety niższych pozycji na rynku pracy, co związane jest z posiadanym przez nie niższym poziomem wykształcenia<sup>33</sup>.

Także w krajach, w których istnieje silnie usankcjonowana kulturowo podporządkowana pozycja kobiet można zauważyć silny efekt dyskryminacji płciowej. W krajach Azji południowo-wschodniej kobiety zajmują niższe pozycje w porządku stratyfikacyjnym. Dotyczy to zarówno ich pozycji w edukacji, jak i na rynku pracy. Agnieszka Gromkowska-Melosik wskazuje na wyraźne podłoże kulturowe opisywanych procesów. Analiza sytuacji kobiet w Japonii dostarcza dowodów na istnienie uwarunkowań tkwiących w poglądach społecznych i strukturze rodziny, co wyraźnie determinuje pozycję kobiet. Autorka ta zauważa, że „orientacja na przygotowanie kobiet do pełnienia jasno określonych tradycyjnych ról społecznych prowadzi w praktyce do konsekwentnego obniżania samooceny

.....  
<sup>31</sup> A. Smehaugen: *Inclusion & Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*, Stockholm 2001, s. 215.

<sup>32</sup> L. A. Støren, C. Å. Arnesen: dz. cyt., s. 253.

<sup>33</sup> N. P. Stromquist: *What Poverty Does to Girls' Education. The intersection of class, gender and Policy in Latin America*, „Compare” 2001, t. 31, nr 1, s. 46–47.



i aspiracji edukacyjnych oraz zawodowych kobiet japońskich. Polega to – na wszystkich szczeblach szkolnictwa – na kwestionowaniu ich predyspozycji (intelektualnych lub osobowościowych) oraz upowszechnianiu subiektywności opartej na matki i gospodyni domowej. Najogólniej, występuje tu (zwykle udana) próba «płciowego segregowania» społecznego znaczenia, jakie ma edukacja wyższa: sukcesu zawodowego w przypadku mężczyzn oraz przygotowania do społecznej reprodukcji rodzin klasy średniej w przypadku kobiet”<sup>34</sup>.

Kulturowe przekonania dotyczące niższego statusu kobiet często funkcjonują w tradycyjnych społecznościach krajów słabo rozwiniętych. W wielu krajach preferencje w zakresie kształcenia chłopców stanowią jawnie podtrzymywany i często wyrażany pogląd.

W Chinach rodzice przykładają o wiele mniejszą uwagę do edukacji dziewcząt niż do edukacji chłopców. Związane jest to (z jednej strony) z tradycyjnie usankcjonowanym w społeczeństwie chińskim (patriarchalnym) przekonaniem o nadrzędności mężczyzn nad kobietami. Jak zauważa Yu Wei, chociaż „feudalny system, w którym kobiety były traktowane jako niewolnice, został wykorzeniony po stworzeniu Chińskiej Republiki Ludowej, to jednak stare feudalne idee i mentalność, utrzymujące się od tysięcy lat, z różnych względów pozostały głęboko zakorzenione. Poglądy podkreślające wyższość mężczyzn nad kobietami nadal dominują w myśleniu niektórych ludzi i rządzą ich działaniami”<sup>35</sup>. Z drugiej strony, istnieje przekonanie, że kobiety są pozbawione zdolności. W Chinach funkcjonuje od tysięcy lat popularne powiedzenie, że „cnotą kobiety jest być bez talentu”<sup>36</sup>. Ponadto „wiele osób nadal wierzy, że ponieważ kobiety różnią się od mężczyzn biologicznie, nie potrzebują edukacji wyższej”. Istnieje powszechne przekonanie, że „nawet jeśli kobiety będą się kształcić, nie mogą osiągnąć podobnych rezultatów jak mężczyźni”. Częsty jest także pogląd, że z powodu ograniczonych zasobów edukacji wyższej, zachęcanie kobiet do studiowania jest marnotrawstwem<sup>37</sup>. Trzeba również dodać, że rodzice niechętnie

<sup>34</sup> A. Gromkowska-Melosik: *Macierzyństwo, dyplom akademicki i sukces zawodowy kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej...*, dz. cyt., s. 102.

<sup>35</sup> Y. Wei: *Women's education in China*, Beijing 1995, s. 89.

<sup>36</sup> L. Wei: *The Dilemma in Chinese Women's Receiving an Education. Its Impact and an Analysis of the Reasons*, „Chinese Education and Society” 2000, nr 2, s. 38.

<sup>37</sup> L. Jie: *The Rise in Women's Status and Higher Education in China*, „Chinese Education and Society” 2000, t. 33, nr 2, s. 33.

wydają pieniądze na edukację swych córek. Fakt ten związany jest z przekonaniem, że ostatecznie córka i tak wyjdzie za mąż, a tym samym opuści swoją dotychczasową rodzinę – nie warto więc inwestować w jej edukację (znane chińskie powiedzenie głosi, że „córka, która wychodzi za mąż, jest jak miska wody wylewana za drzwi”). Innym powodem, (który częściowo ma również swoje podłoże ekonomiczne) jest potrzeba posiadania siły roboczej w domu. W konsekwencji często rodzice zmuszają swoje córki, aby zrezygnowały ze szkoły. Kolejnym wreszcie czynnikiem, który zmniejsza szanse kobiet chińskich na kontynuowanie edukacji, jest tradycja względnie wczesnego zamążpójścia i szybkiego zrodzenia dzieci. Pomimo, że – jak pisze Liu Wei – „tradycja ta mocno zmienia się w Chinach, to jednak nadal stanowi popularne przekonanie, szczególnie wśród kobiet”<sup>38</sup>.

Inne czynniki związane są z dysproporcjami w rozwoju ekonomicznym pomiędzy miastem a wsią, a także pomiędzy poszczególnymi regionami kraju<sup>39</sup>. Jednocześnie, spośród ogólnej liczby studiujących, zdecydowanie więcej kobiet pochodzi z miasta niż ze wsi<sup>40</sup>. W efekcie kobiety mają o wiele mniejsze szanse dostania się na studia wyższe. Nierówności istniejące w systemie edukacyjnym dodatkowo wzmacniane są przez rynek pracy (na którym kobiety zajmują o wiele gorsze pozycje niż mężczyźni). Przedsiębiorcy niechętnie zatrudniają kobiety ze względu na to, że będą one „nieefektywne” (wyjdą za mąż i będą rodzić dzieci). Poza tym poziom edukacji kobiet jest – jak już podkreślono – niższy niż mężczyzn, stąd trudniej jest im konkurować o dobre miejsca pracy<sup>41</sup>. Ruth Hayhoe, pisząc o możliwościach zmiany sytuacji społecznej w Chinach (w kontekście edukacji), nie stawia przy tym dobrej prognozy dla kobiet. Stwierdza, że „jeśli procesy stratyfikacji podążą za wzorami wschodnioazjatyckimi i jeśli chińskie uniwersytety staną się instytucjami masowymi, to wówczas kobiety będą prawdopodobnie zajmować nadal niższe szczeble systemu, podczas gdy mężczyźni zdominują szczeble elitarne, które dostarczają możliwości zatrudnienia na najwyższych poziomach zarządzania”<sup>42</sup>.

.....  
<sup>38</sup> L. Wei: *The Dilemma in Chinese Women's...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>39</sup> Y. Wei: *Women's education in China...*, dz. cyt., s. 85.

<sup>40</sup> Z. Gui: *Science and Technology in China: Successes and Challenges for Women's Participation*, [w:] *Women and the University Curriculum. Towards Equality, Democracy and Peace*, red. M.-L. Kearney, A. H. Ronning, London 1996, s. 173.

<sup>41</sup> L. Wei: *The Dilemma in Chinese Women's...*, dz. cyt., s. 37.

<sup>42</sup> R. Hayhoe: *China's Universities 1895-1995. A Century of Cultural Conflict*, New York 1996, s. 206.

Warto w tym miejscu podkreślić powiązanie oddziaływania różnorodnych czynników (takich jak zamożność populacji, poziom urbanizacji czy uwarunkowania kulturowe) na sytuację zróżnicowania płciowego w szkolnictwie. Przykładem tego może być sytuacja dostępu kobiet do edukacji w Kambodży<sup>43</sup>. Tabela 4 ukazuje zależność pomiędzy naborem kobiet na poszczególne poziomy kształcenia i obszarem ich zamieszkiwania. Wyraźnie dostrzegalny jest zmniejszający się odsetek kobiet na kolejnych poziomach kształcenia, skorelowany z odległością od obszarów zurbanizowanych.

Tab. 4. Odsetek dziewcząt podejmujących kształcenie podstawowe i średnie w Kambodży, w zależności od lokalizacji szkoły, dane dla roku szkolnego 1997/1998

Poziom kształcenia	Liczba całkowita	Miasta	Wsie	Obszary daleko położone
Szkoła podstawowa	81,2	88,5	85,4	43,9
Szkoła średnia I°	16,8	35,6	12,0	0,4
Szkoła średnia II°	5,7	16,4	1,7	0,0

Źródło: D. Ayres, *Education and the Localization of Structural Adjustment in Cambodia*, [w:] *Globalization and Educational Restructuring in Asia and the Pacific Region*, red. K.-H. Mok, A. Welch, London 2003, s. 248.

Także zależności pomiędzy płcią a pochodzeniem społecznym wskazują na korelację wspomnianych czynników i ich wpływ na ostateczną pozycję, jaką zajmują jednostki w systemie stratyfikacyjnym. W społeczeństwach większości krajów wysoko rozwiniętych można dostrzec pewien paradoks. Choć z perspektywy równości edukacyjnych szans relatywna pozycja kobiet w stosunku do pozycji mężczyzn wyrównuje się, to jednak pozycja kobiet z różnych klas społecznych w dużym stopniu pozostaje niezmienną. Na przykład w Finlandii możliwości edukacyjne mężczyzn i kobiet ulegają zmianom w większym stopniu niż możliwości jednostek pochodzących z różnych grup społeczno-ekonomicznych<sup>44</sup>. Demokratyzacja edukacji

<sup>43</sup> D. Ayres: *Education and the Localization of Structural Adjustment in Cambodia*, [w:] *Globalization and Educational Restructuring in Asia and the Pacific Region*, red. K.-H. Mok, A. Welch, London 2003, s. 248.

<sup>44</sup> O. Kivinen, R. Rinne: *The Social Inheritance of Education. Equality and Educational Opportunity Among Young People in Finland*, Helsinki 1995, s. 302-303, oraz L. Husu, *Gender Discrimination in the Promised Land of Gender Equality*, „Higher Education in Europe” 2000, t. 25 nr 2, s. 222.

w Finlandii ma zatem różne wymiary – i dokonuje się raczej w poprzek istniejącej hierarchii społecznej (poprzez zwiększanie relatywnej dostępności coraz to wyższych szczebli edukacji dla wszystkich grup społecznych) niż poprzez niwelowanie różnic istniejących pomiędzy grupami<sup>45</sup>.

## 92 | **Przynależność rasowa i etniczna**

Jednym z istotnych czynników determinujących różnice w zakresie dostępu do szkolnictwa, stopień uczestnictwa w edukacji oraz osiągnięcia edukacyjne jednostek jest pochodzenie etniczne i rasa<sup>46</sup>. Wiele badań – prowadzonych w różnych krajach i na różnych kontynentach – dostarcza dowodów na istnienie ogromnych dysproporcji powiązanych z przynależnością etniczną i rasową jednostek<sup>47</sup>.

Można wskazać kilka tendencji w sferze uczestnictwa imigrantów w szkolnictwie i możliwości uzyskiwania przez nich sukcesu życiowego za pośrednictwem systemu edukacji. Po pierwsze, znaczący wpływ na uzyskanie sukcesu edukacyjnego i społeczno-ekonomicznego ma pochodzenie z określonej grupy imigracyjnej i mniejszościowej, a także polityka państwa, do którego dana grupa wyemigrowała.

Warto choćby wskazać na znaczące różnice w poziomie osiągnięć szkolnych pomiędzy uczniami pochodzącymi z poszczególnych grup etnicznych (wyniki uzyskiwane przez dzieci i młodzież pochodzących z różnych krajów i kontynentów są znacząco odmienne). Jest to tendencja widoczna w wielu krajach, które stały się miejscem imigracji jednostek pochodzących z różnych grup etnicznych. Wynika ona ze zróżnicowania imigrantów pod względem statusu społeczno-ekonomicznego, ich poziomu wykształcenia, jak również możliwości (i chęci) asymilacji. Spoglądając na zależności pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym i kategorią pochodzenia etnicznego a wynikami kształcenia, można zauważyć, że jednostki pochodzące z nieuprzywilejowanych grup etnicznych osiągają generalnie niższe wyniki kształcenia niż te pochodzące z bardziej uprzywilejowanych grup<sup>48</sup>.

<sup>45</sup> T. Gmerek: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań–Leszno 2007, s. 181–185.

<sup>46</sup> Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 210–226.

<sup>47</sup> V. S. Walker, K. N. Archung: *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, „Comparative Education Review”, t. 47, nr 1, 2003, s. 21; oraz Z. Melosik: *Dyskryminacja w walce z dyskryminacją? Kontrowersje wokół „działań afirmatywnych” w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 166.

<sup>48</sup> I. McCallum, F. Demie: *Social class, ethnicity and educational performance*, „Educational Research” 2001, t. 43, nr 2, s. 157.

Istotnym czynnikiem ograniczającym możliwości sukcesu edukacyjnego jest również słaba znajomość języka.

Kolejny czynnik – specyfika osiedlenia się imigrantów – dotyczy zajmowania przez nich całych dzielnic w wielkich miastach, a w konsekwencji – tworzenia przez grupy etniczne swoistych enklaw kulturowych i społecznych<sup>49</sup>. Dla przykładu, zjawisko koncentracji dzieci z mniejszości w hiszpańskich szkołach publicznych funkcjonujących w nieuprzywilejowanych dzielnicach prowadzi nie tylko do intensyfikacji procesów ich wykluczania z edukacji, lecz także źle wpływa na uczące się tam dzieci z rodzin hiszpańskich, które – uczestnicząc w kształceniu na niskim poziomie (w szkołach o słabym prestiżu) – są w konsekwencji marginalizowane na kolejnych szczeblach kształcenia<sup>50</sup>.

Analizując sytuację zróżnicowania systemu szkolnego w kategoriach etnicznych, używa się nazwy „getta szkolne” – dla wyraźnego podkreślenia odmienności środowiska szkolnego, w którym rozwijają się dzieci pochodzące z różnych klas i grup społecznych. Istnienie takiego zróżnicowania oznacza udział szkolnictwa w tworzeniu się wyraźnego procesu stratyfikacji. Z tej perspektywy edukacja staje się elementem reprodukcji statusu społeczno-ekonomicznego z rodziców na dzieci, a proces kształcenia – formowaniem klasowych zależności. Równocześnie szkolnictwo staje się czynnikiem wykluczenia społecznego dla jednostek pochodzących z niższych warstw społecznych (na przykład większości nieuprzywilejowanych grup imigrantów). Dzieci pochodzące z rodzin imigrantów rzadziej uczestniczą w edukacji przedszkolnej, a także częściej trafiają do szkół specjalnych. Ponadto o wiele częściej dotyczy ich zjawisko odsiewu szkolnego, a ich wybory edukacyjne są zwykle zorientowane na kształcenie w szkołach o niskim prestiżu<sup>51</sup>.

Także w Szwecji zjawiska imigracji są bardzo wyraźne<sup>52</sup>. Nierówności społeczne, kulturowe i edukacyjne dotyczące grup mniejszościowych

.....  
<sup>49</sup> W. Rabczuk: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2002, s. 86.

<sup>50</sup> J. Calero: *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [w:] *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, t. 2: *Inequality in Education Systems*, red. R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, Dordrecht 2007, s. 115.

<sup>51</sup> S. Field, M. Kuczera, B. Pont: *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education...*, dz. cyt., s. 150.

<sup>52</sup> S. Lindblad, L. Lundahl, J. Lindgren, G. Zackari: *Educating for the New Sweden?*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2002, t. 46, nr 3, s. 283–285.

przekładają się również na warunki socjalne (na przykład mieszkaniowe). Dla przykładu, w Sztokholmie do miejsc najczęściej zamieszkiwanych przez imigrantów należą biedniejsze dzielnice. Imigranci zamieszkują wielkie betonowe osiedla na przedmieściach, mające niski standard, a „stratyfikacja na rynku pracy jest w ten sposób odtwarzana w oparciu o klasowo i etnicznie zdeterminowaną dystrybucję populacji, z masami imigrantów mieszkających wspólnie z nisko zarabiającymi rodzinami szwedzkimi oraz rodzinami posiadającymi różnorodne problemy. Te zjawiska tworzą zwrótnie klasową i etniczną segregację w ramach lokalnego systemu szkolnego”<sup>53</sup>.

Kolejny czynnik wpływający na możliwości imigrantów stanowi dyskryminacja na rynku pracy. Można bowiem stwierdzić, że reprezentanci grup mniejszościowych o wiele częściej podejmują pracę na niższych stanowiskach, nawet w sytuacji, gdy mają podobny poziom formalnego wykształcenia. Dla przykładu, pozycja społeczna mniejszości etnicznych w Danii (zarówno imigrantów i uchodźców, jak i ich potomków) jest o wiele słabsza niż obywateli duńskich. Jest to szczególnie widoczne w odniesieniu do imigrantów pochodzących z krajów Trzeciego Świata. Trzeba zaznaczyć, że – podobnie jak widoczne jest to w Szwecji czy Norwegii – poziom wykształcenia odmiennych grup imigrantów jest bardzo zróżnicowany. Jednostki pochodzące z krajów europejskich czy Ameryki Północnej mają zdecydowanie wyższy poziom wykształcenia niż reprezentanci pozostałych grup. Fakt ten przekłada się w znaczącym stopniu na możliwości uzyskiwania dobrej pracy – imigranci z krajów Trzeciego Świata zajmują zwykle niższe pozycje zawodowe i społeczne<sup>54</sup>.

Nierówności istniejące w systemach szkolnictwa w odniesieniu do kategorii etniczności zależą od specyfiki danej mniejszości oraz kraju, w którym żyje. Równocześnie ogromne zróżnicowanie w osiągnięciach pomiędzy grupami etnicznymi powiązane jest z ich kapitałem kulturowym i społecznym, poziomem formalnego wykształcenia, znajomością języka oraz strategiami obieranymi w procesie społecznej asymilacji.

.....  
<sup>53</sup> C.-U. Schierup: *The ethnic tower of Babel. Political marginality and beyond*, [w:] *Paradoxes of Multiculturalism*, red. A. Ålund, C.-U. Schierup, Aldershot 1991, s. 128–129.

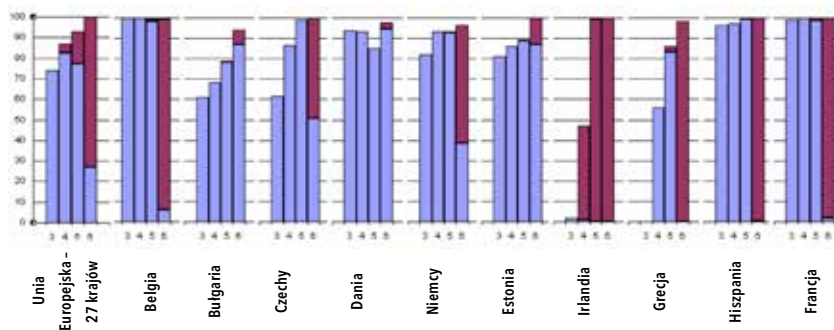
<sup>54</sup> T. Gmerek: *Szkolnictwo wyższe w krajach...*, dz. cyt., s. 170–171.

## Instytucjonalne uwarunkowania nierówności w sferze szkolnictwa

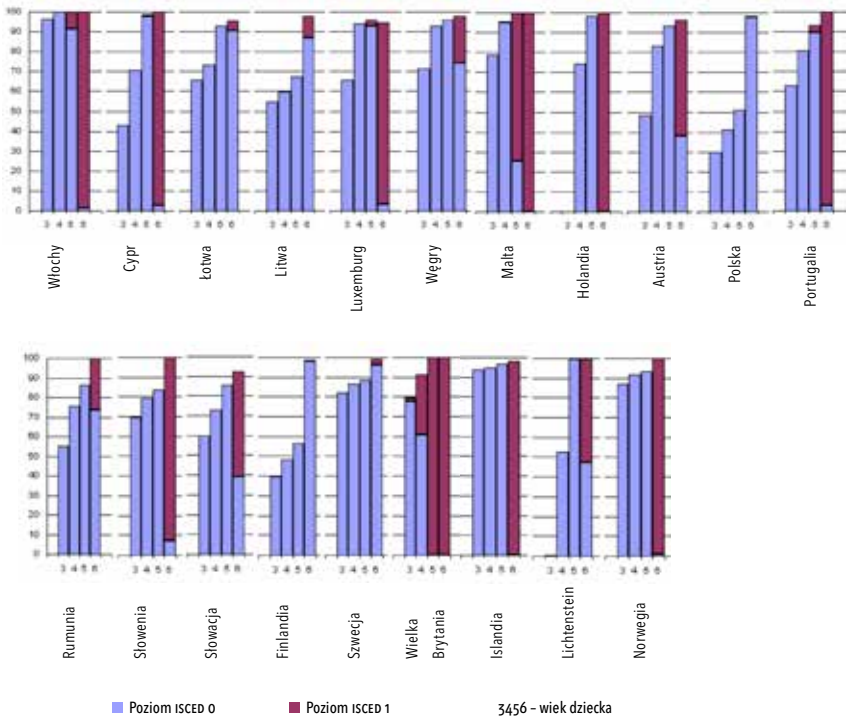
Sposoby działania instytucji edukacyjnych stanowią konsekwencję funkcjonowania określonych relacji społecznych<sup>55</sup>. Z perspektywy selekcyjnej funkcji szkolnictwa są one wewnętrznymi sposobami reakcji systemu edukacji na istniejące zróżnicowanie społeczne. Pozaszkolne czynniki warunkujące nierówności w sferze edukacji są ze sobą najczęściej wzajemnie skorelowane, ponadto pozaszkolne oraz instytucjonalne czynniki nakładają się w procesie konstruowania i odtwarzania nierówności społecznych.

Niezwykle ważnym kryterium wpływającym na powstawanie i utrzymywanie się nierówności w dostępie do szkolnictwa, a także na możliwości, jakie uzyskują jednostki za pośrednictwem systemu edukacji, jest lokalizacja instytucji kształcenia. Można wyróżnić w tym kontekście przynajmniej cztery istotne poziomy wspomnianego zróżnicowania. Pierwszym z nich jest dostępność instytucji na określonym poziomie kształcenia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę choćby na nierównomierną dostępność edukacji przedszkolnej, co przekłada się na zróżnicowanie w zakresie uczestnictwa dzieci z określonych społeczności w kształceniu na tym poziomie. Takie zróżnicowanie występuje zarówno w odniesieniu do kryterium pochodzenia społecznego dziecka i jego miejsca zamieszkania, jak również polityki oświatowej określonego państwa w zakresie zapewnienia opieki przedszkolnej dzieciom.

Wykres 4. Uczestnictwo dzieci w wieku 3-6 lat w formach edukacji przedszkolnej w wybranych krajach (w roku szkolnym 2005/2006)



<sup>55</sup> T. Szukdlarek: *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, dz. cyt., s. 31-34.



Źródło: *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*, oprac. EACEA P9 Eurydice, Brussels 2009, s. 65.

Drugi poziom zróżnicowania wyznaczony jest przez podział dotyczący wyników kształcenia szkół w danym mieście. Zjawisko to w szczególności dotyczy dużych aglomeracji, w których działa wiele szkół tego samego typu (na przykład kilka, kilkanaście lub kilkadziesiąt gimnazjów czy liceów). Szkoły tego samego typu prezentują zwykle zróżnicowane wyniki kształcenia (często skorelowane z miejscem ich lokalizacji w dzielnicy, w której zamieszkuje populacja mające podobny status społeczno-ekonomiczny). Wyniki szkół mają ponadto istotny wpływ na specyfikę naboru uczniów z odmiennych środowisk społeczno-ekonomicznych<sup>56</sup>. Kolejny (trzeci) poziom zróżnicowania widoczny jest pomiędzy szkołami w miastach i na wsi<sup>57</sup>.

<sup>56</sup> P. Mikiewicz: *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych...*, dz. cyt., s. 68-69.

<sup>57</sup> B. Kołaczek: *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Warszawa 2004, s. 15.



Czwarty istotny poziom zróżnicowania można zaobserwować w odniesieniu do regionów słabo i silnie rozwiniętych. W Polsce dostrzegalny jest proces stratyfikacji szkół zarówno w zależności od czynnika terytorialnego, jak i od tego czynnika, który związany jest z pochodzeniem społecznym uczniów<sup>58</sup>.

Zróżnicowanie w dostępie do różnych typów szkół można dostrzec także pomiędzy regionami Anglii. Najwięcej selekcyjnych instytucji (osiągających najlepsze wyniki kształcenia) funkcjonuje w bardziej zamożnych regionach, w których zamieszkują reprezentanci najbardziej uprzywilejowanych grup społecznych. W Anglii tendencje edukacyjnej segmentacji w latach dziewięćdziesiątych uległy nasileniu, a selekcyjność szkół prywatnych uległa w tych obszarach zwiększeniu<sup>59</sup>. Ponadto zróżnicowanie poziomu szkół średnich powiązane jest ściśle z geograficznym rozmieszczeniem zamożnych i nieuprzywilejowanych populacji w określonych dzielnicach miast czy regionach Anglii<sup>60</sup>.

Z kolei w Finlandii dostrzegalne jest najmniejsze spośród krajów OECD zróżnicowanie wyników nauczania pomiędzy poszczególnymi szkołami oraz regionami kraju<sup>61</sup>. Warto w tym miejscu zauważyć, że znakomite efekty funkcjonowania fińskiego szkolnictwa stanowią konsekwencję polityki oświatowej prowadzonej w Finlandii od lat sześćdziesiątych XX w. Polityka ta – kładąca nacisk na równomierny rozwój wszystkich obszarów kraju, jak również niwelowanie istniejących wyraźnych różnic pomiędzy „biedną północą i bogatym południem” – przyniosła widoczne rezultaty. Zróżnicowanie pomiędzy szkołami osiągającymi najlepsze i najgorsze wyniki kształcenia w Finlandii jest najmniejsze spośród krajów OECD. W testach PISA przeprowadzonych w 2000 r. zróżnicowanie w osiągnięciach uczniów w testach czytania pomiędzy szkołami w Finlandii wyniosło zaledwie 12%, podczas gdy średnia dla krajów OECD wyniosła aż 36%. Z kolei w testach PISA z 2003 r. zróżnicowanie w osiągnięciach fińskich uczniów z poszczególnych szkół w testach matematycznych wyniosło zaledwie 6%. Trzeba przy tym zaznaczyć, że nawet szkoły mające w Finlandii

.....  
<sup>58</sup> B. Śliwerski: *Polski system oświatowy*, [w:] *Pedagogika porównawcza*, red. J. Průcha, Warszawa 2004, s. 315–316.

<sup>59</sup> M. Noden: *School choice and polarisation. Any evidence for increased segregation?*, „*New Economy*” 2001, t. 8, nr 4, s. 199–202.

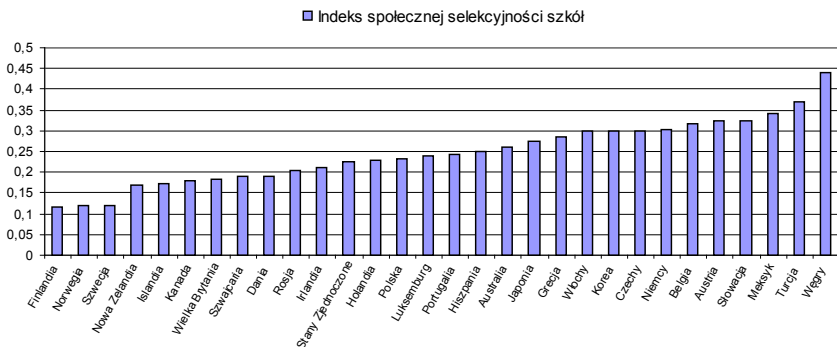
<sup>60</sup> Ch. Taylor: *Hierarchies and 'local' markets: the geography of the 'lived' market place in secondary education provision*, „*Journal of Education Policy*” 2001, t. 16, nr 3, s. 212.

<sup>61</sup> G. N. Marks: *Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*, „*Educational Research*” 2006, t. 48, nr 1, s. 30.

najniższe osiągnięcia, uzyskały rezultaty powyżej średniej typowej dla krajów OECD<sup>62</sup>.

Należy zatem stwierdzić, że w Finlandii miejsce zamieszkania jednostki i wielkość szkoły posiada niewielki wpływ na osiągnięcia edukacyjne uczniów – „w Finlandii nieistotne jest, w jakim miejscu uczeń żyje oraz do jakiej szkoły pójdzie. Możliwości kształcenia są w praktyce takie same w całym kraju, niezależnie od tego, czy uczeń ten mieszka na dalekiej Północy – w najdalszych obszarach regionu Lapland, czy w stołecznym obszarze Helsinek”<sup>63</sup>.

Wykres 5. Stopień zróżnicowania w naborze piętnastoletków z odmiennych grup społecznych do poszczególnych szkół, w wybranych krajach świata – dane dla 2003 r.



\* Indeks społecznej selekcyjności obrazuje stopień, do którego w danym kraju następuje selekcja piętnastoletnich uczniów pochodzących z różnych grup społeczno-ekonomicznych do odmiennych szkół

\*\* Dla przykładu, w Finlandii, Norwegii i Szwecji, szkoły mają podobny skład społeczny uczniów, natomiast na Węgrzech i w Turcji – poszczególne szkoły prezentują bardzo odmienny skład społeczny

Źródło: S. Field, M. Kuczera, B. Pont, *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, Paris 2007, s. 57.

Ściśle powiązany ze zjawiskiem zróżnicowania poziomu szkół jest proces selekcji szkolnych<sup>64</sup>. Schematy podziału uczniów na klasy szkolne mogą być różne – w zależności od kryterium selekcji. Z perspektywy ka-

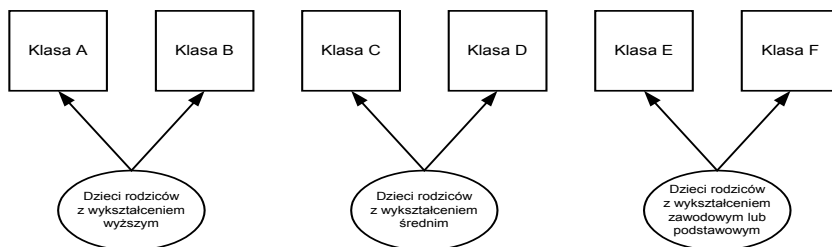
<sup>62</sup> P. Linnakylä, J. Välijärvi: *Secrets to Literacy Success: The Finnish Story*, „Education Canada” 2005, t. 45, nr 3, s. 34.

<sup>63</sup> P. Linnakylä: *Finnish education – reaching high quality and promoting equity*, „Education Review” 2004, t. 17, nr 2, s. 36-37.

<sup>64</sup> M. J. Szymański: *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000, s. 100-111.

tegorii selekcji doszkolnych może to być podział uczniów na klasy szkolne w zależności od pochodzenia społecznego (klasy społecznej) rodziców, poziomu ich formalnego wykształcenia lub prestiżu wykonywanego zawodu. Warto zauważyć, że proces ten jest często powiązany z istnieniem zjawisk ukrytego programu (nie jest zatem założony i realizowany jawnie).

Wykres 6. Schemat ukrytej selekcji uczniów w szkole podstawowej w zależności od poziomu wykształcenia rodziców



Źródło: Opracowanie własne.

Innym czynnikiem determinującym szanse edukacyjne dzieci w systemie szkolnym jest dzielenie uczniów według zdolności. W ten sposób tworzy się klasy o zróżnicowanym poziomie dalszego kształcenia. Zróżnicowanie to może być wzmocnione za pośrednictwem przypisania klasom szkolnym innych nauczycieli, odmiennego (mniej lub bardziej zaawansowanego) programu kształcenia, wprowadzenia dodatkowych języków obcych, a także zajęć ponadprogramowych.

Spoglądając na procesy odtwarzania nierówności społecznych za pośrednictwem systemu edukacji, trzeba stwierdzić, że na mniej prestiżowych (zawodowych) ścieżkach kontynuują kształcenie zwykle dzieci i młodzież pochodzący z mniej uprzywilejowanych warstw społecznych. Opisywane zjawisko jest wyraźnie widoczne w Stanach Zjednoczonych. Typowe dla amerykańskiej szkoły średniej zjawisko podziału na ścieżki (*tracking*) powiązane jest z myśleniem liberalnym oraz ideologią doskonałości. Celem podziału uczniów na grupy programowe według zdolności i osiągnięć jest w tym przypadku zapewnienie wyższej efektywności nauczania (i „wychwycenie tych najbardziej utalentowanych i pracowitych”). Zbyszko Melosik zauważa, że „w rezultacie *trackingu* część uczniów

wchodzi na ścieżkę akademicką, przygotowującą do dalszej nauki na poziomie uniwersyteckim, inni z kolei na ścieżkę zawodową, przy czym odsetek Amerykanów pochodzących z mniejszości oraz nieuprzywilejowanych grup społecznych jest w tym drugim przypadku znacznie większy. Istnieje tu więc oczywiste potwierdzanie istniejących nierówności społecznych, pogłębianie istniejących różnic w zakresie «kompetencji intelektualnych» między dziećmi pochodzącymi z (biednych) grup mniejszościowych, a tymi, które pochodzą z grup uprzywilejowanych<sup>65</sup>. Testowanie wpływa na klasyfikację dzieci do określonej grupy, a w konsekwencji skutkuje formowaniem się nierówności społecznych na poziomie szkolnictwa wyższego<sup>66</sup>.

Także w Anglii powszechna jest praktyka dzielenia uczniów pod względem poziomu zdolności<sup>67</sup>. Badania pedagogiczne dotyczące konsekwencji zjawiska dzielenia uczniów na grupy uzdolnień w konkretnym przedmiocie (*setting*), wskazują że proces ten ma większy wpływ na potwierdzanie wstępnej klasyfikacji niż na potencjalny rozwój uczniów w ramach grup<sup>68</sup>. Z kolei uczniowie postrzegają przypisanie nie jako prostą konsekwencję wyników kształcenia, lecz bardziej jako złożony zestaw czynników, takich jak zachowanie na lekcjach czy stosunek do nauczycieli oraz dyscypliny szkolnej. Warto również zauważyć, że w kolejnych latach kształcenia ruchliwość pomiędzy grupami jest w coraz większym stopniu ograniczona – skutkuje to potwierdzaniem statusu przypisania.

Także badania przeprowadzane nad nauczycielami wskazują, że w praktyce pedagogicznej najczęściej traktują oni grupy zdolności jako homogeniczne, a w konsekwencji „stosują inne praktyki, kiedy prowadzą lekcje z uczniami podzielonymi na grupy, a inne, gdy nauczają klasy złożone z uczniów o różnym poziomie zdolności”. Oznacza to, że przypisanie

.....  
<sup>65</sup> Z. Melosik: *Dyskryminacja w walce z dyskryminacją? Kontrowersje wokół „działań afirmatywnych” w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 169.

<sup>66</sup> R. Teranishi, K. Briscoe: *Social Capital and the Racial Stratification of College Opportunity*, [w:] *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, t. XXI, red. J. C. Smart, Dordrecht 2006, s. 602-603.

<sup>67</sup> E. Potulicka: *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań-Toruń 1996, s. 97.

<sup>68</sup> J. Ireson, S. Hallam, C. Hurley: *What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?*, „British Educational Research Journal” 2005, t. 31, nr 4, s. 455.

do grupy stanowi w praktyce czynnik determinujący osiągnięcia uczniów, bowiem nauczyciele stosują wobec uczniów z odmiennych grup inne standardy wymagań i oceny. Tak opisują wspomniane zjawiska cytowani autorzy: „Nauczyciele wyrażają wyższe oczekiwania wobec uczniów z najlepszych grup za pośrednictwem pracy, która wymaga szybkiego tempa i jest zmienna, podczas gdy uczniowie z grup sklasyfikowanych niżej poddawani są kształceniu w wolniejszym tempie, zawierającemu mniejszą porcję materiału”. Ponadto uczniowie w grupach sklasyfikowanych niżej kształceni są w formie bardziej ustrukturyzowanej, z użyciem częstszego powtarzania i mniejszymi możliwościami dyskusji. W efekcie „nawet nauczyciele posiadający doświadczenie w kształceniu klas złożonych z uczniów o różnym poziomie uzdolnień zmieniają swoje podejście, kiedy rozpoczynają nauczanie w grupach, co sugeruje, że organizacyjna struktura grup uzdolnień ma wpływ na oczekiwania nauczycieli kierowane wobec uczniów”<sup>69</sup>.

Można stwierdzić, że jeden z najważniejszych czynników zróżnicowania możliwości edukacyjnych tkwi w zróżnicowaniu poziomu grup i powiązanych z nim zjawiskach naboru uczniów z odmiennych grup i klas społecznych. W efekcie osiągnięcia edukacyjne dzieci w grupach zdolności są znacząco odmienne, co często determinuje możliwości, jakimi dysponują one na kolejnych szczeblach systemu kształcenia. W konsekwencji nierówności społeczne powiązane z rozmieszczaniem jednostek na określonych ścieżkach wywierają istotny wpływ na osiągnięcia edukacyjne ucznia i jego przyszłe możliwości życiowe – „w szczególności dlatego, że jednostce raz przypisanej do niższej grupy, zwykle nie udaje się awansować”<sup>70</sup>. Zjawiska podziału na ścieżki kształcenia mają swoiste implikacje – wpływające na zróżnicowanie w sferze rozwoju uczniów przypisywanych do określonych grup. Warto w tym miejscu wskazać kilka z nich:

- tempo kształcenia jest szybsze w grupach zakwalifikowanych jako wyższe,
- grupy wyższych osiągnięć są często kształcone przez bardziej wykwalifikowanych nauczycieli,

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> L. M. Mulkey, S. Catsambis, L. C. Steelman, M. Hanes-Ramos: *Keeping Track or Getting Offtrack. Issues in the Tracking of Students*, [w:] *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, red. L. J. Saha, A. G. Dworkin, New York 2009, s. 1088.

- atmosfera edukacyjna panująca w grupach niskich osiągnięć nie sprzyja nauczaniu i uczeniu się, ponieważ uczniowie w tych grupach uzyskują niskie wyniki i zniechęcają się do szkoły,
- nauczyciele o wiele rzadziej rozbudzają aspiracje edukacyjne uczniów w grupach osiągnięć zakwalifikowanych jako niższe,
- umieszczenie uczniów w grupie wyższych osiągnięć powoduje wzrost ich samooceny we własnych oczach oraz oczach nauczycieli – przekłada się to na optymalizację rozwoju uczniów w kolejnych latach kształcenia<sup>71</sup>.

Kolejne konsekwencje wczesnego podziału uczniów dotyczą braku możliwości wzorowania się przez mniej zdolnych uczniów na wyższych aspiracjach i oczekiwaniach uczniów zdolniejszych (co mogłoby prowadzić do wzmożenia przez nich wysiłków i dokonania większych postępów w nauce). Inną konsekwencją wspomnianych procesów jest zjawisko stygmatyzacji mniej zdolnych uczniów (naznaczanie ich jako „słabych” i zmniejszanie ich szans w następnych latach kształcenia, a także na rynku pracy). Ponadto wstępne klasyfikowanie uczniów (szczególnie w młodym wieku) stanowi niewymierną wskazówkę przyszłego potencjału jednostek i może znacząco obniżać ich aspiracje edukacyjne<sup>72</sup>. Ważnym elementem kształtującym nierówności w sferze szkolnictwa są także zjawiska drugoroczności i odsiewu szkolnego. W praktyce dotyczą one przede wszystkim młodzieży z najmniej uprzywilejowanych środowisk, a także mniejszości etnicznych.

Przeciwstawną formę praktyki oświatowej reprezentuje fiński system edukacji. Klasy złożone są tu z uczniów o różnym potencjale i poziomie uzdolnień, co wpisuje się w ogólnie założone cele integracji oraz równości szans oświatowych. Związane jest to również z faktem, że system edukacyjny w Finlandii nie ma charakteru selekcyjnego. Warto zaznaczyć, że zjawisko powtarzania klasy na poziomie szkolnictwa rozszerzonego zdarza się tu sporadycznie. Podkreśla to Pirjo Linnakylä pisząc, że „nauczyciele nie mogą wykluczyć nikogo i posłać do innej szkoły. Oczywiście, w tym przypadku heterogeniczne grupy w klasie szkolnej muszą być relatywnie małe. Zróżnicowane grupy w klasie wymagają elastycznego, doskonale zorganizowanego szkolnego środowiska, wpływu

.....  
<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> S. Field, M. Kuczera, B. Pont: dz. cyt., 151.

nauczyciela na program kształcenia oraz indywidualnego podejścia do ucznia, obejmującego doradztwo, a także specjalne wsparcie dla uczniów z trudnościami w nauce”. Mała liczba uczniów w fińskich klasach zapewnia zarówno możliwości pracy z grupą, jak również indywidualne podejście do ucznia. Według danych OECD Finlandia jest przykładem kraju, w którym proporcja nauczycieli w stosunku do liczby uczniów jest jedną z najwyższych<sup>73</sup>.

Zjawiska selekcyjne mają istotny wpływ na możliwości, jakie uzyskują uczniowie z określonych grup społecznych w zakresie otrzymywania miejsca w danej szkole i dalej – w procesie osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Warto w tym kontekście wspomnieć o roli elitarniej edukacji, która w większości krajów pozostaje sektorem dostępnym dla nielicznej grupy młodych ludzi pochodzących z najbardziej uprzywilejowanych grup społecznych. Dla przykładu, w Stanach Zjednoczonych reprezentanci grupy WASP (ang. *white anglosaxon protestants* – białych anglosaskich protestantów) zajmują najwyższe pozycje społeczne, korzystając przy tym z instytucji edukacyjnych jako usankcjonowanej ścieżki prowadzącej do sukcesu<sup>74</sup>. Elitarna edukacja stanowi w tym kontekście instytucję potwierdzającą i sankcjonującą wysoki status jednostek pochodzących najczęściej z wyższych warstw społeczeństwa<sup>75</sup>.

## Zakończenie

Celem egalitarnej polityki oświatowej jest stworzenie środowiska szkolnego umożliwiającego wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów. Odpowiednie finansowanie tego typu wsparcia jest kluczowe dla niwelowania nierówności wynikających z deficytów społecznych i kulturowych domu rodzinnego ucznia, jak również strukturalnych nierówności wynikających z czynników instytucjonalnych (na przykład zróżnicowania poziomu szkół) i pozainstytucjonalnych (na przykład zróżnicowania terytorialnego). W zakończeniu warto zwrócić uwagę na zestawienie założeń polityki oświatowej zorientowanej na wyrównywanie szans

<sup>73</sup> P. Linnakylä: *Finnish education – reaching high quality and promoting equity...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>74</sup> Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji...*, dz. cyt., Kraków 2007, s. 217–218.

<sup>75</sup> S. Rothblatt: *Education's Abiding Moral Dilemma: merit and worth in the cross-Atlantic democracies, 1800–2006*, Oxford 2007, s. 65–108.

oświatowych – sformułowanej w raporcie OECD. Stanowią one wyznaczniki dla realizacji egalitarnej polityki edukacyjnej w trzech sferach (kształtu systemu edukacji, praktyki oświatowej oraz jej finansowania).

### **Kształt systemu edukacji:**

1. Ograniczenie zjawiska wczesnego podziału uczniów na grupy osiągnięć i ścieżki kształcenia oraz odraczanie selekcji.
2. Wspieranie wyborów edukacyjnych jednostek.
3. Wprowadzanie atrakcyjnych alternatyw edukacyjnych, likwidacja tzw. ślepych ścieżek oraz zapobieganie odsiewowi szkolnemu na poziomie szkoły średniej.
4. Dostarczanie opcji drugiej szansy, umożliwiającej jednostce powtórne skorzystanie z edukacji.

### **Praktyka oświatowa:**

1. Identyfikacja osób, które nie radzą sobie w szkole, i dostarczanie im systematycznej pomocy oraz ograniczanie zjawiska drugoroczności.
2. Wzmacnianie związków pomiędzy szkołą i domem rodzinnym ucznia, co ma na celu wsparcie rodziców z nieuprzywilejowanych środowisk w działaniach na rzecz edukacji ich dzieci.
3. Pozytywne odpowiedzi na zróżnicowanie etniczne i dostarczanie możliwości włączenia imigrantów i mniejszości w główny nurt edukacji.

### **Finansowanie:**

1. Dostarczanie edukacji dobrej jakości dla wszystkich, z naciskiem na powszechną opiekę przedszkolną oraz szkolnictwo podstawowe.
2. Wprowadzanie celowego finansowania uczniów oraz regionów posiadających większe potrzeby.
3. Realizacja konkretnych działań mających na celu zwiększenie równości, w szczególności związanych ze zjawiskami niskich osiągnięć oraz odsiewu szkolnego<sup>76</sup>.

.....  
<sup>76</sup> S. Field, M. Kuczera, B. Pont: dz. cyt., s. 57.



## Literatura

- Ayres David: *Education and the Localization of Structural Adjustment in Cambodia*, [w:] *Globalization and Educational Restructuring in Asia and the Pacific Region*, red. Ka-Ho Mok, Anthony Welch, London 2003, s. 232–261.
- Boudon Raymond: *Education, Social Mobility, and Sociological Theory*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. John G. Richardson, London 1986, s. 261–274.
- Bourdieu Pierre: *Language and Symbolic Power*, Cambridge 1991.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. Elżbieta Neyman, Warszawa 1990.
- Bowles Samuel, Gintis Herbert: *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, New York 1976.
- Brown Philip: *The Opportunity Trap*, [w:] *Education, Globalization and Social Change*, red. Hugh Lauder, Philip Brown, Jo-Anne Dillabough, A. H. Halsey, Oxford 2006, s. 965–979.
- Calero Jorge: *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [w:] *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, t. 2: *Inequality in Education Systems*, red. Richard Teese, Stephen Lamb, Marie Duru-Bellat, Dordrecht 2007, s. 444–459.
- Changes in tertiary education participation*, Statistics Norway 2010, <[www.ssb.no/english/subjects/04/02/40/utuvh\\_en/tab-2010-06-01-03-en.html](http://www.ssb.no/english/subjects/04/02/40/utuvh_en/tab-2010-06-01-03-en.html)>, (data dostępu: 15.07.2013).
- Dolata Roman: *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008.
- Equally Prepared for Life? How 15-Year Old Boys and Girls Perform in School*, oprac. OECD, Paris 2009.
- Evans Gillian: *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*, London 2006.
- Fenomen nierówności społecznych*, red. Jarosław Klebaniuk, Warszawa 2007.
- Field Simon, Kuczera Małgorzata, Pont Beatriz: *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*, Paris 2007.
- Gmerek Tomasz: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań–Leszno 2007.
- Gmerek Tomasz: *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich*, Poznań 2005.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka: *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka: *Indywidualizm, liberalna edukacja i paradoksy emancypacji kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008.
- Gromkowska-Melosik A.: *Macierzyństwo, dyplom akademicki i sukces zawodowy kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, Tomasz Gmerek, Kraków 2008.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka, Gmerek Tomasz: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008.

- Grubb Norton, Field Simon, Jahr Hanna Marit, Neumüller Josef: *Finland – Country Note. Equity in Education. Thematic Review*, OECD 2005, <[www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf)>.
- Gui Zhizhen: *Science and Technology in China. Successes and Challenges for Women's Participation*, [w:] *Women and the University Curriculum. Towards Equality, Democracy and Peace*, red. Mary-Louise Kearney, Anne Holden Ronning, London 1996, s. 169–176.
- Hayhoe Ruth: *China's Universities 1895–1995. A Century of Cultural Conflict*, New York 1996.
- Hopper Earl: *Notes on stratification, education and mobility in industrial societies*, [w:] *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. Earl Hopper, London 1971.
- Husu Liisa: *Gender Discrimination in the Promised Land of Gender Equality*, „Higher Education in Europe”, t. 25 nr 2, 2000.
- Ireson Judith, Hallam Susan, Hurley Clare: *What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?*, „British Educational Research Journal”, t. 31, nr 4, 2005.
- Jie Lu: *The Rise in Women's Status and Higher Education in China*, „Chinese Education and Society”, t. 33, nr 2, 2000.
- Kołaczek Bożena: *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Warszawa 2004.
- Kerckhoff Alan C.: *Education and Social Stratification. Processes in Comparative Perspective*, „Sociology of Education”, t. 74, 2001.
- Kivinen Osmo, Rinne Risto: *The Social Inheritance of Education. Equality and Educational Opportunity Among Young People in Finland*, Helsinki 1995.
- Kwieciński Zbigniew: *Wykluczanie*, Toruń 2002.
- Lareau Annette, Weininger Elliot B.: *Cultural capital in educational research. A critical assessment*, [w:] *After Bourdieu. Influence, Critique, Elaboration*, red. David L. Swartz, Vera L. Zolberg, Dordrecht 2004, s. 105–144.
- Lie Suzanne Stiver, Pedersen Anette Steen, Rørslett Maj Birgit: *Higher education – the road to equality for women?*, [w:] *Gender and Education in a Life Perspective*, red. Gunilla Bjerén, Inga Elgquist-Saltzman, Aldershot 1994, s. 27–46.
- Lie Suzanne Stiver, Teigen Mari: *Higher Education in Norway. A nirvana of equality for women?*, [w:] *The Gender Gap in Higher Education*, red. Suzanne Stiver Lie, Lynda Malik, Duncan Harris, London 1994, s. 117–128.
- Lindblad Sverker, Lundahl Lisbeth, Lindgren Joakim, Zackari Gunilla: *Educating for the New Sweden?*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, t. 46, nr 3, s. 2002.
- Linnakylä Pirjo: *Finnish education – reaching high quality and promoting equity*, „Education Review”, t. 17, nr 2, 2004.
- Linnakylä Pirjo, Välijärvi Jouni: *Secrets to Literacy Success: The Finnish Story*, „Education Canada”, t. 45, nr 3, 2005.
- Macleod Jay: *Ain't no Makin'it. Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*, London 1987.
- Marks Gary N.: *Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*, „Educational Research”, t. 48, nr 1, 2006.

- McCallum Ian, Demie Feyisa: *Social class, ethnicity and educational performance*, „Educational Research”, t. 43, nr 2, 2001.
- Melosik Zbyszko: *Dyskryminacja w walce z dyskryminacją? Kontrowersje wokół „działań afirmatywnych” w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. Tomasz Gmerek, Poznań 2003.
- Melosik Zbyszko: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Melosik Zbyszko: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.
- Melosik Zbyszko: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.
- Mikiewicz Piotr: *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. Jarosław Klebaniuk, Warszawa 2007, s. 67–82.
- Mulot Eric: *A historical analysis of the educational modalities of inequalities management in Costa Rica, Cuba and Guatemala*, „Compare”, t. 34, nr 1, 2004.
- Müller Walter, Karle Wolfgang: *Social Selection in Educational Systems in Europe*, „European Sociological Review”, t. 9, nr 1, s. 3, 1993.
- Noden Philip: *School choice and polarisation. Any evidence for increased segregation?*, „New Economy”, t. 8, nr 4, 2001.
- Obrazovane v Rossijskoj Federaciji: 2007. *Statističeskij ežegodnik*, Moskwa 2007.
- Pérez Iriarte José Luis: *Indicadores de desigualdad en la educación española*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. Manuel de Puelles, Madrid 2005.
- Potulicka Eugenia: *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań-Toruń 1996.
- Rabczuk Wiktor: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2002.
- Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*, oprac. OECD, Paris 2002.
- Rothblatt Sheldon: *Education's Abiding Moral Dilemma: merit and worth in the cross-Atlantic democracies, 1800–2006*, Oxford 2007.
- Schierup Carl-Ulrik: *The ethnic tower of Babel. Political marginality and beyond*, [w:] *Paradoxes of Multiculturalism*, red. Aleksandra Ålund, Carl-Ulrik Schierup, Avebury 1991.
- Smehaugen Anne: *Inclusion & Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*, Edsbruck 2001.
- Støren Liv Anne, Arnesen Clara Åse: *Women's and men's choice of higher education – what explains the persistent sex segregation in Norway*, „Studies in Higher Education”, t. 32, nr 2, 2007.
- Stromquist Nelly P.: *What Poverty Does to Girls' Education: the intersection of class, gender and Policy in Latin America*, „Compare”, t. 31, nr 1, 2001.
- Szkuclarek Tomasz: *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Warszawa 2007.

- Szymański Mirosław J.: *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie*, [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005.
- Szymański Mirosław J.: *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000.
- Śliwerski Bogusław: *Polski system oświatowy*, [w:] *Pedagogika porównawcza*, red. Jan Průcha, Warszawa 2004.
- Śliwerski Bogusław: *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.
- Taylor Christopher Matthew: *Hierarchies and 'local' markets: the geography of the 'lived' market place in secondary education provision*, „Journal of Education Policy”, t. 16, nr 3, 2001.
- Teranishi Robert, Briscoe Kamilah: *Social Capital and the Racial Stratification of College Opportunity*, [w:] *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, t. XXI, red. John C. Smart, Dordrecht 2006.
- Walker Vanessa Siddle, Archung Kim Nesta: *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, „Comparative Education Review”, t. 47, nr 1, 2003.
- Waszkiewicz Ewa: *Prawne i instytucjonalne formy przeciwdziałania dyskryminacji kobiet w Polsce (2001–2005)*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. Jarosław Klebaniuk, Warszawa 2007.
- Wei Liu: *The Dillema in Chinese Women's Receiving an Education. Its Impact and an Analysis of the Reasons*, „Chinese Education and Society”, nr 2, 2000.
- Wei Yu: *Women's education in China*, Beijing 1995.

# Current issues of socio-pathological phenomena prevention and its professionalisation in schools in the Slovak Republic

Jolana Hroncová

UMB Banská Bystrica

**Abstract.** *The increase of socio-pathological behaviour in the society, especially in children and young people, has created the need to increase the effectiveness of prevention and its professionalisation in schools. In Slovakia, the Act on Education has enabled social pedagogues to work in schools; they are involved in prevention, intervention, re-education and reintegration activities, as well as in socio-educational counselling for students, parents and teachers. Particular attention is paid to students from socially disadvantaged environments. Due to the lack of financial resources, only few social pedagogues work in Slovakian schools, and prevention activities are often the responsibility of teachers.*

**Key Words:** *social pedagogue, prevention, sociopathic phenomena, professionalization, intervention, re-education, resocialization*

## Zapobieganie patologiom społecznym i jego profesjonalizacja w szkołach w Republice Słowackiej

**Abstrakt.** *Wzrost zachowań socjopatologicznych w społeczeństwie, a zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, spowodował potrzebę zwiększenia skuteczności oraz profesjonalizacji działań zapobiegawczych podejmowanych w szkołach. Obowiązująca w Słowacji Ustawa o szkolnictwie umożliwia pedagogom społecznym podejmowanie pracy w szkołach, gdzie są oni zaangażowani w prowadzenie działalności zapobiegawczej, interwencyjnej, reedukacyjnej i reintegracyjnej, a także w poradnictwo społeczno-edukacyjne dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Szczególną uwagę poświęca się uczniom pochodzącym ze środowisk zubożałych i patologicznych. Ze względu na ograniczenia finansowe liczba pedagogów społecznych w słowackich szkołach pozostaje niewielka, a działalność zapobiegawczą prowadzą często nauczyciele.*

**Słowa kluczowe:** *pedagog społeczny, zapobieganie, zjawiska socjopatologiczne, profesjonalizacja, interwencja, reedukacja, resocjalizacja*

**Note.** *The article is an interim output of the project VEGA No. 1/0168/12 Professionalization of Prevention of Socio-pathological Behaviour in Schools in the Slovak Republic from the aspect of the profession of social pedagogue – the current state, problems and comparison with foreign countries.*

## Social need for prevention professionalisation and its reflection in national and European documents

110 |

The transformation and integration processes in the Slovak Republic, along with contemporary global problems, have brought about a sharp increase in socio-pathological and socially undesirable behaviour in children, young people and adults. The caring professions, with no appropriate conditions for development in our country before 1989, are much involved in tackling these negative and undesirable phenomena. All social problems can be solved on various levels and the most effective solution is to prevent them, in particular at the level of primary prevention. In recent decades, the issue of socio-pathological phenomena prevention has become a frequently used term, especially in the theory. However, its practical implementation, especially for children and young people, is more formal than real, particularly in school. The effectiveness of children and youth sociopathic behaviour prevention is conditional on systematic and planned training, erudition and also experience of workers implementing preventative steps. Therefore, a professional approach to prevention has now become a categorical imperative, not only in schools, but also in health care institutions, the police, public administration institutions, etc. The professional character of prevention is also emphasized in European and national strategy documents dealing with the prevention of socio-pathological phenomena, e.g. the EU Drugs Strategy (2005-2012), as well as the Crime Prevention Strategy in the Slovak Republic (2007-2010), its updated forms, and other documents. The priority given to prevention over cure has long been emphasized, because it is more in line with humanizing tendencies, is more effective and more beneficial economically. The Crime Prevention Strategy in the Slovak Republic (2007-2010), already updated for the next period, states as its first priority aimed at prevention of crime among children and young people that the condition underlying the effectiveness of prevention activities is "to know the life of current young people" and also that it "will not be possible without further professionalisation of prevention aimed at minors and "young adults" without special training of those whose job it is to prevent. This is just not only for the Police, but also for schools, cultural and educational facilities, central and local government authorities, and also social work facilities." The Crime Prevention Strategy in

the Slovak Republic also indicates the deficiency of training programmes in the field of undergraduate and postgraduate education for teachers, social workers, police officers, etc., including programmes on knowledge of criminology, how to prevent socially undesirable phenomena and similar fields. Based on various theoretical studies published in journals, collections and other sources as well as practical experience, it may be stated that preventing socio-pathological phenomena are dealt with by a number of entities almost without any mutual co-operation. Consequently, the effectiveness of preventive projects, often financed generously from national and European funds, is relatively low. This is why it is necessary for a professional approach to be implemented starting at the level of primary prevention in schools and school facilities and also in institutions co-operating with them in the task of prevention.

## Prevention of socio-pathological phenomena in Slovak social pedagogy

The founding father of Slovak social pedagogy is O. Baláž, and when laying the foundations for the first concept of social pedagogy, created under the influence of Polish and German social pedagogy, as well as Czech and Slovak sociology of education, he emphasized the importance of prevention in his social pedagogy research. In his paper "About the Issues of Social Pedagogy"<sup>1</sup>, he states: "I fully agreed with the opinion of Wroczyński, who saw the importance of social pedagogy not only in studying education in a broader social context, in its environmental interdependence, but also in studying its prophylactic and compensational aspects. Today it is even more true than thirty years ago that it is very important for man, especially for a young person, that education foresees the potential threats and develops activities to overcome negative influences. Such a compensation of deficiencies, unsatisfied needs and negative influences is necessary in education, both at school and in the family and free time. Therefore, social pedagogy is increasingly important." O. Baláž paid great attention to extracurricular activities for pupils. Such activities are considered one of the most important factors in preventing socio-pathological

.....  
<sup>1</sup> O. Baláž: *K problémom sociálnej pedagogiky*, „Pedagogická revue“ 1996, nr 48, p. 496.

phenomena, as is emphasized in all current European and national documents, e.g. the Crime Prevention Strategy in the Slovak Republic, National Drugs Strategy (2013–2020), and also the Action Plan of EU member states and the EU Drugs Strategy (2013–2020). In the Slovak socio-pedagogical and andragogical literature, preventive competencies of social pedagogues are systematically and comprehensively analyzed by C. Határ in his publication *Social Pedagogue in the System of Socio-Pedagogical Counselling, Prevention and Prophylaxis*<sup>2</sup>, who focuses considerable attention on this issue in his monograph *Social Pedagogy, Social Andragogy and Social Work*.<sup>3</sup> The preventive competence of social pedagogues is also focussed on by Z. Bakošová in the collection *Social Pedagogue*, as well as in the publication *Social Pedagogy as Life Aid*<sup>4</sup> and other works. Other publications in the Slovak socio-pedagogical literature include books by J. Hroncová et al. *Social Pedagogy in Slovakia*,<sup>5</sup> J. Hroncová, I. Emmerová et al. *Social Pedagogy – Development and Current State*,<sup>6</sup> I. Emmerová, *Preventive and Socio-Pedagogical Work with Problem Children and Youth*,<sup>7</sup> M. Niklová and L. Kamarášová, *Social Pedagogue and Prevention of Socio-Pathological Phenomena*,<sup>8</sup> which offers a broader discussion of the prospects of a social pedagogue in school and I. Emmerová's *Current Issues of Pupils' Problem Behaviour Prevention in School*<sup>9</sup> and *Prevention of Socio-Pathological Phenomena in School*.<sup>10</sup>

Several authors focussed considerable attention on the prospects of social pedagogues in the field of social pathology prevention in and out of school at the SOCIALIA 2007 *Socio-Pathological Phenomena Prevention in Children, Youth and Adults* international conference, which

.....  
<sup>2</sup> C. Határ: *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*, Nitra: PF UKF, 2010.

<sup>3</sup> Idem, *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*, Nitra: PF UKF, 2006.

<sup>4</sup> Z. Bakošová: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*, Bratislava: Public promotin, 2008.

<sup>5</sup> J. Hroncová et al., *Sociálna pedagogika na Slovensku*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.

<sup>6</sup> Eadem, Emmerová Ingrid et al., *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*, Banská Bystrica 2009.

<sup>7</sup> I. Emmerová, *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*, Banská Bystrica 2012.

<sup>8</sup> M. Niklová, L. Kamarášová: *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*, Banská Bystrica: 2007.

<sup>9</sup> I. Emmerová: *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*, Banská Bystrica 2011.

<sup>10</sup> I. Emmerová: *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: 2007.



was held at the Faculty of Education of Matej Bel University in Banská Bystrica in co-operation with the Faculty of Education of University of Hradec Králové and the Slovak Pedagogical Society at the Slovak Academy of Sciences in Bratislava. This issue was central the main papers presented in the plenary session: J. Hroncová in her presentation *Sociopathic Behaviour Prevention in Children and Youth in the Subject of Social Pedagogy – History, Present, Perspectives*; B. Kraus and P. Sýkora from the Czech Republic, in their paper *Social Pedagogy and its Role in Prevention in Elementary School*. Other presenters also dealt with this topic, in particular I. Emmerová *Social Need for the Work of a Social Pedagogue in School*, L. Karamášová *Competences of a Social Pedagogue in Socio-Pathological Phenomena Prevention*, and M. Niklová *Social Pedagogue in Socio-pathological Phenomena Prevention – the Past, the Present and Perspectives*. The conclusions drawn at the conference accentuated the need, arising from the increase in sociopathic behaviour in children and young people, for a professionalization of prevention in elementary and secondary schools and for the position of a prevention specialist to be held by a social pedagogue whose training and profiling focuses on professional work in the field of socio-pathological phenomena prevention, especially in children and young people. The conclusions of SOCIALIA 2007 indicated the necessity to add the function of social pedagogue to the nomenclature of occupations and establish it in legislation, because this is a dynamically developing field of activity which is both greatly required and regulated in developed European countries. The social need and educational practice called for this function to be established in both Slovakia and the Czech Republic, and in 2008 the Slovak Republic legally instituted the position of social pedagogue in schools and school facilities, an act which we greatly appreciate.

The preventive dimension of social pedagogy was also presented at other SOCIALIA international conferences organized by the Faculty of Education of MBU in Banská Bystrica. SOCIALIA 2009 focused on the *Professional Competences of Social Pedagogues and Social Workers in Theory and Practice in the Slovak Republic and Other Countries of the European Union*, while SOCIALIA 2011 was entitled *Participation of Public Administration Institutions and Helping Professions in Socio-Pathological Phenomena Prevention in Children, Youth and Adults in the Slovak Republic and Other Countries of the European Union*. The focus of these conferences was to present the results

of VEGA projects in which members of the “Banská Bystrica School of Social Pedagogy” and their colleagues participated.<sup>11</sup>

The greatest attention to the work of social pedagogues in school was paid at the international seminar *Social Pedagogue in School*, held at the Faculty of Education of Matej Bel University in Banská Bystrica on 6 November 2012. The plenary speeches discussed the legislative possibilities for the employing a social pedagogue in Slovakia (Hroncová, J. – *Socio-Pathological Phenomena Prevention in the Subject of Social Pedagogy and in the Profession of a Social Pedagogue – Historical Aspects and the Present*), in the Czech Republic (Kraus, B. – *Prospects of Social Pedagogy and Social Pedagogues in Current School in the Czech Republic*) and in the Republic of Poland (Walancik, M., Walancik-Ryba, K. – *Prospects of Social Pedagogues in Practice in Poland with Particular Regard to Socio-Pedagogical Work at School*). Other plenary speeches and presentations in smaller groups pointed to the different conditions relating to the work of a social pedagogue in schools in the Slovak Republic, where the function of a social pedagogue had already been legislatively established, which was not yet the case in the Czech Republic and Poland.

The seminar *Social Pedagogue in School* laid down several objectives:

- to present the current state of theory dealing with a social pedagogue’s personality, competences and prospects in practice;
- to conduct an analysis of the current state of school legislation dealing with the prospects of social pedagogues in Slovakia and to compare the situations in schools in our country and abroad;
- to encourage an exchange of knowledge and experience at the level of theory, methodology and practice among social pedagogues, with particular regard to the socio-pedagogical work of social pedagogues in kindergartens, elementary and secondary schools, both in regular schools and special ones;
- to establish, strengthen and deepen mutual cooperation between the Faculty of Education of MBU, as Slovakia’s only training centre with a Master’s degree programme “Social Pedagogy” and higher

.....  
<sup>11</sup> For more details see: *Socialia 2009. Profesionálne kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a praxi v SR a v iných krajinách Európskej únie*, Banská Bystrica: PF UMB, 2009; *Socialia 2011. Participácia inštitúcií verejnej správy a pomáhajúcich profesií na prevencii sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých v Slovenskej republike a v iných krajinách Európskej únie*, Banská Bystrica: PF UMB, 2011.

education institutions abroad, and also to foster cooperation with practicing social pedagogues;

- to monitor the most serious problems and needs of social pedagogues as professional staff in schools and school facilities, which emerge in the course of their socio-pedagogical and preventive work with children and young people.<sup>12</sup>

In order to solve problems connected with the prospects of social pedagogues in school, the experience of school social pedagogues from elementary and secondary schools proved extremely valuable, in that it indicated numerous problems connected with the performing this role. Of particular note was the urgent need for a professionogram of social pedagogues at the school level, as they lacked both methodological handbooks for their socio-pedagogical work and opportunities for further education. Various research projects at the “Banská Bystrica School of Social Pedagogy” deal with these problems and aim to help social pedagogues in schools to tackle them.

## Legislative background of a social pedagogue’s prospects in practice in the Slovak Republic

The history of Slovak social pedagogy is much shorter than that of German or Polish social pedagogy. This is why it should be appreciated that the present school legislation already enables a social pedagogue to work in school, where we are ahead of Poland and the Czech Republic. However, social pedagogues have long been established in German schools.

Before 2008, the profession of social pedagogue was defined only in one legislative act, this being the Act No. 279/1993 on school facilities, according to which social pedagogues could work in educational prevention facilities, in centres for educational and psychological prevention, medical and educational sanatoria and diagnostic centres.

On 1 September 2008, the new *Act No. 245/2008 on upbringing and education* came into effect, the Section 130 of which defines the system of educational counselling and prevention in schools and in school facilities. In accordance with this act, the social pedagogue belongs to other components of the educational counselling and prevention system, cooperating

.....  
<sup>12</sup> J. Hroncová, I. Emmerová, et al., *Sociálny pedagóg v škole*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012, p. 5-6.

in particular with the family, school, school facilities, employers, public administration bodies and civil associations. However, according to this act, social pedagogues perform their main work in the school system from kindergarten up to secondary school – Section 27 (2) a) to f) and within school facilities (school dormitories, Section 117 (5)). Parts of the educational, psychological and special educational counselling and prevention system facilities are the centre for educational and psychological counselling and prevention, and also the centre for special educational counselling, where a social pedagogue may also work. A social pedagogue may work in special educational establishments (Section 120) including diagnostic centres, medical and educational sanatoria and re-educational centres. The activities of these special educational centres are regulated by *Decree No. 323/2008 on special educational establishments*. According to the Act No. 245/2008 Coll. on upbringing and education and Section 117, school educational establishments include school dormitories. The *Decree No. 236/2009 Coll. on school dormitories* issued by the Ministry of Education of the Slovak Republic regulates the activities of dormitories. With regard to Section 6 thereof, the activities may include those performed by the staff of school facilities for educational counselling and prevention related to Section 130 (5) of the Act No. 245/2008 on upbringing and education, also including a social pedagogue.

Another legislative norm regulating the profession of a social pedagogue is Act No. 317 Coll. on teaching staff and professional staff. According to this Act, a social pedagogue is classified as a professional employee (Section 19), while Section 24 defines a social pedagogue's activities as follows: "A social pedagogue performs professional activities within the scope of prevention, intervention and counselling, specifically for children and pupils threatened by socio-pathological phenomena, from socially disadvantaged environments, drug addicted, or otherwise disadvantaged children and pupils, their legal representatives and the teaching staff of schools and school facilities. A social pedagogue fulfils the tasks of social education, pro-social, ethical behaviour support, socio-pedagogical diagnostics of environment and relations, socio-pedagogical counselling, prevention of socio-pathological phenomena and re-education of behaviour. A social pedagogue performs expertise activities and public education activities".

Annex 1 and Annex 2 of the *Decree No. 437/2009 Coll.* of the Ministry of Education of the Slovak Republic of 20 October 2009 *laying down the qualification criteria and special qualification requirements for individual categories of teaching*

*staff and professional staff*, give further details of prospects for graduates in social pedagogy, based on graduates' qualifications. In Part XIV (Clause 4), the Decree enables a social pedagogue to hold the position of a tutor in schools and school facilities for handicapped pupils, on fulfilling the qualification criteria of a first and second degree in social pedagogy supplemented by a qualification in special education. A social pedagogue without a formal qualification in special education may only work in special educational establishments. Annex 2, Part IV sets out the qualification criteria for the position of "Social Pedagogue", who is included in the professional staff of schools and school facilities, the professional staff of facilities under the Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic, as well as the professional staff of centres for educational and psychological counselling and prevention, and finally the staff of centres for special educational counselling.

Currently, already two legislative norms enable social pedagogues to work as members of the professional staff in schools, from kindergartens to secondary schools; however, the reality is quite different. According to monitoring conducted in 2013, at present approximately 18 social pedagogues work in Slovak elementary schools (regular and special) while approximately 6 work in secondary schools.

The best situation is in Trenčín, where they have been working part-time in 8 elementary schools and have been paid from the city of Trenčín budget since 2009.

Based on the empirical findings of our 2009 study, a majority of elementary school head-masters wished to have a social pedagogue on their staff, but had no funds for such a salary.

In addition to the aforementioned legislative norms enabling employment of social pedagogues in schools and school facilities, social pedagogues work also in the field of prevention in the state administration, in accordance with *Act No. 305/2005 on the social and legal protection of children and social guardianship*. This is especially common at the Offices of Labour, Social Matters and Family at the Department of Social and Legal Protection of Children and Social guardianship, where they find the best prospects so far. Slovak law regulates the social and legal protection of children and social guardianship to ensure<sup>13</sup>:

.....

<sup>13</sup> D. Paučíková, *Inštitucionálne a legislatívne zabezpečenie sociálno-výchovnej starostlivosti v súčasnosti a jej diferenciácia*, In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* č. 7, 2011, p. 193.

- a) prevention of occurrence of family crisis situations;
- b) protection of the rights and legally protected interests of children;
- c) prevention of disorders in psychological development, physical development and social development, and prevention of their deepening and recurrence, in children and persons of full age;
- d) elimination of an increase in socio-pathological phenomena.

Employing social pedagogues in practice in the field of prevention is also enabled by *Act No. 448/2008 on social services*, stipulating that social service as a professional activity aimed at providing help or ensuring that help is provided to a person in a family or a community, in order to:

- a) prevent the occurrence of, solve or mitigate an adverse social situation;
- b) preserve, recover or develop a person's ability to live independently and to promote a person's social inclusion;
- c) ensure the necessary conditions for satisfaction of a person's basic needs;
- d) settle a social crisis;
- e) prevent social exclusion.

It may be stated that social pedagogues in Slovakia are relatively well established in state administration institutions, where, according to our findings, most of such graduates work; a significant number also work in school facilities for educational counselling and prevention, in particular in psychological counselling. Relatively rarely are they employed in special educational establishments. Their employment situation in the field of penitentiary and post-penitentiary care is better.

## **Cooperation of schools and school facilities for educational counselling and prevention with other entities**

An increase in the effectiveness of primary prevention in elementary and secondary schools and school facilities requires not only prevention efforts at a professional level, but also closer and more intensive cooperation between schools and other institutions participating at various levels in the prevention of sociopathic behaviour among children and young people. Social pedagogues in schools and school facilities must place emphasis on a system approach in their primary prevention effort. Plans for preventive

activities in school should include co-operation with families, because “a good family is the best prevention”. Primary prevention is of limited effectiveness without the active involvement of pupils’ parents. Cooperation with the Police Force is also necessary both at the regional and district level. Regional prevention coordinators already perform this function mostly with required knowledge at a professional level. Thus, action plans for preventive activities should include other entities involved in prevention at the regional and district level. The most important of these are centres for educational and psychological counselling and prevention, and the Departments of Social and Legal Protection of Children and Social Guardianship at the Offices of Labour, Social affairs and Family. However, it is a pity that these establishments rather “extinguish the fire” than prevent it. It is a paradox that despite the increase in deviant behaviour among children and young people as well as among adults, the number of such employees is being reduced, along with the government grants financing their activities. Isolated and often only formally reported preventive activities in individual institutions, including schools, will bring no required effect.

The current increase in deviant behaviour of children and young people already requires a professional approach to prevention in schools and school facilities along with their close cooperation with other entities within the state administration and self-government whose role involves prevention at various levels.

The current activities of social pedagogues in various state administration and self-government institutions form a solid foundation for the development of closer and more intense cooperation between all entities implementing prevention activities, as there is still great potential in this respect.

## Conclusion

The increase in deviant behaviour of children and young people already requires primary and secondary prevention at a professional level in the school environment, from kindergartens to secondary schools, in accordance with Act No. 245/2008 on upbringing and education and Act No. 317 Coll. on teaching staff and professional staff. These preventative actions are to be performed by a social pedagogue as a member of the

professional staff, trained in preventative-educational activities during their studies at a higher education institution. Professional prevention has been emphasized for decades in all European documents and in Slovak national documents dealing with the prevention of crime, drug addiction and other socio-pathological phenomena. However, it is a pity that the function of a prevention coordinator has remained in the school legislation along with the function of a social pedagogue. The prevention coordinator is only an additional function for the school teaching staff – teachers that do not require special remuneration. The transfer of responsibility for prevention in schools to prevention coordinators, thus teachers, overloaded with their own teaching obligations, without the required background knowledge in the field of prevention, and without regular remuneration for this function, is merely a formal and not real solution to the problems. This is reflected in the low effectiveness of prevention, often only formally reported by schools in their plans for preventive activities. According to our empirical data, pupils often know neither their prevention coordinators nor the preventive activities reported by schools. In addition to insufficient funds for this function, the unwillingness of head teachers to employ social pedagogues is also due to insufficient information about this profession. However, the current increase in deviant behaviour of pupils has already brought about the need for schools to accept in a greater extent the legislative possibilities for employing social pedagogues in schools, a solution which will help to increase the effectiveness of primary and secondary prevention and to reduce problem behaviour in pupils in the school environment.

## References

- Bakošová Zlatica: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*, Bratislava: Public promotion, 2008.
- Baláž Ondrej: *K problémom sociálnej pedagogiky*, „Pedagogická revue“ 1996, nr 48, č. 9–10.
- Emmerová Ingrid: *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*, Banská Bystrica 2011.
- Emmerová Ingrid: *Prevenia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*, Banská Bystrica 2007.
- Emmerová Ingrid: *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*, Banská Bystrica 2012.



- Határ Ctibor: *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*, Nitra: PF UKF, 2010.
- Határ Ctibor: *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*, Nitra: PF UKF, 2006.
- Hroncová Jolana: *Prevenia sociálnopatologických javov v predmete sociálnej pedagogiky – história, súčasnosť, perspektívy*, In: *Zborník z medzinárodnej konferencie SOCIALIA 2007 Prevenia sociálnopatologických javov u detí, mládeže a dospelých*, Banská Bystrica: PF UMB, 2008.
- Hroncová Jolana: *Sociálna pedagogika – vývin a súčasný stav*, „Pedagogická revue“ 2005, nr 57, č. 1.
- Hroncová Jolana, Emmerová Ingrid et al, *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica 2009.
- Hroncová Jolana et al., *Sociálna pedagogika na Slovensku*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.
- Hroncová Jolana, Emmerová Ingrid et al., *Sociálny pedagóg v škole*, Banská Bystrica: PF UMB, 2012.
- Niklová Miriam, *Prevenia drogových závislostí v školskom prostredí*, Banská Bystrica, 2009.
- Niklová Miriam, Kamarášová Lucia: *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*, Banská Bystrica: 2007.
- Paučíková Dáša, *Inštitucionálne a legislatívne zabezpečenie sociálno-výchovnej starostlivosti v súčasnosti a jej diferenciacia*, In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 7*, 2011.
- Schilling Johannes: *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*, Trnava: TU, 1999.
- Socialia 2007. Prevenia sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008.
- Socialia 2009. Profesionálne kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a praxi v SR a v iných krajinách Európskej únie*, Banská Bystrica: PF UMB, 2009.
- Socialia 2011. Participácia inštitúcií verejnej správy a pomáhajúcich profesií na prevencii sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých v Slovenskej republike a v iných krajinách Európskej únie*, Banská Bystrica: PF UMB, 2011.
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 448/2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č.
- Zákon č. 305/2005 o sociálno-právnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov



# Konflikty w szkole. Analiza zjawiska

Klaudia Błaszczyk\*, Maja Błaszczyk\*\*

\* Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

\*\* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Abstrakt.** Szkoła jest miejscem szczególnie narażonym na konflikty, gdyż codziennie w jej murach we wzajemne interakcje wchodzi wiele grup społecznych. Bywa, że cele tych grup są sprzeczne ze sobą, co może prowadzić do sporów, które same w sobie nie muszą być negatywne, jednak jeśli nie zostaną rozwiązywane w sposób satysfakcjonujący obie strony, mogą mieć ujemny wpływ na pracę szkoły. W artykule podjęto problematykę konfliktów w środowisku szkolnym. Skoncentrowano się na wyjaśnieniu terminu „konflikt”, wskazaniu głównych źródeł sporów w szkole, a także faz, przez jakie mogą one przechodzić. Następnie wyszczególniono rodzaje konfliktów, uwzględniając różne kryteria ich podziału i podano najczęstsze metody rozwiązywania sporów – zarówno te tradycyjne, jak i współczesne, akcentujące ich pozytywny wpływ na funkcjonowanie organizacji. Artykuł zamyka prezentacją negatywnych i pozytywnych skutków, jakie niosą ze sobą sytuacje konfliktowe w szkole.

**Słowa kluczowe:** szkoła, konflikt, konflikty w szkole

## Conflicts at school: an analysis of the phenomenon

**Abstract.** School is a place particularly exposed to conflicts since every day within its confines numerous social groups interact with one another. It happens that the goals of these groups are incompatible, which can lead to conflicts. These conflicts, however, do not have to be considered as something negative, but if they are not resolved in a way satisfactory for both sides they may have a negative impact on the school and its functioning. The article discusses the problem of conflicts in a school environment. Its main focus is on explaining the term “conflict”, indicating the main sources of conflicts in schools, and identifying the phases they can go through. Subsequently, various types of conflicts are specified with different criteria for their classification taken into account, and the most common methods for resolving conflicts are discussed (both traditional and modern ones), with emphasis placed on their positive influence on the functioning of organisations. In the last part of the paper, the effects (both positive and negative ones) of conflicts at schools are discussed.

**Key words:** school, conflict, conflicts at school

## Uwagi wstępne

Konflikt jest nieodłącznym i jednocześnie ważnym elementem ludzkiego życia. Stanowi on istotne wydarzenie dla jego uczestników, gdyż prowadzi zazwyczaj do utraty dobrych relacji z innymi ludźmi, co staje się źródłem stresu i może rzutować na wszystkie obszary życia. Nierozwiązany konflikt wystawia na próbę więzi łączące osoby weń uwikłane, niezależnie od tego, czy powiązane są one związkami formalnymi, czy też osobistymi<sup>1</sup>.

Szkola jest miejscem szczególnie narażonym na konflikty, gdyż na stosunkowo niewielkiej przestrzeni w tym samym czasie we wzajemne interakcje wchodzi wiele zróżnicowanych grup społecznych. Do sporów może dochodzić pomiędzy uczniami, nauczycielami, dyrekcją, rodzicami – i to zarówno wewnątrz każdej z tych grup, jak i pomiędzy nimi. Możliwości konfliktów w szkole są zatem niezwykle rozbudowane, tak w strukturze pionowej, jak i poziomej, a i to jeszcze nie wszystkie możliwości. Listę tę można dodatkowo wydłużyć, kiedy weźmie się pod uwagę pozostałych pracowników szkoły.

W kontekście zasięgu społecznego konfliktów, jak i skutków, które mogą nieść ze sobą, ważne wydaje się zwrócenie uwagi na problem sporów w środowisku szkolnym. Zrozumienie konfliktów i mądre zarządzanie nimi może przyczyniać się do budowania szkolnej przestrzeni, która będzie zachęcała do współpracy i działań na rzecz rozwoju placówki.

## Trudności definicyjne pojęcia „konflikt”

Termin „konflikt”, mimo że używany w życiu codziennym dość powszechnie, nie jest łatwy do zdefiniowania. Jego etymologia (z łac. *conflictus*) odnosi się do zderzenia<sup>2</sup>, a samo pojęcie bywa stosowane zamiennie z takimi określeniami, jak: rywalizacja, konkurencja, protest, napięcie, agresja, walka, antagonizm<sup>3</sup>, konfrontacja, sprzeczność, awantura, niezgoda, spór, wojna, zatarg<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> M. Cywińska: *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 2004, s. 13.

<sup>2</sup> *Nowa encyklopedia Powszechna PWN*, t. 4, red. B. Kaczorowski, Warszawa: PWN, 2004, s. 509.

<sup>3</sup> M. Cywińska, dz. cyt., s. 14.

<sup>4</sup> *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN*, red. M. Bańko, Warszawa: PWN, 2005, s. 286.

Konflikt opisywany jest w takich naukach, jak psychologia, socjologia czy biologia. W ujęciu psychologicznym oznacza „zaistnienie dwu lub więcej silnych dążeń, które nie mogą być jednocześnie zrealizowane”<sup>5</sup>. W ujęciu socjologicznym konflikt społeczny to „stosunek między grupami społecznymi (lub ich częściami) powstający wówczas, gdy interesy ich są sprzeczne lub gdy członkowie tych grup są przekonani o istnieniu takiej sprzeczności między nimi oraz o tym, że zaspokojenie aspiracji jednej grupy może się odbywać jedynie kosztem drugiej [...]”<sup>6</sup>. W ujęciu biologicznym chodzi najczęściej o konflikt serologiczny, czyli „niezgodność w układzie antygenowym Rh krwi matki i płodu, będącą przyczyną choroby hemolitycznej noworodka, niekiedy – poronienia”<sup>7</sup>.

W najszerszym ujęciu konflikt określa się jako „swoisty stan rozbieżności pomiędzy poszczególnymi elementami jakiegoś systemu lub pomiędzy systemami, jest to wszelkie zetknięcie się sprzecznych dążeń, czy tendencji”<sup>8</sup>. W ujęciu węższym można mówić o „przedłużającej się niezgodzie między stronami, wynikłej ze sprzeczności interesów lub poglądów [...], różnicy między wartościami, ideami, postawami itp., której nie sposób usunąć”<sup>9</sup>. Mając zatem na myśli konflikt, można powiedzieć o zderzaniu się: dążeń lub czynności, celów, poglądów, postaw, interesów, wartości, tendencji, oczekiwań itp.<sup>10</sup>

Koniecznym warunkiem wystąpienia konfliktu jest relacja pomiędzy co najmniej dwiema osobami, które są od siebie zależne. A więc konflikt ma miejsce wówczas, gdy poglądy lub działania jednej osoby wpływają w określony sposób na poglądy i działania drugiej<sup>11</sup>. Można zatem wskazać, że konflikt to „interakcja ludzi zależnych od siebie, którzy uważają, że mają niezgodne cele oraz postrzegają siebie nawzajem jako przeszkody w osiągnięciu nowych celów”<sup>12</sup>. Z powyższej definicji można zatem

<sup>5</sup> *Britannica. Edycja polska*, t. 21, red. W. Wolarski, Poznań: Wyd. Kurpisz, 2001, s. 83.

<sup>6</sup> *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, red. B. Kaczorowski, Warszawa: PWN, 2004, s. 510.

<sup>7</sup> *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, red. M. Bańko, Warszawa: PWN, 2003, s. 665.

<sup>8</sup> A. Olubiński: *Konflikty rodzice – dzieci dramat czy szansa?*, Toruń: Adam Marszałek, 2001, s. 3.

<sup>9</sup> *Słownik wyrazów obcych PWN z przykładami i poradami*, red. L. Dabik, Warszawa: PWN, 2009, s. 491.

<sup>10</sup> M. Cywińska, dz. cyt., s. 14.

<sup>11</sup> *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa: PWN, 2007, s. 462– 463.

<sup>12</sup> J. P. Folger, S. C. Poole, R. K. Stutman: *Working Through Conflict: Strategies for Relationships, Groups, and Organizations, Allyn and Bacon*, Boston: Pearson Education, 1993, [za:] *Mosty zamiast...*, dz. cyt., red. J. Stewart, s. 462.

wyodrębnić, za Krystyną Balawajder, podstawowe elementy warunkujące wystąpienie konfliktu. Są to:

1. „Uczestnictwo co najmniej dwóch osób.
2. Osoby muszą pozostawać ze sobą w kontakcie, czyli mieć możliwość wywierania na siebie nawzajem wpływu.
3. Wpływ wywierany przynajmniej przez jedną z osób jest niekorzystny dla partnera, tzn. zagraża poziomowi jego egzystencji, dobrobytowi, powodzeniu, mniemaniu o sobie, dobremu imieniu itp.”<sup>13</sup>

Bez wątpienia można stwierdzić, że szkoła spełnia wszystkie powyższe warunki, jest zatem miejscem szczególnie narażonym na konflikty. Niemal każdego dnia w jej murach przebywa wiele osób, które wywierają na siebie wpływ. Zdarza się, że jest on niekorzystny lub przynajmniej może być tak odbierany.

## Przyczyny konfliktów w szkole

Tak jak trudno zdefiniować konflikt, tak też niełatwym zadaniem jest wskazanie jego przyczyn, gdyż mogą one zależeć od wielu różnych czynników. Już w latach 60. ubiegłego stulecia Tadeusz Pasierbiński, analizując przyczyny powstawania konfliktów w szkole, wskazywał na kilka grup:

- „brak sprawnej organizacji pracy szkoły (improwizacja),
- nieprzestrzeganie dyscypliny pracy,
- narzucony (bez uzgodnienia) przydział zajęć dydaktyczno-wychowawczych,
- stronniczość dyrektora szkoły (uprzywilejowanie jednych, a nieuwzględnienie interesów innych),
- brak troski o sprawy bytowe nauczycieli,
- niezdrowa atmosfera (intrygi, plotki),
- różnice w wykształceniu,
- niewłaściwy system opinii i oceny,
- niewłaściwa obsada stanowiska kierowniczego,
- sprawa przyznawania nagród, wyróżnień i odznaczeń,

.....  
<sup>13</sup> K. Balawajder: *Konflikty interpersonalne. Analiza psychologiczna*, Katowice: Uniwersytet Śląski, 1992, s. 28.

- różnica zdań na tle wydawania poleceń uczniom (wychowawca klasy – nauczyciel)”<sup>14</sup>.

Analizując listę przyczyn konfliktów w szkole, trudno oprzeć się wrażeniu, że w głównej mierze to dyrektor może mieć najistotniejszy wpływ na tworzenie bądź niwelowanie sporów. Potwierdzeniem takiego stanowiska mogą być badania Stanisława Krawcewicz, w których nauczyciele wskazywali, że to autokratyczny styl kierowania placówką jest przyczyną konfliktów w szkole<sup>15</sup>. Również Henryk Białoszewski podkreślał istotną rolę dyrektora w tworzeniu sytuacji konfliktowych. Jego zdaniem to właśnie skupienie władzy w organizacji w rękach jednej osoby, nieliczenie się z opiniami pracowników niższych szczebli, błędy w kierowaniu organizacją, w tym: nierównomierny podział obciążeń pracowników i nieefektywny system motywacyjny, mogą generować spory między dyrektorem a pracownikami<sup>16</sup>.

Trudno nie przyznać racji autorom, że to właśnie dyrektor jest osobą, która w dużej mierze odpowiada za spory w szkole, jednak nie można odpowiedzialności za to, co dzieje się w placówce, zrzucić jedynie na kierownictwo. Krąg osób odpowiedzialnych za konflikty jest zdecydowanie szerszy i obejmuje wszystkie podmioty uczestniczące w szkolnym życiu.

Wieloaspektowość źródeł sporów wskazała w swojej typologii K. Balawajder. Autorka czynniki konfliktogenne podzieliła na trzy grupy:

1. Wynikające ze środowiska fizycznego (np. hałas, oświetlenie, niedostępność narzędzi pracy) lub społecznego (np. niegrzeczne uwagi przełożonego, kolegów, czy też uczniów).
2. Względnie trwałe właściwości uczestników, jak nawyki myślowe, zachowania, sposób komunikacji, które są odpowiedzialne za to, jak dana osoba reaguje na stawiane jej pytania i komentarze innych. Ważne są również cechy osobowościowe uczestników, ich interpersonalne umiejętności, pozycja i możliwości społeczne itp.
3. Trzecia grupa uwarunkowań tkwi w relacjach między niektórymi elementami otoczenia lub w relacjach między uczestnikami interakcji<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> T. Pasierbiński: *Problemy kierowania szkołą*, Warszawa: PZWS, 1965, s. 128.

<sup>15</sup> S. Krawcewicz: *Współpraca i współżycie w zespołach nauczycielskich*, Warszawa: PWN, 1973, s. 135.

<sup>16</sup> Zob.: H. Białoszewski: *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Warszawa: PWN, 1983, s. 264–274.

<sup>17</sup> K. Balawajder, dz. cyt., s. 52–53.

Podobne, choć nie tożsame podejście do przyczyn konfliktów prezentuje H. Białoszewski. Zdaniem autora można wskazać dwie grupy czynników: wynikające z cech organizacji oraz z cech jednostek. Przyczyny konfliktów wynikające z cech organizacji to między innymi podział zasobów organizacji. Zdaniem autora spór powstaje wówczas, gdy sposoby podziału są nieakceptowane przez pracowników, źle oceniane lub uważane za niesprawiedliwe, przy czym najczęściej dotyczy to płac, lecz może też odnosić się do wartości niematerialnych (np. w sferze motywacyjnej: pochwały, prestiż). Często przyczyną konfliktu w gronie pedagogicznym bywa dodatek motywacyjny lub nagroda z okazji Dnia Edukacji Narodowej. Taki nierówny i często nieuzasadniony podział dóbr w środowisku szkolnym może doprowadzić do niezadowolenia i poczucia niesprawiedliwości wśród nauczycieli, a przez to utrudniać efektywną pracę.

Kolejnym czynnikiem wywołującym konflikty bywa nieprawidłowy system komunikacyjny, w którym to informacje nie docierają do wszystkich odbiorców, dochodzą z opóźnieniem lub ulegają zniekształceniom. Zdarza się, że taka sytuacja prowadzi do tworzenia plotek, które bezpośrednio mogą wywoływać spory. Jeśli w szkole system komunikacji nie działa sprawnie, trudne do uniknięcia będą podziały między nauczycielami, którzy mają szybki dostęp do informacji i tymi, którzy są pomijani.

Innym elementem konfliktogennym, wynikającym z cech organizacji, może być specjalizacja i podział pracy. W takiej sytuacji pracownicy nie współdziałają ze sobą i jedynie swoje zadania uważają za ważne, pomijając rolę koleżanek i kolegów w rozwoju placówki. W szkole spotykane bywa u niektórych nauczycieli podejście typu: „mój przedmiot jest najważniejszy”. Takie nastawienie powoduje deprecjonowanie innych przedmiotów, co może wiązać się z brakiem szacunku wobec innych nauczycieli. To z kolei skutkuje niechęcią ze strony współpracowników, która stanowi prostą drogę do konfliktu.

Spory w szkole mogą też pojawiać się w sytuacji, kiedy istnieje konieczność kooperacji pomiędzy grupami i/lub jednostkami, a od efektów ich współpracy zależy finalny efekt. Jeśli któryś z podmiotów nie wykonuje zadań na czas lub też czyni to w sposób niezadowolający, wówczas może to doprowadzić do konfliktu i rozłamu na walczące ze sobą grupy, o co w szkołach – zwłaszcza większych – nietrudno. Konflikto- wi będzie też sprzyjać sytuacja, w której pojawia się niezgodność norm



preferowanych przez organizację z wartościami i normami pracowników<sup>18</sup>.

Drugą grupę czynników konfliktogennych, zdaniem H. Białoszewskiego, stanowią uwarunkowania wynikające z cech jednostki. Do powstawania sporów może przyczyniać się różnorodność oczekiwań i postaw pracowników wobec organizacji. Nauczyciele różnią się cechami osobowości, umiejętnościami, zajmowanymi stanowiskami czy doświadczeniem zawodowym. Dlatego też nawet w przypadku silnego zintegrowania organizacji wokół celów mogą pojawiać się konflikty spowodowane odmiennymi oczekiwaniami. Nie tylko jednak różnice poglądów czy oczekiwań wobec organizacji mogą wywoływać spory. Przyczyniają się do nich również różne wartości i poglądy niezwiązane z działalnością szkoły. Ujawniane odmienne systemy wartości, poglądy polityczne czy też moralne pracowników, a zwłaszcza brak poszanowania ich przez oponentów, mogą stać się poważną iskrą zapalną konfliktu, który może zostać przeniesiony na grunt zawodowy i wpłynąć na efektywność pracy<sup>19</sup>.

Można zatem zauważyć, że przyczyny konfliktów w szkole mogą mieć charakter zarówno zawodowy, jak i osobisty. Niezależnie jednak od tego, co stanowi ich źródło, ważne jest znalezienie skutecznego rozwiązania sporu, gdyż w przeciwnym wypadku spowoduje on osłabienie więzi między członkami społeczności szkolnej.

## Etapy konfliktu

Konflikty w szkole mają szczególne znaczenie społeczne, gdyż dotyczą najczęściej wielu ludzi. Bywa, że stają się też obiektem zainteresowania społeczności lokalnej, a informacje o nich przekazywane są w mediach, co w istotny sposób wpływa na wizerunek placówki. Konflikty nie pojawiają się jednak nagle. Zazwyczaj przechodzą one przez określone etapy, zanim nastąpi ich eskalacja.

Zazwyczaj fazą wstępną jest pojawienie się przesłanek konfliktu – dostrzeżenie okoliczności, które stają się jego przyczyną. Kolejny etap to utajona faza konfliktu, w której uczestnicy zdają sobie sprawę

<sup>18</sup> Zob.: H. Białoszewski, dz. cyt., s. 264–290.

<sup>19</sup> Zob.: tamże, s. 199–259.

z rozbieżności, ale nie przechodzą do otwartej konfrontacji. Etap ten może trwać bardzo długo i być niewidoczny dla zewnętrznych obserwatorów. Następnym krokiem jest mobilizacja stron, która jest charakterystyczna w sporach grupowych. Wówczas uczestnicy planują działania pomocne w „walce” z przeciwnikiem, organizują się wewnętrznie i wybierają przywódców. Kolejną fazą jest eskalacja konfliktu. Pojawiają się tu ataki i oskarżenia, które powodują narastanie wrogości, zmniejszając szanse na porozumienie. Dodatkowym utrudnieniem w rozwiązywaniu sporu mogą być stereotypy dotyczące przeciwnika.

Następnie konflikt przechodzi zazwyczaj do krytycznej fazy, w której mogą wystąpić dwie sytuacje:

1. Przekroczenie „masy krytycznej” po jednej lub po obu stronach.
2. Utrata kontroli nad przebiegiem konfliktu – wówczas pojawiają się spory w obszarach, które dotychczas nie były objęte konfliktem.

Kolejnym krokiem jest poszukiwanie sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowej. Uczestnicy próbują nawiązać kontakt z przeciwnikiem w celu rozwiązania problemów i osiągnięcia porozumienia. Zdarza się, że korzystają z pomocy mediatora lub niezależnego arbitra. Ostatnią fazą jest rozwiązanie konfliktu, a więc osiągnięcie porozumienia<sup>20</sup>.

Bardzo podobnie stadia konfliktu w szkole charakteryzują Ewa Maksymowska i Monika Werwicka, co obrazuje poniższy schemat.

Schemat 1. Etapy eskalowania konfliktu

Etap I – Dokonywanie rozróżnienia: „my – oni”. Polaryzacja taka jest jedynie zapowiedzią konfliktu, czynnikiem zwiększającym możliwość jego pojawienia się, gdy okaże się, że strony mają różne interesy.

Etap II – Poglębianie się podziału, coraz niższe wartościowanie tych, którzy są postrzegani jako „oni”. Prowadzi to do budowania stereotypów związanych z ich funkcjonowaniem i nasilania się negatywnych uczuć.

<sup>20</sup> J. Żbikowski: *Style rozwiązywania konfliktów w świetle teorii i praktyki kierowania*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, red. K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W. J. Maliszewski, Toruń 2009, s. 294–295.

Etap III – Ograniczanie komunikacji ze stroną przeciwną, zbieranie informacji potwierdzających negatywne opinie, kumulowanie się napięcia.

Etap IV – Przypisywanie „im” złych intencji. Pozwala to na uzasadnianie własnej wrogości, otwarte jej okazywanie oraz obciążanie winą „ich” za konflikt. Ostatecznie eliminuje to komunikowanie się, ponieważ z tymi, którzy chcą nas zniszczyć, nie ma co rozmawiać! Na tym etapie konfliktu pojawia się selektywna negatywna percepcja tego, co mówi i robi druga strona.

Etap V – Zachowania obronne, agresywne „wet za wet”, angażowanie się w ukaranie „onych”, szkodenie rozmyślne z nawiązką, coraz mniejsze uwzględnianie kosztów własnych i kosztów innych osób, nawet mało związanych z konfliktem (np. nieliczenie się z negatywnymi konsekwencjami dla dziecka, po to, by czuć się wygranym). Liczyć się zaczyna tylko chęć zemsty za rzeczywiste lub jedynie dostrzegane „winy” strony przeciwnej.

Etap VI – Budowanie własnej siły jako strony konfliktu. Najczęściej jest to tworzenie koalicji z osobami lub instytucjami zewnętrznymi. Może to być też angażowanie środków masowego przekazu lub publiczne formułowanie stanowiska, od którego potem trudno odstąpić. Mogą też pojawić się działania zmierzające do konsolidacji dużych grup ludzi przeżywających podobne konflikty, nadawanie im rangi poprzez formalizowanie ich funkcjonowania (np. stowarzyszenia, fundacje osób pokrzywdzonych czy poszkodowanych przez...) i inne.

Etap VII – Przesilenie, rozwiązanie konfliktu.

Źródło: E. Maksymowska, M. Werwicka, *Konflikty w szkole. Niezbędnik Aktywnego Rodzica*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2009, s. 18

Jak wskazują autorki, w szkole rzadko jednak zostaje osiągnięty etap VI, zazwyczaj konflikt udaje się rozwiązać wcześniej. Bez wątplenia jednak każdy spór jest jedyny w swoim rodzaju, dlatego też czas jego trwania oraz

specyfika każdej z faz nie może wyglądać jednakowo. Im dłużej trwa konflikt, tym większy upór wywołuje u oponentów i tym trudniejszy jest do rozwiązania, przynosząc wiele szkód stronom.

## 132 | Rodzaje konfliktów

W literaturze można odnaleźć wiele klasyfikacji konfliktów. Jednym z najczęściej spotykanych jest podział na konflikty wewnętrzne (intrapsychiczne) i zewnętrzne (interpsychiczne), określane też społecznymi. Konflikt wewnętrzny polega na ścieraniu się w jednostce co najmniej dwóch nie dających się jednocześnie zaspokoić dążeń. Dzieje się tak w sytuacji, gdy pojawiają się dwie potrzeby lub pragnienia, z których tylko jedno może zostać zaspokojone, lub też pojawiają się dwie przykre sytuacje, ale można uniknąć tylko jednej z nich, lub też pojawiają się jakieś potrzeby czy pragnienia, ale ich zaspokojenie związane jest z koniecznością poniesienia pewnych niepożądaných kosztów<sup>21</sup>.

Konflikt zewnętrzny (społeczny) to „interakcja między podmiotami (jednostkami, grupami, organizacjami itd.), przy czym przynajmniej jeden z podmiotów przeżywa w taki sposób przeciwstawność i niemożność pogodzenia w zakresie myśli, wyobrażeń, spostrzeżeń, oraz uczuć i woli w stosunku do drugiego podmiotu (innych podmiotów), że występuje u niego naruszenie i skrępowanie własnych przeżyć i działań przez inny podmiot<sup>22</sup>. W szkole główne zainteresowanie skierowane jest ku konfliktom zewnętrznym, gdyż to właśnie one uwidaczniają się najwyraźniej w relacjach międzyludzkich.

Inne, równie popularne klasyfikacje konfliktów, za kryterium podziału przyjmują ich przedmiot. Można zatem wyróżnić:

- konflikty rzeczowe (merytoryczne), które są wynikiem różnicy zdań w sprawie rozwiązania jakiegoś problemu, prowadzą zazwyczaj do doskonalenia współpracy, pobudzają twórczość i samodzielność,
- konflikty emocjonalne, będące skutkiem indywidualnych postaw emocjonalnych, często irracjonalnej niechęci do drugiego człowieka,

<sup>21</sup> R. Jaworski: *Harmonia i konflikty*, Warszawa: Wyd. UKSW, 2006, s. 137.

<sup>22</sup> Tamże, s. 138.

co może utrudniać a nawet uniemożliwiać realizację zadań zawodowych, powodując dysfunkcjonalność instytucji<sup>23</sup>.

Jeszcze inną typologię konfliktów przyjął Morton Deutsch, biorąc pod uwagę stopnie jego intensywności. Wyróżnił on konflikt ograniczony, „którego uczestnicy mają na celu wyłącznie usunięcie przeszkód na drodze realizacji dążeń zablokowanych przez działania przeciwników oraz konflikt rozlany, którego celem jest nie tylko realizacja zablokowanych dążeń, ale przede wszystkim zniszczenie przeciwnika lub zadanie mu szkód i cierpień”<sup>24</sup>. Ten drugi typ konfliktu określa autor jako konflikt destruktywny<sup>25</sup>.

Konflikty można podzielić także ze względu na ich treść (konflikty ekonomiczne, polityczne, ideologiczne, kulturalne, religijne itp.), zasięg (konflikty toczące się w skali makro- i mikrospołecznej), formę przejawiania (konflikty racjonalne i irracjonalne, antagonistyczne i nieantagonistyczne, jawne i ukryte, zorganizowane i niezorganizowane)<sup>26</sup> oraz ze względu na czas ich trwania (konflikty długotrwałe i krótkotrwałe).

Można zatem zauważyć, że konflikty klasyfikuje się według różnych kryteriów. Bez wątplenia wiele z przytoczonych powyżej typologii odnosi się do szkolnych warunków, jednak szczególnie przydatny przy analizie konfliktów w szkole wydaje się podział E. Maksymowskiej i M. Wyrwickiej. Autorki za kryterium podziału konfliktów przyjęły ich przyczyny, wyróżniając:

- konflikt danych,
- konflikt wartości,
- konflikt relacji,
- konflikt strukturalny,
- konflikt interesów lub potrzeb<sup>27</sup>.

Konflikt danych jest wynikiem niewystarczających lub niepełnych informacji, błędnego ich rozumienia lub też złej interpretacji. Bywa, że osoby skonfliktowane nie zdają sobie sprawy, że każda z nich wie coś innego.

.....  
<sup>23</sup> T. Kowalski: *Współczesne tendencje w usprawnianiu procesu kierowania*, „Edukacja” 1992, nr 4, s. 20–21.

<sup>24</sup> *Psychologia polityczna*, red. K. Skarżyńska, Poznań: Zysk i S-ka, 1999, s. 170–171.

<sup>25</sup> Tamże, s. 171.

<sup>26</sup> Zob.: H. Białoszewski, dz. cyt., s. 39–40.

<sup>27</sup> E. Maskymowska, M. Werwicka: *Konflikty w szkole. Niezbędnik Aktywnego Rodzica*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2009, s. 27.

Przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być różne źródła informacji, stronniczość przekazu lub po prostu „przekręcenie” informacji<sup>28</sup>. Przykładem obrazującym ten rodzaj konfliktu może być sytuacja, w której dochodzi do sporu między dwoma uczniami. Nauczyciel próbuje rozwiązać problem, ale nie był on świadkiem sytuacji konfliktowej, w związku z tym bazuje na informacjach uzyskanych od dzieci. Bywa, że są one rozbieżne, wówczas trudno o sprawiedliwe rozwiązanie sporu.

Konflikt wartości należy do najpoważniejszych. Powstaje on w sytuacji, gdy ludzie prezentują odmienne systemy wartości oraz wynikające z nich zachowania i postawy. Uczestnicy konfliktu mają odmienne cele i sposoby ich osiągania, inaczej interpretują dobro i zło<sup>29</sup>. Bywa, że do takiego konfliktu dochodzi między nauczycielem a rodzicem, w sytuacji, kiedy obie strony mają odmienne systemy wartości i każda z nich innymi metodami oddziałuje na dziecko.

Konflikt relacji może być wynikiem negatywnych emocji pojawiających się w sytuacji różnicy zdań i nieporozumień, stereotypów we wzajemnym ocenianiu, bądź też na skutek przypisywania ludziom nieistniejących intencji. Wpływ na ten rodzaj sporów wywierają też zła, niepełna i zaburzona komunikacja bądź odmienne oczekiwania co do sposobu pełnienia ról społecznych i odmienne oceny zachowań ludzkich. Konflikt taki może wywoływać nieprzyjemną atmosferę, co w efekcie doprowadzi do zaburzenia współpracy w zespole czy zmniejszenia motywacji do działania<sup>30</sup>. Konflikt relacji ma tendencje do narastania, przeradzania się w tzw. konflikt pełzający. Jest to sytuacja, gdy nikt już właściwie nie pamięta pierwszego impulsu wzajemnych niechęci<sup>31</sup>. Bywa, że to właśnie stereotypy „każą” nauczycielom negatywnie osądzać uczniów czy rodziców, a to uniemożliwia im obiektywną ocenę i budowanie motywacji do współpracy.

Konflikt strukturalny powstaje najczęściej niezależnie od intencji ludzi. Jego główne źródła to:

- niejednakowy dostęp do dóbr (informacji, decyzji, komputera itp.),
- pełnienie opozycyjnych ról (np. szef – podwładny),
- presja czasowa,

<sup>28</sup> Tamże, s. 27-28.

<sup>29</sup> Tamże, s. 28.

<sup>30</sup> Tamże, s. 29-30.

<sup>31</sup> Tamże, s. 31.

- problemy techniczne i organizacyjne,
- trudności w komunikowaniu się i integracji działań<sup>32</sup>.

Konflikty strukturalne bardzo często wywołują strach nauczycieli o własną pozycję w szkole, tym samym wprowadzając niezdrową atmosferę, utrudniającą współpracę. Bywają też początkiem konfliktów relacji, danych i wartości<sup>33</sup>.

Konflikt interesów powstaje, gdy ludzie stanowią dla siebie przeszkodę w zaspokajaniu własnych potrzeb. Żadna strona nie może osiągnąć swoich celów bez zgody lub udziału drugiej. Bywa, że w takiej sytuacji uczestnicy konfliktu nie pomagają sobie w osiągnięciu tego, na czym im zależy, a czasem nawet wzajemnie sobie to utrudniają. Zdarza się, że chcą uzyskać to samo, co nie jest możliwe. Postrzeganie niesprawiedliwości w rozdziale zadań lub ocenie tego, co zostało zrobione, to również źródło konfliktu interesów. Może on też mieć miejsce, gdy jedna ze stron nie akceptuje przyjętego przez inne sposobu postępowania<sup>34</sup>. Większość nieporozumień to właśnie konflikty interesów. Przykład może stanowić sytuacja, w której jeden z nauczycieli czuje się nadmiernie obciążony obowiązkami zawodowymi przez dyrektora, uważając przy tym, że jego kolega nie otrzymuje tak wielu zadań. Prędzej czy później doprowadzi to do konfliktu, wpływając na klimat szkoły.

Różnorodność konfliktów, które mogą rozgrywać się w szkole, jest nieograniczona. Jeśli dodać do tego liczbę osób, które mogą być weń uwikłane, to szkoła jawi się jako miejsce szczególnie narażone na spory. Dlatego też niezwykle istotne wydaje się umiejętne rozwiązywanie wszelkich sytuacji konfliktowych, dzięki czemu atmosfera panująca w placówce będzie sprzyjała prawidłowym relacjom, tym samym umożliwiając efektywne jej funkcjonowanie.

## Metody rozwiązywania konfliktów

W zależności od rodzaju konfliktu można przyjąć różne jego rozwiązania, jednak sposób postępowania człowieka w konkretnej sytuacji zależy od

.....  
<sup>32</sup> Tamże, s. 32.

<sup>33</sup> Tamże, s. 33.

<sup>34</sup> Tamże, s. 34.

kilku czynników: oceny sytuacji i szans na wygraną; wartości celu, który planowany jest do osiągnięcia; osobistych doświadczeń jednostki w rozwiązywaniu konfliktów, a więc wykorzystania tego, co było dotychczas skuteczne<sup>35</sup>.

Niezależnie jednak od wyboru sposobu postępowania, czynnościami podstawowymi w rozwiązywaniu wszelkich konfliktów powinny być: zdiagnozowanie przyczyn, określenie rodzaju sporu i rozładowanie negatywnych emocji, dopiero później można przejść do konkretnego sposobu radzenia sobie z problemem. Wśród tradycyjnych sposobów rozwiązywania konfliktów można wskazać: unikanie, odwlekanie, kompromis, wymuszanie, eskalację i walkę<sup>36</sup>.

Unikanie polega na ukrywaniu konfliktu, mimo że uczestnicy zdają sobie sprawę z jego istnienia. Może to prowadzić do wycofania się jednej ze stron lub też do wyparcia konfliktu do podświadomości. Osoby takie starają się nie dostrzegać sporu tak długo, jak tylko jest to możliwe, dążąc do jego odraczania i przeczekiwania. Z kolei uczestnik konfliktu stosujący odwlekanie zakłada, że czynniki niezależne od niego (przypadkowa sytuacja, los, zmiany w środowisku) wpłyną na jego rozwiązanie. Kompromis polega na ustępstwach i częściowym spełnianiu żądań. Obie strony ponoszą straty, ale nie czują się przegrane, gdyż następuje obopólna wymiana korzyści. Styl ten polega na negocjowaniu i znajdowaniu satysfakcjonującego i akceptowalnego rozwiązania. Wymuszanie opiera się na próbie autorytarnego stłumienia konfliktu. Może ono prowadzić do pośredniego, nie mniej niszczącego konfliktu, tzw. złośliwego posłuszeństwa. Eskalacja to świadome dążenie jednej strony do wzrostu napięcia w konflikcie, aby przez jego wyższy poziom doprowadzić do zakończenia sporu, który będzie satysfakcjonował obie strony poprzez rozszerzenie lub zmianę przedmiotu konfliktu. Eskalacja nie doprowadza do zakończenia konfliktu, a tylko do jego ujawnienia, oraz powoduje zakłócenia w funkcjonowaniu osób nim objętych. Wreszcie walka polega na ostrej konfrontacji stron, zmierzającej do osłabienia przeciwnika. Stan ten wywołuje sytuację stresową, która nie sprzyja porozumieniu<sup>37</sup>. Można zatem zauważyć, że niemal wszystkie tradycyjne metody rozwiązywania konfliktów nie przynoszą korzyści obu stronom.

.....  
<sup>35</sup> Tamże, s. 38.

<sup>36</sup> J. Żbikowski, dz. cyt., s. 93-94.

<sup>37</sup> Tamże, s. 93-94.



Nieco inną klasyfikację metod rozwiązywania konfliktów zaprezentowali Kenneth W. Thomas oraz Ralph H. Kilmann, wyróżniając pięć sposobów reagowania w sytuacjach konfliktowych, a mianowicie: rywalizację, współpracę, kompromis, unikanie i dostosowywanie się. Według autorów są one wynikiem dwóch dążeń człowieka: z jednej strony do zaspokojenia własnych potrzeb, realizacji postawionych sobie celów, obrony własnego stanowiska, z drugiej zaś do zaspokojenia potrzeb partnera, podejmowania współdziałania, aby realizować jego potrzeby<sup>38</sup>.

Rywalizację stosują osoby posiadające silne pragnienie obrony własnych interesów, nawet kosztem drugiej strony. Chcą zwyciężyć, zupełnie nie interesując się potrzebami partnera. Mogą używać argumentów podkreślających ich pozycję. Czasami sposób ten służy do obrony stanowiska, gdy istnieje głębokie przekonanie o jego słuszności.

Współpraca jest wynikiem dążenia do maksymalnej obrony własnych interesów i jednocześnie interesów partnera. Osoba stosująca tę metodę przejawia chęć zrozumienia problemu, ujawnienia źródeł niezgody oraz potrzeb obu stron, aby rozwiązać konflikt w sposób satysfakcjonujący obu oponentów. Podobnym rozwiązaniem jest kompromis, jednak występuje tu mniejsze nasilenie dążenia do obrony interesów obu stron, a częściowe ich zaspokojenie jest już satysfakcjonujące.

Unikanie stosują osoby, które ani nie dążą do obrony własnych interesów, ani nie chcą współdziałać, by partner osiągnął swoje cele. Wykazują bierność, odkładają rozwiązanie konfliktu na później bądź zaprzeczają jego istnieniu, aby nie doświadczać nieprzyjemnej sytuacji. Dostosowywanie się oznacza bierność w obronie własnych interesów, natomiast silne dążenie do zaspokojenia potrzeb partnera. Osoba taka rezygnuje z własnych pragnień na korzyść drugiej strony. Ujawnia tendencję do pomniejszania własnych zasług, poświęcania się dla innych, a w skrajnym przypadku – podporządkowywania się i przyjmowania punktu widzenia innych osób<sup>39</sup>.

Z kolei K. Balawajder zaprezentowała własną propozycję rozwiązywania konfliktów, wypracowaną na podstawie badań w różnego rodzaju związkach interpersonalnych. Wyszczególniła w niej cztery strategie działań ludzi w konflikcie: atak, obronę, uleganie i współpracę. Trzy

<sup>38</sup> Za: B. Tołwińska: *Style zachowania się dyrektorów w sytuacjach konfliktowych*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, dz. cyt., s. 80.

<sup>39</sup> Tamże, s. 303.

pierwsze strategie prowadzą do efektu „przegrana – przegrana” lub „przegrana – wygrana” i wiążą się zwykle z niezadowoleniem obu stron lub jednej z nich, co negatywnie wpływa na jakość kontaktów. Najbardziej konstruktywną strategią, satysfakcjonującą obie strony i dającą im największe korzyści, jest współpraca. Prowadzi ona do pozytywnego rozwiązania konfliktu, co owocuje wzrostem zaufania i zrozumienia oraz umocnieniem kontaktów międzyludzkich. Badania autorki dowiodły jednak, że jest to podejście stosowane przez ludzi najrzadziej, gdyż wydaje się najtrudniejsze ze względu na doświadczane trudności – percepcyjne, emocjonalne i związane z funkcjonowaniem społecznym – jakich mogą doświadczać ludzie podejmujący współpracę<sup>40</sup>.

Współpraca daje dużo korzyści, jeśli obie strony podzielają przekonanie, że te są większe niż ewentualne koszty. Ponadto podjęcie współpracy jest dowodem na to, że bardzo poważnie traktujemy partnera, chcemy dowiedzieć się, jak on postrzega problem i liczymy, że przy jego udziale uda nam się satysfakcjonująco go rozwiązać.

Na jeszcze inne metody rozwiązywania konfliktów w społeczności szkolnej wskazują E. Maksymowska i M. Wyrwicka. Autorki wymieniają:

1. Rozwiązania z użyciem różnych form przewagi – władzy, siły, stanowiska, roli, czy pełnionej funkcji.
2. Arbitraż – narzucenie rozwiązania sporu przez bezstronnego eksperta.
3. Rozstrzygnięcie sądowe – zdanie się na decyzję sądu w oparciu o przebieg procesu. Warto jednak pamiętać, że zanim dojdzie do rozprawy sądowej można skorzystać z pomocy innych instytucji o charakterze odwoławczym, do których mogą zwracać się zwaśnione strony (np. kuratorium, władze lokalne).
4. Głosowanie – poddanie się woli większości, co jednak nie zawsze prowadzi do najlepszego rozwiązania.
5. Losowanie – zdanie się na przypadek.
6. Negocjacje i mediacje – poszukiwanie rozwiązań satysfakcjonujących wszystkie strony konfliktu<sup>41</sup>.

Pięć pierwszych rozwiązań daje uczestnikom konfliktu znikome poczucie sprawstwa w osiągnięciu porozumienia. Zdecydowanie najlepszym

<sup>40</sup> Zob.: K. Balawajder, dz. cyt., s. 119–123.

<sup>41</sup> E. Maksymowska, M. Wyrwicka, dz. cyt., s. 37–38.

rozwiązaniem wydają się negocjacje i mediacje, które umożliwią stronom sporu znalezienie skutecznego rozwiązania przy pełnym zaangażowaniu każdej ze stron<sup>42</sup>. Warto jednak dodać, że nie zawsze i nie wszystkie konflikty udaje się rozstrzygnąć. Czasami trzeba po prostu pogodzić się z dzielącym ludzi różnicami i zaakceptować je<sup>43</sup>.

## Skutki konfliktów

Konflikty są stałym elementem szkolnej codzienności, dlatego też nie pozostają bez znaczenia dla relacji panujących w placówce. Ogólnie konsekwencje konfliktów można podzielić na pozytywne i negatywne, choć tradycyjne podejście zakłada ich destruktywny charakter i konieczność jak najszybszego rozwiązania.

Biorąc pod uwagę założenie, że konflikty wywierają ujemny wpływ na ludzi, Małgorzata Cywińska wskazała, że mogą one prowadzić do:

- stosowania przemocy,
- przeżywania przez osoby uwikłane w konflikt, a nawet świadków sytuacji konfliktu, silnego napięcia emocjonalnego, frustracji, niepokoju, lęków prowadzących do nerwic lub innych zaburzeń osobowości,
- utraty wzajemnego zaufania partnerów do siebie, co w konsekwencji może nawet doprowadzić do zerwania relacji,
- trudności w, a nawet niezdolności do koncentracji uwagi, jasnego myślenia uniemożliwiającego skuteczne funkcjonowanie,
- negatywnego wpływu na pojęcie „ja” jednostki, a szczególnie na jej samoocenę wskutek poniesienia dużych kosztów interpersonalnych i niezaspokojenia ważnych dla jej rozwoju potrzeb,
- transmisji nieprawidłowych wzorców zachowań,
- wycofywania się z relacji interpersonalnych, które są doświadczane jako trudne,
- zaburzeń snu, bólów głowy czy innych komplikacji somatycznych<sup>44</sup>.

.....  
<sup>42</sup> Szerzej na temat mediacji i negocjacji w szkole: E. Maksymowska, M. Werwicka, dz. cyt., s. 45 i dalsze.

<sup>43</sup> R. J. Edelmann: *Konflikty w pracy*, tłum. S. Kot, Gdańsk: GWP, 2002, s. 73.

<sup>44</sup> M. Cywińska, dz. cyt., s. 10.

W jaki sposób konflikty o destruktywnym charakterze mogą wpływać na relacje w szkole? Może się okazać, że wywołają one rozluźnienie więzi międzyludzkich, zmianę stosunku do obowiązków zawodowych czy szkolnych, a nawet – w skrajnych przypadkach – dezintegrację grupy (nauczycieli, uczniów czy rodziców)<sup>45</sup>. Spory mogą też powodować ujawnienie się negatywnych skłonności u osób, które dotychczas takowych nie przejawiały, a w efekcie doprowadzić do utraty autorytetu. Skutkiem konfliktów może też być dezorganizacja pracy, niechęć do placówki, absencja, frustracje, agresja, tworzenie się antagonistycznych obozów, co niewątpliwie wpływa na atmosferę w szkole i funkcjonowanie wszystkich jej podmiotów. Niezależnie od tego, czy nieporozumienia dotyczą nauczycieli, uczniów, rodziców, czy też przenikają między grupami, odbije się to na pracy szkoły<sup>46</sup>.

Konflikty o destruktywnym charakterze mogą mieć niezwykle negatywny wpływ na funkcjonowanie zarówno jednostki, jak i całej społeczności szkolnej. Współczesne podejście do konfliktu zmienia się jednak. Coraz częściej dostrzega się jego konstruktywne elementy umożliwiające poprawę jakości życia. Zdaniem M. Cywińskiej konflikty mogą:

- prowokować do kontaktu z drugim człowiekiem i prowadzić do wzajemnego zrozumienia,
- wyzwać ciekawość i pomysłowość, pobudzając do poszukiwania nowych, niekonwencjonalnych sposobów rozwiązania problemu,
- zmuszać do zrewidowania własnych opinii, ocen, sposobów zachowań, a w związku z tym – sprzyjać dokonywaniu zmian w człowieku,
- dawać sposobność głębszego wzajemnego poznania się osób, ich potrzeb, uczuć, postaw,
- zbliżać ludzi do siebie, służąc zacieśnieniu ich więzi, wyjaśnianiu kwestii spornych przy uwzględnieniu potrzeb obu stron i wzrostopi wzajemnego zaufania,
- stanowić pozytywny wzorzec zachowań w podobnych sytuacjach,
- pozytywnie wpływać na samoocenę jednostki dzięki rozwiązaniu problemów<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> J. Zieleniewski: *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa: PWN, 1969, s. 547.

<sup>46</sup> Zob.: J. Poplucz: *Konflikty w zespołach nauczycielskich. Wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły*, Warszawa: PZWS, 1973, s. 109–162.

<sup>47</sup> M. Cywińska, dz. cyt., s. 11–12.

Do innych pozytywnych funkcji konfliktów można też dołączyć: ujawnianie ważnych kwestii, rozładowanie nagromadzonych napięć, weryfikację i sprecyzowanie celów i zadań, a także stymulację zmian społecznych mających na celu zniesienie nierówności i niesprawiedliwości<sup>48</sup>.

W efekcie konflikty mogą odgrywać konstruktywną rolę we wszelkiego rodzaju instytucjach, takich jak na przykład szkoły, gdy powodują wzrost motywacji i energii, które można wykorzystać do realizacji celów organizacji oraz gdy sprzyjają innowacyjności, dzięki możliwości ujawnienia różnych punktów widzenia. Ponadto strony konfliktu mogą lepiej zrozumieć jego istotę, ponieważ muszą zdefiniować swoje stanowisko i wysunąć argumenty uzasadniające. I wreszcie konflikty powodują wzrost identyfikacji świadomości „ja” co pozwala często rozwiązywać konflikt wewnętrzny<sup>49</sup>. Konflikty o charakterze konstruktywnym mogą więc być pozytywnymi zdarzeniami w życiu jednostki i wpływać na lepsze jej funkcjonowanie – zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym.

## Zakończenie

Konflikty wpisane są w codzienność każdej szkoły i w sposób istotny wpływają na relacje w niej panujące. Z tego też względu niezwykle ważne wydaje się, by były one rozwiązywane w sposób możliwie satysfakcjonujący wszystkie strony. Bez wątplenia osobami, które mogą przyczynić się do niwelowania sporów, już choćby ze względu na pełnioną rolę zawodową, są nauczyciele. To oni mogą stać się dla swoich uczniów przewodnikami, jak postępować w sytuacjach konfliktowych. By jednak stało się to możliwe, najpierw sami powinni nauczyć się, jak radzić sobie z nieporozumieniami, a kompetencji takich nie zdobywają w procesie formalnego kształcenia, tylko poprzez własne doświadczenia zawodowe i osobiste. Dlatego też wzorce postępowania w sytuacjach konfliktowych nie zawsze są prawidłowe.

Wydaje się, że pomocne w rozwiązywaniu wszelkich konfliktów jest umiejętne analizowanie sytuacji konfliktowej, a zwłaszcza określenie przedmiotu sporu. Sprzyjać temu może empatia, która umożliwia

.....  
<sup>48</sup> *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, dz. cyt., s. 464.

<sup>49</sup> J. Żbikowski, dz. cyt., s. 294.

zrozumienie uczuć strony przeciwnej, oraz umiejętne słuchanie partnera, co pomaga w zrozumieniu jego racji. Warto też pamiętać, że rozwiązywanie kwestii spornych wymaga czasu i konflikt, który narastał tygodniami lub miesiącami, nie zostanie rozwiązany w krótkim czasie. Każda ze stron musi poradzić sobie ze swoimi emocjami.

Ważny w rozwiązywaniu konfliktów jest też otwarty styl komunikacji, który zachęca strony do wyrażania własnych opinii. Ponadto znaczenie może mieć ukazanie oponentom zysków z rozwiązania sporu lub strat wynikających z przedłużającego się nieporozumienia. I wreszcie niezwykle istotne jest zaufanie do strony przeciwnej i przekonanie o jej dążeniu do sprawiedliwego rozstrzygnięcia konfliktu<sup>50</sup>. Te z pozoru proste zasady nie są jednak łatwe do wprowadzenia w szkolne życie.

Niezależnie od tego, jak bardzo ludzie będą starali się unikać konfliktów, one i tak pozostaną wpisane w ich życie. Warto jednak pamiętać, że „jeśli relacji dwojga ludzi lub działalności jakiejś grupy nie towarzyszą żadne konflikty, odnosimy wrażenie, że to co robią, pozbawione jest życia. Konflikt oznacza zaangażowanie, zobowiązanie i aktywność”<sup>51</sup>. Najważniejsze wydaje się zatem, aby w szkolnej rzeczywistości nie starać się za wszelką cenę unikać konfliktów, ale dbać o to, by były rozwiązywane w sposób możliwie satysfakcjonujący wszystkie strony.

## Literatura

- Balawajder Krystyna: *Konflikty interpersonalne. Analiza psychologiczna*, Katowice: Uniwersytet Śląski, 1992.
- Białoszewski Henryk: *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Warszawa: PWN, 1983.
- Britannica. Edycja polska*, t. 21, red. Wojciech Wolarski: Wyd. Kurpisz, Poznań 2001.
- Cywińska Małgorzata: *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszy wieku szkolnym w projektach i sądach dziecięcych*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 2004.
- Edelmann Robert J.: *Konflikty w pracy*, tłum. Sylwia Kot, Gdańsk: GWP, 2002.
- Jaworski Romuald: *Harmonia i konflikty*, Warszawa: Wyd. UKSW, 2006.
- Kowalski Tadeusz: *Współczesne tendencje w usprawnianiu procesu kierowania*, „Edukacja” 1992, nr 4.

<sup>50</sup> R. J. Edelmann, dz. cyt., s. 119–120.

<sup>51</sup> D. G. Myers: *Psychologia społeczna*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 2003, s. 629.

- Krawcewicz Stanisław: *Współpraca i współżycie w zespołach nauczycielskich*, Warszawa: PWN, 1973.
- Maksymowska Ewa, Werwicka Monika: *Konflikty w szkole. Niezbędnik Aktywnego Rodzica*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2009.
- Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. John Stewart, tłum. Jacek Suchecki et al., Warszawa: PWN, 2007.
- Myers David.G.: *Psychologia społeczna*, tłum. Anna Bezwińska-Walerjan, Poznań: Zysk i S-ka, 2003.
- Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 4, red. Bartłomiej Kaczorowski, Warszawa: PWN, 2004.
- Olubiński Andrzej: *Konflikty rodzice – dzieci. Dramat czy szansa?*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2001.
- Pasierbiński Tadeusz: *Problemy kierowania szkołą*, Warszawa: PZWS, 1965.
- Popłucz Jan: *Konflikty w zespołach nauczycielskich: wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły*, Warszawa: PZWS, 1973.
- Psychologia polityczna*, red. Krystyna Skarżyńska, Poznań: Zysk i S-ka, 1999.
- Słownik wyrazów obcych PWN z przykładami i poradami*, red. Lidia Dabik, Warszawa 2009.
- Tołwińska Bożena: *Style zachowania się dyrektorów w sytuacjach konfliktowych*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, red. Klaudia Błaszczyk, Mirosław Drzewowski, Wojciech J. Maliszewski, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2009.
- Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN*, red. Mirosław Bańko, Warszawa 2005.
- Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, red. Mirosław Bańko, Warszawa 2003.
- Zieleniewski Jan: *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa: PWN, 1969.
- Żbikowski Jacek: *Style rozwiązywania konfliktów w świetle teorii i praktyki kierowania*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, red. Klaudia Błaszczyk, Mirosław Drzewowski, Wojciech J. Maliszewski, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2009.





Część III

Możliwości doskonalenia  
praktyki edukacyjnej



# Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej

Roman Uździcki

*Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie*

**Abstrakt.** *Wypracowane w latach 70. wytyczne dotyczące przygotowania młodzieży do aktywnego wejścia na rynek pracy i uczestnictwa w nim nie straciły na aktualności, wręcz przeciwnie – przyjmują współcześnie rangę priorytetów. Dokonujące się przemiany rynku pracy wpływają na zmianę filozofii edukacji polegającą na integracji celów oraz treści kształcenia ogólnego i zawodowego. W tym kontekście znaczenie szkoły w procesach globalnych rośnie, a edukacja szkolna postrzegana jest jako podstawa edukacji całościowej.*

**Słowa kluczowe:** *edukacja szkolna, rynek pracy, edukacja całościowa*

## School education as the foundation for lifelong education

**Abstract.** *The guidelines for preparing young people to actively “enter” and participate in the labour market, established in the 1970s, have not become out of date. On the contrary, they have assumed even greater importance. The transformation of the labour market entails the change of philosophy of education, which consists in the integration of the aims and teaching contents of general and vocational education. In this context, the role of school in global processes is becoming increasingly important, and school education is regarded as the foundation for lifelong education.*

**Key words:** *school education, labour market, lifelong education*

Problematyka przygotowania młodzieży do aktywnego „wejścia” w rynek pracy i funkcjonowania na nim nie jest nowa. Dyskusja nad konsekwencjami kształcenia ustawicznego dla szkoły doprowadziła do zorganizowania już w 1974 r. w Warszawie, przy współudziale UNESCO, międzynarodowej konferencji na temat „Szkoła i edukacja permanentna”. Ryszard Wroczyński podjął próbę podsumowania osiągnięć konferencji, formułując ogólne tendencje rozwoju oświaty. Oto kilka z nich:

1. Drabina szkolna zatracza charakter zamkniętego toru szkolnego, staje się systemem otwartym, prowadzącym do dalszych ogniw procesu edukacyjnego obejmującego profesjonalne życie człowieka.
2. Następuje silne sprzężenie szkoły jako instytucji wychowawczej z ogólnym procesem rozwoju społeczno-ekonomicznego. Wynika stąd, że planowanie obejmuje też pozaszkolne instytucje wychowawcze i oświatowe.
3. Szkoła zatracza charakter zamkniętego środowiska wychowawczego izolującego młodzież od bezpośrednich styczności społecznych i kulturowych. Integruje się ze środowiskiem pozaszkolnym.
4. Wiek szkolny powinien rozbudzić motywację do dalszego kształcenia się, do rozwijania i doskonalenia posiadanej wiedzy i kwalifikacji zawodowych. Najłatwiej te cechy rozbudzić w wieku przed-szkolnym i wczesnoszkolnym.
5. Preferuje się te metody nauczania, które prowadzą do rozwijania samodzielności rozumowania, umiejętności wykorzystywania różnych źródeł informacji, stawiania problemów i ich rozwiązywania<sup>1</sup>.

Te wypracowane jeszcze w latach 70. wytyczne nie straciły na aktualności, wręcz przeciwnie – przyjmują współcześnie rangę priorytetów. Proces ten wzmacnia gospodarka wolnorynkowa, która oczekuje od przyszłych uczestników procesów gospodarczych specyficznych umiejętności, takich jak:

- określenie własnej roli i miejsca na rynku pracy zgodnie z posiadanymi umiejętnościami, predyspozycjami i zainteresowaniami,
- podejmowanie oraz prowadzenie samodzielnej działalności gospodarczej, zgodnie z prawem, zgodnie z zasadami zarządzania i marketingu,

.....  
<sup>1</sup> R. Wroczyński: *Edukacja permanentna*, Warszawa 1973.

- prezentowanie swoich umiejętności i predyspozycji zawodowych przez wykorzystanie stosownej dokumentacji podczas rozmowy kwalifikacyjnej,
- planowanie własnych działań,
- umiejętność prezentowania twórczego podejścia do rozwiązywania problemów,
- analizowanie zachodzących wokół zjawisk społeczno-gospodarczych,
- organizowanie własnego środowiska pracy.

Dokonujące się przemiany rynku pracy wpływają na zmianę filozofii edukacji, polegającą na integracji celów oraz treści kształcenia ogólnego i zawodowego. W tym kontekście znaczenie szkoły w procesach globalnych rośnie. To właśnie w szkole większość Europejczyków spędza co najmniej dzie więć lub dziesięć lat swojego życia. W niej otrzymują podstawową wiedzę i umiejętności. Tam kształtują się ich postawy, przekonania, system wartości, tam rozwijają się intelektualnie i emocjonalnie, tam wreszcie przygotowują się do życia w nowoczesnym świecie<sup>2</sup>. Są to argumenty, które uzasadniają konieczność, by to właśnie szkoła „umieściła ludzi na ścieżce uczenia się przez całe życie”<sup>3</sup>. Znaczenie szkoły w procesach edukacji całościowej eksponują wszystkie najnowsze raporty Komisji Europejskiej. Wzywają wręcz do większych inwestycji w kapitał ludzki przez lepszą edukację<sup>4</sup>.

Współcześnie nikt nie zaprzeczy, że solidna edukacja wyniesiona ze szkoły powinna tworzyć podstawy dobrej pracy zawodowej. W procesach dydaktycznych widoczne jest położenie nacisku na uczenie się oraz ukształtowanie u uczniów takich cech i kompetencji, jak: otwartość, wyobraźnia, inicjatywa, odpowiedzialność, przedsiębiorczość, samodzielność, innowacyjność, rzetelność czy umiejętność współżycia i współdziałania w zespole. Także wprowadzenie do programów nauczania umiejętności korzystania z komputera i Internetu oraz nauki języków obcych powinny stanowić bazę dla lepszych perspektyw zatrudnienia i gotowości do przekwalifikowywania się<sup>5</sup>. Do pomyślnego funkcjonowania w społeczeństwie

<sup>2</sup> Por. A. Karpińska: *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa-Radom 2008, s. 61.

<sup>3</sup> Dokument roboczy służb Komisji Wspólnot Europejskich, *Szkoły na miarę XXI wieku*, Bruksela, 11 lipca 2007, s. 4.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Z. Wiatrowski: *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 29.

opartym na wiedzy niezbędne staje się wykształcenie podczas szkolnej edukacji kluczowych kompetencji. Interesujące ujęcie kompetencji kluczowych z punktu widzenia polityki i rynku pracy zaproponował Dieter Martens: kluczowe kompetencje to takie, dzięki którym jednostka potrafi reagować na nowe wyzwania i nieprzewidywalne trudności w taki sposób, że raz rozwiązana sytuacja problemowa staje się dla niej doświadczeniem, dzięki któremu zdobywa i zachowuje na przyszłość kolejne kwalifikacje zawodowe<sup>6</sup>. W szerokim ujęciu, kompetencje kluczowe to ogół wiedzy, zdolności i umiejętności oraz takie postawy, dzięki którym możliwe jest rozwiązywanie społecznych problemów<sup>7</sup>. Zauważając to znaczenie do aspektów pedagogiki pracy, można przyjąć, że są to takie kwalifikacje funkcjonalne i ponadzawodowe, dzięki którym możliwe jest radzenie sobie z wyzwaniami sytuacji zawodowych<sup>8</sup>. Jednakże o wiele częściej zwraca się uwagę na fakt, że kształtowanie kompetencji kluczowych wspomaga holistyczny rozwój osobowości. Dzięki nim jednostka może aktywnie funkcjonować zawodowo, społecznie i towarzysko.

Troska o jakość edukacji szkolnej była motywacją dla wielu krajów do włączenia w programy nauczania kompetencji kluczowych. Istotne dla wzrostu zainteresowania zagadnieniem były „zacieśniająca się współpraca międzynarodowa, szybki postęp naukowo-techniczny, szczególnie w obszarze technologii informacyjnych i komunikacyjnych, oraz coraz bardziej skomplikowane ścieżki kariery zawodowej absolwentów”<sup>9</sup>. Jednocześnie ze wzrostem znaczenia kształtowania kompetencji w szkolnictwie wzrasta ranga edukacji całościowej (*lifelong learning*). W programach nauczania eksponowane jest coraz częściej odpowiednie, praktyczne wykorzystywanie wiadomości i umiejętności, a nie ich teoretyczny przekaz.

Listę kompetencji dyktują zmieniające się czasy, unieważniając lub marginalizując jedne na rzecz innych<sup>10</sup>. Niezależnie od różnic w interpretacji pojęcia, eksperci opracowujący raport *Kluczowe kompetencje*

.....  
<sup>6</sup> D. Mertens: *Schlüsselqualifikationen*, „Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung” München 1974, Heft 7, s. 37.

<sup>7</sup> Por. W. Furmanek: *Kompetencje. Próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna Inaczej” 1997, nr 7.

<sup>8</sup> H. Beck: *Schlüsselqualifikationen - Bildung im Wandel*, Darmstadt 1995, s. 17.

<sup>9</sup> J. Podgórska: *Co trzeba umieć w XXI wieku*, „Polityka” 2007, nr 8, s. 31.

<sup>10</sup> Tamże, s. 23.

(*Key Competences*) są zdania, że kompetencje, by mogły zasługiwać na miano kluczowych, powinny oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa, „coś, co umożliwi jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym jak i nieznanym otoczeniu”<sup>11</sup>. Jednakże bardzo trudno jest określić jednoznacznie ich kanon, gdyż wymaga to rzetelnej oceny współczesności oraz trafnego prognozowania. Umiejętności i wiedza przekazywane uczniom mają przecież służyć im w przyszłości i ułatwiać odnajdywanie się często w zupełnie nowych zawodach. Dobrym przykładem jest fakt, że pierwsze dziesięć na liście najbardziej pożądanych w Stanach Zjednoczonych zawodów istnieje od 2004 r., a za kilkanaście lat wielu ludzi nie będzie w stanie rozpoznać swoich zawodów, gdyż tak wiele się zmieni z powodu nowoczesnych technologii<sup>12</sup>. Nie sposób jednak planować procesu edukacyjnego bez przedłożenia określonych celów. Stąd koniecznym warunkiem jest opracowanie wytycznych dla instytucji oświatowych, które pomogą dookreślić najlepszy kierunek kształcenia młodego pokolenia.

Taką próbę podjął Tony Wagner, dyrektor Change Leadership Group na Uniwersytecie Harvardzkim, a swoje wnioski przedstawił na forum członków Stowarzyszenia Dyrektorów Technologii Edukacyjnych SETDA (State Educational Technology Directors Association), zorganizowanym w 2002 r. w Waszyngtonie. Wagner uważał, że poprawa globalnej sytuacji ekonomicznej zależy w dużej mierze od zmian w systemie kształcenia. Podkreślał, że to co zapewnia uczniom sukces na globalnym rynku pracy, przyczynia się również do ich życiowego powodzenia. Rynek pracy jest tu częścią rzeczywistości społecznej, w której dochodzi do transakcji kupna i sprzedaży pracy. Podobnie jak w przypadku rynku towarowego, finansowego czy usług, w warunkach wolnej konkurencji istnieje zjawisko podaży pracy i popytu na pracę. W trakcie forum apelował: „potrzebujemy osób, które potrafią zadawać dobre pytania i tych, którzy umieją innych angażować do głębokiego dialogu”<sup>13</sup>. Kilka lat później, w 2008 r. została wydana *Mapa umiejętności XXI wieku*. Mimo różnic ekonomicznych

.....  
<sup>11</sup> *Kluczowe kompetencje. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, oprac. Eurydice, Bruksela 2002, s. 14.

<sup>12</sup> A. Karpińska: *Edukacja szkolna podstawą...*, dz. cyt., s. 62.

<sup>13</sup> Por. M. Polak: *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, <<http://www.edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku>>, (data dostępu: 12.06.2009).

i kulturowych, wnioski postawione w Stanach Zjednoczonych są zbieżne z postulatami promowanymi przez kraje europejskie.

*Mapa umiejętności XXI wieku*, wydana przez Partnership for Century Skills (Partnerstwo dla umiejętności) we współpracy z National Council for Social Studies (Narodowe Centrum Badań Społecznych) jest opracowaniem zawierającym spis najważniejszych kompetencji, celów kształcenia oraz przykładowych sposobów ich realizacji z uwzględnieniem różnych szczebli edukacji – od szkoły podstawowej po liceum. Można powiedzieć, że jest swoistym katalogiem umiejętności społecznych, które przez specjalistów zostały uznane za niezbędne do pełnego funkcjonowania w społeczeństwie XXI w. Umiejętności zostały w tym dokumencie ujęte w następujące obszary kompetencji:

- kreatywność i innowacyjność,
- krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów,
- komunikowanie,
- kolaboracja – współpraca w ramach grup/społeczności,
- alfabetyzm informacyjny (umiejętność wyszukiwania i analizowania informacji oraz zarządzania nią,
- alfabetyzm medialny (umiejętność korzystania z cyfrowych mediów),
- sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (czyli ICT)
- elastyczność i adaptacyjność (umiejętność dostosowania się do zmieniających się warunków),
- inicjatywa i samodzielne decydowanie o swoim życiu,
- umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku,
- produktywność,
- umiejętności liderские i odpowiedzialność<sup>14</sup>.

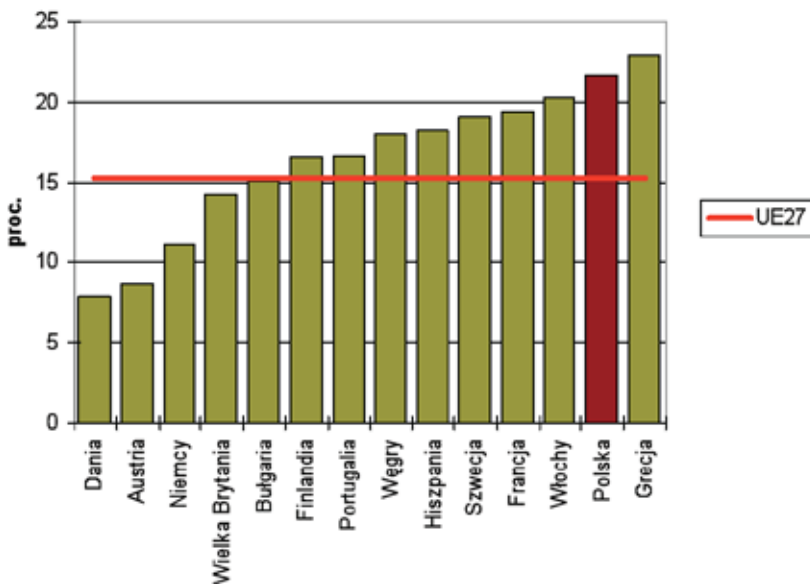
*Mapa umiejętności XXI wieku* została uznana za dobre źródło inspiracji w pracy nauczycielskiej. Jej polską wersję, dostosowaną do uwarunkowań polskiego systemu edukacji, opracowała Fundacja „Teraz Polska”.

Kształtowanie umiejętności służy rozwijaniu aktywnych społecznie jednostek, które potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę w działaniu. Tym samym szkoła może mieć znaczący wpływ na dalsze losy absolwentów: osobiste

.....  
<sup>14</sup> Tamże.



i zawodowe. Dopasowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy ma zatem znaczący wpływ na perspektywy zawodowe absolwentów<sup>15</sup>. Jak podkreślają autorzy raportu *Czego (nie) uczą polskie szkoły?*<sup>16</sup>, w dzisiejszych czasach nie liczą się wyłącznie dobrze wykształceni absolwenci, lecz osoby dysponujące poszukiwanymi umiejętnościami i kompetencjami zawodowymi, które to łatwiej podejmują prace niż osoby młode bez tych atutów. Sytuację bezrobocia wśród najmłodszej grupy zdolnej do podjęcia pracy – czyli poniżej 25 r.ż. – obrazuje Ryc. 1. Konsekwencje początkowego wykształcenia dotyczą całego życia, bowiem to zdobyte w szkole wiedza i umiejętności stanowią bazę, która jest jedynie uzupełniana doświadczeniem zawodowym czy też szkoleniami podejmowanymi w okresie zatrudnienia<sup>17</sup>.



Ryc. 1. Odsetek bezrobotnych wśród ludzi młodych (poniżej 25 r.ż.); źródło: U. Sztanderska, W. Wojciechowski: *Raport czego (nie) uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy*, Warszawa 2008, s. 50.

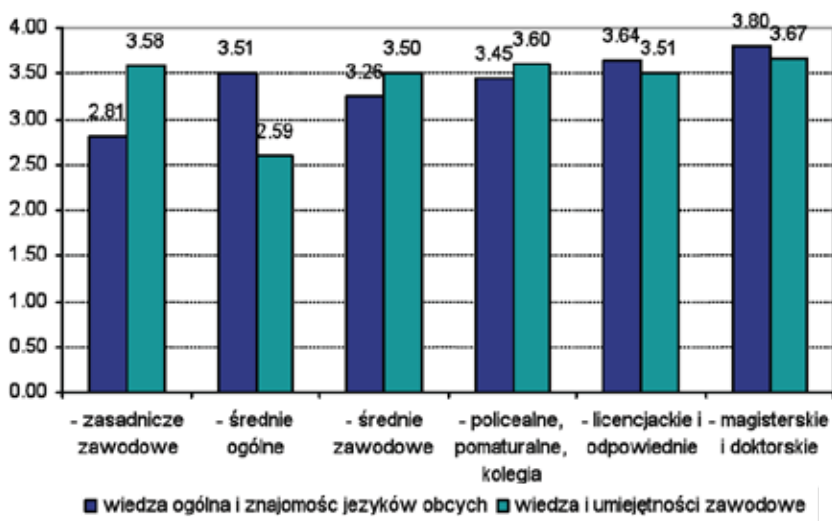
Zadanie ułatwienie wejścia absolwentom szkół na rynek pracy przypisane jest szkole. Jednak jak pokazują wyniki badań (Ryc. 2) uczniowie

<sup>15</sup> Z. Wiatrowski: *Podstawy...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>16</sup> U. Sztanderska, W. Wojciechowski: *Raport czego (nie) uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy*, Warszawa 2008.

<sup>17</sup> Por. Z. Wiatrowski: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących*, Warszawa 1975.

źle oceniają swoje przygotowanie do życia zawodowego. W całościowej ocenie programu kształcenia najgorzej wypadła ocena nauczania języków obcych, zwłaszcza w szkołach zasadniczych i w średnich szkołach zawodowych. Najlepiej oceniano ją na studiach magisterskich i w liceach ogólnokształcących. Drugim stosunkowo słabo ocenianym elementem edukacji okazało się prowadzenie praktyk. Najlepiej wypadły tu zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły zawodowe, a najgorzej średnie szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące. Podsumowując uzyskane wyniki badań można powiedzieć, że najsłabszym ogniwem kształcenia okazały się umiejętności praktyczne, gdyż znajomość języka obcego również ma walor praktyczny<sup>18</sup>. Różnice w przygotowaniu uczniów do wejścia w rynek pracy mogą kierować uwagę na atrakcyjność poszczególnych szkół w odbiorze uczniów i podejmowane wybory dalszego kształcenia po wspólnym dla wszystkich etapach obowiązkowego kształcenia w gimnazjum.

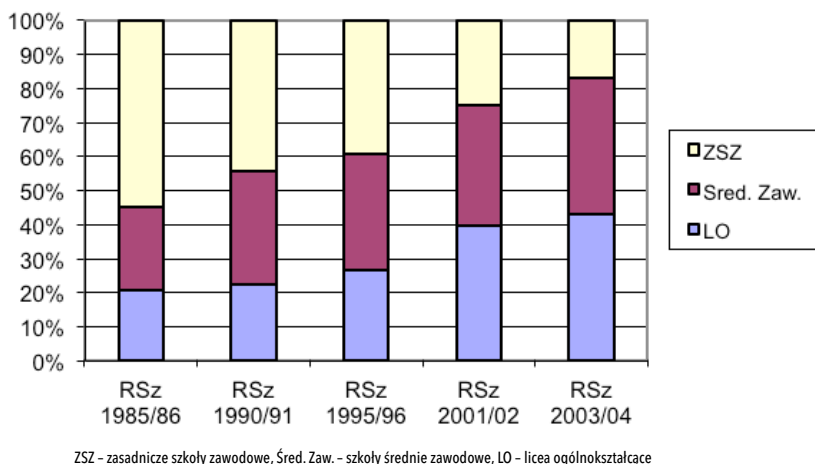


Ryc. 2. Ocena absolwentów dotycząca wiedzy ogólnej i znajomości języków obcych oraz wiedzy i umiejętności zawodowych wyniesionych ze szkół i uczelni; źródło: U. Sztanderska, W. Wojciechowski, *Raport czego (nie) uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy*, Warszawa 2008, s. 33.

Zaproponowana absolwentom gimnazjów drożna i elastyczna struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego miała umożliwić im projektowanie

<sup>18</sup> Tamże, s. 33.

i realizację indywidualnej ścieżki edukacji szkolnej i zawodowej. Zmiany w wyborze dalszej drogi kształcenia po gimnazjum na przestrzeni lat 1985–2004 ukazuje Ryc. 3. Można powiedzieć, że na etapie szkoły gimnazjalnej młody człowiek musi podjąć najtrudniejszą w swoim życiu decyzję wyboru dalszej drogi: kształcenia ogólnego bądź zawodowego. Bez względu jednak na wybór musi być wyposażony w umiejętności podstawowe, które przenoszą ciężar nauczania na uczenie się i przygotowują do kształcenia całościowego (permanentnego). Młodzież przygotowana do kształcenia permanentnego będzie chciała i potrafiła korzystać z bogactwa ofert różnego typu instytucji także w życiu dorosłym, szukając możliwości doskonalenia zawodowego, a także rozszerzania oraz pogłębiania zainteresowań i wykształcenia wyniesionego ze szkoły. Nawet w okresie poprodukcyjnym ludzie starsi chętniej i odważniej będą korzystać z pomocy innych placówek, urozmaicając w korzystny sposób swoje życie i wspomagając innych.



Ryc. 3. Zmiany odsetka młodzieży wybierającej edukację w określonych typach szkół średnich w Polsce na przestrzeni lat

Wzrost zainteresowania kształceniem ogólnym wzmacnia konieczność przygotowania uczniów już na tym etapie do zetknięcia się z realiami rynku, w tym szczególnie rynku pracy, a także kształtowania postaw przedsiębiorczych. Przemiany, jakie dokonały się w Polsce po 1989 r.,

doprowadziły do odejścia od gospodarki sterowanej centralnie i wprowadzenia gospodarki rynkowej. Poskutkowało to zmianami w życiu społecznym i gospodarczym. Zmianie uległa funkcja pracy. Dotychczas była on prawem i obowiązkiem, a dziś stała się towarem, którego podaż przewyższa popyt. Wartość wykształcenia zdobytego w szkole, które wcześniej było najważniejszym atutem przy podejmowaniu pracy, przestało wystarczać, a rynkiem pracy zaczęły kierować prawa konkurencyjności. To trudna sytuacja, jednak od tego, jak poradzi sobie z nią polska szkoła, zależeć będzie stan krajowej gospodarki.

## Literatura

- Beck Herbert: *Schlüsselqualifikationen – Bildung im Wandel*, Darmstadt 1995.
- Dokument roboczy służb Komisji Wspólnot Europejskich, *Szkoły na miarę XXI wieku*, Bruksela, 11 lipca 2007.
- Furmanek Waldemar: *Kompetencje. Próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna Inaczej” 1997, nr 7.
- Karpińska Anna: *Edukacja szkolna podstawą edukacji całościowej*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. Stefan M. Kwiatkowski, Warszawa–Radom 2008.
- Kluczowe kompetencje. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, oprac. Eurydice, Bruksela 2002.
- Mertens Dieter:: *Schlüsselqualifikationen*, „Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung” München 1974, Heft 7.
- Podgórska Joanna: *Co trzeba umieć w XXI wieku*, „Polityka” 2007, nr 8.
- Polak Marcin: *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, <<http://www.edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku>>, (data dostępu: 12.06.2009).
- Sztanderska Urszula, Wojciechowski Wiktor: *Raport czego (nie) uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy*, Warszawa 2008.
- Wiatrowski Zygmunt: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących*, Warszawa 1975.
- Wiatrowski Zygmunt: *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000.
- Wroczyński Ryszard: *Edukacja permanentna*, Warszawa 1973.

# School as a community centre and resource: the case of Latvia

Evija Kļave\*, Aija Tūna\*\*

\* *Baltic Institute of Social Sciences (BISS)*

\*\* *Soros Foundation – Latvia (SFL)*

**Abstract.** *In 2009 a large number of small, predominantly rural schools in Latvia were threatened with closure because of the austerity measures due to the fiscal and economic crisis. Student numbers were also decreasing due to various demographic factors. In order to support schools still needed by their communities and with the capacity to serve the community in more than one way by providing formal education for school age students, the Soros Foundation – Latvia (SFL), a non-governmental organization with the financial support of the Open Society Foundations, started the initiative "Change Opportunities for Schools" to provide support for local schools to develop into multifunctional community centers. The initiative was designed by national experts and led by a core team. An evaluation of the results of interventions was carried out in 2010 and 2013. Both quantitative and qualitative data acquisition and analysis methods were used, covering a wide range of target groups including school management, teachers, and representatives of local governments, local inhabitants, education and rural development experts. The paper links experience gained in Latvia with the broader history and practice of community schools in different countries, as well as revealing aspects identified in the study that have been at the basis of strategy to diversify the functions of small schools in Latvia to become a multifunctional community center – community school. On the basis on the results of the initiative, it can be confirmed that community school development in Latvia is a social and educational innovation with great potential, although insufficient current political and financial support determines the sustainability risks of the model.*

**Key words:** *community school, extended functions of school, civic participation, community development, education policy*

## Szkoła jako ośrodek krzewienia oświaty i kultury. Przykład łotwy

**Abstrakt.** *W 2009 r. wiele małych, głównie wiejskich szkół na Łotwie stanęło w obliczu groźby zamknięcia z uwagi na wprowadzenie drastycznych środków oszczędnościowych, spowodowanych kryzysem fiskalnym i gospodarczym. Równocześnie zmniejszeniu uległa liczba uczniów, co było wywołane różnymi czynnikami demograficznymi. Aby wesprzeć szkoły, na które w dalszym ciągu istniało zapotrzebowanie ze strony społeczności lokalnych, w takim stopniu, aby zakres ich działalności nie ograniczał się wyłącznie do zapewniania formalnej edukacji dzieciom i młodzieży w wieku szkolnym, łotewski oddział Fundacji Sorosa – organizacja pozarządowa wspierana finansowo przez Fundację Społeczeństwa Otwartego – zapoczątkował inicjatywę „Możliwości zmian dla szkół”, mającą na celu udzielenie lokalnym szkołom wsparcia, tak aby mogły pełnić także funkcję ośrodków krzewienia kultury. Założenia przedsięwzięcia zostały opracowane przez ekspertów krajowych, a kierowanie jego realizacją powierzono zespołowi ekspertów. W 2010 r. i ponownie w 2013 r. dokonano oceny rezultatów podjętych działań interwencyjnych. Analizie zostały poddane zarówno dane ilościowe, jak i jakościowe, obejmujące wiele rozmaitych grup docelowych – kadre zarządzającą szkół, nauczycieli, przedstawicieli władz lokalnych, członków społeczności lokalnej, ekspertów ds. rozwoju oświaty oraz ekspertów ds. rozwoju obszarów wiejskich. Artykuł prezentuje doświadczenia łotewskie na tle doświadczeń szkół środowiskowych działających w innych krajach. Omówiono w nim także założenia strategii dywersyfikacji funkcji pełnionych przez małe szkoły łotewskie, służącej przekształceniu ich w wielofunkcyjne ośrodki oświatowo-kulturalne. Efekty przedsięwzięcia potwierdzają, że transformacja szkół środowiskowych na Łotwie niesie w sobie wielki potencjał społeczny i edukacyjny, aczkolwiek brak wystarczającego wsparcia politycznego i finansowego może doprowadzić do zanichania jego realizacji.*

**Słowa kluczowe:** *szkoła środowiskowa, poszerzone funkcje szkoły, udział obywatelski, rozwój społeczności lokalnej, polityka oświatowa*

## Introduction

158 |

Since the end of the 20<sup>th</sup> century, rapid and deep changes on a global, national or local level, have exerted a significant influence on educational practices and policies, as well as the educational paradigm in general. The daily activities of a school and school teachers have been directly affected by the increase in the speed and volume of information, migration and globalization, the presence of postmodern pluralism values, an increase in social and cultural diversity and a number of other factors. The issue of how to assess a school's effectiveness and the quality of its results, thus balancing the principles and economic indicators with humanistic pedagogy is becoming increasingly topical. The recent global financial crises which started in 2008 made these challenges for governments and systems of education even more difficult. In 2009 a large number of small, predominantly rural schools in Latvia were earmarked for closure by local governments owing to government budget cuts as a result of austerity measures necessitated by the fiscal and economic crisis. At the same time, the tightening of the school network was necessitated by falling student numbers in Latvia resulting from demographic change. Nevertheless, in the event of indiscriminate closure of all schools with too few pupils, many communities would have been left with much poorer access to education and virtually without a centre for social and cultural activities.

This rapidly changing reality leads to an increasing need for education and its assessment to become "capable of capturing aspects of context, perspective, and the attributions that come to be assigned to these conditional phenomena. The exactness and precision that have been gained by de-contextualization in the past will be challenged by the situativity required when contextualism and perspectivism are required for understanding."<sup>1</sup>

In order to support those schools still needed by their communities and with the capacity to serve the community in more than one way by providing formal education for school age students, the Soros Foundation - Latvia (SFL), a non-governmental organization with the financial support of the Open Society Foundations, started the initiative "Change

---

<sup>1</sup> The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education, *Outlines of a Commission Paper, "Assessment, Teaching, and Learning"*, 2012, nr 2(2), p.7. Retrieved from: <[http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/vol\\_2\\_no\\_2\\_18704.pdf](http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/vol_2_no_2_18704.pdf)>, (05.12.2013).

Opportunities for Schools” to provide support to local schools to develop into multifunctional community centres.

The goal of the initiative was defined by the SFL as follows: “to deal with the threat of social disintegration due to the economic crisis by offering a chance of revival to small schools in economically and socially depressed, rural areas, small towns and urban peripheries (with an ethnic minority population) in Latvia by the facilitating school restructuring and community centre development, which involved all stakeholders – parents, teaching staff, students, the local municipality and NGOs, cultural, business agents”.<sup>2</sup> An open competition for participation in the initiative was announced and 53 applications were selected, giving preferences to the schools that seemed to be open to innovations and wanting to develop new areas of activities, including various forms of support to adults, children and families in the community in the first period of the initiative in 2009. In 2012 the second period of intervention commenced and two groups of participants were selected: 30 out of the previously involved schools/communities and 11 new applicants. All Latvia’s regions have been represented in the initiative, as well as schools/communities with diverse specific contexts and needs in order to develop and pilot models of the community school in Latvia.

The implementation of the initiative has been closely monitored and evaluation studies have been carried out twice (in the period from 2009 to 2013), as this has been an innovative approach to the functions of a school in Latvia and has revealed the significant potential of the community school approach as an innovative solution for the challenges with the school network and access to life-long learning opportunities in Latvia. This paper presents the adaptation of the idea of the community school in Latvia, an overview of interventions already implemented and findings from the study with the main focus on the school as a community resource.

## Different approaches to the idea of a community school

The idea of wider functions for schools has been applied in different countries since the late 19th century. With the name of *community school* it has

.....  
<sup>2</sup> Proposal for the grant „Development of small schools into community learning and culture centres”. Archived materials of the Soros Foundation – Latvia, 2009.

been implemented in the USA<sup>3</sup> based on the English model, where for the first time education and health services were brought together in the late 19<sup>th</sup> century. *Community education* has parallels with sozial pädagogik in Germany, animation in France and socio-cultural work in Belgium, while in other countries it can be related to non-formal education, community participation or popular education in the Latin American tradition. The main idea lies in the theory and practice of democratic education.

Another variation of the community school is *full-service schooling*. The best known researcher and advocate of full-service schooling, Joy Dryfoos, looks at the development of innovative school-based health programs in the late 1970s and early 1980s as the forerunners of the later movement. Dryfoos has defined the full-service school as a school-based health and social services centre, a space “in a school building where services are brought in by outside community agencies in conjunction with school personnel”.<sup>4</sup> Having significant benefits such as opportunity for schools to open up and encourage a more collaborative culture, full-service schooling in this meaning appears to also have some issues, for example, how concentrating resources in schools affects other community-based initiatives.<sup>5</sup>

Meanwhile, it appears that the terms *full-service*, *community*, and *full-service community schools* often appear almost interchangeably in the literature and policy documents as all these models of schools address the multiple factors which heavily influence student achievement by incorporating services at a school site to provide the academic and non-academic support students need in order to succeed.<sup>6</sup> One of the strongest organizations promoting school as a set of different services is the Coalition for Community Schools (For more, see the Coalition for Community Schools website). According to their definition, a community school is both “a place and a set of partnerships between the school and other community resources. Its integrated focus on academics, health and social services, youth and

<sup>3</sup> See, for example, Campbell-Allen Ricky, Shah Melissa Pena Aekta, Sullender Rebekka, Zazove Rebecca: *Full-Service Schools. Policy Review and Recommendations*, Harvard Graduate School of Education 2009. Retrieved from: <<http://a100educationalpolicy.pbworks.com/f/Full+Service+Schools+complete+paperZ.pdf>>, (07.12.2013), pp. 3–9.

<sup>4</sup> J. Dryfoos, *Full-Service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families*, San Francisco: Jossey-Bass, 1994, p. 142.

<sup>5</sup> M. K. Smith, *Full-service schooling*, In: *The encyclopaedia of informal education*, (publ. 2000, 2004), retrieved from: <<http://www.infed.org/schooling/f-serv.htm>>, (09.12.2013).

<sup>6</sup> R. Campbell-Allen et al., op. cit.



community engagement leads to improved student learning, stronger families and healthier communities. Schools become centres of the community and are open to everyone – all day, every day, evenings and weekends”.<sup>7</sup>

In England, the concept of *extended schools* and services was introduced after 2000 with the vision for all schools to provide a range of extended services by 2010.<sup>8</sup> According to the initiative supported by the UK Training and Development Agency for Schools, extended services in and around schools bring together existing services and organizations to create a coherent offer for pupils and their families. Schools become the point of access to services but at the same time it is not expected that the school staff will be solely responsible for delivering these services. Such services can consist of providing childcare, activities to extend and enrich learning for students (after-school support and homework clubs), offering parenting and family support including learning or children and parents together, specialists’ support, wider community access to ICT, sports, arts facilities, adult learning etc.

In Australia, examples of *integrated services* can be found mostly in the early childhood education and care / preschool services sector with a focus on building social capital; at its core lies an attempt to create a holistic environment to support each child and his or her family.<sup>9</sup> In the early childhood segment, the Pen Green Centre in England is also widely known as an example of a holistic approach to education and development, where family involvement and connections with the community are seen as a crucial factor in success.<sup>10</sup> Activities in the centre are implemented in three main

.....  
<sup>7</sup> R. Jacobson, S. S. Jamal, L. Jacobson, M. J. Blank, *The Growing Convergence of Community Schools and Expanded Learning Opportunities*, Washington: Institute for Educational Leadership, 2013, p. 6.

<sup>8</sup> Training and Development Agency for Schools, *Extended schools – an overview*, London: Training and Development Agency for Schools, 2006. Retrieved from: <<http://clc2.uniservity.com/GroupDownloadFile.asp?GroupID=20081343&ResourceId=3163085>>, (09.12.2013).

<sup>9</sup> See, for example, F. Press, J. Sumsion, S. Wong, *Integrated Early Years Provision in Australia. A Research Project for the Professional Support Coordinators Alliance (PSCA)*, Bathurst: Charles Sturt University, 2011. Retrieved from: <<http://pscalliance.org.au/wp-content/uploads/2011/FinalCSUreport.pdf>>, (06.12.2013); C. Tayler, D. Cloney, A. Farrell, T. Muscat, *Hubs Report: Child care and family services hubs. Impact study in rural and regional communities*, Brisbane: QUT, 2008. Retrieved from: <<http://eprints.qut.edu.au/26940/>>, (04.12.2013).

<sup>10</sup> See, for example, M. Whalley, *Leadership in Integrated Services and Services for Children and Families. A Community development approach: Engaging with the struggle*, “Childrenz Issues” 2006, nr 10(2), pp. 8–13.

directions: action for children, action for parents, actions towards citizenship, community capacity building and community cohesion.<sup>11</sup>

There are many more examples of the extended functions of schools and links between schools and communities from other countries; however, they are not known and have not been applied in Latvia. The SFL Initiative to develop schools as multifunctional community centres was perceived as something new, brought about mainly by the need to find the ways to sustain the existence of small rural schools, not realizing their potential for children and local communities.

## The situation of small rural schools in Latvia

In Latvia, the establishing comprehensive schools, maintaining their premises and making decisions about whether to close schools is the responsibility of local governments, whereas the salaries for teachers are provided from the state budget. Comprehensive schools are funded in accordance with the model “money follows the student”, which means that the remuneration of teachers is greatly influenced by the student numbers in a particular school. When characterizing the school system in Latvia, it is important to specify that alongside formal education implementation there are strong traditions of interest education, which means that many schoolchildren can stay behind at school after formal lessons and get involved in various informal educational activities. Interest education is financed from a number of sources – the state and municipality’s budget and private resources, but ultimately society has established a belief that interest education is to be provided free of charge and it is almost a duty of any school to provide this kind of education. As a result of the economic crisis around 2009, with the resulting decrease in grants and municipalities’ resources, interest education was significantly reduced or completely stopped in most rural schools.

According to the statistical data of the Ministry of Education and Science, at the beginning of the 2013/2014 academic year, 294 comprehensive and special daily educational establishments where the number

.....  
<sup>11</sup> M. Whalley, *Developing support to parents through early childhood services*, Presentation in Eurofound Workshop, Brussels 2009.

of students was no more than a hundred opened their doors in Latvia. 87% of these schools are located in rural areas – parishes or parish administrative centres. This group of 255 small rural schools, the common features of which are the small number of students (no more than 100) and location in rural areas, are the subject of this evaluation. Most of these schools are elementary schools, with pupils studying in grades 1 to 9 (aged 7 to 15); there are schools among these where pre-school education groups are also open (pre-school education for 5 to 6 years old children is compulsory in Latvia, preparing them for the further education level). In the last six years the number of schools in Latvia has decreased; the most schools were closed in 2009 when the country was affected by a severe economic crisis. In 2008 there were 316 small rural schools (with up to 100 students in each), whereas in 2013 only 250 schools remained. 80 schools are very small, with the number of schoolchildren in them not exceeding 49.

In a situation where the population is continuing to decrease, especially in rural areas, and shrinkage processes of rural areas can be observed, one of the educational policy agenda issues is the arrangement of the school system. On the one hand, this means that due to falling student numbers and high costs of operating schools (education funding constitutes the major proportion of rural municipalities' and small towns' budgets) more of Latvia's small rural schools may be at a risk of closure. On the other hand, both education and regional development policy makers are considering possibilities to maintain these schools by expanding their functions and transforming them into One-stop agencies (Regional policy guidelines), offering a range of various educational, culture, social and employment promotion services. By 2020, the plan is to grant EU funding to 268 schools (with no more than 180 students) in order to establish multi-functional centres in these schools (Educational development guidelines). The SFL initiative "Change opportunities for schools", in which the schools have been transforming into community schools, in essence multi-functional community resource centres, can be deemed a pilot project for this policy.

## Methodology

164 |

The SFL initiative evaluation was carried out in two stages – in 2010 and in 2013.<sup>12</sup> Both quantitative and qualitative data acquisition and analysis methods were used to cover a wide range of target groups from school management, teachers, and representatives of local governments, to local inhabitants and education and rural development experts. The diversity of methods and target groups has allowed a variety of views on community school development processes in Latvia to be obtained and forms the basis for the reliability of the data.

At the first stage of the evaluation (in 2010), an electronic survey of school representatives was carried out, in which all the schools involved in the SFL initiative participated (N=52). 11 case studies were performed (in each case four in-depth interviews were conducted with school representatives, local inhabitants and local government representatives; the selection of cases was made based on several criteria – the location and type of the school, the social and economic profile of the community, the school activities beyond formal education and the target groups involved in these activities) and three focus group discussions with school representatives (N=16), as well as an additional five case studies, where answers to partially structured questionnaires were filled in by representatives from the schools and local government (N=10). During the second stage of the evaluation (in 2013), two electronic surveys were carried out, one of them involving representatives of the schools (N=41), the other representatives of local government (N=35), 38 in-depth on-site interviews were conducted with school management, teachers and school consultants, as well as four focus group discussions with school representatives (N=40). The findings and conclusions, summarized in this article, are based on integrated analyses of all the data.

.....  
<sup>12</sup> Baltic Institute of Social Sciences [BISS], *Pētījums: Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” ietekmes novērtējums*, Rīga: SFL, 2011. Retrieved from: <[http://www.sfl.lv/upload\\_file/2011%20gads/Parmainu\\_skolas\\_ietekmes\\_novertejums.pdf](http://www.sfl.lv/upload_file/2011%20gads/Parmainu_skolas_ietekmes_novertejums.pdf)>, (08.12.2013). BISS, *Pētījums: Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” 2. kārtas „Skola kā kopienas attīstības resurss” novērtējums*, Rīga: SFL, 2013 [unpublished research study report]. Aija Tūna is the director and consultant of the Soros Foundation – Latvia (SFL) initiative „Change Opportunities for Schools” since the year 2009; Evija Kļave as the senior researcher at the Baltic Institute of Social Sciences (BISS) is the team leading researcher of evaluation study held in 2010 and 2013. Both authors of this paper have taken part in the elaboration of the methodology, the data collection and analysis at different stages of the evaluation study.

## Description of a community school

When becoming involved in the initiative “Change Opportunities for Schools”, the aim of which was to promote school transformation into multi-functional centres, small rural schools developed the functions and services they offer by implementing various activities for schoolchildren and other groups from local society, such as pre-school children, young people, economically active people, senior citizens, the unemployed, groups of people at risk of social exclusion, large families, etc. The idea of a *community school* developed gradually as schools started to understand the needs of local people better, became more active in addressing different audiences in the community and with the support of consultants started to reflect and connect new activities with the new role of the school as an innovation with significant potential, not only a necessity caused by scarce financial circumstances.

| 165

The target group analyses revealed that a significant feature of a developing community school is expanding its activities and strengthening inter-generational links, developing the social and communicative skills of community members, building community collective awareness, thus reducing social exclusion and distancing, and providing a framework for local inhabitants’ ability to influence their social and economic situation and improve their life quality.

The main groups of activities implemented by schools were the following: interest education for schoolchildren and children, lifelong learning for adults with the aim of acquiring knowledge and skills to promote employment (for example, computer classes, language studies, vocational and motivational programs), free time activities for adults (for example, needlework, crafts, culinary classes, and other leisure and hobbies-oriented classes), support for families with children (for example, lessons for young children, babysitting, parents’ schools or clubs), culture and social events (for example, concerts, celebrations, joint work organization) and social assistance services (for example, a possibility to use a washing machine or showers, as there are households in the country with no possibility to do so). Based on these activities, school functions have been developed to meet local people’s needs, the efficient implementation of which is possible first using the school and then the whole community’s technical and human resources.

Following the results of the assessment study, the basic features characterizing a developing community school in Latvia were defined:

- Maintaining formal education as a basic function of a school, which in practice means continuing a school's activities regardless of the number of students in it;
- A wide range of target groups involved in school activities, covering all groups of the population;
- Extended educational, social, cultural, etc. functions of a school, with an emphasis on interest education for all age groups (from pre-school to senior citizens), life-long learning, leisure and personality development activities;
- Extended access to school resources (human and technical resources) and their use for the needs of the local community;
- School as a civil society development centre, where conditions and possibilities for active cooperation on various levels are provided: inner networking within the community, the school and local inhabitants, the school and NGOs, the school and other municipality administration institutions;
- School as a support to local government performing a coordinating function between local government and other institutions in the parish (culture centre, library, social support providers).

## **The role of cooperation in community school activities**

During the implementation of the initiative, it became clear that while expanding its functions and becoming a multi-functional local community centre (community school), the school has to develop or improve its cooperation and partnerships with other local stakeholders – culture centres, libraries, local NGOs, parish administration, regional governments, entrepreneurs, local farms, etc. Cooperation is a pre-condition for merging resources and utilising them efficiently to recognize and solve common problems, as well as improve the overall quality of life. As can be seen from the questionnaires and interviews with school project representatives, schools have developed better cooperation with local grass-roots organizations, local culture centres and libraries.

At the same time, this research has shown that the quality of cooperation is not even; there are communities where very coordinated and successful partnerships have developed, while there are other communities where cooperation is hindered by mutual competition. In order to develop efficient cooperation, a common understanding of the new role of a community school, as well as its operating principles and objectives, is critical to all parties involved. Otherwise, there is a risk that the institutions mentioned above may perceive schools as competitors in the redistribution of functions and subsequent reallocation of potential funding, for example, if the school takes on the role of organizing the culture life in the village or takes over the functions of a parish library, it may mean job losses among a culture centre staff or library directors. The understanding of the nature a community school and what its contribution to the community in general can be is formed gradually, when local inhabitants who represent various stakeholders get involved in activities organized by schools and in planning them, as well as by cooperating constructively with local government and its institutions. These cooperation links are mostly based on inhabitants' social and professional networks, whether they be representatives of various institutions and organizations, and individuals. A school is best placed to assume the coordinating role for these inter-institutional networks, but any of the participants in this network can become the coordinator. This role can be taken on either by parish administration, a library or local culture centre. The crucial point is shared understanding of the goals of a community school and reaching agreement on the most efficient way to achieve these goals.

Special attention has to be paid to cooperation between the school and municipality (we must remember that public schools are also municipal institutions; the municipality is the founder of a school and covers all the maintenance expenses of the school). In mutual cooperation between the school and municipality it is important for the school, i.e. both the administration and teachers, to recognize and appreciate that the municipal economic support (maintenance of the premises, aligning the budget among regional schools, etc.) is support for the continuation and further development of school activities. The comments made during in-depth interviews and focus group discussions showed that in some cases representatives of schools perceive this support as obvious. However, in

those cases where the school appreciates these municipal actions, it forms the basis for developing and maintaining positive mutual relationships which, in turn, are further developed into more exact forms of cooperation to identify and solve the local community problems. As a result of the first stage of the research, we came to the conclusion that there are three typical models of cooperation. Firstly, active and bilateral cooperation between the school and municipality; secondly, cooperation is rather passive on the municipality side, and basically the school takes the initiative; thirdly, the cooperation is only on the administrative level and is very formal with regard to the content. The second stage of the research showed that the quality of cooperation between schools and local governments in most cases has improved and both the school, with their initiative and activity, and the local government, going deeper into and understanding the community school model and its possibilities, have contributed to this result. Although the municipal position on maintaining the schools involved in the initiative is positive (municipalities are ready to support the school and to find the necessary funding), they still emphasize that the school has to show the initiative and demonstrate a willingness and an ability to work innovatively and to develop; at the same time, conflicting relationships have also been reported. In most such cases the reason for disagreement is limited municipality funding, as a result of which the school and the municipality are not always able to agree who has to take financial responsibility for the extended functions of the school. The school position is that they are municipal institutions, and by offering additional services, fulfill municipal functions. Thus the municipality has to provide funding. The municipality, in turn, considers that expanding its functions is the school's choice so the school has to take responsibility for its choices, including financial responsibility. This discrepancy is based on the lack of understanding of the fact that when taking on extra functions, the school has the right to manage not only the part of municipality budget meant for education. This kind of interdisciplinary cooperation has not been developed on the state administration level or in regulations.

According to local governments, state policy is not targeted at supporting schools as multi-functional centres, and that is a significant problem. It is different with regard to policy planning on the local administration level. The extended school functions enter the municipal development program



wholly or partially. In the opinion of the local government leaders and employees interviewed transforming schools into multi-functional centres is the only possibility to maintain small schools within the municipalities as student numbers in these schools are continuing to decrease. However, schools have resources of multiple use: there are premises, computers, various tools (wood and metal workshops, cooking and sewing equipment etc.) and sports equipment, as well as professional and enthusiastic teachers, who cannot work full-time as teachers because of the small number of pupils.

## **The role of a community school in promoting civic engagement**

The experience gained by the schools involved in the initiative has affirmed that community schools in Latvia cannot be a universal 'one fits all', but rather an open and flexible model for small rural schools, which consists of changeable elements depending on the internal resources of a particular school, local context, municipality infrastructure, needs and interests of the community. The schools have become a valuable resource for local communities in various senses, both from the viewpoint of schools themselves and communities. Not only do schools see their contribution to building and improving local people's competencies, but are also aware of their possibilities to get involved in identifying and solving wider problems within local communities. Looking at a school as a community resource, local governments have confirmed that as a result of activities implemented by schools, both the participation of local people in various processes and their self-confidence has increased. Consequently, a more positive atmosphere prevails in the community and social relationships between local people are improving.

One of the components of the initiative was aimed at promoting local inhabitants' civic participation skills and involvement in the development of the community, raising awareness of the partnership as relations between individuals or groups which are characterized by mutual cooperation and responsibility in achieving common aims. As shown by the data, seminars, discussions, joint work and other cooperation forms can help develop many aspects: shared responsibility, mutual decision-making process, the recognition of certain roles and responsibilities, mutual respect,

an understanding of the rights to information and knowledge about the ways to obtain information. Ultimately, there is greater confidence that each community member has something to give the others and to invest in achieving common goals.

During the implementation of the initiative, cooperation between schools and local grassroots organizations increased considerably, with both parties benefitting from this. Local societies can use the school premises and the school/schoolchildren as a communication channel for disseminating information on their activities, as well as a source of information on local community needs and interests, while communities can help the school to attract and manage extra funding by writing project applications to various funders, can provide their knowledge and experts who can organize classes both in direct learning processes and also extra-curricular and interest education.

Schools have gained new experience in organizing community forums (such as a town hall meetings, coffee with decision-makers and other formats), which significantly contribute to better communication and mutual understanding between the school and local people. With the help of schools, civic participation activities have brought together people from different generations, thus enhancing mutual understanding, respect and social harmony. According to the information obtained, in most cases schools consider there to be greater public awareness on what the school does, and consequently, more support for the further existence of the school.

## **The impact of a community school model on formal education**

The evaluation has also drawn attention to the impact of a community school on the formal education process, initially accepting that such a model can reduce some problems, such as drop-out risks and insufficient learning motivation among school children. The survey revealed that the problem of dropping out, which is connected with various social or economic risk factors in families, is less topical in small rural schools. This is due to the fact that they are relatively small communities, where social control is high, and in cases where families have difficulty providing their children with all the necessary supplies or paying for a school lunch, the

problem is solved by the school in close cooperation with local government. Moreover, research has shown that small schools become involved in solving the problem of drop-outs from urban schools by returning students to school and providing them with a second chance to continue their schooling and develop their personalities. With regard to changes in motivation to study, school representatives have noticed positive changes based on greater understanding between students and teachers.

Further research will be done in this respect, but two conclusions can already be identified from the in-depth interview data: firstly, by getting involved in lifelong learning activities, teachers see the need to apply a greater variety of teaching methods, which are then further used in the formal education process when teaching schoolchildren. Secondly, becoming involved in mutual educational, cultural, civic and other activities together with other members of communities, teachers get to know better schoolchildren's parents, and form a new kind of relationship with them and other family members, which in turn helps to develop more efficient cooperation to improve the learning process. In both cases, schoolchildren are the winners.

Teachers' involvement in implementing extended school functions is connected with their understanding of their work and also the risk of them being overloaded. Investigating the increase in teachers' workload in greater depth, we can conclude that the causes of this overload are not only the result of teachers' involvement into community school activities, as before the initiative many teachers had also been working part-time due to the small number of students in schools. We have to look at a range of reasons, taking into consideration teachers' workload, participation in public life and non-work responsibilities, as well as the teacher's physical, psychological and emotional resources. Our research testifies that those teachers who get involved in extra activities are those who have always been active and are not afraid of acquiring new skills and taking new responsibilities. The next step which is closely connected with the sustainability of the results of the initiative is to involve all the teachers in extra activities more equally.

One of the most important positive aspects observed among teachers involved in the SFL initiative is the change in and consolidation of understanding educational goals, emphasizing that the school has to provide school children with skills and knowledge, and develop attitudes which

they will need in their everyday life, as well as create possibilities to apply their knowledge, skills and attitudes both at school and in the local community. Involvement in organizing various activities allows teachers to develop and express their creativity when working with schoolchildren. Participating in project activities has given teachers possibilities to learn new teaching methods, which can be successfully implemented in the formal education process as well. Furthermore, some teachers say that they now perform their work duties with confidence that learning can be different, and not only in classrooms or during lessons.

## **The sustainability of the community school**

In the first stage of the evaluation, the expected sustainability of the schools involved in the initiative and its risks were analyzed. Four groups of sustainability indicators were defined, which allowed the school's social, financial, political and institutional sustainability to be evaluated. School and local government surveys, in addition to the results of focus group discussions, made it possible to arrive at the main conclusions on each aspect of sustainability in the newly emerged community schools. The social sustainability of a school is ensured by high demand for the formal and informal educational services offered by the school, activities that promote employment and provide social support to various groups of local people. Furthermore, schools have the necessary human resources to take on these functions. The institutional sustainability of the schools involved in the initiative can be assessed relatively positively; the schools have improved their technical resources in the short and long term, and are thus able to offer various services to local people and create an environment conducive to knowledge acquisition and creativity. In general, the school and local government support the new model of schools with extended functions. However, there is still the risk of the school being closed as an educational establishment providing formal education due to ever-decreasing student numbers, as this is the main if not the only indicator for allocating funds to teachers' salaries. The results of political sustainability analyses, on the one hand, show that small schools operating as multi-functional community centres have started to be included in municipal policy-planning documents. This

school model has also started to gain understanding and support on the national policy-planning level. Political support is still insufficient and vaguely defined, as it is not followed by the funding necessary for implementation of such a policy.

Consequently, the biggest risks are connected with the financial sustainability of a school as a community school. This was proved at the second stage of the evaluation, when technical, finance and human resources were analyzed in the interim period between two stages of the initiative and when external funding was not provided. The main sponsor for extended school functions is the local government; funding is granted for school premises and their maintenance, partially for remuneration of school staff (teachers are mostly paid from the state grants), as well as a proportion of expenses paid for materials necessary for interest education and leisure activities organized by the school. Although local governments spend a significant proportion of their budget on the needs of educational establishments, the total resources of the municipalities prevent guarantees to support the new school model to an extent which could ensure their real sustainability in a full range of activities. There is also a lack of understanding that funding offered to a school can derive not only from a specially allocated education budget, but also from other lines of financing, as schools also offer cultural, social and other services. The possibilities of the school itself attracting funding to provide continuity in ongoing activities are limited due to several circumstances, including school capacity and the sources of financing available to them. Many schools are already aware of the techniques of attracting financial resources, but the funds gained from participants' payments, other projects, and the sales of their own output do not cover the costs related to the activities of a multi-functional centre. Voluntary work does not always compensate for a lack of financing either.

The solution could be found in changing the funding model for small rural schools as community schools – multi-functional community centres. The small school policy should be cross-sectoral in the way it is drawn up and implemented. Different ministries are involved in providing financial support for this (the Ministry of Education and Science, the Ministries of Welfare, Health and the Ministry of Environmental Protection and Regional Development). State funding should be supplemented by support from local governments, NGOs and private sectors.

## Conclusions

174 |

The study revealed that the following aspects have been at the basis of strategy to diversify the functions of small schools in Latvia to become a multifunctional community centre /community school. First, maximum use of existing resources, especially human resources; secondly, understanding of the local community's educational, cultural and social needs and initialization of the relevant intervention; thirdly, creating a cooperation network between the school, parents and local community, where parents are often the intermediary between the school and local people; fourthly, promoting systemic and strategic thinking of the role of a school in the local community, the possibilities and potential of a school.

Based on the results of the initiative, we can confirm that community school development in Latvia is a social and educational innovation with high potential, although insufficient current political and financial support determines the sustainability risks of the model. The schools involved in the SFL initiative can be considered one of the small rural schools policy pilot sites and further policy development should be based on experience gained and results achieved. The current activities of schools in developing into multifunctional community centres /community schools in Latvia form the basis of the following conclusions.

Despite the differences between small rural schools, the different social contexts they work in, the different resources of all kinds and different local community needs, all the schools are potential platforms for the empowerment of local communities' (including school children) abilities, possibilities and choices in a rural environment, thus promoting the development of these areas and improving the quality of life in the country. The community school makes a significant contribution to community capacity-building, the efficient use of its resources, expanding the scope of its activities and developing local cooperation and partnership networks.

The initiative to become a community school (the motivation to change the typical model of school operation) has to come from schools themselves and should be supported by local communities in accordance with the *bottom-up* model of policy making and implementation. The need for a school and readiness to take responsibility for its future on the part of the school and rural community themselves is important, showing in action how a small school, regardless of whether the functions of formal

education are stopped or maintained, can influence life in the local community and the quality of life.

To consolidate and proliferate the community school model in the rural area, the support of local governments and the state is equally important for such schools. This support includes a shared understanding of what a community school is and what its contribution to the overall development of the locality and state is at present and can be. The development of coordinated interdisciplinary policies, assuming mutually shared financial responsibility for the functioning of community schools, is a necessary condition for dissemination and sustainability of the results is needed.

To conclude, it has to be emphasized that a school as a multi-functional centre in Latvia, just like in other countries, is not a poverty-defined ad hoc decision; it is a contemporary solution based on a holistic approach solution, and a learning and lifestyle model which allows the needs of individuals and the entire civil society to be addressed, making efficient use of existing and attracting new resources. The decision on whether to maintain or close a school and choose an operating model for it has to be made on site and by all the stakeholders (not “from above” and centrally), taking into consideration the community viewpoint, as well as being aware of all the consequences and responsibilities of this decision. The development of schools must be considered together with spatial development; and it is important to do so with a view to the future, not based on past models.

## References

- Baltic Institute of Social Sciences [BISS], *Pētījums: Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” ietekmes novērtējums*, Rīga: SFL, 2011. Retrieved from: <[http://www.sfl.lv/upload\\_file/2011%20gads/Parmainu\\_skolas\\_ietekmes\\_novertejums.pdf](http://www.sfl.lv/upload_file/2011%20gads/Parmainu_skolas_ietekmes_novertejums.pdf)>, (08.12.2013).
- BISS, *Pētījums: Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” 2. kārtas „Skola kā kopienas attīstības resurss” novērtējums*, Rīga: SFL, 2013 [unpublished research study report].
- Campbell-Allen Ricky, Shah Melissa Pena Aekta, Sullender Rebekka, Zazove Rebecca: *Full-Service Schools. Policy Review and Recommendations*, Harvard Graduate School of Education 2009. Retrieved from: <<http://a10oeducationalpolicy.pbworks.com/f/Full+Service+Schools+complete+paperZ.pdf>> (07.12.2013).
- Coalition for Community Schools website <[www.communityschools.org](http://www.communityschools.org)>.

- Training and Development Agency for Schools, *Extended schools – an overview*, London: Training and Development Agency for Schools, 2006. Retrieved from: <<http://clc2.uniservity.com/GroupDownloadFile.asp?GroupID=20081343&ResourceId=3163085>>, (09.12.2013).
- Dryfoos Joy, *Full-Service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families*, San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. –2020.gadam (projekts). // In English: Education policy strategy 2014–2020 (project). Available in Latvian at: <[http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/2013/IAP\\_2020\\_projekts\\_pa.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2013/IAP_2020_projekts_pa.pdf)>, (08.12.2013).
- Jacobson Reuben, Jamal Shama S., Jacobson Linda, Blank Martin J., *The Growing Convergence of Community Schools and Expanded Learning Opportunities*, Washington: Institute for Educational Leadership, 2013.
- Press Frances, Sumsion Jennifer, Wong Sandie, *Integrated Early Years Provision in Australia. A Research Project for the Professional Support Coordinators Alliance (PSCA)*, Bathurst: Charles Sturt University, 2011. Retrieved from: <<http://psc Alliance.org.au/wp-content/uploads/2011/FinalCSUreport.pdf>>, (06.12.2013).
- Proposal for the grant „Development of small schools into community learning and culture centres”*. Archived materials of the Soros Foundation – Latvia, 2009.
- Reģionālās politikas pamatnostādnes 2013. –2019.gadam (29.10.2013.). Rīga: 2013. // In English: Regional policy strategy 2013–2019. Available in Latvian at: <<http://polsis.mk.gov.lv/LoadAtt/file5640.doc>>, (08.12.2013).
- Smith Mark K., *Full-service schooling*, In: *The encyclopaedia of informal education*, (publ. 2000, 2004), retrieved from: <<http://www.infed.org/schooling/f-serv.htm>>, (09.12.2013).
- Taylor Collette, Cloney Dan, Farrell Ann, Muscat Tracey, *Hubs Report: Child care and family services hubs. Impact study in rural and regional communities*, Brisbane: QUT, 2008. Retrieved from: <<http://eprints.qut.edu.au/26940/>>, (04.12.2013).
- The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education, *Outlines of a Commission Paper, “Assessment, Teaching, and Learning”*, 2012, nr 2(2), p. 6–7. Retrieved from: <[http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/vol\\_2\\_no\\_2\\_18704.pdf](http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/vol_2_no_2_18704.pdf)> (05.12.2013).
- Whalley Margy, *Leadership in Integrated Services and Services for Children and Families. A Community development approach: Engaging with the struggle*, “Childrenz Issues” 2006, nr 10(2), pp. 8–13
- Whalley Margy, *Developing support to parents through early childhood services*, Presentation in Eurofound Workshop, Brussels 2009.



# Intervention and stimulation programs in prospective teachers training

Jana Stehliková, Marta Valihorová

UMB Banská Bystrica

**Abstract.** *Our article describes the intervention, development and stimulation programs that are part of preparing prospective teachers. They serve as a means to instigate the development of the teacher, especially in gaining and forming such capabilities, abilities, skills and forms of behaviour that are most significant from the perspective of current educational needs. We also describe the possibilities of including special preparation of prospective teachers in the area of improving interpersonal competencies, with the emphasis on developing empathy through the "E - Program for empathy development", designed by the authors.*

**Key Words:** *intervention and stimulation programs, undergraduate preparation of teachers, interpersonal competencies, "E - Program for empathy development"*

## Programy interwencyjne i stymulacyjne w prospektywnym kształceniu nauczycieli

**Abstrakt.** *Artykuł omawia programy interwencyjne, rozwojowe i stymulacyjne wchodzące w zakres prospektywnego kształcenia nauczycieli. Służą one zainicjowaniu rozwoju nauczyciela w kierunku wykształcenia w nim takich umiejętności i zachowań, które są najistotniejsze z punktu widzenia bieżących potrzeb edukacyjnych. W artykule omówiono także możliwości uwzględnienia w kształceniu przyszłych nauczycieli programów służących rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju empatii poprzez wykorzystanie „E - Programu rozwoju empatii” opracowanego przez autorki.*

**Słowa kluczowe:** *programy interwencyjne i stymulacyjne, kształcenie nauczycieli na poziomie studiów I stopnia, kompetencje interpersonalne, „E - Program rozwoju empatii”*

## Introduction

178 |

The teacher's role as an agent of creating the atmosphere in the class is a basic element of the educational process. The teaching profession is constantly determined by changes of a social, cultural and also a political nature. Changes that make schooling more humane and democratic require changes in the attitudes and mentality of teachers, their self-reflexion and a genuine interest in both their profession and students.

The main professional capacities, according to Fontana<sup>1</sup>, are as follows:

- *professional knowledge and capacities* associated with the content of the subject the teacher is engaged in,
- *didactic professional capacities* that are linked to the way the teacher teaches,
- *social, psychological and special educational capacities*, e.g. the capacity to understand the relationships in the class, the capacity to communicate appropriately with parents about students' achievements and problems.

In his concept for developing the teaching profession, Döring<sup>2</sup> differentiates four types of preparation:

1. The first type of preparation includes the needs of individual development, which means psychotherapeutic care, psychological consultations, methods and techniques of psychological relaxation, dynamical group training in sensitivity, and aspects of psycho-hygiene.
2. The second type of preparation is linked with general pedagogical training, which includes lectures and seminars, pedagogical analysis of situation with subsequent understanding of the domain, and analysis of interactions.
3. The third type of preparation consists of analysing lessons, inspections, audio-visual methods and models of education.
4. The fourth type of preparation consists of various types of skill-training.

---

<sup>1</sup> D. Fontana, *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 1997.

<sup>2</sup> K. W. Döring, *Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Wienheim: Deutscher Studien Verlag, 1992.

Most of the activities in the teacher's inventory of activities require the application of social and psychological skills to manage the complex interpersonal relationships in the class.<sup>3</sup>

Specific work activities primarily focused on the emotional and cognitive development of pupils and students should therefore be typical of the teaching profession, and these activities should be made primarily on the basis of direct social communication and interaction, which is characterized by a high level of personal authenticity and emotional engagement and also a high level of acceptance of pupils and students.

The crucial feature of this profession is acceptance, congruence, empathy and assistance, while the effectiveness is critically determined by the structure of personality with a high level of competence in the area of emotional, empathic and pro-social behaviour.

"The teacher does the 'emotion work', which can be defined as a work activity requiring one to express and properly regulate both negative and positive emotions. The ability to express a high level of sensitivity-empathy towards pupils and students, who frequently transfer their negative experience and emotions onto their teacher, is considered pedagogical mastery. A higher level of empathy in the personality structure of the teacher has a crucial meaning, as it constitutes the basis of effective interaction with pupils and students. Teachers should have at their disposal other competencies as well, such as a great degree of personal maturity with a satisfying level of self-reflection and self-regulation".<sup>4</sup>

E. Gajdošová<sup>5</sup> refers to serious changes which the 21<sup>st</sup> century brought into the education system in kindergartens, elementary schools and secondary schools:

- "new school legislation (education laws, ordinances, orders) and the related preparation of state educational programs for kindergartens, elementary schools and secondary schools (ISCED 1, 2, 3),

<sup>3</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro učitele I*, Praha: UK, 1992; V. Hrabal, *Sociální psychologie pro učitele II*, Praha: UK, 1992; L. Hřebíček, *Profesní vývoj adepty učitelství*, "Pedagogická orientace" 1995, nr 17-18, pp. 70-77.

<sup>4</sup> Z. Mlčák, *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektu osobnosti*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, pp. 124-125.

<sup>5</sup> E. Gajdošová, *Školský psychológ pre 21. storočie*, "Školský psychológ pre 21. storočie. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie", Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy, 2012, pp. 112-113).

- the emphasis on further, life-long education for teaching professionals, especially the requirement of accredited continual education,
- preparation of standards for school professions, including standards and norms for school psychologists,
- a considerable increase in socially pathological phenomena in schools,
- the general lack of professionals at schools (not only pedagogues, but also school psychologists, special pedagogues, speech pathologists, social pedagogues),
- stress and burn-out in a significant number of teachers,
- the new proposals from the Ministry of Education of the Slovak Republic to decrease the number of schools and school facilities, merging schools and/or classes, integration and inclusion of pupils,
- the need for school psychologists and confirmation of the profession of school psychologist in the new school legislation.”

Thus, it is apparent that the pedagogical work of the teacher was, and still is, very demanding, and often brings about situations that require a great deal of time, patience and tolerance, which is one of the reasons for the high workload and pressure that could possibly result in particularly stressful situations.

These are the reasons why innovative methodical procedures are being implemented in the preparation of prospective teachers. They include intervention-oriented, stimulative programs aimed at the comprehension cultivation of the trainee teacher’s personality.

“Intervention programs represent the modern approach in education, enhancing the humanistic perspective of both education and a healthy lifestyle. They focus on the development of social and personal competency in helping professionals in the area of undergraduate and post-graduate preparation, and on the development of their expert competence with the aim of providing a methodological foundation for effective work with clients“.<sup>6</sup>

The focus of the intervention programs is on the following:

- enhancement of the ability to perceive social reality,

.....  
<sup>6</sup> M. Popelková, M. Zaťková, *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*, Nitra: UKF, 2009, pp. 14–15)

- functional expression of feelings, changing undesirable behavioural stereotypes,
- deepening self-knowledge,
- strengthening efforts for self-regulation,
- self-acceptance, self-esteem,
- acceptance of others,
- becoming more clear about one's own motives,
- interpersonal openness,
- training in constructive conflict resolution,
- training in effective stress coping/ management,
- training in the willingness to forgive oneself and others,
- effective communication training,
- assertiveness training,
- development of empathy and pro-social behaviour,
- understanding of group processes and group dynamics.

Successful completion of the intervention program depends on several variables related to personality, professional readiness, social capabilities and abilities, the trainer's experience, the range of techniques, activities, and the trainee group's characteristics and dynamics.

According to Hermochová<sup>7</sup>, "undergoing the training can generate latent psychological disturbances and may lead to psychotic reactions, mild emotional disturbances and negative reactions. However, training can prove extremely useful - like a cure, an invention or a tool - if it is applied at the appropriate time, and if it is used by the person that pays maximum attention to preparing and implementing this training."

## Preparation and realization of intervention programs

Intervention programs draw from the concept of social learning. Čáp<sup>8</sup> considers it as an "important form of human learning when an individual in an interaction with another person or social group acquires capabilities, habits and attitudes necessary for social contact and social life, takes

.....  
<sup>7</sup> S. Hermochová, *Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*, Praha: SPN, 1982, s. 16.

<sup>8</sup> J. Čáp, *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Univerzita Karlova, 1997, s. 111.

on his or her social roles, moral, aesthetical and other norms of society, and his or her motives and characteristics are formed.“

Linhart<sup>9</sup> defines 3 phases of active social learning:

1. *Preparatory phase* – assessment of the current level of social behaviour of the group members takes place, and the optimal motivation for the change in the behaviour in group members is induced in accordance with the stated goals and objectives.
2. *Active social learning* – an atmosphere of trust plays an important role, contributing to the process of improving social competencies, required abilities and capabilities. Mutual perception and communication among individual members in the process of resolving the problems and tasks is also important.
3. *Final phase* – reinforces the new experience, competencies, abilities. Participants assess if their needs and expectations were met.

There are several experts and professionals in both the Czech and Slovak republics who apply the social and psychological training in their practice or conduct research into its effectiveness. These include Bakalář, Křivohlavý, Hermochová, Novák, Praško, Prašková, Beranová, Niklová, Dobešová, Medzihorský, Havránková, Orlík, Hřebíček, Kolman, Bratská, Gajdošová, Herényiová, Kopasová, Mačišáková, Sollárová, Hamranová, Verešová, Poliaková, Šrámová, Popelková, Obložinská, Mesárošová, Fandelová, Reichelová, Baranová, Zelinová, Drotárová, Smik, Labáth, Salbot and Sabolová.

Preparing intervention programs must include thoroughly elaborated cooperation on both the content and the formal concepts. The desired effectiveness of the program cannot be supplied by the content only; a good formal scenario for the intervention program, consisting of the optimal design of the meetings, is important as well. Other important elements are timing, organization, space, psychohygienic aspects, the range of methods and techniques, the number of participants of the training, goals etc.<sup>10</sup>

Štětovská, Gillernová<sup>11</sup> show that in preparing an intervention program, it is necessary to consider several basic criteria, which can be deemed a premise for the overall content and form of the program's realization:

<sup>9</sup> J. Linhart, *Základy psychologie učení*, Praha: SPN, 1982.

<sup>10</sup> M. Bratská, *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*, Bratislava: Univerzita Komenského, 1994.

<sup>11</sup> R. Komárková, I. Slaměník, J. Výrost, *Aplikovaná sociální psychologie III*, Praha: Grada Publishing, 2001, s. 224.

### **Timetable**

Training intervention programs are usually realized in the form of:

- shorter regular meetings – their advantage is the possibility of a gradual integration of the developed abilities and capabilities into real social situations; if some members need more time to open up and begin experimenting with their behaviour, problems can arise;
- training blocks lasting several days – their advantage lies in the intensity of the single training steps within group dynamics; transferring intensive experiences and acquired capabilities from the training group settings into daily life can, however, be problematic.

### **Organizational background of the training**

The most common organizational and material requirements include:

- room / space for realization – adaptable furniture, the possibility to work in a circle, room for presenting the results of group discussions (free space on walls), carpeting, availability of mats for relaxation exercises;
- tools – papers, pencils, crayons, flip-chart, scissors, sellotape, worksheets, dice...;
- psycho-hygienic conditions.

### **Social conditions**

These are the conditions or prerequisites fostering a favourable emotional atmosphere in the group and appropriate psychological safety – the definition of the training's goals, specifying the terms and conditions, setting up the basic rules, ensuring that the information the group members disclose will not be misused against them or talked about outside the group.

“Powerful” and “soft” techniques should be a part of each training program. The fabric of each program should be comprised of basic, demanding, extensive exercises and games that develop certain social skills. But these programs should also include relaxation and simple tasks that support the effectiveness of the basic exercises. Usually, games and activities that support both group cohesion and dynamics and a degree of playfulness among the members of a training group should be included.<sup>12</sup>

.....

<sup>12</sup> S. Hermochová, *Metódy aplikované sociální psychologie I. Interakční programy, interakční hry a tematická interakce*, Praha: UK, 1989.

In addition, emphasis should be placed on the diversity of techniques in the following aspects:

- content (games and/or activities that develop empathy, communication skills, creativity and self-reflexion);
- realization (artistic activities, verbal activities and discussions, movement, multidimensional activities);
- organization (alternation of group work and individual work, team work, pair work).

There is a rule that in preparing and implementing the program the priority should be given to those techniques that best suit the program instructor, those which she is most skilled in, and those she has mastered, both methodologically and experientially.<sup>13</sup>

## The roles of the trainer

The trainer is an important element of the social dynamics of the training group. He or she affects the group's activity, determines its content and takes part in defining the goals, values and norms of the group; she regulates and directs the pace of the group work, the direction of activities, formulates questions, manages time and, when necessary, stops the group process. The group's goal achievement is linked to his or her style of work.

In addition to having expertise and developed social competencies, the successful performance of their role, it is important that the trainer seems to possess certain characteristics related to personal maturity, be an understanding, sensitive individual, and accept himself or herself and others. The instructor should be able to assess reality, control his or her actions, create positive emotional bonds, exert effective forms of communication and strive for personal growth. Openness, being genuine, flexibility, tolerance and patience are personality traits desirable in a trainer.

According to<sup>14</sup>, the trainer, with his or her expertise and effective way of employing social skills, carries out various different tasks in preparing and implementing the stages of training. The preparation necessary for the role of the group leader is quite demanding, as it requires:

.....  
<sup>13</sup> I. Gillernová, *Psychologické problémy člověka v měnícím se světě*, Praha: Karolinum, 2001.

<sup>14</sup> S. Hermochová, *Metódy aplikované sociální psychologie I...*, op. cit.



- extensive and relevant specialist knowledge (from social psychology, ontogenetic psychology, psychotherapy, psycho-hygiene, school and educational psychology, etc.);
- the trainer's own training experience, experience with the techniques and methods where the experiential learning prevails;
- the trainer's own experience with a similar form of specialist activity and an appropriate degree of assuredness (that can be gained as a co-trainer, or an experienced trainer's assistant).

Libermann, Yalom, Miles<sup>15</sup> have created an assortment of the ways groups can be led and the basic styles of a group leader's work:

1. *Stimulation of emotions*: the group leader takes a direct part in the group activities, modelling the behaviour for others, he or she expresses his or her own emotions, provokes, challenges other group members to express their opinions, feelings and attitudes.
2. *Expression of one's own personal attitudes*: the trainer creates an atmosphere of trust, warmth, acceptance, friendliness, protection and affection. He or she expresses positive attitudes towards the participants, teaches them to receive and understand feedback.
3. *Interpretation* – cognitive orientation: the leader explains the functional connection for the participants to understand the group processes, names the individual and/or group experiences. Problems may arise when the leader interprets too much, inhibiting the initiatives of participants and turning the training group into a professional seminar.
4. *Structuring* – the executive function: a trainer uses structured material to achieve training goals, sets rules and norms, directs activities, asks questions, makes decisions, watches the time and stops what is happening in the group. The shortcoming lies in the fact that it is the leader who sets the goals, not the participants themselves.

The task of the trainer should be to effectively combine and realize all of the four dimensions where the specific proportion of these dimensions forms the unique style of work of each leader.

A qualified specialist that can cooperate with trainer might also be a school psychologist.

.....  
<sup>15</sup> Eadem, *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*, Praha: SPN, 1988.

A school psychologist is a professional working at the given school. Their competencies and work is by law defined in the following way: “The school psychologist does the expert, professional activities in the area of orientational psychological diagnostics, individual, group or mass consulting, psychotherapy, prevention and interventions to children and pupils with a special regard to the process of education in schools; he/she also conducts expert activities in psychological consulting in the area of family, partnerships and other social relationships. The school psychologist provides psychological consulting for legal representatives and pedagogical professionals at the school. He/she prepares the base for professionals in consulting facilities” (Law no. 317/2009 of the statute book on pedagogue and other professionals, issued on the 24th of June 2009).

Intervention activities undertaken by the school psychologist are an important part of his/her work; working in a school with groups of pupils, parents, teachers and other education professionals, he/she can apply various intervention programs aiming to increase the individual and social competences in students and teachers”.<sup>16</sup>

Programs of intervention or any other techniques that develop the professional competence in teachers are important for the school, especially because they are the prerequisites for the optimalization of their activities and they significantly enhance the effectiveness of their work.<sup>17</sup>

The teacher functions within a complex relationship interaction; most of all the interaction with the pupils, class, parents, colleagues, including both fellow teachers and school management. Each of these interpersonal relationships places different demands and requirements on the teacher. If we want to prepare teachers to be able to react appropriately and effectively in social interactions, it is important to develop various modifications of the necessary skills and abilities by using various intervention programs.

Our goal was to create a concrete intervention program, primarily aimed at developing empathy in the undergraduate preparation of trainee teachers.

.....  
<sup>16</sup> M. Valihorová, J. Lajčiaková, Možnosti preventívneho a intervenčného pôsobenia školského psychológa. In *Determinanty rozvoja osobnosti človeka. 2. časť. Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa*, Banská Bystrica 2010, p. 321.

<sup>17</sup> D. Fontana, op. cit; H. Kasíková, *Kooperatívni učení – kooperatívni škola*, Praha: Portál, 1997; Eadem, *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*, Praha: Portál, 2010; Ch. Kyriacou, *Klíčové dovednosti učitele*, Praha: Portál, 1996; J. Mareš, J. Křivohlavý, *Komunikace ve škole*, Brno: MU, 1995.

## “E” Intervention – program for empathy development

*We assumed it was important to create an intervention program for empathy development in the undergraduate teacher training, which would draw directly on the needs and specifics of the teaching profession, and to verify these by observing and studying the key variables that indicate a shift towards higher empathic tendencies in the behaviour of teachers.*

| 187

We have prepared trainee teachers in the field of empathy development on several levels:

- **Cognitive** – to increase teachers’ knowledge of empathy and how it develops, to inform and deepen knowledge about programs for developing empathic behaviour and to suggest possibilities for applying them in work with pupils (cognitive sensitization).
- **Emotional** – to guide towards a more human relationship between the pupil and teacher, where this relationship is characterized by empathy, congruence and acceptance. The goal is to teach trainee teachers to create such situations that would enable students to express empathic tendencies and receive appropriate rewards for doing so.
- **Volitional** – expressed in autonomous behaviour. This level is influenced by social factors. It is important for teachers to learn how to guide students in withstanding the negative influences from their environment, using the knowledge gained and their own value system.

Professor R. Roche-Olivar<sup>18</sup> emphasizes the effectiveness of the method consisting of the three steps we have applied:

1. Step: **Sensitization of cognition** – enables understanding of certain facts, the sense and meaning of the topic; typical forms of work include observations, didactic games, presentation of positive models of behaviour, analysing and studying the autobiographies of people who dedicated their lives to others, development of moral assessment through open-ended stories, discussions, etc.
2. Step: **Practice – experimenting with a certain behavioural pattern**, trying out and practising the capabilities, role playing, routines, and interviews with fictional or real people. The feedback enhances

.....  
<sup>18</sup> R. Roche Olivar, *Etická výchova*, trans. by L. Lencz, M. Hučko, L. Mikulcová, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

experimentation with a particular form of behaviour, while emphasizing even the smallest improvement.

3. Step: **Real experience – real life utilization.** Useful tools for this step are notes from observations of people's behaviour, keeping a journal about the experience, newspaper cuttings, and family discussions.

## **PROGRAM CONTENTS:**

### **A. Self-knowledge, self-concept, self-evaluation and self-esteem.**

#### **Positive evaluation of others.**

The basic attributes of empathy include an appropriate self-image and level of self-evaluation. Empathic behaviour involves an emotionally mature and stable personality with the appropriate self-assessment, self-esteem and sense of solidarity.<sup>19</sup>

*Activities:* What is my personal value?; What is my self-respect? Your special gift; Self Concept; If you were...; Experience with the negative attitudes towards oneself; Core cognitive schemes and conditional rules; Mr. Nobody; Negative predictions; I scare myself imagining...; Awards ceremonies; Rewarding the self

### **B. Emotional and cognitive components of empathy.**

#### **Expressing the feelings and ideas.**

The ability to express feelings is an important prerequisite for empathy and communication. It is important to be able to recognize, identify and direct our feelings, as feelings influence the overall quality of our life. "Everything that helps to develop the emotional qualities helps develop the qualities related to the education and the shaping of our personality, at the same time."<sup>20</sup>

*Activities:* Having the energy – the elixir of life; Little heart; Positive sentences bombing; Colour your life; 101 items wish-list; Mastering the way of life; First wish fulfilling; Life's mission; The great revelation....

### **C. Factors reducing empathy.**

#### **Overcoming fear and anxiety. Personal distress.**

<sup>19</sup> E. Koubeková, *Osobnostné a rodinné koreláty altruisticky motivovaného prosociálneho správania*, „Psychológia a patopsychológia dieťaťa“ 1993, nr 3(28), p. 244–254.

<sup>20</sup> M. Valihorová, G. Szalaiová, *Prosocialnosť a osobnosť žiaka strednej školy*, Banská Bystrica: UMB, Občianske združenie Pedagóg, 2011, p. 59.

A man becomes a human being when he learns to freely co-operate with other people, when he learns to communicate effectively, appreciate the work of others, express love and friendship and sacrifice for the good of others.

*Activities:* I am the creator of my fear, The fear analysis, The pie of fear, Overcoming fear, The meaning of rejection, Acts of unexpected kind surprises; Four seasons...

**D. Effective forms of communication. Empathic talks.**

***Empathy in relationships. Empathic teacher.***

***Real and presented models.***

Learning by imitation involves getting to know and experience the behaviour of the other, thus creating a cognitive and emotional image or a notion of this activity. Drawing from this notion, we imitate the behaviour of another person, either immediately, or after a certain time.

*Activities:* The fortress, Chinese sign, Empathic conversation, Dreaming about the life's meaning, Minorities, Useful role in the group, Cube 1, Cube 2, The threads of friendship, What are our friends good for? Infidelity, Touches, Role playing, Never this way, Always this way, Group portrait....

**E. The art and willingness to forgive.**

***Getting familiar with the various models of the process of forgiveness.***

***Positive effects of forgiving and the negative consequences of not forgiving.***

A place in the heart, A phenomenon of forgiveness, Complicated emotions, My social universe, The crater; Models of the forgiveness process, Therapeutic letters, Letters from the other side, Fire ritual, Who I really am...

**F. Empathic behaviour in real life - examples of empathic help to people who need it.**

***Voluntary activities, specific empathic help activities.***

*Activities:* Life for less than 1 euro per day, Group symbol, The same differences and many forms and dimensions of prejudice, Ideal image of school....

## The efficiency of the "E" intervention program in increasing the level of empathy in college students - prospective teachers

We have administered to college students the Index of interpersonal reactivity drawn up by M. H Davis<sup>21</sup>, who holds that empathy can be operationalized and measured as a set of hierarchically organized constructs; there is a so-called hierarchical structure of empathy, comprising 4 basic components: emotional concern, perspective taking, fantasy and personal distress.

We wondered if the significant changes between the control and experimental groups would be established within three measurements (one pre-test and two post-tests) at the level of the single individual variables being studied: EC - Emotional Concern (an affective component of empathy), PT - Perspective Taking, FS - the Fantasy factor, DS - Personal Distress.

Upon analysing the data, we observed significant differences between the experimental group, participating in the experiential intervention, and the group that did not take part in any intervention program during the course of testing; the changes observed were at the level of all four variables, different but significantly overlapping constructs that are related to the cognitive, emotional and behavioural reactions of an individual, who has a chance to watch the experiences of another person.

There were statistically significant differences between the experimental and control groups present in the individual measurements (in the pre-test and both post-tests) at the level of emotional empathy (EC subscale) and cognitive empathy (PT subscale).

From the results of the Mann-Whitney test we can note that the statistically significant variation, expressed by the level change in the EC subscale and by the level change in the PT subscale, was  $p < 0.001$  in the first post-test (after the end of the intervention program) and in the third measurement (5 months after the end of the intervention program), stood at the level of significance,  $p < 0.01$  between the experimental and control groups. We ensured that after the first measurement (in the pre-test) of the EC subscale (before the realization of the intervention program), the experimental and control groups did not differ significantly, since  $p = 0.393$ , which means  $p > 0.05$ . In the same way, the experimental and control groups did not differ

.....  
<sup>21</sup> M. H. Davis, *The effects of dispositional empathy research*, "Journal of Counseling Psychology" 1983, nr 43, pp. 261-274.

significantly after the first measurement in the PT subscale, since  $p = 0.317$ , which means  $p > 0.05$ , which we consider to be a positive indicator.

Statistically significant variance can be observed, drawing from the results of the Mann-Whitney test, and expressed in the level change of both the EC and PT in the experimental group in the second measurement, namely in the first post-test (after the end of the intervention program) at a level of  $p < 0.001$  and in the third measurement, following the second post-test (5 months after the end of intervention program), at the level of significance  $p < 0.001$ .

We have not observed any significant changes in the control group within individual measurements.

The intervention program of the empathy development (“E” - program) in pre-gradual preparation of teachers has significantly increased the cognitive empathy level on the PT subscale, and the emotional level of empathy in the EC subscale.

We have also paid attention to eliminating fear and anxiety and to developing the ability to control one’s fear during the intervention program for empathy development. This goal drew on the analysis of individual situations where fear, tension and anxiety is dominantly present in students; Buda<sup>22</sup> states the fear and anxiety are the inner factors that decrease empathic ability.

The aforementioned negative emotions decrease concern for the other person and they can lead to various diseases that completely limit the ability to empathize.

Many of the activities were realized by means of imagination and guided imagination, and they helped the students better understand and feel their own emotions and the emotions of others, whether they be fictional people or real ones. We agree fully with the view expressed by Davis<sup>23</sup> that the fantasy subscale can be considered the most important component of empathy, and we agree with the stance of R. F. Dymond<sup>24</sup>, who defines empathy as a “process of transferring oneself into the thinking and acts of another person, this transferral is being realized in an imaginative way through images”.

.....  
<sup>22</sup> B. Buda, *Empatia. Psychológia včítien a vžitia sa do druhého*, Nové Zámky: Psychoprof, 1994.

<sup>23</sup> M. H. Davis, *Empathy: A social psychological approach*, Boulder: Westview Press, 1996.

<sup>24</sup> R. F. Dymond, *Personality and empathy*, “Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 1950, nr 14, p. 344.

The levels of Pthe D subscale and fantasy subscale showed statistically significant variations between the experimental and control groups, within individual measurements (pre-test and both post-tests).

From the results of testing using the Mann-Whitney test, we can observe that statistically significant difference were expressed in the changes in the fantasy subscale level revealed in the first post-test after the end of the intervention program, at a level of  $p < 0.001$ , and in the third measurement (second post-test) 5 months after the intervention program, at the level of significance, at  $p < 0.001$ .

The experimental and control groups did not differ significantly in the FS subscale, in the pre-test before the intervention program -  $p = 0.067$ , that is,  $p > 0.05$ ; we have observed a statistically significant difference between the control and experimental groups in the PD subscale in the pre-test, before the intervention program;  $p = 0.019$ , that is,  $p < 0.05$ . This can be explained by the fact that the personal distress is a subscale easily influenced by the momentary situation of respondents, and by momentary distress.

The results of data analysis using Wilcowon testing suggest that significant differences appeared between the pre-test and the first post-test in the experimental group, that is  $p < 0.001$ , and between the pre-test and second post-test as well (5 months after the intervention program), that is,  $p < 0.001$  in both of the variables observed, namely the FS and PD subscales. Significant variances were found between the individual post-tests (5 months after the intervention program) in the fantasy subscale, as  $p = 0.001$ , that is,  $p < 0.05$ ; this was a variance in time, which we interpret as a natural one. Certain differences were also found in the PD subscale, between the individual post-tests, as  $p = 0.010$ , that is,  $p < 0.05$ .

The intervention program for empathy development ("E" - program) in the training of teachers has significantly increased the empathy level on the "fantasy" subscale and it has significantly decreased the empathy level on the "personal distress" subscale.

S. L. Hatcherová and her colleagues<sup>25</sup> administered M. H. Davis' Index of interpersonal reactiveness in 104 pupils and students of secondary schools and colleges, before they completed the Rogerian course oriented towards

.....  
<sup>25</sup> Sh. L. Hatcher, M. S. Nadeau, L. K. Walsh, M. Reynolds, J. Galea, K. Marz, *The teaching of empathy for high school and college students. Testing Rogerian methods with the Interpersonal reactivity index*. "Adolescence" 1994, nr 116(29), p. 961-974.



developing these skills, and following course completion. Divided in 7 groups, the students dealt with the identical model situations aiming to develop their empathic skills. According to M. H. Davis<sup>26</sup>, the EC subscale, PT subscale and FS subscale increase with age, while the PD subscale decreases with age, due to personal maturity. The score on the EC, PT subscales and also the average empathic score in students increased significantly, after their completing the Rogerian training. Therefore, the authors of this study could verify the hypothesis that empathy in students can be improved through training. The score on the DS subscale did not change as a result of training. The study showed that college students increased their own empathy due to training in a more significant way than students of secondary schools.

## Conclusion

The social form of autoregulation can be supported by an intentional intervention in the form of various intervention and training programs. These programs present a chance to try out a form of learning through the one's own experience, to support motivation for individual work, and openness to new approaches, views and ideas.<sup>27</sup>

Producing and implementing an intervention program requires more than just the work on the ready-made topics and issues. This task encompasses support for psychological health processes and the development of group processes, also enhancing the way individuals function. Not only does the group learn, but the leader learns, too. Living a life of individual and social wellbeing is a basic prerequisite for the effective work of the teacher. Only in this way can he / she be ready and able to apply effective strategies for stress management in a school environment.

## References

Bratská Mária, *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*, Bratislava: Univerzita Komenského, 1994.

.....  
<sup>26</sup> M. H. Davis, *The effects of dispositional empathy...*, op. cit.

<sup>27</sup> M. Popelková, M. Začková, op. cit.

- Buda Béla, *Empatia. Psychológia vcítania a vžitia sa do druhého*, Nové Zámky: Psychoprof, 1994.
- Čáp Jan, *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Univerzita Karlova, 1997.
- Davis Mark H., *Empathy: A social psychological approach*, Boulder: Westview Press, 1996.
- Davis Mark H., *The effects of dispositional empathy research*, "Journal of Counseling Psychology" 1983, nr 43, pp. 261–274.
- Döring Klaus W., *Deutscher Studien Verlag*, Wienheim: Deutscher Studien Verlag, 1992.
- Dymond Rosalind F., *Personality and empathy*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 1950, nr 14, pp. 343–350.
- Fontana David, *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 1997.
- Gajdošová Eva, *Školský psycholog pre 21. storočie*, "Školský psycholog pre 21. storočie. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie", Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy, 2012, s. 112–115.
- Gillernová Ilona, *Psychologické problémy človeka v menícim se světě*, Praha: Karolinum, 2001.
- Hatcher Sherry L., Nadeau Missi S., Walsh Lisa K., Reynolds Meredith, Galea Jerry, Marz Kaye, *The teaching of empathy for high school and college students. Testing Rogerian methods with the Interpersonal reactivity index*. "Adolescence" 1994, nr 116(29), p. 961–974.
- Helus Zdeněk, *Sociální psychologie pro učitele I*, Praha: UK, 1992.
- Hermochová Soňa, *Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*, Praha: SPN, 1982.
- Hermochová Soňa, *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*, Praha: SPN, 1988.
- Hermochová Soňa, *Metódy aplikované sociální psychologie I. Interakční programy, interakční hry a tematická interakce*, Praha: UK, 1989.
- Hrabal Vladimír, *Sociální psychologie pro učitele II*, Praha: UK, 1992.
- Hřebíček Libor, *Profesní vývoj adepty učitelství, „Pedagogická orientace“* 1995, nr 17–18, pp. 70–77.
- Kasíková Hana, *Kooperativní učení – kooperativní škola*, Praha: Portál, 1997.
- Kasíková Hana, *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha: Portál, 2010.
- Koubeková Eva, *Osobnostné a rodinné koreláty altruisticky motivovaného prosociálneho správania, „Psychológia a patopsychológia dieťaťa“* 1993, nr 3(28), p. 244–254.
- Kyriacou Chris, *Klíčové dovednosti učitele*, Praha: Portál, 1996.
- Linhart Josef, *Základy psychologie učení*, Praha: SPN, 1982.
- Mareš Jiří, Křivohlavý Jaro, *Komunikace ve škole*, Brno: MU, 1995.
- Mlčák Zdeněk, *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektu osobnosti*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010.
- Popelková Marta, Začková Marta, *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*, Nitra: UKF, 2009.
- Roche Olivar Roberto, *Etická výchova*, trans. by Ladislav Lencz, Mikuláš Hučko, Lucia Mikulcová, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- Komárková Růžena, Slaměník Ivan, Výrost Jozef, *Aplikovaná sociální psychologie III*, Praha: Grada Publishing, 2001, s. 224.

Valihorová Marta, Szalaiová Gabriela, *Prosociálnosť a osobnosť žiaka strednej školy*, Banská Bystrica: UMB, Občianske združenie Pedagóg, 2011.

Valihorová Marta, Lajčiaková Janka, Možnosti preventívneho a intervenčného pôsobenia školského psychológa. In *Determinanty rozvoja osobnosti človeka. 2. časť. Škola ako faktor rozvoja osobnosti dieťaťa*, Banská Bystrica 2010.



# Przykład dobrej praktyki w przygotowaniu młodzieży do wejścia na rynek pracy. Uczniowska firma: geneza – cele – organizacja

**Magdalena Brzowska**

*Uniwersytet Zielonogórski*

**Abstrakt.** *W polityce Unii Europejskiej przedsiębiorczość uznawana jest za podstawowe źródło innowacji i konkurencyjności. Zgodnie z ramami kompetencji kluczowych przedsiębiorczość oznacza zdolność jednostki do wcielania pomysłów w czyn. Obejmuje ona twórczość, inicjatywność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i doprowadzenia ich do zamierzonych celów. Najlepszym sposobem nauki o przedsiębiorczości jest jej bezpośrednie doświadczanie i praktyka. Firmy prowadzone przez uczniów w szkołach pozwalają na stworzenie prawdziwej działalności gospodarczej na małą skalę lub jej realistyczną symulację. Uczniowskie firmy stanowią ważną opcję w ramach strategii stymulowania postaw i umiejętności w zakresie przedsiębiorczości. Jako przykład dobrych praktyk edukacyjnych, uczniowskie firmy stanowią jedną z bardziej efektywnych metod wspierania ducha przedsiębiorczości w szkołach. Młodzi ludzie zyskują świadomość możliwości związanych z przedsiębiorczością, a poprzez działalność w uczniowskiej firmie zdobywają umiejętności, które mogą okazać się przydatne w ich przyszłej karierze zawodowej. Wykształcenie tych cech pozwala nie tylko na przejęcie w przyszłości roli przedsiębiorcy, lecz także na aktywne uczestnictwo w życiu społeczno-gospodarczym.*

**Słowa kluczowe:** *przedsiębiorczość, uczniowska firma, rynek pracy*

## **An example of good practice in preparing young people to enter the labour market. A student company: genesis – aims – organization**

**Abstract.** *Entrepreneurship is perceived in the current European Union's policy as a major driver of innovation and competitiveness. According to the Key Competence Framework, the entrepreneurship competence refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, initiative and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. The best way of learning about entrepreneurship is through direct experience and practice. Companies at schools develop on a small scale a real economic activity or its simulation in a realistic way. They are an important option within any strategy for stimulating entrepreneurial attitudes and skills. Student companies are an example of good practice in education and certainly one of the more effective methods for fostering an entrepreneurial spirit at schools. It means making young people aware of the possibilities of entrepreneurship and equipping them with a wide set of skills that will assist them not only in their future professional career. Development of these features allows not only to take over the entrepreneurship role in the future, but also to take active part in economic and social life.*

**Key words:** *entrepreneurship, student company, labour market*

## Wprowadzenie

198 |

Obecnie w większości państw europejskich zauważalny jest wzrost zainteresowania kształceniem postaw przedsiębiorczości wśród młodzieży. Coraz większego znaczenia nabiera przygotowanie młodych ludzi do wykonywania konkretnego zawodu, jak również rozwijanie takich cech i umiejętności, które ułatwią przyszłym absolwentom funkcjonowanie w warunkach zmiennego rynku pracy. Wobec tego za istotne uznaje się kształtowanie takich cech osobowych, jak kreatywność, odpowiedzialność, a także umiejętności m.in. krytycznego myślenia, efektywnej komunikacji w grupie i przejmowania inicjatywy.

Promowanie postawy przedsiębiorczej wśród młodzieży stanowi jeden z najważniejszych punktów agendy politycznej Unii Europejskiej. W dokumencie przyjętym przez Parlament Europejski i Radę Edukacji przedsiębiorczość ujmowana jest w kategorii kompetencji kluczowej, warunkującej rozwijanie innych sprawności i umożliwiającej realizację procesu uczenia się przez całe życie<sup>1</sup>. Na poziomie UE stwierdza się także, że istotą działań ukierunkowanych na realizację tych postulatów jest wzmacnianie umiejętności i postaw przedsiębiorczych poprzez uczenie się przez działanie (doświadczenie przedsiębiorczości w praktyce) we współpracy ze środowiskiem przedsiębiorców. W polityce oświatowej krajów wysoko rozwiniętych najważniejsze znaczenie mają obecnie inicjatywy zorientowane na umacnianie związków edukacji z rynkiem pracy. Jedną z propozycji realizujących priorytety w zakresie kształtowania postaw przedsiębiorczości młodzieży jest możliwość prowadzenia firm przez uczniów wszystkich szczebli kształcenia w różnych typach szkół.

Niektóre państwa zdobyły już na tym polu doświadczenia i zdołały rozwinąć efektywny system rozwiązań w zakresie przygotowania młodych ludzi do wejścia na rynek pracy. Przykładem dobrych praktyk są firmy uczniowskie w Niemczech, które mają charakter długoterminowej strategii na szczeblu federalnym i stanowią skuteczne narzędzie pobudzania i kształtowania postaw przedsiębiorczości wśród młodzieży. W świetle dyskusji nad kierunkiem reform polskiego systemu edukacji wobec wyzwania nowoczesnej gospodarki zebrane już na tym polu

.....  
<sup>1</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela, 18.12.2006.

doświadczenia niemieckie wydają się wysoce inspirujące. Warto zatem bliżej przyjrzeć się możliwościom zaistnienia w szkolnej rzeczywistości firm prowadzonych przez uczniów, które oprócz tego, że zapoznają młodych ludzi z realiami rynku, integrują edukację ze światem pracy oraz wpisują się w proces popularyzacji przedsiębiorczości wśród młodzieży, mogą również stanowić przykład realizacji dobrych praktyk w zakresie wzmocnienia integracji szkoły ze środowiskiem lokalnym.

## Geneza i rozwój uczniowskich firm

Pierwsza uczniowska firma powstała w 1919 r. w Stanach Zjednoczonych w myśl zasady *learning business by doing business*<sup>2</sup>. Dla uczniów była to szansa poznania i zrozumienia zasad rodzimego systemu gospodarczego poprzez założenie i prowadzenie własnej działalności z pomocą doświadczonych ludzi. Kapitał startowy gromadzono przede wszystkim dzięki sprzedaży akcji. Uczniowie byli odpowiedzialni za produkcję i sprzedaż towaru, decydowali o losach firmy, zajmowali się księgowością, aby na koniec roku szkolnego przedstawić bilans zysków i strat.

W Europie pierwsza firma uczniowska została ustanowiona w Anglii na początku lat 60. pod nazwą *mini-enterprises* (mini przedsiębiorstwa) przy wsparciu brytyjskiej organizacji *Young Enterprises*<sup>3</sup>. Grupą docelową projektu była młodzież w wieku 16–19 lat, która poprzez uczestnictwo w projekcie przygotowywała się do życia zawodowego i nabywała niezbędnych umiejętności, aby w przyszłości móc rozpocząć własną działalność gospodarczą. W 1985 r. przy wsparciu Ministerstwa ds. Handlu i Przemysłu, Ministerstwa Edukacji oraz władz większości szkół wyższych powstał program *Mini-Enterprises-in-Schools-Project* (Mini Firmy w Projektach Szkolnych). Zmianie uległy niektóre cele pedagogiczne na korzyść bardziej ogólnych. Oznaczało to, że proces sprawnego i efektywnego zarządzania firmą przestał być główną intencją inicjatorów projektu.

<sup>2</sup> M. Brodersen: *Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutsche Juniorenfirmen. Ein Vergleich*, [w:] *Handlungslernen in der Berufsausbildung – Juniorenfirma in der Diskussion*, red. K.-H. Sommer, Stuttgart: Deugro-Verlag, 1985, s. 132.

<sup>3</sup> C. G. Buhren: *Ursprünge im Vereinigten Königreich und in Irland. Das Beispiel England*, [w:] *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Handbuch*, red. V. Köditz, A. Jammes, Essen: COMED-Verlag, 1994, s. 18.

Większe znaczenie zyskało natomiast rozwijanie kreatywności, kształtowanie zdolności komunikacyjnych oraz wspieranie własnej inicjatywy i samodzielności uczniów<sup>4</sup>.

Prawdziwy rozkwit przedsiębiorczego kształcenia nastąpił w 1988 r., kiedy w Paryżu odbyła się globalna debata oświatowa zorganizowana przez OECD<sup>5</sup>. Konferencja poświęcona była zagadnieniom dotyczącym wychowania i ekonomii w zmieniającym się społeczeństwie (*Conference on Education and the Economy In Changing Society*). W monografii *Towards an Enterprising Culture* (W kierunku kultury przedsiębiorczości) wydanej przez OECD podkreślono, że konieczne są zmiany w zakresie metod kształcenia. Wobec tego uznano, że w przygotowywaniu młodzieży do funkcjonowania w warunkach zmiennego rynku pracy priorytetowe znaczenie ma promowanie aktywnych postaw i umiejętności w zakresie przedsiębiorczości, takich jak kreatywność, elastyczność, własna inicjatywa, u podstaw których leży uczenie się poprzez praktykę, natomiast programy przedsiębiorczości uczniowskiej zostały oficjalnie uznane i zalecone jako opcja w ramach krajowych programów nauczania<sup>6</sup>.

Na przestrzeni lat zamysł tworzenia uczniowskich firm kontynuowano w wielu krajach Europy i świata. Intensywny rozwój tej formy nastąpił w latach 80. m.in. we Francji z inicjatywy stowarzyszenia *Jeunes Entreprises*, w Belgii za sprawą *European Federation of Young Enterprises* oraz w Szwecji pod hasłem *Ung Företagsamhet*. Warto w tym miejscu wspomnieć, że osobliwość szwedzkiego modelu polegała na skierowaniu projektu do młodzieży z grupy NEET (*Not in Education, Employment or Training*), czyli nie uczącej się i bezrobotnej<sup>7</sup>. Podobne projekty miały

<sup>4</sup> Tamże, s. 19.

<sup>5</sup> Organisation for Economic Co-Operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) jest międzyrządową organizacją gospodarczą powołaną w 1960 r. na mocy Konwencji Paryskiej. W jej skład wchodzi 34 najbardziej rozwinięte gospodarczo państwa świata o ustroju demokratycznym, w tym Polska (od 1996 r.). Głównym celem OECD jest koordynacja polityki społeczno-ekonomicznej krajów członkowskich w celu stymulowania wzrostu gospodarczego, zatrudnienia, rozwoju społecznego oraz międzynarodowego handlu. Por. T. Sowa, *Informacje o organizacji OECD*, <<http://www.mg.gov.pl/Wspolpraca+miedzynarodowa/Miedzynarodowe+organizacje+gospodarcze/Wspolpraca+z+OECD/Informacje+o+organizacji+OECD>> (data dostępu: 10.10.2013).

<sup>6</sup> I. Mortag: *Erziehung zu unternehmerischem Handel – eine globale Herausforderung*, [w:] *Globalisierung der Wirtschaft – Internationalisierung der Lehrerbildung*, red. A. Kruze, I. Mortag, D. Schulz, Leipzig 2006, s. 73.

<sup>7</sup> W. Fix: *Auch im Ausland gibt es Juniorenfirmen*, „Der kleine Boss“ 1984, nr 3, s. 8.



także miejsce w Australii, Ameryce Środkowej, Japonii, Kanadzie, na Filipinach i w Południowej Afryce<sup>8</sup>.

W Niemczech pierwsza uczniowska firma *Zahnfabrik AG* powstała w 1975 r. we Friedrichshafen, w kraju związkowym Badenia-Wirtembergia. Pomysłodawcami byli profesor Wolfgang Fix i Konrad Kutt, kierownik projektu w Federalnym Instytucie ds. Kształcenia<sup>9</sup>. Głównym celem, który przyświecał stworzeniu tego typu przedsiębiorstw, było uzupełnienie kształcenia zawodowego o profilu handlowym o 3–4 godziny tygodniowo poprzez tzw. *Training on the Job* (szkolenie w zawodzie). Warto jednak zaznaczyć, że eksperymentalny model szkolnego przedsiębiorstwa znacznie różnił się od późniejszych i miał charakter tzw. realnej firmy ćwiczeniowej (*reale Übungsfirma*), zakładanej przy istniejących już na rynku przedsiębiorstwach – innymi słowy była to mała firma w dużej firmie (*Kleinfirma in der Großfirma*)<sup>10</sup>. Głównym celem była konfrontacja dotychczasowych doświadczeń uczniów z funkcjonowaniem „prawdziwej” firmy, rozwój kreatywności oraz polepszenie motywacji do nauki i pracy. Jesienią 1983 r. w ramach tzw. próby modelowej powstały kolejne firmy uczniowskie<sup>11</sup>.

Ważnym wydarzeniem w historii rozwoju uczniowskich firm w Niemczech stała się konferencja, która odbyła się w czerwcu 1991 r. w Poczdamie pod wymownym hasłem *Education for Enterprise* (Edukacja dla przedsiębiorczości). Wówczas Federalno-Krajowa Komisja ds. Planowania Oświaty i Wspierania Badań zaakceptowała projekt pod nazwą *Erziehung zur Eigeninitiative und Unternehmensgeist* (Wychowanie do własnej inicjatywy i przedsiębiorczości), który miał istotne znaczenie w promowaniu ducha przedsiębiorczości w szkołach i zapoczątkował *de facto* intensywny rozwój uczniowskich firm w Niemczech<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Tenże: *Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen*, Berlin 1989, s. 25.

<sup>9</sup> K. Kutt: *Juniorenfirmen werden mit 25 endlich grün*, „UnternehmensGrünJournal“ 2008, nr 1, s. 2.

<sup>10</sup> T. Scherrieb: *Der Modellversuch Juniorenfirmen unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben*, [w:] *Handlungslernen in der Berufsausbildung...*, dz. cyt. s. 49.

<sup>11</sup> Tamże, s. 50.

<sup>12</sup> C. G. Bühren: *Erziehung zur Eigeninitiative: Ursprünge und Zielsetzungen*, [w:], *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Handbuch*, red. V. Köditz, A. Jammes, Essen: COMED-Verlag, 1994, s. 12.

Od lat 90. zaczęły pojawiać się kolejne programy i projekty ukierunkowane na wspieranie przedsiębiorczości młodzieży. Do najbardziej znanych inicjatyw należy program *SCHÜLER UNTERNEHMEN was!*, funkcjonujący nieprzerwanie od 1994 r. dzięki Fundacji Heinz Nixdorf z ramienia Niemieckiej Fundacji Dzieci i Młodzieży<sup>13</sup>. Kolejnym powszechnie znanym projektem jest *JUNIOR*, realizowany pod patronatem Instytutu Niemieckiej Gospodarki w Köln. Program pilotażowy, który początkowo był realizowany w około 30 szkołach średnich w Magdeburgu i Halle (Saksonia-Anhalt), w krótkim czasie swoim zasięgiem objął wszystkie kraje związkowe. Obecnie *JUNIOR*, w ramach którego organizowane są projekty różniące się pod względem złożoności i adresowane do różnych grup wiekowych (*JUNIOR Basic*, *JUNIOR Tech*, *Fit für die Wirtschaft*), realizowany jest na szczeblu federalnym i wspierany m.in. przez Federalne Ministerstwo Gospodarki i Technologii<sup>14</sup>. Warto także wspomnieć o programach uczniowskich firm zorientowanych na edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, jak np. *Programm 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*<sup>15</sup> oraz konkursach na najlepsze firmy, jak np. *Stell Dir vor, Du bist der Boss* (Wyobraź sobie, że jesteś szefem), wspierany na szczeblu federalnym przez Ministerstwo Gospodarki, którego głównym zamierzeniem było przeciwdziałanie bezrobociu wśród absolwentów szkół średnich<sup>16</sup>. Oprócz programów i projektów, w ramach których uczniowie mają możliwość prowadzenia własnej firmy w szkołach, funkcjonują także tzw. sieci informacji, jak np. *Netzwerk Berliner Schülerfirmen (NBS)*, które stanowią platformę służącą wymianie doświadczeń uczestników firm uczniowskich, oferują możliwość odbycia szkoleń dla nauczycieli i warsztatów dla uczniów, jak również stanowią cenne źródło informacji dla osób zainteresowanych tematyką uczniowskich firm w Niemczech<sup>17</sup>.

.....  
<sup>13</sup> Program *SCHÜLER UNTERNEHMEN was!*, *Lebensnahes Lernen in den Schülerfirmen*, <<http://www.dkjs.de/themen/alle-programme/fachnetzwerk-schuelerfirmen/>>, (data dostępu: 16.08.2013).

<sup>14</sup> Projekt *JUNIOR*, *JUNIOR Programme für eine nachhaltige Entwicklung*, <<http://www.juniorprojekt.de/junior-programme/>> (data dostępu: 16.08.2013).

<sup>15</sup> Program 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, *BLK-Programm „21“ und Programm Transfer-21*, <<http://www.blk21.de/index.php?p=181>>, (data dostępu: 09.08.2013).

<sup>16</sup> Por. I. Mortag: *Erziehung zu...*, dz. cyt., s. 72.

<sup>17</sup> *Netzwerk Berliner Schülerfirmen, Was ist eine Schülerfirma?*, <[http://www.nebs.de/ASIG\\_NEBS/Programm.php](http://www.nebs.de/ASIG_NEBS/Programm.php)>, (data dostępu: 23.11.2013).

## Definicja i cele uczniowskich firm

Koncepcja uczniowskich firm opiera się na tzw. wychowaniu do własnej inicjatywy (*Erziehung zur Eigeninitiative/ Education for Enterprise*), określającym cele i metody kształcenia, dla których wspólne są trzy elementy: realizm, gospodarność i samodzielność uczniów<sup>18</sup>. W takim ujęciu firmy uczniowskie to projekty o charakterze ekonomicznym, których głównym zadaniem jest wyposażenie uczniów w kompetencje kluczowe oraz umożliwienie zdobycia doświadczenia przed startem na rynek pracy. Najczęściej firmy uczniowskie definiowane są na potrzeby projektów wspierających przedsiębiorczość młodzieży i określane jako „narzędzie pedagogiczne oparte na doświadczeniu praktycznym, obejmującym prowadzenie kompletnego przedsiębiorstwa oraz na interakcji ze środowiskiem zewnętrznym (tzn. ze światem biznesu lub społecznością lokalną)”<sup>19</sup>.

| 203

Przywołana definicja pozwala na wyodrębnienie dwóch podstawowych modeli uczniowskich firm, zróżnicowanych pod względem realiów ich funkcjonowania. W pierwszym przypadku mowa jest o firmach, w których uczniowie rozwijają prawdziwą działalność gospodarczą, choć odbywa się to w środowisku chronionym i służy przede wszystkim celom pedagogicznym. Drugi z modeli obejmuje tzw. przedsiębiorstwa treningowe, czyli realistyczne symulacje firmy funkcjonujące w wirtualnej rzeczywistości. Należy jednak zaznaczyć, że w obydwu typach działalności firm zakładanych przez uczniów w szkołach realizowane są wszystkie czynności związane z prowadzeniem prawdziwego przedsiębiorstwa – począwszy od wyboru zarządu firmy, przez gromadzenie kapitału startowego, prowadzenie badań marketingowych, poszukiwanie pomysłu na produkt lub usługę i jej promocję, aż po organizację sprzedaży i gromadzenie dokumentacji firmy.

Drugim kryterium podziału uczniowskich firm jest czas ich funkcjonowania. Mniej obciążającym przedsięwzięciem jest zorganizowanie takiej działalności w trakcie roku szkolnego, prowadzona jest ona wtedy od kilku miesięcy do dwóch semestrów. Inną propozycją są firmy zakładane w perspektywie długoterminowej, w których doświadczenie zdobywane

<sup>18</sup> V. Köditz: *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Kompendium der Projekte*, Berlin 1996, s. 5.

<sup>19</sup> *Mini przedsiębiorstwa w szkolnictwie średnim. Sprawozdanie końcowe grupy ekspertów*, oprac. Komisja Europejska, wrzesień 2005, s. 15.

w kolejnych miesiącach ma uczyć młodych ludzi realizmu, przybliżyć tajniki działalności gospodarczej oraz stwarzać możliwości doskonalenia lub weryfikacji pomysłu na własną działalność gospodarczą.

W analizach dotyczących uczniowskich firm zwraca się szczególną uwagę na zestaw wiedzy i umiejętności określanych w kategoriach kompetencji. Zasadniczo strukturę kompetencji tworzą wiedza teoretyczna, umiejętności praktyczne i cechy osobowe jednostki. W definicji przyjętej za Johan-nesem Weinbergiem kompetencje oznaczają rzeczywisty zasób wiedzy i umiejętności, których człowiek nabywa w ciągu życia i którymi dysponuje<sup>20</sup>. Aktywność w firmach uczniowskich pomaga rozwijać samodzielność w myśleniu i działaniu, uczy sprawnej i skutecznej komunikacji oraz pracy w grupie, a także wzmacnia poczucie odpowiedzialności i sprawstwa. Jeden z pierwszych inicjatorów programów przedsiębiorczości młodzieży w Niemczech, prof. W. Fix, dokonał klasyfikacji kompetencji nabywanych przez uczniów w ramach działalności firm uczniowskich, ujmując je w trzy grupy: kompetencje fachowe, metodyczne i społeczno-personalne<sup>21</sup>.

W zakresie pierwszej grupy szczególne znaczenie ma możliwość poznania przez uczniów struktury przedsiębiorstwa oraz zrozumienie sensu strategicznych decyzji w zarządzaniu przedsiębiorstwem. W świetle przeprowadzonych badań do najważniejszych kompetencji fachowych nabywanych dzięki działalności w uczniowskiej firmie należy znajomość handlu, elastyczność i umiejętność przejmowania zróżnicowanych ról, a także dobra organizacja oraz przedsiębiorczość w działaniu.

W obrębie drugiej grupy kompetencji – metodycznych – wyróżnia się gotowość uczniów zarówno do samodzielnego działania, jak i do pracy w zespole. Wiąże się z tym m.in. kształtowanie umiejętności definiowania problemów i rozwiązywania konfliktów w grupie, a także podejmowania decyzji, planowania i kontrolowania rozkładu obowiązków w firmie. Kompetencje te mogą być rozwijane w wyniku obserwacji i naśladownictwa pewnych czynności, jak również stanowić efekt świadomego działania według poznanych wcześniej reguł.

Obok wyżej omówionych obszarów wiedzy i umiejętności praca w szkolnej firmie wspiera również u uczniów szereg kompetencji społecznych i personalnych, jak gotowość do kooperacji i przejmowania

<sup>20</sup> J. Weinberg: *Kompetenzlernen*, „QUEM-Bulletin“ 1996, nr 1, s. 3.

<sup>21</sup> W. Fix: *Juniorenfirmen...*, dz. cyt., s. 17.

odpowiedzialności za podejmowane działania, rozwój zdolności komunikacyjnych, wśród których znajduje się m.in. sztuka odpowiedniej argumentacji, zawierania kompromisów, metody efektywnej autoprezentacji itp.<sup>22</sup>

## Organizacja uczniowskich firm

| 205

Pomimo realizowania celów, strategii i rozkładu pracy prawdziwego przedsiębiorstwa, uczniowskie firmy są w pierwszej linii projektami szkolnymi z założonymi celami pedagogicznymi. Młodzi pracownicy formułują własny biznesplan i operują realnym kapitałem. Zajmują się też księgowością, reklamą, prowadzą regularne analizy rynku, aby oferowane produkty czy usługi odpowiadały rzeczywistym potrzebom rynku. Szkolne przedsiębiorstwa funkcjonują w rozmaitych branżach<sup>23</sup>. Wiele firm lokuje się w sektorze przemysłowym, inne świadczą usługi, gdzie spektrum aktywności rozwija się od cateringu przez agencję reklamową aż po profesjonalną firmę doradztwa energetycznego.

W wielu krajach szkolne przedsiębiorstwa borykają się jednak z trudnościami o charakterze administracyjnym, wynikającymi z niejasnego statusu prawnego firm prowadzonych przez uczniów. Brak właściwych uregulowań i procedur względem tych organizacji, a także kwestia opodatkowania, ubezpieczeń czy odpowiedzialności cywilnej mogą mieć niekorzystny wpływ na zaangażowanie oraz chęć realizacji tego typu programów przez szkoły. Uczniowskie firmy, postrzegane w pierwszej kolejności jako narzędzia edukacyjne, nie mogą podlegać tym samym wymogom administracyjnym, które dotyczą prawdziwych przedsiębiorstw. W Niemczech w wyniku ustalenia właściwych ram regulacyjnych funkcjonują cztery typy młodzieżowych przedsiębiorstw<sup>24</sup>:

1. Uczniowska firma jako projekt szkolny, nieposiadająca statusu prawnego, funkcjonująca według ustawy o szkolnictwie obowiązującej w danym kraju związkowym.

.....  
<sup>22</sup> W. Fix: *Lernen als Abenteuer*, [w:] *Handlungslernen in der Berufsausbildung...*, dz. cyt., s. 15–19.

<sup>23</sup> Por. G. de Haan, D. Grundmann, M. Plesse: *Nachhaltige Schülerfirmen. Eine Explorationsstudie*, Berlin 2009, s. 6–7.

<sup>24</sup> D. Mette, A. Schelzke: *Schülerfirmen. Unternehmerisches Denken und Handeln im Spannungsfeld Schule-Wirtschaft*, Berlin 2008, s. 58–59.

2. Uczniowska firma pod patronatem szkolnego stowarzyszenia (np. rady rodziców), bez osobowości prawnej, funkcjonująca na rzecz użyteczności publicznej.
3. Uczniowska firma powołana w ramach krajowych lub międzynarodowych programów wspierania przedsiębiorczości, funkcjonująca według zasad ustalonych przez organizatora, który zapewnia jej status prawny.
4. Uczniowska firma jako działalność gospodarcza z możliwością wyboru odpowiedniej formy prawnej.

Każda z powyższych form niesie ze sobą inne wymagania, obowiązki, ma swoje wady i zalety. Do najczęściej wybieranych przez uczniów wariantów należą jednak firmy funkcjonujące jako szkolne przedsięwzięcie (1) bądź zorganizowane przy wsparciu krajowych programów przedsiębiorczości (3)<sup>25</sup>. Zaletami takich form działalności jest przede wszystkim brak opodatkowania, gdyż zgodnie z literą prawa uczniowskie firmy nie są przedsiębiorstwami produkcyjnymi i nie stanowią realnej konkurencji dla lokalnych przedsiębiorstw. Plusem jest również relatywnie niski koszt uruchomienia i prowadzenia takich firm, gdyż funkcjonują one przy szkole, instytucji lub stowarzyszeniu, które zapewniają im status prawny, ubezpieczenie oraz ustalają zakres odpowiedzialności cywilnej. Należy jednakże pamiętać, że firmy uczniowskie uczestniczą w obrocie gospodarczym, dlatego też zobligowane zostają do zachowania granicy niskich obrotów i zysków<sup>26</sup>. Wart podkreślenia jest również fakt, że proces ustanowienia i prowadzenia firm odbywa się wyłącznie w ramach projektu szkolnego bądź programu przedsiębiorczości, zatem czas funkcjonowania określany jest przez organizatora, a prowadzenie firmy odbywa się z reguły tylko w trakcie roku szkolnego.

## Podsumowanie

Współczesny rynek pracy w perspektywie dynamicznego procesu globalizacji coraz częściej generuje w młodych ludziach niepewność efektywnego

<sup>25</sup> Por. A. Finke: *Wir gründen eine Schülerfirma oder wie man den Unternehmensgeist an die Schule lockt*, Berlin 1999.

<sup>26</sup> Obecnie w Niemczech górna granica średnich obrotów firmy o charakterze szkolnego projektu wynosi 30 000 € w skali roku, natomiast średnia zysków to maksymalnie 3 835 €. W momencie przekroczenia tego limitu firma uczniowska zostaje uznana za podmiot gospodarczy podlegający obowiązkowi podatkowemu.

i satysfakcjonującego podjęcia aktywności zawodowej tuż po zakończeniu edukacji. Zdobywanie formalnego wykształcenia nie jest obecnie równoznaczne z nabyciem umiejętności praktycznych i stabilnością zatrudnienia. Jedną z przyczyn takiego stanu jest rozbieżność między wymaganiami stawianymi przez pracodawców a rzeczywistym przygotowaniem młodzieży oraz brak możliwości wcześniejszej konfrontacji własnych planów zawodowych z zapotrzebowaniem i realiami rynku pracy. Firmy ze swej strony poszukują młodych, doświadczonych pracowników, lecz rzadko udzielają młodym ludziom wsparcia w zakresie praktycznego przygotowania do zawodu. Wyniki badań wskazują, że do największych mankamentów szkolnictwa należy właśnie incydentalny charakter współpracy między szkołą a partnerami społecznymi, co w rezultacie skutkuje niskim poziomem kompatybilności praktyk zawodowych z programem szkolnym oraz przewagą zajęć teoretycznych nad praktycznymi<sup>27</sup>.

W dobie gospodarki opartej na wiedzy pojawiają się zatem nowe wyzwania stojące przed systemem edukacji. Zgodnie z intencją założeń programowych na szczeblu krajowym, jak również europejskim, celem wszelkich działań edukacyjnych powinno być kształcenie człowieka o wysokich kompetencjach, kreatywnego, elastycznego, słowem przedsiębiorczego. Z perspektywy edukacji przedsiębiorczość zorientowana jest na odkrywanie i wykorzystywanie szans, którym towarzyszy zdolność samodzielnego, twórczego myślenia i gotowość do podejmowania ryzyka. Wykształcenie tych cech pozwala nie tylko na przejęcie w przyszłości roli przedsiębiorcy, lecz również na aktywne uczestnictwo w życiu społeczno-gospodarczym.

Założenia te znajdują podatny grunt do realizacji w ramach działalności uczniowskich firm, które stwarzają uczniom doskonałe warunki do kształtowania umiejętności z zakresu planowania, organizowania przedsiębiorstwa i zarządzania nim czy efektywnego współdziałania w zespole oraz dają możliwość zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Firma uczniowska znacząco wzmacnia też poczucie identyfikacji uczniów ze szkołą i uczestniczy w budowaniu pozytywnego wizerunku szkoły – placówki postrzeganej jako miejsce rzeczywistego wspierania

.....  
<sup>27</sup> PKPP Lewiatan: *Kwalifikacje pracowników a popyt na rynku pracy*, <[www.egospodarka.pl/55033,Kwalifikacje-pracownikow-a-popyt-na-rynku-pracy,1,39,1.html](http://www.egospodarka.pl/55033,Kwalifikacje-pracownikow-a-popyt-na-rynku-pracy,1,39,1.html)>, (data dostępu: 20.11.2013).

inicjatywy, samodzielności i postaw przedsiębiorczości u młodych ludzi. Firma uczniowska nie powinna być jednak ograniczona murami szkoły. Budowanie więzi między szkołą a lokalną społecznością, jak również zaangażowanie fachowców (jako mentorów i doradców) w kształcenie zawodowe młodzieży ma kluczowe znaczenie w efektywnym prowadzeniu przez uczniów własnej działalności i przynosi korzyści wszystkim uczestniczącym w przedsięwzięciu podmiotom.

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczna i ekonomiczna stawia wyraźne wymagania względem absolwentów wszystkich typów szkół. Najważniejszym zadaniem stojącym przed systemem edukacji jest przygotowanie uczniów do wytyczania własnej drogi rozwoju oraz umiejętnego planowania procesu jej realizacji. Warto zatem zadbać o to, aby uczeń na bazie własnych doświadczeń zyskał możliwość poznania świata i samego siebie oraz mógł dokonywać świadomych wyborów i decyzji. Koncepcja uczniowskich firm wychodzi naprzeciw tym postulatam. Umożliwia młodym ludziom zdobycie cennej wiedzy i poznanie realiów rynku pracy, aby w ten sposób lepiej mogli przygotować się do wyzwań współczesnego świata.

## Literatura

- Brodersen Martha: *Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutsche Juniorenfirmen. Ein Vergleich*, [w:] *Handlungslernen in der Berufsausbildung – Juniorenfirma in der Diskussion*, red. Karl-Heinz Sommer, Stuttgart: Deugro-Verlag, 1985.
- Buhren Claus G.: *Erziehung zur Eigeninitiative. Ursprünge und Zielsetzungen*, [w:] *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Handbuch*, red. Völker Köditz, Anne Jammes, Essen: COMED-Verlag, 1994.
- Buhren Claus G.: *Ursprünge im Vereinigten Königreich und in Irland. Das Beispiel England*, [w:] *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Handbuch*, red. Völker Köditz, Anne Jammes, Essen: COMED-Verlag, 1994.
- Finke Antje: *Wir gründen eine Schülerfirma oder wie man den Unternehmensgeist an die Schule lockt*, Berlin 1999.
- Fix Wolfgang: *Auch im Ausland gibt es Juniorenfirmen*, „Der kleine Boss“ 1984, nr 3.
- Fix Wolfgang: *Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1989.
- Fix Wolfgang: *Lernen als Abenteuer*, [w:] *Handlungslernen in der Berufsausbildung – Juniorenfirma in der Diskussion*, red. Karl-Heinz Sommer, Stuttgart: Deugro-Verlag, 1985.



- Haan Gerhard de, Grundmann Diana, Plesse Michael: *Nachhaltige Schülerfirmen. Eine Explorationsstudie*, Berlin 2009.
- Köditz Völker: *Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Kompendium der Projekte*, Berlin 1996.
- Kutt Konrad: *Juniorenfirmen werden mit 25 endlich grün*, „UnternehmensGrünJournal“ 2008, nr 1.
- Mette Dieter, Schelzke Arno: *Schülerfirmen. Unternehmerisches Denken und Handeln im Spannungsfeld Schule-Wirtschaft*, Berlin 2008.
- Mini przedsiębiorstwa w szkolnictwie średnim. *Sprawozdanie końcowe grupy ekspertów*, oprac. Komisja Europejska, wrzesień 2005.
- Mortag Iris: *Erziehung zu unternehmerischem Handel – eine globale Herausforderung*, [w:] *Globalisierung der Wirtschaft – Internationalisierung der Lehrerbildung*, red. Aida Kruze, Iris Mortag, Dieter Schulz, Leipzig 2006.
- Netzwerk Berliner Schülerfirmen, *Was ist eine Schülerfirma?*, <[http://www.nebs.de/ASIG\\_NEBS/Programm.php](http://www.nebs.de/ASIG_NEBS/Programm.php)>, (data dostępu: 23.11.2013).
- PKPP Lewiatan: *Kwalifikacje pracowników a popyt na rynku pracy*, <[www.egospodarka.pl/55033,Kwalifikacje-pracownikow-a-popyt-na-ryнку-pracy,1,39,1.html](http://www.egospodarka.pl/55033,Kwalifikacje-pracownikow-a-popyt-na-ryнку-pracy,1,39,1.html)>, (data dostępu: 20.11.2013).
- Program 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, *BLK-Programm „21“ und Programm Transfer-21*, <<http://www.blk21.de/index.php?p=181>>, (data dostępu: 09.08.2013).
- Program SCHÜLER UNTERNEHMEN was!, *Lebensnahes Lernen in den Schülerfirmen*, <<http://www.dkjs.de/themen/alle-programme/fachnetzwerk-schuelerfirmen/>>, (data dostępu: 16.08.2013).
- Projekt JUNIOR, *JUNIOR Programme für eine nachhaltige Entwicklung*, <[www.juniorprojekt.de](http://www.juniorprojekt.de)>, (data dostępu: 16.08.2013).
- Scherrieb Thomas: *Der Modellversuch Juniorenfirmen unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben*, [w:] *Handlungslernen in der Berufsausbildung – Juniorenfirma in der Diskussion*, red. Karl-Heinz Sommer, Stuttgart: Deugro-Verlag, 1985.
- Sowa Tomasz: *Informacje o organizacji OECD*, <<http://www.mg.gov.pl/Wspolpraca+miedzynarodowa/Miedzynarodowe+organizacje+gospodarcze/Wspolpraca+z+OECD/Informacje+o+organizacji+OECD>>, (data dostępu: 10.10.2013).
- Weinberg Johannes: *Kompetenzlernen*, „QUEM-Bulletin“ 1996, nr 1, s. 3.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Bruksela, 18.12.2006.

