

# CZĘŚĆ II

CZY  
DOBRZE  
UCZYMY?

## CZĘŚĆ II. Czy dobrze uczymy?

Cztery kolejne rozdziały – choć podejmują odrębne tematy – dotyczą podobnych obszarów i pól badawczych. Najwięcej uwagi poświęciliśmy funkcjonowaniu szkoły, czy szerzej instytucji edukacyjnych, przedstawianych w trzech wymiarach: pracujących tam nauczycieli, procesu i efektów kształcenia oraz funkcji społecznych. Podobnie jak w pierwszej części, tak i w drugiej wykorzystano informacje pochodzące z badań międzynarodowych, statystyki publicznej, analiz i raportów przygotowywanych przez system egzaminacyjny, a także opracowań monograficznych. Ilość i różnorodność dostępnych danych w zasadniczy sposób wpływała na zawartość poszczególnych rozdziałów, warunkując zarazem autorski wybór wątków do analizy oraz kształt i zakres merytoryczny poruszanych tematów. Niejednorodność posiadanych informacji, ich zróżnicowanie ilościowe i jakościowe każą bardzo ostrożnie formułować wnioski. Z drugiej jednak strony wyraźnie widać, że dotychczasowe badania, choć rozproszone, dają podstawy do podejmowania prób rekonstrukcji stanu „tu i teraz”, a także definiowania kluczowych problemów, wymagających pogłębionej analizy i dalszych studiów. Świadomi tych uwarunkowań podejmowaliśmy kwestie, dające się osadzić w faktach i materiale informacyjnym, nie unikając wszakże stawiania pytań wymagających refleksji, już nie na poziomie szkoły czy systemu edukacji, ale decyzji politycznych. Tej ostatniej sfery, w szczególności sposób dotyczący części raportu poświęcone nauczycielom, których praca w największym stopniu wpływa na uzyskiwane efekty kształcenia. Gdzie było to możliwe, gdzie pozwalały na to dostępne dane, staraliśmy się pokazywać polskich nauczycieli w ujęciu porównawczym – na tle europejskim oraz w relacjach do innych profesji.

Piąty rozdział raportu poświęcony został jakości edukacji. Stawiamy pytanie, czy polska szkoła dobrze uczy, nie domagając się, co zrozumiałe, jednej i rozstrzygającej odpowiedzi. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w przeciwieństwie do pozostałych rozdziałów, w których piszący mogli odwoływać się do różnorodnych, istniejących już badań monograficznych oraz analiz, w tym wypadku nasze możliwości były znacznie bardziej ograniczone. Badania jakości kształcenia i efektywności edukacji są na gruncie polskim stosunkowo słabo jeszcze zakorzenione i dopiero zaczynają wykształcać swoją metodologię oraz narzędzia badawcze. W rozdziale skoncentrowano się na pięciu wyselekcjonowanych wątkach – edukacji polonistycznej, historycznej, przyrodniczej, językowej oraz matematycznej, której poświęcono najwięcej miejsca. Próbowaliśmy spojrzeć na każdy z powyższych obszarów szkolnej edukacji odrębnie, każdy bowiem z nich ma swoją specyfikę, tradycję edukacyjną i bolączki, które należy uwzględniać przy próbach diagnozowania stanu obecnego. Szczególnym przykładem jest nauczanie historii, które jako problem najczęściej jest wykorzystywane w debacie publicznej, do celów wszakże nie mających wiele wspólnego z troską o jakość dydaktyki przedmiotu. Jednocześnie brakuje międzynarodowych badań, które mogłyby stanowić punkt odniesienia zarówno, gdy idzie o poziom/jakość kształcenia, jak i metodologię badań.

Jakość edukacji, co wyraźnie widać w świetle naszych ustaleń, jest jednym z zagadnień wymagających interdyscyplinarnej refleksji, uwzględniającej różnorodne czynniki ją warunkujące, w tym m.in.: przygotowanie nauczycieli, organizację nauki w szkole, metody i środki nauczania, motywację, umiejętność samodzielnej nauki, środowisko i tzw. kapitał kulturowy uczniów. Z tym ostatnim problemem wiąże się rozdział siódmy, w którym zwracamy uwagę na kluczową rolę systemu edukacji w procesie kształtowania spójności społecznej. Staraliśmy się wskazać w nim zarówno niepokojące zjawiska, o dezintegracyjnym społecznie znaczeniu, do których niewątpliwie należy odtwarzanie przez instytucje edukacyjne nierówności społecznych, jak i przedstawić potencjał systemowy, który można i należy wykorzystać w kreowaniu wizji i podejmowaniu działań w skali makrosocjalnej. Warto zatem nieustannie śledzić, czy i na ile zjawiska zachodzące w edukacji, a zwłaszcza świadomie podejmowane przedsięwzięcia w systemie edukacyjnym i wokół niego, w instytucjach wspierających system, eliminują lub ograniczają różne formy wykluczenia społecznego.

W ostatnim rozdziale tej części raportu, odnosimy się do ważkiego problemu relacji pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Nie ulega wątpliwości, że perspektywa rynku pracy i popytu na pracę powinna być również brana pod uwagę w polityce edukacyjnej, determinując wręcz podejmowane przedsięwzięcia i kierunki zmian. Zmiany polityki edukacyjnej wymagają czasu i trzeba by były projektowane w perspektywie długofalowej, a nie doraźnych potrzeb rynku pracy czy percepcji rynku pracy przez instytucje edukacyjne. Zmiany te należałoby ukierunkować przede wszystkim na kształtowanie tych kompetencji, które umożliwiają mobilność zawodową i przystosowywanie do zmieniających się technologii i wymagań rynku pracy. Dlatego też na kontekst edukacji i rynku pracy patrzymy zarówno z perspektywy absolwentów rozpoczynających aktywność zawodową, ale też premii, jaką edukacja daje na rynku pracy. W tym kontekście ważne jest też postrzeganie perspektywy uczenia się przez całe życie jako perspektywy istotnej także dla rynku pracy i rozwoju zawodowego.