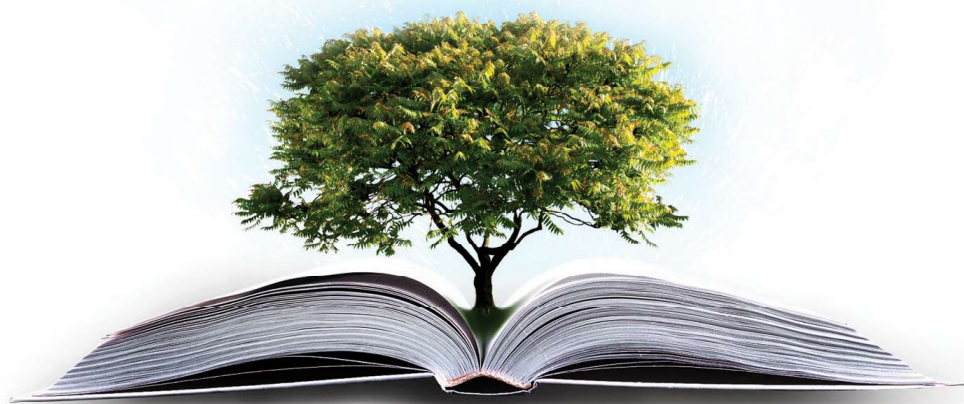


SYSTEMY EDUKACJI w krajach europejskich



Redakcja naukowa
Eugenia Potulicka
Dobrochna Hildebrandt-Wypych
Celina Czech-Włodarczyk

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja wydawnicza:
Aleksandra Bylica

Projekt okładki:
Anna M. Damasiewicz

Grafika na okładce:
© Sergey Nivens | Shutterstock.com

Opracowanie typograficzne:
Alicja Kuźma

ISBN 978-83-7850-088-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220,
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2012

Spis treści

<i>Wstęp (Eugenia Potulicka)</i>	7
<i>Alicja Szerląg</i> System edukacji w Republice Litewskiej	9
<i>Tomasz Gmerek</i> System edukacji w Rosji	41
<i>Inetta Nowosad</i> System edukacji w Niemczech	85
<i>Barbara Wiśniewska-Paź</i> System edukacji w Szwajcarii	121
<i>Sabina Sawicka-Wilgusiak</i> System edukacji we Włoszech	161
<i>Dobrochna Hildebrandt-Wypych</i> System edukacji w Holandii	191
<i>Celina Czech-Włodarczyk</i> System edukacji we Francji	241
<i>Stefania Szczurkowska</i> System edukacji w Hiszpanii	275
<i>Aleksandra Boroń</i> System edukacji w Portugalii	311
<i>Eugenia Potulicka</i> System edukacji w Wielkiej Brytanii	341

<i>Tomasz Gmerek</i>	
System edukacji w Finlandii	385
<i>Ewa Johnsson</i>	
System edukacji w Szwecji	419
<i>Anna Mańkowska</i>	
System edukacji w Norwegii	447
<i>Eugenia Potulicka</i>	
Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich	483

Wstęp

Systemy szkolne krajów europejskich ulegają ciągłym zmianom, są reformowane po to, aby sprostać wyzwaniom, przed którymi stoją. Tymczasem w polskiej literaturze przedmiotu dysponujemy dwoma – już zdezaktualizowanymi i dość schematycznymi – publikacjami analizującymi ten problem. Mowa o pracy Dobromira Dziewulaka pt. *Systemy szkolne Unii Europejskiej* (1997) oraz Ryszarda Pachocińskiego pt. *Współczesne systemy edukacyjne* (2000). Do tych dwu pozycji należy jeszcze dodać *Struktury systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej* (1998), książkę wydaną przez Eurydice (jest ona jednak trudno dostępna). Zachodzi zatem pilna potrzeba nie tylko aktualizacji analiz systemów szkolnych w krajach europejskich, lecz także ukazania kontekstów ich zmian i reform oraz próby oceny tychże przeobrażeń.

Niniejsza publikacja – w odróżnieniu od wymienionych wyżej – jest pracą zbiorową. Poszczególne rozdziały napisali autorzy mający w swym dorobku monografie dotyczące państw bądź prowadzący badania nad edukacją w danym kraju. Bardzo często znają oni język urzędowy danego państwa (np. litewski, hiszpański, niemiecki czy szwedzki). Sądzymy zatem, że książka bardziej dogłębnie niż dotychczasowe opracowania drąży problemy, z jakimi boryka się edukacja w poszczególnych krajach, pokazuje, jak te trudności są rozwiązywane oraz jakie to przynosi rezultaty.

Poszczególne rozdziały mają na ogół jednolitą strukturę, co ułatwi dokonywanie porównań pomiędzy poszczególnymi krajami. Zmieniło ją tylko kilku autorów. Inicjatywa przygotowania niniejszej publikacji wypłynęła na zebraniu Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej. Książka ma być przede wszystkim podręcznikiem do zajęć z pedagogiki porównawczej, a także socjologii wychowania czy polityki oświatowej. Znajdują się w niej również treści dotyczące wychowania przedszkolnego czy nauczania początkowego. Odbiorcami tej publikacji mogą być pedagodzy zatrudnieni w różnych instytucjach i na rozmaitych stanowiskach. Zająrzeć powinni do niej także politycy oświatowi wszelkiego szczebla, decydenci zarządzający systemem edukacji.

Eugenia Potulicka

Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich

Ostatni artykuł niniejszej publikacji stanowi próbę podsumowania najważniejszych kwestii poruszonych w książce oraz usytuowania ich na tle dostępnych danych Eurydice dotyczących Europy.

Pomimo podobnych przemian systemów szkolnych na przełomie XX i XXI w. w poszczególnych krajach widoczne były charakterystyczne dla nich **wpływy historyczne**.

I tak w Niemczech umacniano konserwatywne tendencje w rozwoju instytucji edukacyjnych. Tradycja jest też wyraźnym rysem szkolnictwa fińskiego – nauczyciele nadal mogą tam nauczać w sposób tradycyjny, a ich wiara w słuszność takiego postępowania jest umacniana przez akceptację ze strony uczniów i wsparcie społeczeństwa. Zgodne z tradycją podejście nauczycieli wspierane jest także przez autorytarną kulturę fińską i mentalność opartą na posłuszeństwie.

Z historii szkolnictwa Szwajcarii wpływała z kolei zasada, że sprawy oświata i wychowania należą do kompetencji społeczeństwa, a nie państwa. Widoczna w wielu kantonach tendencja do centralizacji w tym kraju zawodziła postulatem pewnego zharmonizowania/ujednolicenia systemów szkolnych poszczególnych kantonów przez zmobilizowanie ich do współpracy. To zadanie jest podstawowym obowiązkiem i priorytetem kantonów. Harmonizacja systemu szkolnego w całym kraju musi następować za zgodą społeczeństwa.

Spółczesność niderlandzkie wypracowało ideę kompromisu w sferach politycznej i ekonomicznej, podczas gdy jego kulturę cechuje współpraca odizolowanych od siebie, ale osiągających porozumienie na poziomie narodu elit (grup religijnych i światopoglądowych) – „współżycie osobno”.

Powojenny kształt systemów szkolnych w krajach skandynawskich wypracowali zaś socjaldemokraci dążący do realizacji ideału równości szans edukacyjnych.

Zasygnalizowane tu tradycje historyczne niektórych państw wywierały wpływ na dalsze przemiany systemów szkolnych.

Poszczególne rozdziały książki wskazują, że na edukację bardzo oddziałuje **polityka**. Przyczyn kryzysu ekonomicznego lat 70. XX w. w Anglii konserwatyści doszukiwali się w szkolnictwie i wykorzystali go do ataku na nauczycieli w ogóle, a przede wszystkim na zwolenników pedagogiki progresywistycznej. Koalicja centroprawicowa, która wygrała wybory w Szwecji w 2006 r., zarzucała rządzącym wcześniej socjaldemokratom brak pomysłu na edukację. Można sądzić, że najważniejszym czynnikiem przemian oświatowych przełomu wieków były procesy globalizacji i kryzys ekonomiczny.

Wśród najważniejszych **celów i wyzwań** powszechnie deklarowanych przez władze oświatowe wymienia się: zmierzanie do poprawy jakości edukacji na wszystkich poziomach, podwyższanie standardów, osiąganie założonych wyników, a nawet dążenie do doskonałości edukacji (Holandia, Wielka Brytania). Cele te wiążą się z niedostatkami systemów szkolnych. Władze Szwajcarii wskazywały, że rząd chce zmienić niekorzystne tendencje w organizacji, funkcjonowaniu i ocenianiu efektywności kształcenia. Wiele państw pragnie dołączyć do krajów zajmujących najwyższe miejsca w rankingach badań osiągnięć edukacyjnych (Niemcy, Wielka Brytania). Holandia wyraźnie stwierdziła, że aspiruje do jednej z pięciu przodujących gospodarek światowych. Aby to osiągnąć, konieczne jest podniesienie wyników nauczania holenderskich uczniów. Zawarto zatem umowę edukacyjną, zobowiązującą rodziców, nauczycieli, uczniów i członków rad szkolnych do dążenia ku doskonałości. W Hiszpanii celem jest m.in. umożliwienie uczniom poznawania siebie jako jednostek autonomicznych. Na Litwie z kolei podkreśla się: konieczność dynamicznego rozwoju kultury, społeczeństwa i ekonomii, wzmacnianie solidarności i współpracy między narodami, kształtowanie systemu wartości, postaw patriotycznych, świadomości narodowej i obywatelskiej. Oczywiście cele te wynikają m.in. z krótkiego jeszcze okresu niepodległości tego narodu. We Francji deklaruje się równość szans edukacyjnych, jednak tylko w teoriach polityków oświatowych, a nie w działaniach władz. Jest ona uwzględniana również w zapisach konstytucji hiszpańskiej. Natomiast w Rosji koncepcja równości szans edukacyjnych jest ignorowana, wykreślono ją wręcz ze słownictwa.

Okres przełomu wieków obfitował w **inicjatywy ustawodawcze**. Najbardziej rozległe reformy zainicjowano w Holandii w 1983 r. Dotyczyły one przemian ustroju szkolnego i dawały rodzicom prawo wyboru szkoły dla swego dziecka. Była to reforma analogiczna do reformy w Anglii i Walii z 1988 r. (Potulicka, 1993, 1996). W 2012 r. w Wielkiej Brytanii wprowadza się kolejną reformę całego systemu szkolnego. Bardzo już urozmaicony system tego kraju wzbogaca się o nowy typ szkoły obowiązkowej zwanej akademią. Placówki te cieszą się dużą autonomią i są pod wpływem środowisk biznesu.

Pozostałe ustalenia prawne dotyczyły przede wszystkim zmian programów kształcenia (Francja, Szwecja, Wielka Brytania) i procesów oceniania, a także powołania instytucji przeprowadzających ocenę zewnętrzną (Holan-

dia, Szwecja) czy przeobrażeń w sektorze uniwersyteckim, np. powstanie w 2004 r. uniwersytetów badawczych w Zjednoczonym Królestwie, nadanie uniwersytetom statusu niezależnych korporacji (Francja w 2010 r.).

W wielu krajach wprowadzono **nową kulturę zarządzania** wzorowaną na menedżerskim modelu zarządzania w sektorze prywatnym. W Rosji i Francji zarządzanie jednak pozostaje bardzo scentralizowane. Francuskie władze podejmują decyzje dotyczące wydawania dyplomów, zatrudniania nauczycieli (mają oni status urzędników państwowych), a minister edukacji sprawuje ścisłą kontrolę nad funkcjonowaniem systemu.

W Szwajcarii z kolei obowiązuje zasada subsydiarności orzekająca, że tyle władzy i państwa, ile to konieczne oraz tyle samorządności społeczeństwa i wolności, ile to możliwe.

Według zaleceń UNESCO **na edukację powinno się przeznaczać** nie mniej niż 5% PKB. Średnia dla OECD wynosi 5,4%. Wyraźnie powyżej zaleceń znajdują się Francja z 7% oraz Szwecja, w której szkolnictwo wszystkich szczebli jest bezpłatne. 4,4% PKB wynoszą nakłady Niemiec, Hiszpanii i Holandii, a tylko 2–4% Rosji, gdzie szkolnictwo jest wyraźnie niedofinansowane, co widać przede wszystkim w nakładach przeznaczanych na jednego ucznia. Rosja zajmuje 28. miejsce na 34 badane kraje; na 1. miejscu sytuuje się Szwajcaria. Nakłady na jednego ucznia/studenta wynosiły tam 12 000 \$, podczas gdy średnia dla OECD to 6827 \$, procent PKB przeznaczany na szkolnictwo to 6%. System szwajcarski jest drogi. Spektakularny wzrost nakładów na edukację (o ponad 10%) miał miejsce w Wielkiej Brytanii w latach 2001–2006 i przekroczył 5% PKB. Było to związane zarówno z wcześniejszym dużymi cięciami, jak i ze znacznym pogorszeniem osiągnięć uczniów.

W krajach europejskich szkolnictwo jest finansowane albo przez państwo, albo przez władze niższych szczebli. Pierwszy typ finansowania jest częstszy, ale warto wskazać Niemcy, w których aż 80% kosztów kształcenia pokrywają landy, oraz Szwajcarię, gdzie ów wkład w oświatę w 84% wnoszą gminy i kantony. Na uwagę zasługuje także finansowanie szkolnictwa zawodowego, które z reguły jest drogie. W szkołach prowadzących kształcenie dualne (połowę czasu w zakładach pracy) w Niemczech 3/4 kosztów pokrywają zakłady pracy. Podobnie wygląda sytuacja w Szwajcarii, jeżeli chodzi o partycypację pracodawców w pokrywaniu kosztów kształcenia zawodowego. W Holandii dziecko rozpoczynające naukę otrzymuje numer identyfikacyjny, który jest podstawą do odpowiedniej dotacji państwa. Ponadto dotacje dla szkół są blokowe – one same decydują, na co przeznaczą pieniądze. Holenderskie szkoły prywatne są subsydiowane przez państwo pod warunkiem bezpłatnego nauczania oraz takich samych kryteriów przyjęć jak w sektorze państwowym.

Zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Rosji panuje ogromne zróżnicowanie w nakładach na edukację – od 4000 do 5500 funtów w Zjednoczonym Królestwie. Szkoły pracujące w podobnych warunkach mogą mieć budżet o 50%

większy. W Rosji uprzywilejowane regiony wydają na szkolnictwo do sześć razy więcej niż regiony biedne. Wielkość nakładów rodziców na kształcenie dzieci wywodzących się z odmiennych grup społecznych może się różnić dwudziestokrotnie.

W Wielkiej Brytanii podwyższono czesne studentów z 3000 do 6000–9000 funtów. W Holandii studia są płatne. Z kolei na Litwie wprowadzono „koszyk studenta” przeznaczony dla połowy najlepszych maturzystów z danego roku, a także dla studentów osiągających najlepsze wyniki w nauce. Studenci, którzy mają słabe wyniki, muszą płacić czesne.

Jeżeli chodzi o finansowanie badań, to w czołówce jest Finlandia z 3,5% PKB. Badania finansuje przede wszystkim sektor prywatny – przemysł elektryczny i elektroniczny – w 68%. 29% nakładów na badania ponosi państwo.

Jednolitą **strukturę** szkoły obowiązkowej mają kraje skandynawskie. System niemiecki można określić jako częściowo zintegrowany, wspólna dla wszystkich jest bowiem 4-letnia szkoła podstawowa. Począwszy od szkoły średniej I stopnia system jest trójdrożny. Holenderskie szkolnictwo jest dualne mimo prób integracji kształcenia ogólnego i zawodowego. Są to główne warianty struktur systemów szkolnych.

W większości krajów europejskich za instytucje zajmujące się **wczesną edukacją** odpowiadają ministerstwa edukacji. Przedszkola są zazwyczaj odpłatne. Ponad połowa krajów ma wysoki wskaźnik uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym – 80%. Niemal w całej Europie występuje ogólna tendencja wzrostowa odnośnie do liczby 4-latków uczestniczących w edukacji przedszkolnej lub podstawowej. W coraz większej liczbie państw przynajmniej jeden rok wychowania przedszkolnego staje się obowiązkowy. W większości krajów kształcenie nauczycieli przedszkoli odbywa się w szkolnictwie wyższym (*Kluczowe dane...*, 2011, s. 14).

W Niemczech przedszkola nie są częścią systemu szkolnego, a uczęszczanie do nich wiąże się z opłatami. Szwajcaria zamierza wprowadzić obowiązkową 2-letnią edukację przedszkolną dla dzieci w wieku 4 i 5 lat. Obecnie do instytucji wczesnej edukacji uczęszcza 30% dzieci. We wszystkich krajach (z wyjątkiem Rosji) zwiększa się liczba 4-latków chodzących do przedszkola. We Francji i we Włoszech dotyczy to prawie wszystkich dzieci w tym wieku. W Niemczech i w Norwegii nastąpił wzrost uczestnictwa dzieci 4-letnich w edukacji o ponad 10%. Jeszcze wyższy był w Szwecji. W tym kraju gmina ma obowiązek zapewnienia miejsca w przedszkolu każdemu dziecku, którego rodzice wybrali właśnie tę placówkę. W pozostałych krajach – z wyjątkiem Polski i Finlandii – ponad 50% 4-latków uczęszczało do przedszkoli albo do szkoły podstawowej (*Kluczowe dane...*, 2011, s. 95). Edukacja na tym szczeblu jest najbardziej upowszechniona we Francji – do przedszkoli chodzi 100% dzieci od 3 do 6 lat i 15% 2-latków. Przedszkola są tam częścią szkoły, mają program, prowadzą zajęcia dydaktyczne, stanowią wstępny etap kształcenia. W podob-

nym kierunku zmierza sytuacja w Wielkiej Brytanii. Wprowadzono ramowy program wychowania przedszkolnego, mocniej podkreśla się czytanie, pisanie i liczenie oraz formalne nauczanie. Dzieci 4-letnie są już na ogół w klasie przedszkolnej mieszczącej się w szkole, ale objętej wychowaniem przedszkolnym. Zaciera się więc granica między przedszkolem i szkołą. Zwiększyło się upowszechnienie wczesnej edukacji do 60% dzieci – głównie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. W 2004 r. rząd nałożył na władze lokalne obowiązek skoordynowania wszystkich usług dla dzieci i młodzieży. Od 2008 r. integracja dotyczy dzieci od urodzenia do 5 lat.

W Rosji do przedszkoli uczęszcza mniej niż połowa dzieci, placówki wczesnej edukacji są likwidowane i zamierza się wprowadzić w nich chesne.

W Finlandii nie ma przedszkoli, ale są centra opieki nad dziećmi, w których pracują prywatne opiekunki. Dla 6-latków prowadzona jest klasa przedszkolna.

Formy organizacyjne wczesnej edukacji w Europie są bardzo zróżnicowane.

Występuje ogólna tendencja do wydłużania **obowiązku szkolnego**. W Wielkiej Brytanii planuje się jego wydłużenie do 17, a potem do 18 lat. Ma to zagwarantować opanowanie najważniejszych kompetencji. W ogromnej większości państw obowiązek szkolny trwa 9 lub 10 lat, a przebieg nauki jest dość podobny u wszystkich dzieci aż do ukończenia szkoły średniej I stopnia. Podjęte ostatnio w niektórych krajach reformy mające na celu zmniejszenie odsiewu szkolnego wprowadziły rozwiązania zapewniające, że wszyscy uczniowie otrzymają świadectwo ukończenia szkoły podstawowej – jeśli to konieczne przez kontynuowanie nauki w systemie edukacji aż do 18 lat, np. w Wielkiej Brytanii. Niemal we wszystkich krajach zwiększa się liczba godzin nauczania nauk przyrodniczych, społecznych i języków obcych. Zgodnie z rekomendacją Parlamentu Europejskiego w sprawie kluczowych kompetencji na rzecz uczenia się przez całe życie należy podjąć wysiłki zmierzające do uzyskania przez wszystkich młodych ludzi szerokiego zakresu wiedzy, umiejętności i postaw przygotowujących ich do dorosłego życia, zwłaszcza do pracy, a jednocześnie stanowiących podstawę dalszej nauki.

Na poziomie szkół średnich ilość czasu przeznaczanego na język ojczysty i matematykę się zmniejsza, natomiast wydłużeniu ulega czas poświęcany na nauki przyrodnicze, społeczne i języki obce. Bardzo mało godzin przeznacza się na informatykę. Najczęstszym podejściem organizacyjnym jest nauczanie całej klasy (*Kluczowe dane...*, 2010, s. 15).

Wskaźniki skolaryzacji spadają po zakończeniu szkoły obowiązkowej i wynoszą ponad 85%.

Zróżnicowanie lat rozpoczynania obowiązku szkolnego, liczbę lat **nauczenia początkowego** oraz rok jego ukończenia przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Rok rozpoczynania obowiązku szkolnego, czas trwania nauczania początkowego i rok jego ukończenia

Rozpoczęcie nauki	Liczba lat nauczania początkowego	Rok jego ukończenia	Kraj
4. r.ż.	8	12. r.ż.	Holandia
5. r.ż.	5	10. r.ż.	Anglia
6. r.ż.	4	10. r.ż.	Portugalia
6. r.ż.	4	10. r.ż.	Stowacja
6. r.ż.	4 lub 6	10. lub 12. r.ż.	Szwajcaria
6. r.ż.	5	11. r.ż.	Włochy
6. r.ż.	5	11. r.ż.	Francja
6. r.ż.	7	13. r.ż.	Czechy
6 r.ż.	7	13. r.ż.	Norwegia
7. r.ż.	4	11. r.ż.	Niemcy
7. r.ż.	6	13. r.ż.	Polska
7. r.ż.	6	13. r.ż.	Finlandia
7. r.ż.	6	13. r.ż.	Szwecja
Ogółem: od 4 do 7 lat		od 10. do 13. r.ż.	

Źródło: *Kluczowe dane...*, 2011, s. 11.

Niemal we wszystkich krajach europejskich zwiększa się poziom uczestnictwa 4-latków w edukacji. Na tym szczeblu nauczania najbardziej rozbudowane cele stawia sobie ministerstwo edukacji w Hiszpanii. Chce wpajać wartości i kształtować nawyki potrzebne do współżycia społecznego, przygotować do korzystania z praw obywatelskich oraz przyzwyczajać do czytelnictwa.

We Francji uwzględnia się tempo uczenia się dziecka. Rada pedagogiczna może skrócić lub wydłużyć uczenie się w szkole podstawowej o rok. Deklaruje się zarazem, że żadne dziecko nie może pozostać w tyle za rówieśnikami. Pozostaje to wszakże w sferze deklaracji.

W Anglii zakłada się, że 7-latki powinny już umieć czytać, pisać i liczyć. Minister edukacji M. Gove zaleca podział materiału nauczania na przedmioty, rezygnuje ze ścieżek międzyprzedmiotowych, „dziedzin uczenia się” i projektów uczniowskich. Bezwzględnie odrzuca edukację skoncentrowaną na dziecku. Uczniowie mają siedzieć w rzędach ławek, do szkół ma powrócić nauczanie tradycyjne.

W **szkołach średnich I stopnia** struktury systemu szkolnego mogą się bardzo różnić. Przykładem jest Szwajcaria, w której ze względu na stopień trudności programu szkoły dzielą się na: placówki z programem podstawowym, rozszerzonym i z wysokimi wymaganiami. Ponadto występuje zróżnicowanie ze względu na modele edukacyjne: zintegrowany – najbardziej jednolity i w zasadzie pozbawiony selekcji; kooperacyjny, w którym do klasy z programem podstawowym lub rozszerzonym przyjmuje się na podstawie wyników

ze szkoły podstawowej; złożony, w którym uczniów selekcjonuje się do typów klas (od 2 do 4) oferujących różne poziomy programu. W Niemczech i Holandii na tym szczeblu istnieją szkoły ogólnokształcące, techniczne i zawodowe. We Francji szkołę średnią I stopnia formalnie stanowi kolegium. Jednak w jego obrębie funkcjonują sekcje realizujące kształcenie ogólne i zawodowe (przeznaczone są dla uczniów, którzy mieli poważne problemy z nauką w szkole podstawowej). Jednolita szkoła średnia I stopnia występuje w krajach skandynawskich i w Rosji.

Na poziomie **szkoły średniej II stopnia** system różnicuje się na typy szkół. Na przykład w Niemczech są to szkoły ogólnokształcące, zawodowe i dualne – w których uczeń połowę czasu przeznaczanego na naukę spędza w zakładach pracy. Aż 2/3 młodzieży uczy się w szkole tego ostatniego typu. Jest ona dostępna dla wszystkich bez względu na wyniki w nauce. 41% brytyjskiej młodzieży uczy się przez doświadczenie w zakładach pracy. We Włoszech najchętniej wybierane jest technikum. W Szwajcarii istnieją dwa typy szkół ogólnokształcących: gimnazjum i szkoły profilowane oraz szkoły zawodowe i specjalistyczne. Oba cieszą się największym powodzeniem – uczęszcza do nich 2/3 młodzieży. Z kolei w Finlandii 55% młodzieży uczy się w szkołach ogólnokształcących. Te ogromne różnice dotyczące odsetka młodzieży uczącej się w szkołach ogólnokształcących i zawodowych są związane przede wszystkim z procesami selekcyjnymi. Z punktu widzenia proporcji młodzieży uczącej się w szkołach ogólnokształcących i zawodowych w poszczególnych państwach można je podzielić następująco:

- najczęściej występująca proporcja w 2004 r. to 40 : 60 (ogólnokształcące – zawodowe), np. w Belgii, na Litwie, w Szwajcarii, Wielkiej Brytanii;
- kraje, w których proporcje obu typów kształcenia są równe (wszystkie kraje skandynawskie i Francja);
- wysoki odsetek w szkołach zawodowych/technicznych i niski w ogólnokształcących (Czechy, Niemcy, Holandia, Słowacja);
- wysoki odsetek w szkołach ogólnokształcących i niski w zawodowych/technicznych (Polska, Portugalia, Hiszpania) (Nowakowska-Siuta, 2006, s. 7).

Na tym poziomie wyraźnie zaznaczają się szkoły dla elity w rodzaju liceum klasycznego we Włoszech, reprezentującego tradycyjny typ liceum. Jego program jest niezwykle trudny, a absolwenci otrzymują bardzo solidne przygotowanie filologiczne i szeroką wiedzę humanistyczną. W społeczeństwie włoskim uznaje się wyższość wykształcenia humanistycznego nad przyrodniczym.

Większość młodych ludzi w Europie posiada co najmniej świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia (*Kluczowe dane...*, 2011, s. 241).

Na uwagę zasługuje sformułowanie celów kształcenia na tym poziomie w Hiszpanii. Głównym jest prowadzenie uczniów do dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej oraz ukształtowanie umiejętności robienia postępów w rozwo-

ju osobistym i społecznym, osiągnięcie biegłości w języku ojczystym regionalnym i obcym.

W całej Europie stale zwiększała się liczba **studentów**; w latach 1998–2006 aż o 25%. Studenci stanowią 1/3 osób w wieku 20–22 lat. Zwiększa się odsetek młodzieży studiującej poza granicami swego państwa (*Kluczowe dane...*, 2010, s. 107 i n.). W większości państw muszą oni częściowo sami pokrywać koszty studiów. Poszczególne kraje znacząco różnią się pod względem wysokości czesnego. Waha się ono od 200 do ponad 1000 euro. Szczególnie bulwersująca jest podwyżka czesnego w Zjednoczonym Królestwie – od 3000 do 6000–9000 funtów. Na Litwie czesne płacą studenci ze złymi ocenami. Studia są płatne w Holandii i w Hiszpanii. Studenci w wielu krajach mogą korzystać z finansowego wsparcia mającego pomóc im w pokryciu kosztów utrzymania.

W Szwecji eksponuje się takie cele studiowania, jak rozwijanie niezależności i krytycznego myślenia oraz oceny, radzenie sobie ze zmianami w życiu osobistym i zawodowym, podążanie za rozwojem danej dziedziny nauki; udostępnienie studiów grupom, które były poprzednio niedoreprezentowane; dążenie do maksymalnego egalitaryzmu społecznego i równych szans edukacyjnych oraz eliminacji dyskryminacji. W tych sformułowaniach zachowano tradycyjne szwedzkie priorytety, ale znacznie silniej podkreślono kształtowanie niezależności oraz krytycznego myślenia.

W Europie dostrzega się potrzebę opracowania długoterminowych strategii i planów dotyczących szkolnictwa wyższego. Większość państw opracowuje specjalne dokumenty polityczne, które nakreślają strategiczne priorytety kraju służące zagwarantowaniu stabilności finansowania sektora szkolnictwa wyższego. Wśród wspólnych celów średnioterminowych znajdują się:

- zwiększenie środków publicznych na szkolnictwo wyższe,
- przyznanie uczelniom większej autonomii w zakresie zarządzania finansami,
- wprowadzenie bezpośredniego powiązania między wynikami działalności naukowo-dydaktycznej a wysokością przyznawanych środków publicznych.

W 12 krajach środki są przyznawane zgodnie z umową o wykonanie zadań. Umowy takie dotyczą zadań zgodnych z priorytetami państwa. W Wielkiej Brytanii dotacja jest blokowa – na całość potrzeb uczelni – i uzależniona od efektywności uczelni. Niemal wszystkie państwa przyznają również podstawowe dotacje na badania, które nie są związane z priorytetami kraju (*Zarządzanie szkolnictwem wyższym...*, 2010, s. 7–8).

W XXI wieku koncepcja **uczenia się przez całe życie** zajmowała centralne miejsce w europejskich dyskusjach dotyczących polityki kształcenia i szkolenia. Ministrowie edukacji uzgodnili, że wskaźnik osób dorosłych uczestniczących w edukacji powinien wzrosnąć do co najmniej 15% w 2020 r.

W 2009 r. w Unii Europejskiej było 76 mln dorosłych, którzy nie ukończyli szkoły średniej II stopnia. Takie wykształcenie jest uważane za minimalny wy-

móg nie tylko do wejścia na rynek pracy, ale również do zapewnienia ciągłości zatrudnienia. W tej grupie dorosłych 23 mln ukończyły tylko szkołę podstawową. Najwięcej takich osób było na Malcie, w Portugalii i w Turcji. Zarazem jest mniej prawdopodobne, że dorośli o niższych kwalifikacjach będą uczestniczyli w uczeniu się przez całe życie. Najwięcej osób kształcących się ustawicznie ma wykształcenie wyższe. Ranking uczestnictwa takich osób w ustawicznym uczeniu się jest następujący: Szwajcaria, Szwecja, Wielka Brytania, Polska, Norwegia, Finlandia i Litwa. Bardzo dynamiczny rozwój uczenia się przez całe życie nastąpił w Szwajcarii. Z kolei w Zjednoczonym Królestwie tę formę kształcenia dotknęły dotkliwe cięcia.

Do **prywatnych instytucji** systemu szkolnego uczęszcza znaczna mniejszość uczących się. Poniższa tabela przedstawia podział szkół na kontinuum państwowe *versus* całkowicie niezależne.

Tabela 2. Odsetek uczniów w szkołach publicznych i prywatnych

Kraje	UE	CZ	DE	FI	FR	IT	LT	NL	NO	PL	PT	RO	SK	SV	UK
Publiczne	86	94	94	93	79	94	99	24	96	96	87	99	92	95	80
Prywatne zależne od rządu	–	6	–	7	21	1	–	76	–	1	4	–	8	–	15
Prywatne niezależne	14	–	6	–	–	5	1	–	4	4	9	1	–	5	5
Prywatne ogółem	14	6	6	7	21	6	1	76	4	5	13	1	8	5	20

Źródło: Kluczowe dane..., 2010, s. 54.

Rola szkolnictwa prywatnego jest marginalna w Rosji, Norwegii, Szwajcarii, Niemczech i we Włoszech. W tym ostatnim państwie panuje przekonanie, że szkoły publiczne są dobre i dobrze wyposażone. Z kolei w Holandii państwo finansuje placówki prywatne i absolutnie nie są one elitarne. Podlegają one takim samym wymogom jak szkoły publiczne. Przede wszystkim nie mogą pobierać czesnego za nauczanie. We Francji szkoły prywatne cieszą się dużą popularnością na każdym szczeblu. Większość z nich jest prowadzona przez Kościół katolicki. Często przyjmują one uczniów, którzy mieli trudności w uczeniu się i musieli powtarzać klasę. Placówki prywatne są też popularne w Wielkiej Brytanii. Niezwykle elitarne są szkoły prywatne w Rosji. Grupują one dzieci elity rządzącej i biznesowej. Szkolnictwo prywatne w tym kraju jest coraz bardziej powiększającym się sektorem, choć ciągle obejmuje bardzo niewielki odsetek uczniów. Daje ono dostęp do edukacji dobrej jakości, w komfortowych warunkach. Wiele zajęć jest prowadzonych na poziomie zaawansowanym i ma charakter kształcenia indywidualnego. Szkoły prywatne są w doskonałej sytuacji finansowej i cieszą się stabilnością ze względu na powiązania z ludźmi władzy. Stanowią formę potwierdzania odmiennego statusu społeczno-ekonomicznego.

Prywatne są uniwersytety ludowe w Finlandii i większość centrów edukacji ustawicznej.

W Holandii i we Francji szkoły prywatne zależne od rządu są dofinansowane przez państwo na podstawie porozumienia. Państwo wypłaca pensje i ponosi koszty funkcjonowania szkoły. W Holandii wszystkie placówki należą do tej kategorii.

W porównaniu z rokiem szkolnym 1991/1992 odsetek szkół prywatnych zmniejszył się o 21% w Niemczech i o 22% we Włoszech. Jest to znaczny ubytek (Rabczuk, 2000, s. 245).

W latach 90. minionego wieku nastąpił ruch „powrotu do podstaw” w **programach nauczania** w Wielkiej Brytanii i w Holandii. W Zjednoczonym Królestwie został on zintensyfikowany na skutek reformy z 2012 r. Ministerstwo edukacji określa istotną wiedzę do opanowania przez każdego ucznia. Związki zawodowe nauczycieli obawiają się, że rząd zamierza ograniczyć program dla wszystkich uczniów do angielskiego, matematyki, nauk przyrodniczych i *pastoral care* (wychowania). Najczęściej ministerstwa edukacji poszczególnych państw opracowują program ramowy i orientacyjne treści nauczania / wspólną podstawę programową / wytyczne, programy bazowe. Na uwagę zasługuje to, że w Finlandii są one tworzone przez Narodową Radę Edukacji we współpracy z pracodawcami, pracownikami różnych zawodów, ekspertami ekonomicznymi, nauczycielami i uczniami. W niektórych krajach, m.in. w Szwecji i Wielkiej Brytanii, opracowuje się nowe programy celem poprawy jakości kształcenia. Ramowy program szkoły dostosowują do swoich potrzeb. Coraz częściej opracowuje się warianty programu (poziom podstawowy i zaawansowany) oraz opcje na podstawie programu ramowego, których jest coraz więcej.

W szkole podstawowej i w gimnazjum we Włoszech jeden nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów, integrując je, w Szwecji z kolei trwają dyskusje nad zintegrowanym planem nauczania.

Na uwagę zasługuje to, że w Norwegii program jest tworzony odpowiednio do rozwoju dzieci, tymczasem zdaniem pedagogów brytyjskich w ich kraju o tym się zapomina.

Sytuacja w zakresie **orientacji szkolnej i pedagogicznej** przedstawia się bardzo różnie. W Zjednoczonym Królestwie zaleca się, aby szkoła miała doradcę zawodowego w radzie szkoły – najlepiej ze środowiska biznesu – a więc osobę niebędącą specjalistą w zakresie orientacji. Z kolei nauczycielom zaleca się poznanie całokształtu opcji programowych dostępnych uczniowi oraz uświadomienie konsekwencji wyboru danej opcji.

W Rosji rozwijają się przede wszystkim komercyjne formy orientacji, np. diagnozowanie i rozwijanie talentów. W Szwajcarii nauczyciel klasy VI ma obowiązek przedłożenia rodzicom informacji o osiągnięciach i zdolnościach ucznia oraz zaleceń dotyczących wyboru szkoły średniej. W Niemczech największe znaczenie ma orientacja w V klasie, która jest traktowana jako

główny środek łagodzący negatywne skutki systemu dualistycznego. Szczegół orientacji usytuowano nad szkołą podstawową. Uczniowie klasy VI otrzymują opinię nauczyciela dotyczącą dalszej nauki, która jest oparta na 2-letnim okresie obserwacji zdolności i zainteresowań. We francuskim kolegium uczniowie zapoznają się ze światem pracy. W Hiszpanii od 2006 r. uczniowie mają 36 godzin konsultacji rocznie z nauczycielem. Służby koordynacji poradnictwa przeprowadzają testy diagnostyczne. Z kolei każdy młody człowiek w Szwecji może się spotkać z doradcą zawodowym, także przez Internet. W Finlandii orientacja szkolna i zawodowa wiąże się z filozofią szkoły rozszerzonej. Kładzie się nacisk na to, że szkoła jest dla każdego ucznia i musi zaspokoić jego potrzeby. Większą uwagę zwraca się na zainteresowania i wybory ucznia niż na prognozy dotyczące jego dalszej nauki. W klasach VII–IX praktykuje się formy indywidualnej pracy z uczniami, pracę zespołową w małych grupach oraz warsztaty dotyczące dalszego kształcenia i kariery zawodowej.

Najbardziej szkodliwe z pedagogicznego i społecznego punktu widzenia są **selekcje doszkolne na progu między szkołą podstawową a średnią I stopnia**. W Holandii i w Niemczech jest to kluczowy próg. W Niemczech do różnych typów szkół selekcionowane są dzieci 9-letnie, w Wielkiej Brytanii zaś 10-latki (do ogólnokształcących szkół gramatycznych), a w Holandii i Szwajcarii – 12-latki. Selekcjonuje się na podstawie kryterium osiągnięć. Przejście do szkoły średniej I stopnia dokonuje się na zasadzie wykluczenia. W niemieckiej szkole głównej nadreprezentowani są emigranci. Nasila się zależność między pochodzeniem ucznia, rodzajem i poziomem wykształcenia jego rodziców a osiągnięciami szkolnymi. Niemiecki system jest skrajnie selektywny.

Bardzo zróżnicowana jest sytuacja w Szwajcarii. Tam na ogół nie ocenia się uczniów w szkole podstawowej, ale w niektórych kantonach wystawia się noty przez cały ten okres. **Drugoroczność** na tym poziomie wynosi 1,7%. Zdaniem szwajcarskich nauczycieli jest to rozwiązanie – podobnie jak klasy wyrównawcze – nieefektywne i nieopłacalne.

Odsetek uczniów powtarzających klasę w szkole średniej I stopnia przedstawia się następująco – w kolejności od najwyższego: Holandia – 42,8%, Hiszpania – 31,9%, Portugalia – 28,0%, Francja – 19,4%, Niemcy – 16%, Słowacja – 5,3%, Litwa – 5,1%, Polska – 4,6%, Finlandia – 4,1%, Rosja – 4,0%, Czechy – 3,5%, Włochy – 2,8%, Szwecja – 2%, Wielka Brytania – 1,6% i Norwegia – 0,9% (*Grade Retention...*, 2011, s. 56). Różnice między krajami często praktykującymi to rozwiązanie a krajami, w których jest ono bardzo rzadkie, są ogromne. W Wielkiej Brytanii wprowadzenie drugoroczności jest rzadkością, ale uczeń nieradzący sobie w danej klasie jest „spychany” do programu „coraz łatwiejszego”, coraz bardziej uzawodowionego. W państwach, w których powtarzanie roku stanowi częste zjawisko, wśród nauczycieli panuje przekonanie, że jest to rozwiązanie korzystne dla ucznia. Decyzje o drugoroczności są podejmowane przez szkoły. W Holandii i w Szwecji w podejmowaniu takich decyzji

uczestniczą też rodzice. W niektórych krajach mogą oni apelować o zmianę decyzji albo muszą wyrazić zgodę na powtarzanie klasy przez ich dziecko.

Bardzo zróżnicowane są procesy **selekcji wewnętrzzszkolnej**. W Wielkiej Brytanii w poszczególnych typach szkół średnich I stopnia praktykuje się *banding* (grupowanie uczniów na podstawie zdolności do różnych ciągów programowych – A, B i C – na wszystkich przedmiotach) oraz bilateralne szkoły rozszerzone (dla wszystkich uczniów; mają ścieżkę ogólnokształcącą i rozszerzoną). Przyjmują one do 10% uczniów na podstawie kryterium zdolności z zakresu przedmiotów, w których nauczaniu się specjalizują. Pozostała młodzież poddana jest selekcjonowaniu w formie *banding*.

Inne formy selekcji wewnętrzzszkolnej w Zjednoczonym Królestwie to m.in.: *ability grouping* – nauczyciel klasy grupuje uczniów według zdolności, *setting* – grupowanie na poszczególnych przedmiotach czy *tracking/streaming* – ścieżkowanie, np. na grupy uczące się według programu ogólnego lub według jakiejś ścieżki przedzawodowej. Skierowanie ucznia na ścieżki uzawodowione oznacza selekcję negatywną. Inną formą jest pozbywanie się uczniów trudnych i kierowanie ich do *pupil referral unit* – czegoś w rodzaju poprawczaka, z tą różnicą, że decyzję o wydaleniu ucznia ze szkoły podejmuje dyrektor.

Formą selekcji w szkołach brytyjskich jest także zniechęcanie uczniów do przygotowania się do egzaminu GCSE (nieobowiązkowego) kończącego obowiązek szkolny i dającego prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia pod warunkiem dobrych ocen. Młodzież jest zachęcana do wyboru ścieżek, które łatwo zaliczyć. Ma to związek z wąsko rozumianym sukcesem, którego wskaźnikiem jest odsetek uczniów pomyślnie kończących szkołę. W niektórych krajach na tym szczeblu przeprowadza się egzaminy służące rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów i wspieraniu ich.

Kolejny **próg selekcyjny** ma miejsce na **przejęściu między szkołami średnimi I stopnia i II stopnia**. W Szwecji i Norwegii promocja jest automatyczna. W niektórych krajach szkoła obowiązkowa kończy się egzaminem. Tak dzieje się w Niemczech, we Francji, we Włoszech czy w Zjednoczonym Królestwie (tu nie ma wyraźnej granicy między I i II stopniem szkoły średniej). Ma on służyć sprawdzeniu, czy uczeń jest na dobrej drodze, by pomyślnie zdać wymagane prawnie dalsze egzaminy. We Francji decyzja o dalszej drodze szkolnej jest podejmowana pod koniec nauki w kolegium. Kontynuacja nie jest uzależniona od świadectwa wystawionego po egzaminach. Wybór ucznia ukierunkowują nauczyciele, biorąc pod uwagę jego umiejętności i zainteresowania. Decyzja jest uzgadniana między kadrą szkoły, uczniem i jego rodzicami.

W Anglii egzamin kończący szkołę obowiązkową – GCSE – nie jest obligatoryjny. Oceny z GCSE zależą m.in. od tego, czy młodzież uczyła się danego przedmiotu na poziomie podstawowym czy rozszerzonym. Najwyższe noty – od A* do C – otrzymają w drugim przypadku, a oceny od C do G w pierwszym. Jednak tylko oceny C i wyższe są uznawane przez uczelnie i większość pracodawców.

W Holandii egzamin pomaga uczniowi i rodzicom w wyborze najodpowiedniejszej szkoły.

W raporcie Eurydice *Ogólnokrajowe egzaminowanie uczniów w Europie: cele, organizacja i wykorzystanie wyników* jako pierwszą kategorię potraktowano egzaminy podsumowujące osiągnięcia uczniów na końcu roku szkolnego lub na końcu danego etapu edukacji, mające wpływ na ich dalszą karierę szkolną. Na ich podstawie przyznaje się świadectwa lub podejmuje decyzje o podziale na grupy, wyborze szkoły, promocji na następny rok itp.

Na zakończenie szkoły średniej I stopnia przeprowadza się egzaminy w Niemczech, we Włoszech, Polsce, Portugalii, Holandii Szwecji i Norwegii – służą one podejmowaniu decyzji o dalszej drodze szkolnej ucznia. Jednym ze wskaźników stopnia selektywności systemu szkolnego w Holandii jest fakt, że tylko 14% uczniów ze szkół uzawodowionych zdobywa dyplom uprawniający do ubiegania się o przyjęcie na studia.

Drugą kategorię egzaminów stanowią te, które służą monitorowaniu jakości pracy szkoły czy uczniów. Przeprowadzane są one w największej liczbie państw. Trzecią kategorię stanowią egzaminy służące rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb uczniów, wspieraniu ich w rozwoju oraz w dokonywaniu wyborów dotyczących dalszej drogi szkolnej, np. w Anglii, we Francji i na Słowacji.

Ogólnokrajowe egzaminy stały się popularne od lat 90. XX w. (*Ogólnokrajowe egzaminowanie...*, 2010, s. 21). W przeważającej liczbie krajów nie publikuje się wyników każdej szkoły. Praktyka ta, stosowana w latach 90., spotkała się z krytyką i zarzutami, że rankingi szkół nie odzwierciedlają ich rzeczywistych osiągnięć.

Kolejny próg selekcyjny to **egzamin kończący szkołę średnią i dobór kandydatów na studia**. Egzamin ten przeprowadza się w każdym kraju i w wielu z nich stanowi on podstawę przyjęcia na studia. Tylko w Hiszpanii i Szwajcarii świadectwo jest wydawane na podstawie ciągłej oceny w ostatniej klasie lub klasach (*Kluczowe dane...*, 2011, s. 237). Procedury doboru kandydatów na studia są bardzo zróżnicowane. Ciekawe jest to, że w Niemczech każdy, kto spełnia warunki formalne, zostaje przyjęty na studia. Jedynie na kierunkach bardzo obleganych ustala się limity przyjęć.

Prócz selekcji na podstawie osiągnięć uczniów w systemach szkolnych ma miejsce także **selekcja społeczna** – na podstawie statusu rodziców uczniów. Tego typu selekcja nasiliła się w Anglii, Hiszpanii i w Rosji. Pochodzenie społeczne rodziców poszczególnych typów szkół ogromnie się różni. Systemy szkolne powiększają nierówności edukacyjne i społeczne. Przepaść między uczniami z rodzin zamożnych i biednych w Anglii należy do największych na świecie. Skrajnie selektywny jest też system niemiecki. Najważniejszym czynnikiem selekcji społecznej jest wybór szkoły średniej uwarunkowany kapitałem społecznym, ekonomicznym i kulturowym rodziców.

Socjalizacja w systemach szkolnych za pośrednictwem mediów i przez kulturę globalną prowadzi do dominacji wartości neoliberalnych. Znacząco zmieniły się nie tylko motywy i cele kształcenia, lecz także ideały uczniów. Głównym celem jest zdobycie pieniędzy. Radykalnie zmienia się znaczenie wychowawczej roli szkoły. Jest to socjalizacja do wolnego rynku. Konsumpcjonizm stanowi główny dyskurs konstruujący tożsamość jednostek. Odnosi się to do zmian całego stylu życia, w którym brak solidarności społecznej.

Elity społeczne socjalizują swoje dzieci do osiągania sukcesów i reprodukcji ich statusu. Z kolei uczniowie z rodzin zajmujących najniższe szczeble w drabinie społecznej mają niskie aspiracje edukacyjne i same – ale i przez nauczycieli – wykluczają się z kształcenia ogólnego.

Mimo ery globalizacji w niektórych krajach uczniowie są socjalizowani do kultury narodowej, np. w Szwecji do wartości narodowej jaką jest *logom* – nie za dużo, nie za mało, w sam raz; socjalizuje się do współpracy i przyjaźni oraz do obywatelskiego uczestnictwa. Do tej grupy państw należą Finlandia, Hiszpania, Litwa czy Szwajcaria.

W przypadku **zapewniania jakości** procedury stosowane w poszczególnych krajach są podobne. Ministerstwa ustalają standardy wymagań dla uczniów i nauczycieli. Temu pędowi do standaryzacji przeciwstawiły się tylko Włochy. Centralnie ustalone są zasady egzaminowania, monitorowane są osiągnięcia uczniów i szkół (są one rozliczane za osiągnięcia), praktykowana jest ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna, szkoły podlegają większej kontroli niż dotychczas, częściej wizytowane są placówki słabe. W Rosji podobne procedury nie mają przełożenia na pracę szkół. W Niemczech z kolei panuje przekonanie, że to szkoła decyduje o jakości procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Ogólnie w oświacie stosowane są mechanizmy biznesowe, powstał rynek edukacyjny, na którym rodzice wybierają szkołę dla swego dziecka (w ramach procedur selekcyjnych). Zasada konkurencji między uczniami i szkołami stała się najpoważniejszą siłą wpływającą na zachowania wszystkich stron procesu edukacji. Najbardziej widoczna w oświacie była polityka globalnej konkurencji w Wielkiej Brytanii. Oczywiście miało to związek z wpływami neoliberalizmu.

W związku z zapewnianiem jakości bardzo ważne jest pytanie o dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz o miejsce tej grupy zawodowej w hierarchii społecznej. Dobór kandydatów do pracy w szkolnictwie w poszczególnych państwach diametralnie się różni. W Finlandii ma miejsce niezwykle surowa selekcja, przyjmuje się bowiem tylko 10% chętnych. Prestiż zawodu jest bardzo wysoki, należy on do tych najbardziej szanowanych, elitarnych. Również w Holandii i Francji nauczyciele cieszą się powszechnym szacunkiem. We Francji zatrudniani są w drodze konkursu. Także we Włoszech selekcja kandydatów do zawodu jest ostra. Edukacja nauczycieli w tym państwie była i jest głęboko zakorzeniona w etyce. Po magisterium kandydaci do zawodu muszą odbyć roczną praktykę w przedszkolu lub szkole podstawowej. Natomiast studenci

przygotowujący się do pracy w szkołach średnich są zobowiązani do rocznego studium pedagogicznego. Aby otrzymać stałe zatrudnienie, nauczyciele są zobligowani do odbycia 3-letniego stażu, a także zdania egzaminu konkursowego, który jest bardzo trudny. Obejmuje on nauczany przedmiot, pedagogikę i psychologię. Włoscy nauczyciele cieszą się wieloma przywilejami związanymi ze statusem urzędników państwowych, m.in. wysokie zarobki, gwarancja zatrudnienia do emerytury, wysoka emerytura (95% zarobków) i wyprawka przed odejściem na emeryturę w wysokości około 60 000 euro.

W innych krajach, np. w Wielkiej Brytanii, ma miejsce deprofesjonalizacja nauczycieli, a za najlepszy sposób ich kształcenia (wstępnego) uznaje się praktykę szkolną – uczenie się od nauczycieli. 43% angielskich pedagogów ocenia prestiż swojego zawodu jako niski. Podobna sytuacja ma miejsce w Norwegii. Z roku na rok maleje liczba studentów na kierunkach nauczycielskich. Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja tej grupy zawodowej w Rosji. Nauczyciele są tam bardzo źle wynagradzani, jest to jedna z najniżej uposażonych grup, ulegająca pauperyzacji. Następuje systematyczna destrukcja systemu szkolnego i zawodu nauczycielskiego. Tylko 1/3 osób rozpoczynających pracę w tym zawodzie kontynuuje ją w szkole.

Najbardziej popularnym/dostępnym wskaźnikiem **efektywności systemów szkolnych** są wyniki badań PISA (choć jest wiele zastrzeżeń do ich metodologii, to na razie nie opracowano lepszych). W badaniach z 2009 r. odsetek 15-letnich uczniów, którzy uzyskali najwyższe wyniki w czytaniu oraz interpretacji tekstu, był następujący (wzięto pod uwagę kraje omawiane w niniejszej publikacji oraz Polskę): w Finlandii – 14%, w Holandii, Francji i Szwecji – 9%, w Wielkiej Brytanii – 8%, w Niemczech – 7,5, w Polsce i we Włoszech – 7%, w Portugalii – 4,5%, w Hiszpanii – 3,5%, na Litwie – 3%. Rosja znalazła się wśród krajów o najgorszych wynikach – 30% 15-latków nie posiada kompetencji pozwalających funkcjonować w rzeczywistości społeczno-kulturowej i ekonomicznej, znaleźli się oni na poziomie 1 lub niższym (czyli na poziomach najgorszych). Rosyjska szkoła nie jest w stanie zapewnić korzystnych i równych możliwości rozwoju wszystkim uczniom. W ogóle wyniki wszystkich państw byłego obozu socjalistycznego są dość niskie. Również w Niemczech prawie co 10 uczeń jest w grupie ryzyka i nie osiągnął najniższego poziomu. W Szwecji 1/5 uczniów nie spełnia wymagań dotyczących czytania. W Wielkiej Brytanii wyniki pogorszyły się bardzo znacząco w porównaniu z rokiem 2000. Negatywnie jest też oceniane bardzo selektywne szkolnictwo francuskie. Uważa się je za mało efektywne, stosujące archaiczne metody nauczania i źle zarządzane. W badaniach PIRLS dotyczących umiejętności czytania francuscy uczniowie znaleźli się na 42. miejscu przy 45 badanych krajach. Francuska szkoła kształtuje jednostki niezdolne do współpracy na niwie społecznej.

W badaniach PISA uczniowie fińscy zajmują zwykle albo 1. miejsce, albo jedno z trzech najlepszych. Mniej niż w innych państwach jest tu uczniów

z najniższymi osiągnięciami, ponadto wyniki są najmniej zróżnicowane między szkołami i regionami – najmniej wśród państw należących do OECD. Świadczy to o tym, że system jest w stanie wyrównać szanse edukacyjne uczniów. Jest to rezultat polityki oświatowej konsekwentnie realizowanej od lat 60. XX w. Możliwości kształcenia są w praktyce takie same w całym kraju. Jedne z najlepszych w Europie wyników uzyskują też uczniowie holenderscy. Prawdopodobnie jednak jest to związane z najwyższym odsetkiem uczniów powtarzających klasę. Krajem, w którym ujawnił się ścisły związek między kapitałem kulturowym i ekonomicznym rodziców a wynikami uczniów, są Niemcy. Dokonuje się w nim ostra selekcja społeczna – najsilniejsza wśród badanych krajów.

Reformy edukacji wprowadzane na przełomie XX i XXI w. w mniejszym lub większym stopniu odpowiadały tzw. nowemu zarządzaniu publicznemu (NZP). Są to celowe zmiany wprowadzane przez rządy neoliberalne, które postawiły sobie cel w postaci skutecznego świadczenia usług. NZP po raz pierwszy zostało wprowadzone w Wielkiej Brytanii przez rząd M. Thatcher. Reformy te polegały na następujących zasadach:

1. Przeniesienie zasad zarządzania obowiązujących w sektorze prywatnym do sektora publicznego. Zasada ta nosi nazwę menedżeryzmu. Wiąże się ona ze skoncentrowaniem na wynikach oraz z finansowaniem zadaniowym. Podwyżka płac czy premie są nagrodą za skuteczność działania. Tego rodzaju rozwiązania wprowadzono nawet w Szwecji, gdzie silna jest tradycja solidarności płacowej (Peters, Wright, 1996, s. 636).
2. Prywatyzacja lub jej łagodniejsza wersja – system zlecania zadań „na zewnątrz”, co oznacza, że państwo pozostaje nabywcą usługi, ale jest ona świadczona przez prywatne agencje. Nie wszędzie prywatyzacja przyniosła wzrost wydajności.
3. Kolejna zasada nie ma odpowiednika w wyrazach polskich – jest to *agenci-fication*. Oznacza ona tworzenie półautonomicznych agencji odpowiedzialnych za zarządzanie. Kluczowym elementem tego procesu jest odejście od zarządzania centralnego, co gwarantuje większą swobodę podejmowania decyzji. Zasada ta oznacza dalszy rozdział między procesami podejmowania decyzji a ich wdrażaniem, ponieważ agencje kierują się wyraźnymi wytycznymi nakazującymi wprowadzenie w życie decyzji podjętych przez rząd.
4. Konkurencja ma być instrumentem wpływającym na wydajność.
5. Coraz częściej rządy przyznają, że decentralizacja usług korzystnie wpływa na ich efektywność. Rząd centralny pełni funkcję koordynatora ustalającego priorytety, ale świadczenie usług powinno się odbywać na najniższych poziomach.
6. Deklarowaną zasadą NZP jest umocnienie roli obywateli. W wielu krajach powstały komitety obywatelskie w przedszkolach czy szkołach, których celem jest zwiększenie wpływu rodziców na funkcjonowanie tych placówek. Jednak w istocie NZP zaostcza granice między polityką a administracją charakteryzujące hierarchiczny model sprawowania władzy (Kjæen, 2009, s. 35–56).

W niektórych krajach reformy objęły cały system szkolny, np. w Zjednoczonym Królestwie, Szwecji czy Hiszpanii. W Niemczech i w krajach skandynawskich zmiany miały charakter znacznie mniej radykalny, chociaż i tam przeprowadzono reformy polegające na przeniesieniu uprawnień władzy z sektora publicznego na sektor prywatny. Priorytet równości szans edukacyjnych, który do niedawna obowiązywał przynajmniej w Skandynawii, ustąpił miejsca priorytetowi poprawiania wyników uczniów i szkół. Ale właśnie w Wielkiej Brytanii od czasu wprowadzenia NZP przez Thatcher osiągnięcia szkolne dramatycznie się obniżyły.

Z wyróżniających się działań reformatorów na uwagę zasługują: ochrona wartości francuskich czy systematyzowanie wiedzy w kontekście narodowym w Norwegii. W tym kraju zwiększono liczbę godzin lekcyjnych aż o 25%. Dostosowywanie edukacji do potrzeb uczniów skutkuje niepokojącym wzrostem liczby dzieci, które objęto edukacją specjalną – z 5,5% do 8%. Jest to wyjątkowo wysoki odsetek. Właśnie badania PISA spowodowały w Norwegii selekcjonowanie uczniów ze względu na ich poziom oraz nierówne traktowanie słabszych. To radykalna zmiana w porównaniu z okresem, kiedy w kraju tym nie funkcjonowało pojęcie ucznia zdolnego. Pod hasłem „dostosowywania edukacji do potrzeb uczniów” dokonuje się selekcja do ścieżek uzawodowionych także we Francji, Holandii i Wielkiej Brytanii. We Francji szkoły dla najsłabszych uczniów zamieniły się w getta, podobnie jak niemiecka *Hauptschule*. Po czterech latach funkcjonowania wymienionych szkół francuskich nie zaobserwowano pozytywnych wyników.

Analizowane reformy były realizowane pod wpływem – mniejszym lub większym – neoliberalizmu. Polityka oświatowa neoliberalizmu ma wszędzie wspólne elementy. W poszczególnych państwach różne są tylko zakres i skala zastosowania tych elementów. Przede wszystkim została opracowana przez polityków i ekonomistów. Profesjonalni pedagodzy byli przeważnie wykluczeni z oficjalnych debat dotyczących tej polityki. Nawet z ministerstw edukacji usuwano osoby znające się na sprawach kształcenia i wychowania, a na ich miejsce zatrudniano menedżerów. Propozycje neoliberalnej polityki oświatowej zaczerpnięto z ekonomii rynkowej. Ona – zdaniem twórców tej polityki – dostarcza lepszych kategorii analitycznych. Ich zastosowanie wykazuje, że edukacja nie jest dobrem wspólnym, ale stanowi towar na rynku. Ma ona takie same cechy charakterystyczne jak inne towary na rynku. Interwencja państwa w dziedzinie edukacji osłabia zdolność rynku do zapewniania jej lepszej jakości. Wielu twórców neoliberalnej polityki oświatowej chciało w edukacji zastosować analizę funkcjonalno-produkcyjną.

Wspólne elementy tej polityki to: prywatyzacja instytucji edukacyjnych lub semi-prywatyzacja (*agentification*), przekazanie ich w ręce przedsiębiorców dążących do generowania zysków, tworzenie rynku oświatowego, wprowadzenie nowego zarządzania publicznego; obniżanie nakładów na naukę i edukację, fi-

nansowanie zależne od mierzalnych wyników, wprowadzenie „lokalnego zarządzania szkołami” (Potulicka, 1996), wprowadzenie systemu rozliczania za wyniki w stosunku do uczniów, nauczycieli szkół i pracowników nauki, preferowanie mierzalnych wskaźników osiągnięć, reaktywacja behawioryzmu w pomiarze dydaktycznym (zoperacjonalizowanych zadań dydaktycznych i standaryzowanych testów); standaryzacja programów nauczania, procesów dydaktycznych i oceniania; tendencja do uzawodowienia edukacji począwszy od szkoły obowiązkowej, zróżnicowanie i specjalizacja instytucji systemu szkolnego, nasilenie procesów selekcji i segregacji uczniów. W tym niby „samoregulującym się rynku szkolnym” – paradoksalnie – ma miejsce większa centralizacja zarządzania instytucjami edukacyjnymi (nawet w Stanach Zjednoczonych, gdzie wcześniej każdy stan decydował o omawianej polityce). Nagłaśniana zasada autonomii została zastąpiona zarządzaniem wiedzą. Ma miejsce większa biurokratyzacja i wzmocniona ideologiczna kontrola kształcenia. Taka polityka prowadzi do podziału na edukację dla elit i szkolenie dla mas. Wszystko to jest opatrzone retoryką troski o jakość edukacji, a nawet jej doskonałość.

Bibliografia

- Grade Retention During Compulsory Education in Europe* (2011), Eurydice, Brussels.
- Kjær A.M. (2009), *Rządzenie, Sic!*, Warszawa.
- Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009* (2010), Eurydice, Warszawa.
- Kluczowe dane o edukacji w Europie* (2011), Eurydice, Bruksela.
- Nowakowska-Siuta R. (2006), *Kształcenie zawodowe w krajach UE*, CKE, Warszawa.
- Ogólnokrajowe egzaminowanie uczniów w Europie: cele, organizacja, wykorzystanie wyników* (2010), Eurydice, Warszawa.
- Peters G., Wright V. (1996), *Public Policy and Administration – Old and New* [w:] R.E. Goodin, H.D. Klingeman (red.), *A New Handbook of Political Science*, Oxford University Press, Oxford.
- Potulicka E. (1993), *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I: *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Edytor, Poznań – Toruń.
- Potulicka E. (1996), *Nowa Prawica a edukacja*, cz. II: *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjal-demokratycznej*, Edytor, Poznań – Toruń.
- Rabczuk W. (2000), *Szkolnictwo prywatne w świecie*, IBE, Warszawa.
- Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka* (2009), Eurydice, Warszawa.