

DOROTA KLUS-STAŃSKA
Uniwersytet Gdański

WALKA O TESTO-MANIAKALNE PRZETRWANIE, CZYLI PO CO I CZEGO UCZĄ SIĘ PRZYSZLI POLSCY NAUCZYCIELE?¹

Abstrakt

Punktem wyjściowym artykułu jest teza, że zależność między jakością pracy i kształcenia nauczycieli a jakością nauczania w szkole, ma charakter sprzężenia zwrotnego. Nie tylko edukacja nauczycieli wpływa na to, co dzieje się w szkole, ale także model szkoły i programu nauczania decyduje o tym, jak i dla jakiej szkoły są kształceni nauczyciele. Dla uzasadnienia tej tezy wykorzystano analizę zasobów leksykalnych, za pomocą których w polskiej podstawie programowej dla szkół ogólnokształcących są opisane oczekiwane efekty nauczania, analizę dokumentów potwierdzających nauczycielskie kwalifikacje kandydatów na studia podyplomowe w zakresie drugiego przedmiotu oraz nieudokumentowane dane dotyczące doboru kadry prowadzącej przedmioty pedagogiczno-psychologiczne na wydziałach kształcących nauczycieli przedmiotów. Całość analiz dowodzi rozległych obszarów niedociągnięć w zakresie edukacji nauczycieli, umacnianych modelem tradycyjnego przekazu wiedzy wytwarzanym przez obowiązujące w kraju regulacje pochodzące z resortu oświaty.

Słowa kluczowe: edukacja nauczycieli, kwalifikacje nauczycieli, PISA, korepetycje, program nauczania, biurokracja oświatowa

Tytuł artykułu zakreśla dwa obszary analizy: celu i treści kształcenia studentów, którzy przygotowują się do wykonywania zawodu nauczyciela. Człon „po co?” jest tu zasadniczy. Najczęściej zakładamy bowiem, że to nauczyciel i jego kształcenie wpływają na szkołę i jakość zapewnianego w niej nauczania. W wiedzy potocznej wyraża się to w powszechnie powtarzanej opinii: *Tak naprawdę, to wszystko zależy od nauczyciela*. Inaczej moglibyśmy powiedzieć, że rekordy popularności bije przekonanie *Taką mamy szkołę, jakich mamy nauczycieli*. Jest w nim sporo prawdy, ale odzwierciedla ono tylko jeden mechanizm rządzący

¹ Artykuł jest wynikiem opracowania do druku wystąpienia pt. „Czego i po co uczą się przyszli polscy nauczyciele?” na otwartym posiedzeniu plenarnym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, które odbyło się w Warszawie 5 czerwca 2017 roku.

szkołą, przesłaniając inny. Zależność między jakością pracy nauczycieli i szkołą ma bowiem charakter sprzężenia zwrotnego.

Dlatego teza konstruująca ten artykuł zmienia zakładany kierunek wpływu. Spróbuję w nim pokazać, że to także model szkoły, wymuszany przez resort edukacji oraz oczekiwany biurokratycznie i politycznie, wpływa na to, jak kształceni są nauczyciele, a kształceni są tak, by dobrze odpowiadać wymaganiom takiej szkoły, jaką w Polsce mamy. Innymi słowy, odwracając wyżej wspomniane przekonanie, możemy powiedzieć, że *takich mamy nauczycieli, jaką mamy szkołę*. Stąd też pytanie „po co?” nie dotyczy wartości i celów, które chcę wskazać jako ważne, ale jest pytaniem o to, czemu *realnie* jest podporządkowane kształcenie nauczycieli i jakiego rodzaju biurokratyczno-ideologiczna presja stała się podstawową wykładnią dla określania, co mają wiedzieć i umieć.

Odpowiedzi spróbuję udzielić w odniesieniu do trzech następujących aspektów, jakimi są:

1. kondycja polskiej szkoły,
2. tworzenie podstaw pracy nauczyciela przez urzędników,
3. programy i plany studiów w kształceniu nauczycieli.

CZY W POLSKIEJ SZKOLE DOBRZE SIĘ DZIEJE?

Punktem wyjścia dla namysłu nad kondycją polskiego systemu edukacji jako miejsca „konsumpcji” kształcenia nauczycieli, chcę uczynić wątek nagłaśnianego w mediach rankingowego skoku polskich uczniów w badaniach międzynarodowych. W ostatnich latach obserwujemy ekscytację wywołaną wysokimi lokatami polskich uczniów w badaniach PISA. Powstała nawet na ten temat książka Amandy Ripley „Najbystrzejsze dzieciaki na świecie”², a fenomenowi polskiego awansu poświęcono osobny rozdział w raporcie PISA. Polską szkołę i przeprowadzane w niej reformy wskazano jako znakomity wzór dla świata.

Jak komentuje się źródła polskiego sukcesu edukacyjnego? Na przykład Maciej Jakubowski, wiceminister i podsekretarz stanu w MEN, wyjaśniał w wywiadzie dla amerykańskiego „Huffington Post”, że sukces polskich uczniów zawdzięczamy zmianom w programie nauczania. Mówiąc o poprzednim programie, opisał go jako przestarzały, zorientowany na przekaz wiedzy, a zbyt mało na krytyczne myślenie, analizowanie, dyskusje i rozwiązywanie problemów. Jego zdaniem, program zaimplementowany w 2008 r. przełamuje te ograniczenia³. Takie i podobne interpretacje spowodowały, że za granicą głośno jest o polskich rewolucyjnych zmianach, z jakimi podobno mamy do czynienia w ostatnim piętnastoleciu. Alexandra Rojkov, dziennikarka „DieZeit”, napisała, że w wyniku wprowadzenia reformy systemu edukacji, w Polsce zmieniły się metody nauczania, dzięki czemu polscy uczniowie przede wszystkim rozwiązują problemy,

² A. Ripley, *Najbystrzejsze dzieciaki na świecie*, przeł. M. Guzowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

³ http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4670870.html [dostęp: 13.03.2016].

a głównym tego celem jest nie zapamiętywanie, ale rozumienie i myślenie. Mimo pewnych zastrzeżeń dziennikarki (o czym niżej), z jej artykułu niemieccy czytelnicy dowiedzieli się, że polska reforma polegała na wprowadzeniu do szkół zachodniego modelu edukacji. Dzięki temu, jak pisze A. Rojkov, spowodowała liczne, korzystne efekty, takie jak: radykalna poprawa wykształcenia nauczycieli, zapewnienie wolności nauczycieli w zakresie decydowania o przebiegu i treściach nauczania, powszechność nauczania blokowego i pracy w małych grupach w czasie lekcji, obowiązek indywidualizacji nauczania i dostosowywanie wymagań do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów⁴.

W Raporcie PISA 2012 wskazuje się na kraje, które wprowadziły specjalne programy nauczania i dodatkowe materiały kształceniowe dla niektórych uczniów, kierowane do nich dzięki (również wprowadzonemu) systemowi wczesnej prewencji wobec dzieci z obszaru ryzyka porażki szkolnej. Kolumbia, Meksyk i Polska są wymienione jako kraje, które na tyle znacznie poprawiły swój system informacyjny, że mogą łatwo identyfikować i wspierać uczniów potrzebujących tego rodzaju pomocy⁵.

Chwali się też zmiany w kształceniu i promowaniu nauczycieli. Jak czytamy: „Brazylia, Kolumbia, Estonia, Izrael, Japonia i Polska, a więc kraje, które poprawiły swoje wyniki w PISA, wprowadziły politykę podniesienia jakości kadr pedagogicznych przez podniesienie wymagań koniecznych do uzyskania prawa do nauczania, oferując system bonusów i zachęt dla wchodzących do zawodu studentów osiągających wysokie wyniki, podnosząc zarobki nauczycieli, by uczynić zawód bardziej atrakcyjnym lub premiując finansowo nauczycieli, którzy się dokształcają”⁶. Takie interpretacje istoty zmian w polskim systemie edukacji jasno pokazują, do czego prowadzi bezkontekstowe nagłaśnianie wybiórczych danych ilościowych, dokonywane z pominięciem rozpoznania społeczno-kulturowych i strukturalnych realiów w poszczególnych krajach.

Jeśli bowiem jest tak rewelacyjne, to może nie ma co się martwić kształceniem nauczycieli, bo są znakomicie przygotowani do pracy we wzorcowo zreformowanej szkole. Ja, niestety, nie podzielam tego entuzjazmu. Wyjaśnię dlaczego.

Rzeczywiście, Polska została włączona do PISA równoległe z wprowadzeniem gimnazjów i reformą programową, a to oznacza, że w tym samym czasie zaczęły obowiązywać egzaminy zewnętrzne, od których uzależniono dalszą karierę szkolną uczniów. Spowodowało to lawinowy, znaczący wzrost liczby prywatnych korepetycji i kursów, a także dalsze wydłużenie – i tak w Polsce monstrualnego – czasu pracy domowej uczniów. W ostatnich kilku latach doszło nawet do pojawienia się korepetycji dla uczniów klas początkowych, a w dużych

⁴ A. Rojkov, *Erschöpfte Gewinner. Polen hat in den Pisa-Tests Spitzenplätze erreicht. Doch die Bildungsrevolution hat einen hohen Preis.* „Die Zeit” 18.06.2014, <http://www.zeit.de/2014/26/pisa-studie-polen> [dostęp: 12.04.2017].

⁵ *PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, Raport OECD, s. 16, <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [dostęp: 8.04.2017].

⁶ Tamże, s. 16, 26.

miastach mnoży się liczba placówek prywatnych, które oferują pomoc w przygotowaniu przedszkolaków do szkoły.

Dane dotyczące rynku korepetycji w naszym kraju nie są jednoznaczne, gdyż kształtują się odmiennie dla różnych grup wiekowych. Najogólniej można stwierdzić, że w zależności od poziomu kształcenia i zbliżania się terminu egzaminu zewnętrznego, od 40% do 70% polskich uczniów korzysta z korepetycji z co najmniej jednego przedmiotu. Wartość rynku korepetycji szacuje się na ponad 7 miliardów złotych, a dane wskazują na jego ogromny potencjał rozwojowy⁷. A są to tylko informacje na temat korepetycji. Poziom przeciążenia uczniów codziennymi pracami domowymi oraz zdrowotne skutki tej sytuacji, są trudne do oszacowania, ale szkodliwość, dla rozwoju dzieci i młodzieży, jego nasilenia jest tajemnicą poliszynela. Depresja szkolna staje się codziennością, a rodzice i psychologowie są coraz bardziej bezradni wobec jej konsekwencji.

Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że mamy do czynienia z maskowaniem niewydolności szkoły, a do coraz lepszych wyników testowych w badaniach międzynarodowych dochodzi kosztem ogromnego wysiłku ekonomicznego polskich rodzin, przy jednoczesnym redukowaniu czasu na wieloaspektowe przeżywanie dzieciństwa i młodości przez uczniów. Sukces rankingowy ma swoją ciemną stronę. Zabiera szansę na normalne życie przed osiągnięciem dorosłości.

Wpisaliśmy się w „zjatycki model sukcesu”: kilkanaście godzin nauki na dobę, baterie testów, ostra rywalizacja i selekcja. Po co więc kształceni są nauczyciele? Po to, by zmusić uczniów do opanowania treści testowych. Absolwent szkoły musi być mistrzem testów. To gwarantuje mu dalszą karierę szkolną i akademicką i dostarcza ministerstwu – bez względu na jego bieżącą, polityczną orientację – medialnych argumentów, że znakomicie zreformowało szkołę.

Oczywiście można zadać pytanie: Czy tego rodzaju sukces nie jest wart takiego zmasowanego wysiłku? Nie sądzę. Szkoła stała się miejscem testowania przetrwania, a psychologowie biją na alarm opisując wzrost problemów psychicznych młodzieży, wynikających z funkcjonowania szkoły, wyobcowanie uczniów, brak budowania więzi społecznych, klimat braku zaufania społecznego. Na związane z tym nauczycielskie kompetencje nie ma resortowego zapotrzebowania. Testy stały się celem nadrzędnym.

Związany z Polską, światowej sławy amerykański psycholog Philip Zimbardo, określił polską skalę problemów emocjonalnych związanych z nauką jako ewenement w skali świata. Tak ocenił sytuację w polskiej szkole w dniu rozpoczęcia roku szkolnego 2013: „Spośród blisko 5 mln uczniów, którzy dziś rozpoczną kolejny rok szkolny, co piąty ma lub miał poważne problemy emocjonalne związane z nauką. To jest sytuacja wyjątkowa w skali świata i wymaga podjęcia kompleksowego przeglądu, a następnie reformy systemu edukacji na każdym poziomie od szkół podstawowych po uczelnie wyższe”⁸.

⁷ <http://www.e-korepetycje.net/artykuly/rynek-korepetycji-rosnacy-potencjal> [dostęp: 17.03.2017].

⁸ Za: K. Sobiecki, *Kto kontroluje edukację. Raport o stanie systemu oświaty, omówienie występujących w nim negatywnych zjawisk, zbadanie ich przyczyn oraz rekomendacje zmian*, Centrum Analiz Stowarzyszenie Libertariańskie, Kraków 2016, s. 20, <https://slib.pl/wp-con>

Również wspomniana wcześniej A. Rojkov zatytułowała swój artykuł „Zwycięzca wyczerpany. Polska osiągnęła najwyższe pozycje w testach PISA. Ale rewolucja edukacyjna ma wysoką cenę”, co wyjaśnia pisząc o nasilonym streśnię związanym z wprowadzonym systemem testów zewnętrznych i przywołując wyniki badań UNICEF, z których wynika, że polscy uczniowie mają najniższe, spośród badanych, poczucie szczęścia⁹.

Ale może P. Zimbardo i inni przesadzają albo źle lokują przyczyny emocjonalnych problemów dzieci i młodzieży. Wróćmy do entuzjastycznych ocen „polskiej rewolucji edukacyjnej”. Może jednak nasi nauczyciele są przygotowani do pracy w konkurencyjnym wobec Chin „modelu fińskim”?

Fińscy uczniowie przez długi czas (do chwili wyhamowania rozwoju gospodarczego w ich kraju) byli w ścisłych czołówkach PISA. Ale realia ich uczenia się są skrajnie odmienne od tych, które są codziennością polskich uczniów. Młodzi Finowie mają minimalne prace domowe i niemal w ogóle nie korzystają z płatnych korepetycji. Nie mają też odgórnych, standaryzowanych testów, a w szkole nie doświadczają porównywania i rywalizacji, bo ten styl motywowania do uczenia się jest negatywnie oceniany pedagogicznie. W przeciwieństwie do tradycyjnie nauczanych polskich uczniów, uczniowie fińscy inicjują projekty dydaktyczne, a naukę szkolną opisują jako interesującą i pełną wyzwań poznawczych. Związane z tym zadania zawodowe wymagane są od nauczycieli i do takiego sposobu pracy muszą być w czasie studiów przygotowani. System szkolny staje się narzędziem „wymuszającym” model edukacji nauczycieli. A dla jakiego modelu edukacji mają być kształceni polscy nauczyciele?

PRACA NAUCZYCIELA W RĘKACH URZĘDNIKÓW

Dokonałam ostatnio, dostępnej w Internecie, oceny projektu podstawy dla kształcenia ogólnego w polskiej szkole. Wykorzystałam do tego między innymi analizę języka podstawy, który jest głównym, prawnie zadekretowanym narzędziem konstruowania edukacji i pracujących w niej kadr. Argument „muszę realizować program” jest najczęściej używanym przez polskich nauczycieli uzasadnieniem ich działań zawodowych, a walka o zawartość programu toczy się zarówno na ogólnokrajowej, partyjnej arenie publicznej, jak i w wybuchających nierzadko lokalnych sporach.

W dyskusjach na temat programu nauczania z reguły podnoszona jest kwestia zawartości tematycznej. I słusznie. Wskazywana tematyka zakreśla horyzont zagadnień, który zostanie, pod przymusem edukacyjnym, zbudowany jako świat wiedzy i umiejętności uczniów, ich refleksji i uwagi. Owo, dokonywane biurokratyczną decyzją, zakreślanie granic rozumienia świata odbywa się nie tylko przez wskazywanie, o czym mają się uczyć uczniowie, ale też przez obszary wykluc-

tent/uploads/2016/10/Kto-kontroluje-edukację%20C4%99-4.pdf [dostęp: 24.04.2017] (wypowiedź cytowana też w artykule prasowym pod znamionym tytułem: <http://www.rp.pl/artyku1/1044039-Polska-szkola-niszczy-dzieci.html>).

⁹ A. Rojkov, dz. cyt.

czania nieprzewidzianych w programie treści (i całych dyscyplin naukowych, do nauczania których nie przygotowuje się nauczycieli). Ten wątek czasem umyka uwadze społecznej, co powoduje brak świadomości, że wiedza i kompetencje wykluczone, tworzące białe plamy programu nauczania¹⁰ i składające się na tak zwany „program zero” (*null curriculum*)¹¹, ma fundamentalne znaczenie dla konstruowania świadomości całych społeczeństw, których członkowie są przecież kształceni w szkole. Zakres zagadnień wyznaczanych przez program oraz służące mu podręczniki zatwierdzane przez MEN (czytaj: przez decyzyjnych urzędników zatwierdzających opracowywane pod ich nadzorem propozycje) jednoznacznie zatem ustalają, o czym mają i czego nie mają wiedzieć uczniowie.

Choć kwestia zawartości tematycznej jest bardzo ważna, w tym artykule chciałabym skupić uwagę na wzorach językowych efektów kształcenia zawartych w programie nauczania, które wytwarzają rzeczywistość przyjmowaną przez nauczycieli za oczywistą i jedyną możliwą. Występująca terminologia oraz jej natężenie, a więc zarówno słownictwo preferowane, jak i pomijane przez autorów podstawy, w sposób ukryty, ale nieuchronny kształtuje model nauczania i formację mentalną nauczycieli, zgodnie z myślą sformułowaną przez Ludwiga Wittgensteina „Granice mojego języka są granicami mojego świata”¹². To oczywiste, że gdy w programie dominują efekty kształcenia określane słowami: *uczeń nazywa, wymienia, wskazuje, podaje przykłady* itd., obraz oczekiwanych przez resortowe władze lekcji i nauczania jest zupełnie inny niż wówczas, gdy oczekuje się, że *uczeń bada, eksploruje, dowodzi, sprawdza*. I rzecz nie tylko w typie rozwijanych umiejętności, ale w dopuszczanych i wspieranych (lub przeciwnie: wygaszanych i eliminowanych) strategiach myślenia i rozumienia świata, postawach wobec siebie i swoich praw (w tym wolności wypowiedzi, czyli prawa do wygłaszania własnych poglądów), odwagi obywatelskiej etc. Innymi słowy, i tu mamy do czynienia z tym, do rozwijania czego u swoich uczniów ma być przygotowywany nauczyciel w toku kształcenia zawodowego, jak i z tym, czego – zgodnie z resortowymi oczekiwaniami – nie powinien umieć rozwijać.

A więc jakie lekcje i jaki horyzont troski zawodowej nauczyciela konstruują polskie podstawy programowe dekretowane rozporządzeniami o mocy państwowej?

Szukając odpowiedzi na te pytania, podaję przykładowy wycinek mojej analizy projektu przedstawionego do konsultacji przez Annę Zalewską, obecną Minister Edukacji Narodowej¹³.

Terminy definiujące osiągnięcia uczniów najczęściej zastosowane w projekcie podstawy kształcenia ogólnego szkół podstawowych to (w nawiasach podano

¹⁰ Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2, s. 83–104, http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_204_06_Kwiecinski.pdf [dostęp: 24.04.2017].

¹¹ E. W. Eisner, *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan, New York 1979.

¹² Szerzej na temat tych mechanizmów piszę w: D. Klus-Stańska, *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2, s. 9–22.

¹³ Całość uwag do projektu podstawy programowej ukaże się w „Forum Oświatowym”.

częstość występowania w dokumencie): „opisuje” (179), „wskazuje” (121), „wymienia” (114), „nazywa” (42). To język obrazujący aktywność werbalną, zorientowaną na wiedzę typu nazewniczego (nazwy gatunkowe i własne, terminy słownikowe, gotowe typologie, listy przykładów i egzemplarzy itd.). Natomiast nomenklatura charakterystyczna dla edukacji aktywizującej, opartej na samodzielnej pracy uczniów, ich poszukiwaniach i rozwiązywaniu problemów, jest znacznie uboższa: „bada” (13), „odkrywa” (2), „eksploruje” (0), „eksperyment” (7), „dyskutuje” (6).

Analiza leksyki podstawy uwidacznia niechęć Autorów do zgody na dyskusję czy debatę. Łączy się to z ukrytym, przenikającym cały dokument dyskursem wychowania młodego człowieka, który nie dyskutuje, nie zajmuje własnego stanowiska, nie stawia oporu. O doświadczaniu i odkrywaniu własnej wolności, mowa jest wyłącznie w celach przedmiotu etyka (tu wątki wolnościowe są mocno podkreślone; dziękuję za to Autorom projektu tego przedmiotu). Dzieci uczą się pisania przeprosin, ale już nie zażaleń. Jest zatem jasne, jak moralnie ma być ukształtowany absolwent szkoły podstawowej. W podstawie słowo „szacunek” pojawia się 51 razy, zazwyczaj w odniesieniu do okazywania szacunku innym, tradycji, symbolom, dobrom materialnym i przyrodzie itd., ale odwaga już tylko 2 razy, „sprzeciw” ani razu, określenie „nie zgadza się z opiniami” 4 razy, a wyraz „opór” dotyczy wyłącznie oporu wody i przewodnika.

Nie chcę, by powstało wrażenie, że moja krytyka jest wyrazem sympatii politycznych, bo dotyczy projektu tworzonego przez obecny rząd. Kiedy bowiem przyjrzymy się językowi podstawy akceptowanej przez poprzednią ekipę, to okazuje się, że konstruowana była w ten sam sposób. Ideologia transmisji, werbalizmu i uprzedmiotowienia uczniów, by przygotować ich do podległości wobec władzy i bezkrytycznej adaptacji do narzucanych warunków społecznych jest podtrzymywana bez względu na inne różnice w programach partyjnych.

Oto przykłady leksyki oczekiwanych efektów nauczania-uczenia się, na drugim etapie kształcenia z ostatnio obowiązującej podstawy. Te preferowane, więc najczęstsze to: „rozpoznaje” (np. epitet, porównanie; krajobrazy na ilustracji) (55); „opisuje” (51); „podaje” (datę, cechy, jednostki, przykłady) (47); „wskazuje” (32); „wymienia” (31); „nazywa” (np. kwadrat, prostokąt) (14), „omawia” (14). Natomiast słownictwo z dydaktyk aktywnych reprezentowane jest bardzo ubogo: „bada” (12); „obserwuje” (9); „mierzy” (4); „projektuje” (opracowuje projekty) (3); „konstruuje” (2); „sprawdza” (1); „gromadzi dane” (1); „weryfikuje” (wynik zadania tekstowego) (1); „podejmuje decyzje” (1); „dowodzi” (0).

Analiza naszych podstaw programowych nie wskazuje nawet w najmniejszym stopniu na – jak mówili entuzjaści naszych sukcesów w PISA – *odejście w nich od przekazu wiedzy na rzecz krytycznego myślenia, dyskusji i rozwiązywania problemów*. Z badań zespołu prof. Marii Dudzikowej, opisanych w raporcie „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji”¹⁴ wynika, że

¹⁴ M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, red. *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Impuls, Kraków 2010.

tylko 2% uczniów nie skarżyło się na nudę i monotonię na lekcjach, a zdecydowana większość nie miała poczucia, że to, czego się uczy przyda się w życiu. Lekcje wychowawcze w ogóle nie spełniają swoich zadań, a nuda i lęk rządzą szkolną rzeczywistością¹⁵.

No, ale to był pierwszy rocznik po reformie. Mogły się zdarzyć jeszcze pewne niedoskonałości realizacyjne. Może teraz już jest lepiej? By to ocenić, spójrzmy na niektóre wyniki sondażu Bartosza Atroszko i innych, przeprowadzonego wśród kilkuset studentów pedagogiki. Ponad 80% zgodziło się ze stwierdzeniami, że „Polski system edukacji wymaga reform”, „Sposób nauczania w szkole powoduje znudzenie uczniów w czasie lekcji”. Ponad 50% przyznało, że „Szkoła jest instytucją, która nie pasuje do współczesnego świata” „Uczniowie nie mogą wyrażać swojego punktu widzenia na lekcjach” „Nauczyciele nie mają wystarczających kompetencji”. A mniej niż 30% zaakceptowało ocenę, że „Polska edukacja zmienia się na lepsze, a zmiany idą w dobrym kierunku”¹⁶.

Lansowanie poglądu, że wzrost konkurencyjności edukacyjnej polskich uczniów na arenie międzynarodowej jest wynikiem zmiany jakości pracy szkoły jest nieuczciwe, a twierdzenie, że polscy uczniowie od kilkunastu lat *zamiast przyswajania treści z podręczników, ćwiczą się w rozwiązywaniu problemów*, to po prostu nedorzecznosc. Dekretowane resortowo kolejne podstawy programowe, swoim językiem jasno określają model nauczania i umysłowość oczekiwanego przez władze absolwenta i informują nauczyciela, kim ma być i na czym ma polegać jego praca.

Urzednicy, wydając kolejne, obwarowane prawnym przymusem stosowania, rozporządzenia, decydują także o podręcznikach zatwierdzonych do użytku szkolnego, o kryteriach oceny pracy nauczycieli i ich wynagrodzeniu (bez związku z merytoryczną wartością ich pracy i kompetencjami), o warunkach zatrudniania nauczycieli (które uniemożliwiają zwalnianie nauczycieli miernych i niedokształconych). A są to tylko sygnałowe przykłady biurokratycznego, regulacyjnego zniewolenia szkoły, który buduje horyzont stagnacji zawodowej nauczycieli.

PROGRAMY I PLANY W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

W tak zakreślone realia programowe szkoły wpisuje się kształcenie zatrudnianych w niej nauczycieli i oczekiwania wobec ich kompetencji. By przyjrzeć się zawartości nauczycielskiego przygotowania do zawodu, poddałam analizie 440 teczek z dokumentami, składanych na nauczycielskie studia podyplomowe przez kandydatów już posiadających uprawnienia do nauczania przedmiotu.

Kwalifikacje nauczycielskie kandydatów uzyskiwane były na trzy sposoby:

¹⁵ Tamże.

¹⁶ B. Atroszko, L. Sendal, A. Swarra, *Pedagogy students' opinions on education in Poland*, [w:] *CER Comparative European Research 2017*, red. M. McGreevy, R. Rita, Sciemcee, London 2017, s. 115–119, https://www.researchgate.net/publication/316033433_Pedagogy_students%27_opinions_on_education_in_Poland [dostęp: 26.05.2017].

- najczęściej w uczelniach wyższych na wydziałach przedmiotowych ze specjalnością nauczycielską (80% badanych),
- na studiach podyplomowych lub kursach organizowanych przez różnego typu ośrodki szkoleniowe (około¹⁷ 18%),
- na ścieżce uznawalności kwalifikacji przez dyrektora szkoły (który dopuszcza kandydata do stażu), a następnie przez jednoosobowy organ wykonawczy prowadzący szkołę (wójt, burmistrz, prezydent miasta) (około 2%). W takich przypadkach dochodzi do wyraźnych nadużyć, gdy – prawdopodobnie z powodu nieznamości przepisów przez organ wykonawczy – osoba bez kwalifikacji zostaje nauczycielem mianowanym.

Z przeprowadzonej analizy suplementów do dyplomów i świadectw wynikają wyraźnie zarysowujące się prawidłowości. Relatywnie najlepiej przygotowują do pracy nauczyciela regularne studia na uczelni wyższej (uniwersytety – najszerzej; nieźle niektóre inne szkoły wyższe). Natomiast studia podyplomowe i kursy przygotowują znacznie słabiej, choć ich słabości mają różny charakter.

Kwalifikacje zdobywane na regularnych studiach prowadzonych przez uczelnie wyższe

Najmocniejszą stroną regularnych studiów jest szerokie przygotowanie merytorycznepowiązane z treściami przedmiotów (matematyką, historią, biologią itd.). Ale już przygotowanie pedagogiczne budzi poważne zastrzeżenia, przede wszystkim z uwagi na jego wąski zakres. W programach i planach studiów widoczna jest bowiem znaczna dysproporcja między zasobami merytorycznymi, w jakie wydziały wyposażają swoich studentów, a ich kompetencjami pedagogicznymi. Tę widoczną od wielu lat dysproporcję podtrzymuje i dekretuje obowiązujące obecnie rozporządzenie, zawierające standardy kształcenia nauczycieli, określając minimalną liczbę godzin pedagogiczno-psychologicznych w modułach i wykluczając z obligatoryjności modułowej wiedzę z zakresu np. socjologii, polityki, antropologii. W ten sposób kształcony ma być nauczyciel, który ma być skuteczny we wdrażaniu resortowego projektu formowania umysłów i systemów wartości polskich uczniów, ale niekoniecznie rozumiejący szersze, często ukryte mechanizmy rządzące szkołą, edukacją, programem szkolnym.

Absolwentami są więc bardziej matematycy, geografowie i chemicy niż nauczyciele i wychowawcy. Najlepiej wiedzą, czego nauczać; słabiej wiedzą, jak to robić; bardzo niewiele wiedzą, jak radzić sobie z innymi sytuacjami w szkole i nie potrafią, a właściwie nie przeczuwają takiej możliwości i potrzeby), prowadzić szerszej krytycznej refleksji na temat społeczno-politycznych kontekstów realiów szkolnych. Podam kilka przykładów takiej konstrukcji absolwenta-nauczyciela (wyłączam z analizy takie przedmioty jak: wychowanie fizyczne, język angielski, fakultety, statystyka, prawo autorskie itp.).

¹⁷ Określenie „około” wynika z faktu, że niektórzy kandydaci przeszli podwójne ścieżki kształcenia, desperacko próbując wypełnić luki kwalifikacyjne jednej z nich.

Typowy relatywnie dobry przykład studiów uniwersyteckich

Absolwentka biologii, specjalność mikrobiologia (na dyplomie potwierdzenie kwalifikacji nauczycielskich).

Przygotowanie merytoryczne: chemia organiczna i biochemiczna; hydrologia i oceanografia; mikrobiologia, fauna regionalna bezkręgowców; chemia stosowana itd. (1800 godz.)

Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne: 4 przedmioty: psychologia, pedagogika, prawo oświatowe, etyka (210 godz.)

Przygotowanie metodyczne: dydaktyka przedmiotów przyrodniczych, dydaktyka biologii, dydaktyka chemii (220 godz.)

Przedmioty uzupełniające: technologia informacyjna w edukacji 20, emisja głosu 30

Typowy negatywny przykład studiów uniwersyteckich

Absolwentka filologii polskiej, specjalność nauczycielska i redaktorsko-medialna (w suplemencie informacja o uprawnieniach: do wykonywania zawodu nauczyciela we wszystkich typach szkół)

I rok studiów: 22 przedmioty, z czego 21 z zakresu filologii polskiej i 1 z zakresu psychologii

II rok: 17 przedmiotów, z czego 16 z zakresu filologii polskiej i 1 z zakresu pedagogiki

III rok: 17 przedmiotów (wszystkie filologiczne)

IV rok: 17 przedmiotów (wszystkie filologiczne)

V rok: 16 przedmiotów (w tym 1 metodyka nauczania języka polskiego 30 godz.)

Praktyka 10 tyg. (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum)

Dodatkowym przejawem dysproporcji kompetencyjnych są prace dyplomowe studentów specjalności nauczycielskich. Niemal wszyscy piszą prace kierunkowe. Oto przykładowe tytuły prac: „Charakterystyka mowy dzieci afatycznych. Studia przypadków” (logopedia z kwalifikacjami do nauczania języka polskiego), „Religie i kultury religijne w kręgu hellenistycznej kultury” (uprawnienia do nauczania historii i wos), „Transmutacja fikcji gotyckiej stworzona przez Hawthorne’a” (uprawnienia do nauczania języka angielskiego), „Konceptualizacyjna teoria Michela Foucaulta i jej wpływ na francuską kulturę intelektualną” (uprawnienia do nauczania historii).

Studia na uczelniach wyższych są objęte w Polsce procedurami akredytacyjnymi. Jednak ocena kształcenia nauczycieli przedmiotowych jest w rzeczywistości iluzoryczna. Zespoły wizytujące składają się bowiem wyłącznie ze specjalistów odpowiadających kierunkom studiów (na wydziały geografii przyjeżdżają geografowie, na wydziały chemii chemicy). Nie znają się na kształceniu pedagogicznym i nie są w stanie ocenić jego jakości. Choć obecnie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Polska Komisja Akredytacyjna zapowiadają w tym zakresie zmianę, jednak nie zmienia to faktu, że od lat właściwie nie wiemy, jak w Polsce kształcą się nauczycieli. Na pewno jednak można stwierdzić, że kompetencje pedagogiczne nie są tu mocną stroną.

Kwalifikacje zdobywane na studiach podyplomowych

Jeszcze bardziej niepokojąco wygląda kształcenie na studiach podyplomowych, które w Polsce w ogóle nie podlegają akredytacji. Są uczelnie, które prowadzą studia nie budzące żadnych zastrzeżeń, ale są też, niestety, takie, wobec których zastrzeżenia są bardzo poważne, a jakość studiów kompromitująca.

Swoistym fenomenem w negatywnym znaczeniu są podyplomowe studia dające przygotowanie pedagogiczne, których świadectwa zawierają zapis o kwalifikacjach nauczycielskich, czego przyczyną jest zapewne całkowita nieznajomość regulacji prawnych w tym zakresie przez organizatorów studiów, opieranie się na pojęciach potocznych i nieodróżnianie kwalifikacji pedagogicznych od nauczycielskich. Ale grzechów prowadzących do certyfikowania nieistniejących kwalifikacji jest na studiach podyplomowych więcej. Jak wynika z przeprowadzonej analizy planów studiów, nagminnie zawierają one fikcyjną metodykę, czyli „metodykę wszystkiego”. Były to na przykład: „Metodyka nauczania przedmiotów humanistycznych”, „Metodyka przedmiotów ścisłych”, a nawet: „Metodyka nauczania przedmiotów humanistycznych i ścisłych” czy „Metodyka nauczania przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych” (ta ostatnia w wymiarze 30 godz.).

Przykład z planu studiów podyplomowych w zakresie przygotowania pedagogicznego

Instytut Studiów Podyplomowych jednej z wyższych szkół

Grupa przedmiotowa: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym

Przedmioty to m.in.:

- Wybrane zagadnienia z pedagogiki ogólnej, pedagogiki specjalnej, logopedii i neurologopedii (20 godz.)
- Wybrane zagadnienia z psychologii ogólnej, poznawczej, społecznej i podstawy psychoanalizy (20 godz.)
- Sylwetka rozwojowa dziecka w wieku przedszkolnym, szkolnym, w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości (10 godz.)
- Progi edukacyjne i adaptacja dziecka w przedszkolu i szkole (10 godz.)
- Ćwiczenia metodyczne 5

Grupa przedmiotowa: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym

Przedmioty to m.in.:

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego na poszczególnych etapach edukacyjnych (5 godz.)
- Metodyka prowadzenia zajęć na I etapie edukacyjnym (10 godz.)
- Metodyka prowadzenia zajęć na II etapie edukacyjnym (10 godz.)
- Metodyka prowadzenia zajęć na III etapie edukacyjnym (10 godz.)
- Metodyka prowadzenia zajęć na IV etapie edukacyjnym (10 godz.)
- Specyfika roli nauczyciela (10 godz.)
- Praktyka (w tym określona jako „ogólna” i „na poszczególnych etapach edukacyjnych”) (150 godz.)

Inne patologie cechują studia podyplomowe, na których usiłuje się wyposażyć przyszłego nauczyciela także w nowe, nieznanne mu wcześniej podstawy merytoryczne przedmiotu. Próby „wciśnięcia” w niewielkie ramy czasowe szerokiego zakresu treści, dają efekty karykaturalne. Po takiej edukacji nauczyciel nie ma ani kompetencji pedagogicznych, ani refleksyjno-krytycznych, ani merytorycznych.

Typowy negatywny przykład kształcenia podyplomowego do nowego przedmiotu (historia) z naciskiem na podstawy merytoryczne

Absolwentka politologii i nauk społecznych w zakresie specjalności ustrojowo-samorządowej i edukacji politycznej

Studia podyplomowe Nauczanie historii (na wydziale przedmiotowym)

19 przedmiotów w zakresie historii:

- w tym: Historia powszechna; Polska i sąsiedzi XIX i XX w.; Historia pomorza nadwiślańskiego; Wybrane zagadnienia historii starożytnej; Wybrane zagadnienia średniowiecza; Wybrane zagadnienia historii nowożytnej; Wybrane zagadnienia historii XIX w., XX w.; Bałkany w dziejach XIX i XX w., Historia Czech i Czechosłowacji, Historia Niemiec i stosunków polsko-niemieckich (kolejny sąsiedzi Polski) (352 godz.)
- 1 przedmiot pedagogiczny: Dydaktyka i metodyka historii (20 godz.)

Bez praktyk.

Negatywny przykład kształcenia podyplomowego do nowego przedmiotu (nauczanie języka kaszubskiego) z naciskiem na podstawy merytoryczne

Absolwent filozofii religii

Studia podyplomowe (nieuniwersytecka uczelnia wyższa)

Przygotowanie merytoryczne:

- Geografia Kaszub, Historia Kaszub, Historia literatury kaszubskiej, Onomastyka kaszubska (łącznie 263 godz.)

Psychologiczno-pedagogiczne:

- Podstawy prawne nauczania języka kaszubskiego, Kulturowe konteksty edukacji regionalnej (łącznie 20 godz.)

Brak psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej.

Przygotowanie metodyczne:

- Metodyka nauczania języka kaszubskiego, Uczenie się i nauczanie drugiego języka, Technologie informacyjne w pracy nauczyciela (łącznie 95 godz.)

Praktyka: 37 godz.

Ogólnie można stwierdzić, że na studiach podyplomowych wydziały macierzyste „przedmiotowców” redukują liczbę zajęć pedagogicznych do minimum, nierzadko poniżej granic przyzwoitości. Analiza dokumentów takich studiów wywołuje silne wrażenie odzwierciedlania twórców konstruowanych niechlujnie, pośpiesznie, wyłącznie dla celów ekonomicznych, z pominięciem choćby elementarnych wymagań jakości, jakie powinny być respektowane na uczelniach.

Nietrudno się domyślić, jaki będzie horyzont refleksji i kompetencji pedagogicznych nauczyciela, jaki poziom zdolności do krytycznego myślenia, a jaka szansa na wyjście poza rolę skutecznego narzędzia biurokratyczno-ideologicznych żądań albo nieudolnego pozoranta pracy edukacyjnej.

Trzeba jednak podkreślić, że są uczelnie, które prowadzą podyplomowe studia oferujące zdobycie kwalifikacji nauczycielskich rzetelnie i odpowiedzialnie, choć zawsze jest to przygotowanie proporcjonalnie ubogie wobec wcześniejszego przygotowania merytorycznego słuchaczy.

Relatywnie pozytywny przykład kształcenia podyplomowego (wg poprzednich standardów)

Absolwentka filologii polskiej, specjalność krytyka artystyczno-literacka
Studia podyplomowe w zakresie przygotowania pedagogicznego:

Psychologia (70 godz.)

Współczesna myśl pedagogiczna (20 godz.)

Teoria wychowania (30 godz.)

Dydaktyka ogólna (30 godz.)

Metodyka nauczania języka polskiego (120 godz.)

Przedmioty uzupełniające (emisja, pedagogika specjalna, analiza szkolnych zdarzeń wychowawczych, rodzice w edukacji) (łącznie 60 godz.)

Praktyki pedagogiczne (3 poziomy szkół) (150 godz.)

Kwalifikacje zdobywane na kursach

Najpoważniejsze zastrzeżenia budzi nabywanie kwalifikacji na kursach. Istniejące tam braki mają dwojaki charakter. Czasem jest to niemal brak przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, ale z dobrze rozbudowaną metodyką (to cecha kursów prowadzonych przez ośrodki metodyczne). Bywa też przeciwnie: blok przedmiotów ogólnych z pozorną metodyką niepowiązaną z przedmiotem (kursy prowadzone przez nieuniwersyteckie szkoły wyższe, ratujące się w ten sposób przez upadkiem lub przez instytucje o różnych celach, które uzyskały zgodę kuratora oświaty). Ta grupa kursów bywa skandaliczna.

Przykład kursu kwalifikacyjnego

Absolwentka politologii w zakresie polityki socjalno-samorządowej

Przedmioty ogólnopedagogiczne: pedagogika ogólna, teoria wychowania, dydaktyka ogólna, pedagogika porównawcza i międzykulturowa, psychologia, etyka zawodu nauczyciela (165 godz.)

Metodyka: metodyka nauczania przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych (30 godz.)

Emisja głosu (30 godz.)

Praktyka (150 godz.) (bez informacji jakiego typu)

Zawartość sylabusów przedmiotów pedagogicznych i kwalifikacje osób prowadzących zajęcia

Osobną kwestią, której pewnie należałoby poświęcić odrębną, rozbudowaną analizę, a którą tu jedynie zasygnalizuję, jest jakość zajęć pedagogicznych i psychologicznych realizowanych na akademickich specjalnościach przedmiotowych. Do ich wstępnej, na ten moment, oceny wykorzystałam informacje kadrowe i sylabusy z 24 wydziałów z 4 uniwersytetów.

Zajęcia z tych przedmiotów są prowadzone głównie przez osoby z dwóch grup pracowników:

- jako zajęcia specjalistyczne (zwane powszechnie usługowymi) przez przedstawicieli pedagogiki i psychologii,
- przez absolwentów dziedzin przedmiotowych, którzy uzyskali stopień doktora z dydaktyki w swojej specjalności (zwłaszcza w przypadku gdy wydziały chronią się przez wypływem pieniędzy).

Ta druga sytuacja często prowadzi do obniżenia jakości zajęć, co widać nawet w sylabusach. Pracownik wydziału przedmiotowego, doktoryzujący się z pedagogiki rzadko rozwija dalej swoje naukowe zainteresowania, gdyż ścieżka awansowa dydaktyków szczegółowych jest utrudniona, a jego przygotowanie pedagogiczne jest wąskie i bardzo metodyczne. Trzeba jasno powiedzieć, że nazbyt często doktorat metodyczny ukierunkowany przedmiotowo nie gwarantuje kompetencji upoważniających do nauczania innych zagadnień pedagogicznych.

Ale również na zajęciach usługowych zdarza się pewne niepokojące zjawisko kierowania do ich realizacji osób specjalizujących się w pedagogice i psychologii odległej od edukacji szkolnej, reprezentujących inne pola problemowe dyscyplin (byli to na przykład przedstawiciele: historii wychowania, pedagogiki resocjalizacyjnej, psychologii tłumu, psychologii wieku dorosłego, psychoanalizy itd.). To trochę tak, jakby diabetolog wykladał kardiologię. Niby też medycyna, ale trochę inna.

Nie negując kompetencji tej kadry w obszarach reprezentowanych przez nią naukowo, trzeba pamiętać, że wiedza nawet dobrego specjalisty, ale słabo powiązana z przyszlą, codzienną pracą szkolną, nie ma przełożenia na rzeczywistość szkoły i jej potencjalną zmianę. Rzetelne uniwersyteckie wydziały przedmiotowe bronią się przed taką sytuacją „pozornej kadry”, wskazując, tam gdzie to możliwe, imiennie pracownika (pedagoga lub psychologa), którego usługowe zajęcia były wysoko oceniane przez studentów. Nie znam jednak przypadku, kiedy taka wysoka ocena doprowadziłaby do zwiększenia w planie studiów liczby godzin z nauk społecznych o edukacji.

PODSUMOWANIE

W uogólnionej ocenie kondycji obecnego kształcenia polskich nauczycieli, za jego największą słabość (pomijając zwykłą nierzetelność i nieuczciwość) należy uznać niedocenywanie kompetencji i wiedzy typowych dla bycia nauczy-

cielem. Pierwszeństwo znajomości matematyki czy chemii nad umiejętnością nauczania jest powszechnie traktowane jako naturalne i bezdyskusyjne. Tymczasem z pewnością jest to więcej niż dyskusyjne. Nie trzeba tu nawet sięgać aż do przywołania argumentacji budowanej obecnie na świecie wokół książki jednego z najczęściej dziś dyskutowanych filozofów, Jacquesa Rancière'a, „Le maître ignorant, Cinquęons sur l'émancipation intellectuelle” („Nauczyciel ignorant. Pięć lekcji emancypacji intelektualnej”)¹⁸. Wystarczy świadomość zgodna z niezliczonymi dowodami, ale nawet potoczna wiedza kolektywna (więc przecież dostępna też urzędnikom), że nawet najlepszy historyk, geograf, chemik... może zupełnie nie nadawać się do nauczania historii, geografii, chemii... Mimo to regulowany przez państwo rynek szkolny oczekuje nauczycieli, których praca polega na prezentowaniu własnej wiedzy przedmiotowej drogą przekazu, w który – dla dobra sukcesów w wypełnianiu testów – ma się pilnie, ale biernie wsłuchiwać uczeń. A uczelnie kształcą specjalistów z dziedziny, których wiedza pedagogiczna nierzadko ogranicza się do metodyki przedmiotowej i symbolicznej liczby godzin z pedagogiki i psychologii, stanowiących nie więcej niż kilka procent czasu przeznaczanego na studia, rzekomo, nauczycielskie.

W podsumowaniu swoich refleksji chcę przywołać także Raport Najwyższej Izby Kontroli, dotyczący kształcenia nauczycieli. Kontrolerzy stwierdzili między innymi, że *na kierunki nauczycielskie przyjmowanych jest coraz więcej najslabszych maturzystów, a programy kształcenia przyszłych wychowawców młodzieży są od lat nieaktualizowane*¹⁹. W odpowiedzi na to warto przytoczyć fragment wypowiedzi Prof. Romualda Grzybowskiego, który na prośbę dziennikarską, jako dyrektor Instytutu Pedagogiki UG, przekazał swój komentarz do zarzutów NIK: *pierwszy z zarzutów odnieść można (...) do wszystkich kierunków studiów i uczelni w Polsce. Obniżanie poziomu maturzystów jest (...) wprost proporcjonalne do stopnia upowszechniania szkoły średniej ogólnokształcącej (...). Od kilku lat badacze szkoły podnosili, że przy likwidacji szkolnictwa zawodowego i obniżaniu poziomu wymagań maturalnych spada średni poziom maturzystów. Szkoły wyższe nie >produkują< maturzystów, one tylko >konsumują< następstwa zmian i procesów zachodzących na niższych szczeblach edukacji, w tym głównie w obrębie szkoły średniej. Ponoszą też koszt tych zmian, w tym (...) mniejszą motywację do studiowania, wynikającą m.in. ze słabego z reguły rozbudzenia intelektualnego w szkole średniej.*

Jest sporo prawdy w stwierdzeniu: „Mamy taką szkołę, jakich mamy nauczycieli”, ale równie prawdziwe jest: „Mamy takich nauczycieli, jaką mamy szkołę”.

¹⁸ Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press, Stanford 1991.

¹⁹ <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> [dostęp: 3.06.2017].

BIBLIOGRAFIA

Atroszko B., Sendal L., Swarra A., *Pedagogy students' opinions on education in Poland*, [w:] *CER Comparative European Research 2017*, red. M. McGreevy, R. Rita, Sciecee, London 2017, https://www.researchgate.net/publication/316033433_Pedagogy_students%27_opinions_on_education_in_Poland [dostęp: 26.05.2017].

Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Impuls, Kraków 2010.

Eisner E.W., *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan: New York 1979.

http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4670870.html [dostęp: 13.03.2016].

<http://www.e-korepetycje.net/artykuly/rynek-korepetycji-rosnacy-potencjal> [dostęp: 17.03.2017].

<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> [dostęp: 3.06.2017].

Klus-Stańska D., *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2.

Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2, http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_204_06_Kwiecinski.pdf [dostęp: 24.04.2017].

PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know, Raport OECD, <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [dostęp: 8.04.2017].

Ripley A., *Najbystrzejsze dzieciaki na świecie*, przeł. M. Guzowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

Rojkov A., *Erschöpfte Gewinner. Polen hat in den Pisa-Tests Spitzenplätze erreicht. Doch die Bildungsrevolution hat einen hohen Preis*. „Die Zeit” 18.06.2014, <http://www.zeit.de/2014/26/pisa-studie-polen> [dostęp: 12.04.2017].

Sobiecki K., *Kto kontroluje edukację. Raport o stanie systemu oświaty, omówienie występujących w nim negatywnych zjawisk, zbadanie ich przyczyn oraz rekomendacje zmian*, Centrum Analiz Stowarzyszenie Libertariańskie, Kraków 2016, <https://slib.pl/wp-content/uploads/2016/10/Kto-kontroluje-edukacje%20C4%99-4.pdf> [dostęp: 24.04.2017].

Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press, Stanford 1991.

Author(s): Dorota Klus-Stańska

Title: The fight for “test-maniacal” survival – how and for what the Polish pre-serviced school teachers are educated?

Key words: teacher education, teachers' qualifications, PISA, private lessons, curriculum, language of curriculum, educational bureaucracy

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Abstract

The paper's starting point is the thesis that the dependence between the quality of teachers' work and education vs the quality of teaching at school has the character of feedback. Not only does teachers' education influence what hap-

pens at school, but also the model of school and its curriculum determines how and for what school teachers are educated. To justify this thesis, an analysis of lexical resources has been applied which are used in the Polish core curriculum for comprehensive schools to describe the effects of teaching, an analysis of documents certifying qualifications of candidates for post-graduate studies in a second subject, and undocumented data concerning the selection of staff running pedagogical-and-psychological courses at faculties educating subject teachers. The analyses considered jointly proves the existence of extensive areas of shortcomings in teacher education strengthened by the model of traditional transition of knowledge generated by valid national regulations derived from the ministry of education.