

Krystyna Zaufal

O niektórych problemach szwajcarskiej oświaty ponownie

O problemach dydaktycznych i organizacyjnych szwajcarskiej szkoły pisałam już przed paroma laty¹. Również na łamach „Kwartalnika Edukacyjnego”².

Wracam do tematu z wielu powodów. Jednym z nich jest współpraca szwajcarskich środowisk uniwersyteckich i nauczycielskich, czyli teoretyków i praktyków w tworzeniu wizji szkoły, a także przy praktycznej realizacji jej założeń i celów. Obserwowałam tę współpracę bezpośrednio tak w Szwajcarii romańskiej, jak i niemieckojęzycznej. Dostrzegam ją także w studiowanej literaturze, ale o tym w dalszej części tekstu. Innym argumentem na rzecz opisu wybranych problemów szwajcarskiego szkolnictwa jest przejawiany przez Szwajcarów szacunek dla tradycji. Sami z dumą podkreślają, że stworzyli u siebie wysokiej jakości system oświatowy, inspirowani koncepcjami i przemyśleniami filozofów i pedagogów, takich jak: Johann Heinrich Pestalozzi, Jan Jakub Rousseau, Filip Emanuel Fellenberg i Jean Piaget.

¹ K. Zaufal, *Historia bliska: uczyć – uczyć się w terenie*, [w:] „Wiadomości Historyczne” 2005, nr 5, s. 31–37.

² K. Zaufal, *O niektórych problemach organizacji szkolnictwa i edukacji obywatelskiej w Szwajcarii*, [w:] „Kwartalnik Edukacyjny” 1994, nr 1–2, s. 24–30; K. Zaufal, *O Szwajcarii i jej oświacie słów kilka*, [w:] „Kwartalnik Edukacyjny” 2006, nr 3, s. 68–72.

Kolejnym argumentem na rzecz opisywania teoretycznych i praktycznych doświadczeń oświatowych Szwajcarów jest ich otwartość na współczesne wyzwania edukacyjne. Są one powodowane coraz szybszymi zmianami cywilizacyjnymi, których jesteśmy jednocześnie aktorami i świadkami. Wyrazem tej postawy jest udział Szwajcarów w pracach Rady Europy. Być może najbardziej znaczące są tu wydawane pod jej auspicjami prace François Audigiera – profesora Uniwersytetu w Genewie³. Szwajcarscy badacze oświaty biorą również aktywny udział w pracach instytucji i organizacji działających w Unii Europejskiej. Najpełniej znane jest mi ich uczestnictwo w pracach FREREF – Fundacji Regionów Europejskich na rzecz Badań Naukowych w Edukacji i Kształceniu⁴. Moja znajomość działalności tej fundacji wynika z faktu, iż województwo małopolskie jest jej pełnoprawnym członkiem od 2005 r.⁵

³ Np. F. Audigier, *Enseigner la société, transmettre des valeurs*. Conseil de L'Europe, 1993.

⁴ FREREF – Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation, utworzona w 1991 roku.

⁵ Uchwała nr XXXVI/435/5 Sejmiku Województwa Małopolskiego z dn. 27 czerwca 2005 w sprawie przystąpienia Województwa Małopolskiego do Fundacji Regionów Europejskich na rzecz Badań nad Edukacją i Kształceniem (FREREF).

co więcej – we wrześniu 2006 r. było organizatorem flagowego przedsięwzięcia FREREF, czyli Letniego Uniwersytetu Badań i Innowacji na Rzecz Ucznienia się przez Całe Życie⁶.

Letnie uniwersytety, organizowane corocznie od 2003 r. w coraz to innych regionach Europy, są rezultatem współpracy sieci partnerstwa, łączącej władze regionów, organizacje związkowe i przedsiębiorców, ośrodki badawcze i doskonalenia oraz uniwersytety i wpisują się mocno w realizację założeń strategii lizbońskiej. Ich celem jest stworzenie między regionami sieci stałej wymiany inicjatyw i działań na rzecz kształcenia/formacji i uczenia się przez całe życie. Trzy pierwsze sesje, w 2003, 2004 i 2005 r., poświęcone były: wyzwaniom i potrzebie uczenia się przez całe życie, zarządzaniu przebiegiem życia/własnej kariery zawodowej i mobilności w społeczeństwie wiedzy⁷. Czwarta sesja Uniwersytetu, zorganizowana w Krakowie we wrześniu 2006 r., podjęła tematykę kompetencji oraz kwestie związane z ich rozwijaniem, ewaluacją i uznawaniem. Istotnym elementem intelektualnej refleksji były problemy odnoszące się do obecności tego pojęcia i treści z nim związanych w rozważaniach ważnych dla teorii i praktyki życia oświatowego i jego związków z organizacją pracy oraz przygotowaniem do życia zawodowego i formacji ustawicznej/uczenia się przez całe życie. Problematyka uniwersytetu w Luksemburgu w 2007 r. dotyczyła natomiast tematu: *Włączanie się w życie zawodowe; zależności między edukacją i kształceniem a zatrudnieniem*⁸. Problem ten był pogłębiany na kolejnych sesjach w Salonikach i Barcelonie w 2008 i 2009 r. Podczas sesji warsztatowych poddano analizie i ewaluacji takie kwestie jak: powrót dorosłych na rynek pracy i wyzwania związane z tym zjawiskiem, młodzi w trudnej sytuacji w wyniku przerwania nauki i powrotu do jej kontynuowania oraz na rynek pracy, rola regionów na rzecz mobilności młodych ludzi kształcących się zawodowo, czy rola regionów wobec kryzysu. W ramach tych prac Szwajcarzy na kolejnych spotkaniach przedstawiali problem pewnej niespójności czy napięć występujących między edukacją i kształceniem a rynkiem pracy. Pytania, które Matthis Behrens⁹ przedstawił w 2007 r., mają, jak mi się wydaje, uniwersalny wymiar i przynajmniej niektóre z nich warto tu przytoczyć.

⁶ *Des compétences pour apprendre tout au long de la vie*, Synthèse des travaux de la quatrième session de l'Université d'été de la Recherche et des Innovations pour Apprendre tout au long de la vie mise en forme par Jean-Marie Albertini, 2007 i polskie tłumaczenie: *Kompetencje w kształceniu ustawicznym. W jaki sposób identyfikować kompetencje, rozwijać je i uznawać*, Podsumowanie konferencji, Kraków, 18–21 września 2006.

⁷ Syntezy z obrad kolejnych sesji letnich uniwersytetów są opracowane w języku angielskim i francuskim. WWW.freref.eu

⁸ *Les transitions entre éducation, formation et emploi*, Luxembourg, 3–4 września 2007.

⁹ *La transition de l'école à la vie active*. Sous la direction de Matthis Behrens. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel 2007 oraz <http://www.irdp.ch>

Dotyczą *Przejęcia ze szkoły do aktywnego życia zawodowego* po etapie realizacji obowiązku szkolnego. Oto niektóre z nich:

- Jakie kompetencje podstawowe, wyniesione z różnych etapów szkolnej edukacji/ kształcenia/nauczania przy realizacji obowiązku szkolnego są konieczne dla wprowadzania młodych na rynek pracy?
- Czy i w jaki sposób przygotowywać/dostosowywać kształcenie/formację szkolną do potrzeb rynku pracy i aspiracji młodych?
- Jakie są oczekiwania pracodawców w poszczególnych regionach? Jakich argumentów używać wobec pracodawców, aby zatrudniali młodych i uczyli ich praktycznie zawodu?
- Jak formułować zalecenia dla pracodawców na rzecz zatrudniania młodych po szkole?
- Czy pojęcie „przejście/transition” ze szkoły do życia zawodowego, sformułowane przez OECD, jest dostatecznie czytelne dla badania tego zjawiska?
- Czy uprawnione i przydatne jest porównywanie tej sytuacji, czyli owego przejścia z etapu kształcenia/formacji do aktywnego życia zawodowego, np. w Szwajcarii i Luksemburgu oraz we Francji i w Polsce?
- Jakie są rzeczywiste wyznaczniki pracy szkoły, które pozwolą na satysfakcjonujące przejście jej absolwentów do aktywności zawodowej?
- Jak kształtuje się praktyczne przygotowanie do zawodu w poszczególnych regionach europejskich?
- Jakie polityki prowadzą władze regionalne poszczególnych krajów na rzecz zatrudniania młodych bezpośrednio po szkole i w trakcie kształcenia ustawicznego?

Ostatnie pojęcie, moim zdaniem, też nie jest dość czytelne i jednoznacznie rozumiane przez tzw. użytkowników. Ta kwestia nie jest jednak celem mojego artykułu. Zostawiam ją na inny tekst, ale dodam w tym miejscu, podkreślaną na każdym z etapów formacji jednostek jako podmiotów odpowiedzialnych za swój rozwój, rolę kompetencji w odnajdowaniu się na rynku pracy. Kompetencje, ich ewaluacja i uznawanie są tematem coraz częściej i mocniej podnoszonym na różnych konferencjach i w raportach naukowych. Ilustracją niech będzie referat prof. Urszuli Sztanderskiej, wygłoszony na konferencji w Warszawie¹⁰ w dniu 1 czerwca 2007 r. oraz raport opracowany pod jej kierunkiem naukowym na zlecenie agend ONZ.

W kwietniu 2009 r. województwo małopolskie było gospodarzem międzynarodowego seminarium pt. *System kształcenia ustawicznego a podejmowanie aktywności zawodowej przez młodzież*¹¹, zorganizowanego także w ramach prac prowadzonych

¹⁰ U. Sztanderska (red. nauk.), *Raport o rozwoju społecznym Polska 2007 – Edukacja dla pracy*.

¹¹ *Systèmes d'apprendre tout au long de la vie et la transition des jeunes de l'école à la vie active*, Kraków 22–24 kwietnia 2009. Organizatorem obu konferencji, tj. w 2006 i 2009 r., było Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli na zlecenie

przez FREREF. Na tym seminarium Patrick Rywalski z IFFP¹² przedstawił system uczenia się przez całe życie w Szwajcarii, głównie romańskiej, i włoskim kantonie Ticino. Jednym z istotnych celów prac FREREF jest stworzenie platformy wymiany wyników badań i doświadczeń, czyli tzw. dobrych praktyk oraz refleksja nad aktualnymi problemami oświaty, dokonywana przez uczonych, polityków i praktyków z różnych regionów Europy. Badacze zaangażowani w prace fundacji podkreślają, że wymiana doświadczeń z regionów o różnych tradycjach kulturowych wzbogaca teorię i praktykę dydaktyczną i sprzyja tworzeniu europejskiego obszaru wiedzy i innowacji.

Celem, który sobie stawiam w tym artykule, jest jednak przede wszystkim informacja o szwajcarskich doświadczeniach dydaktycznych w zakresie edukacji historycznej i obywatelskiej, tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Przedstawione wyżej kwestie wiążą się moim zdaniem z edukacją obywatelską, czy jak niektórzy wolą mówić - z edukacją dla obywatelstwa, między innymi przez kształtowanie systemu wartości, w tym odpowiedzialności wspólnotowej i indywidualnej za kreowanie własnej ścieżki rozwoju/ kariery. Szwajcarska praktyka tworzenia i pielęgnowania wspólnoty warta jest upowszechniania i „przeszczepiania” do kraju, budującego mozolnie – tak mi się wydaje – swoją demokratyczną tożsamość. Bezpośrednim impulsem do napisania tego tekstu stały się artykuły zamieszczone na stronie Uniwersytetu Genewskiego¹³, a wśród nich przede wszystkim tekst pt. *Wkład nauk społecznych – historii, geografii i nauk obywatelskich na rzecz edukacji dla rozwoju zrównoważonego. Studium przypadku: debata w szkole*¹⁴. Pojęcie rozwoju zrównoważonego, inaczej ekorozwoju, znalazło prawo obywatelstwa w świecie¹⁵, także w naszym kraju już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku¹⁶ i jest systematycznie rozwijane, również u nas, w opracowaniach książkowych¹⁷. Być może jest jednak i tak, że jego treść i wymiar społeczny z nią związany jest znany przede wszystkim w kręgu specjalistów: urbanistów, architektów, geologów, biologów... Nie trafiłam w języku polskim na opracowanie podejmujące tę kwestię od strony teorii nauk pedagogicznych, zwłaszcza w praktyce szkolnej przy realizacji celów i zadań edukacji humanistycznej i społecznej. Z tym większym zainteresowaniem zapoznałam się z wersją projektu badawczego, opracowanego

Województwa Małopolskiego.

¹² IFFP – Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.

¹³ <http://www.unige.ch>

¹⁴ *Les contributions des enseignements de sciences sociales – histoire, géographie, citoyenneté à l'éducation au développement durable. Etude d'un exemple: le débat en situation scolaire.*

¹⁵ I. Sachs, *Initiation à l'écodéveloppement*, 1981, Privat.

¹⁶ *Ekorozwój szansą przetrwania cywilizacji*. Materiały z konferencji Polskiego Klubu Ekologicznego, B. Zaufal i M. Białecka (red.), Kraków 1986.

¹⁷ Por.: S. Kozłowski, *Ekorozwój – wyzwanie XXI wieku*, Warszawa 2000; S. Kozłowski, *Przyszłość ekorozwoju*, Lublin, 2005.

przez grupę uczonych ERDESS¹⁸ z uniwersytetów w Genewie i we Fryburgu, wyższych szkół pedagogicznych z kantonów Vaud i Valais, doradców metodycznych i nauczycieli z kantonu Genewy – i to jest ów przykład współpracy szwajcarskich teoretyków i praktyków oświatowych, o czym piszę na początku artykułu. Kierownikami omawianego projektu są profesorowie François Audigier, znany autor wielu opracowań, między innymi na temat wartości w edukacji/nauczaniu, i Pierre Philippe Bugnard, autor opracowań dydaktycznych i podręczników historii. Profesora Bugnarda miałam przyjemność poznać osobiście podczas międzynarodowego seminarium pt. *Uczyć – uczyć się w terenie*, którego był kierownikiem naukowym.

We wstępie tekstu, który jest opisem przewidzianych na kilka lat badań terenowych, jego autorzy stwierdzają, iż organizacje i instytucje międzynarodowe zalecają wprowadzenie do procesu edukacji w każdym z krajów problematyki rozwoju zrównoważonego. Wyjaśniają dalej, iż problematyka ta wiąże się mocno z przedmiotami przyrodniczymi, zaś wkład nauk/przedmiotów społecznych jest słabo analizowany. Podkreślają dalej, że analiza istniejących rekomendacji pozwala stwierdzić, iż edukacja dla rozwoju zrównoważonego jest przede wszystkim edukacją obywatelską, czyli kształtowaniem kompetencji społecznych, ukierunkowanych na działanie, interdyscyplinarność, odpowiedzialność i decyzje wyborów jako wynik obecności w umysłach nauczycieli i uczniów pewnej koncepcji rozwoju zrównoważonego. Trafnie dostrzegają brak spójności w globalnych działaniach polityków – szczyt klimatyczny w Kopenhadze z początku grudnia 2009 r. aż nadto mocno ilustruje tę niespójność. Stwierdzają dalej, że we współczesnej dydaktyce przedmiotów społecznych ważne są badania odnoszące się do:

- tworzenia/kształtowania kompetencji społecznych, związanych ze sposobem prowadzenia rozważań/dyskusji/deliberacji w przestrzeni publicznej, umiejętnością argumentacji i obrony własnych idei,
- wyobrażenia, które nauczyciele i uczniowie mają w tym konkretnym przypadku na temat rozwoju zrównoważonego i sposobów jego „uczenia się”,
- interdyscyplinarności, uwzględniającej różnicę między przedmiotami przyrodniczymi i przedmiotami społecznymi oraz wewnątrz owych trzech przedmiotów społecznych: historii, geografii i edukacji obywatelskiej – przedmiotów obecnych w planie edukacji/nauczania od pierwszego etapu szkolnego,
- procesu skolaryzacji, rozumianego tu jako nabywanie w trakcie edukacji wiedzy i pewnych praktyk oraz odniesień społecznych, tak o znaczeniu intelektualnym, jak i organizacyjnym.

Autorzy projektu zwracają uwagę, że istotną umiejętnością obywatelską jest

¹⁸ ERDESS – l'Equipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales.

umiejętność podejmowania debat w przestrzeni publicznej i szkoła winna przygotować do uczestnictwa w debacie publicznej w kwestiach ważnych dla lokalnej społeczności. Celem badań pedagogicznych podjętych w 2006 r. w ramach omawianego projektu było przestudiowanie owego wkładu przedmiotów społecznych na rzecz rozwoju zrównoważonego w następstwie postawienia uczniów w sytuacji mobilizacji ich wiedzy i kompetencji przedmiotowych w trakcie debat organizowanych w klasach podczas realizacji tematu: *Ludność, społeczeństwa, zmiany klimatyczne*¹⁹. Autorzy wyróżniają trzy rodzaje debat odznaczających się odmiennymi celami: debata, której celem jest uzyskanie *consensusu*, debata, której celem jest wyrażenie i przyjęcie do wiadomości/świadomości różnych punktów widzenia oraz debata, której celem – w następstwie dyskusji – jest podjęcie określonych działań. W każdej ze szkół kantonu Genewy, w których podjęto ów eksperyment, dwie z tych debat zostały przygotowane i przeprowadzone zgodnie z zasadami badań socjologicznych i pedagogicznych, zaś nauczyciele uczestniczyli w analizie zebranych danych²⁰. Kolejnym elementem badań były wywiady z nauczycielami i uczniami. Celem owych rozmów było uzyskanie informacji o konkretnej wiedzy/wyobrażeniu wśród nauczycieli przedmiotów społecznych i uczniów badanych klas na temat rozwoju zrównoważonego. Oczywiście, praca badawcza została poprzedzona analizą dokumentów (UNESCO, Agenda 21) i literatury pedagogicznej oraz odnoszącej się do rozwoju zrównoważonego w języku angielskim, niemieckim i francuskim. Jej wykaz został dołączony do omawianego przeze mnie artykułu. Analiza treści dokumentów i literatury upoważnia do stwierdzenia różnorodności podejść do tematu pod hasłem edukacja dla rozwoju zrównoważonego²¹, który sam w sobie jest również mocno zróżnicowany a jego wielość, wypływa z różnych dziedzin wiedzy, które są jego obszarem. Kolejnym aspektem analizowanym w badaniu była interdyscyplinarność i sposoby jej realizowania w praktyce szkolnej na poszczególnych poziomach nauczania. Odrębnym zagadnieniem, uwzględnionym w badaniu, była kwestia dydaktyzacji treści odnoszących się do hasła: edukacja dla rozwoju zrównoważonego.

Po prezentacji ogólnych założeń projektu jego autorzy przedstawili szczegółowy plan badań z rozpisaniem na poszczególne lata (zakończenie przewidziane na wiosnę 2010 roku) i przydział czasu na jego realizację oraz opracowanie wyników, a tekst został zamieszczony na stronie Uniwersytetu w Genewie z prośbą o uwagi krytyczne i współpracę.

Przypomnę ponownie cel badań: przestudiowanie wkładu przedmiotów szkolnego nauczania, głównie historii i geografii, na rzecz edukacji dla rozwoju zrównoważonego, rozumianego jako edukacja obywatelska. Chodzi przede

¹⁹ *Populations, sociétés, changements climatiques*, s. 2/36.

²⁰ N. Fink, F. Audigier, *Histoire, géographie, citoyenneté et éducation en vue du développement durable*. Ten artykuł jest komunikatem z badań wraz z odwołaniem się do treści raportu Brundtland na temat rozwoju zrównoważonego.

²¹ W języku francuskim przyjmuje się skrót EDD – *éducation au développement durable*.

wszystkim o rozpoznanie wiedzy nauk społecznych i humanistycznych, istotnych dla tej edukacji (normy prawne, zasady etyczne, wartości) oraz zrozumienie sposobów wykorzystywanych przez uczniów w tworzeniu i mobilizacji tej wiedzy w sytuacjach szczególnych, tj. w sytuacji debaty prowadzonej w szkole na określony temat i przy zachowaniu określonych warunków jej przygotowania i prowadzenia. Opisując debaty do przeprowadzenia i późniejszej analizy, autorzy projektu badawczego zwracają uwagę, że przestudiowane zostaną trzy odmienne sytuacje:

- debaty, która prowadzi do uczenia się uruchomienia i skonfrontowania idei, faktów, informacji i wyrażenia różnych punktów widzenia. Nie muszą one prowadzić do zgodnych wniosków;
- debaty, która w oparciu o fakty, informacje, idee szuka porozumienia, bodaj częściowego. Tej umiejętności trzeba się uczyć i chyba już od momentu edukacji szkolnej;
- debaty związanej z podjęciem decyzji o realizacji projektu, być może jedynie przez grupę osób z danej klasy.

W podsumowaniu projektu autorzy piszą, że wprawdzie istnieje wielość inicjatyw i opracowań na temat EDD – edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego, ale brak jest analiz praktycznych, związanych z rzeczywistością szkolną i szczególnie analiz dotyczących wkładu historii, geografii i edukacji obywatelskiej oraz ich wzajemnych relacji. Podkreślają, że będą to pierwsze badania w obszarze języka francuskiego, które podejmą analizę teoretyczną w oparciu o praktyczne badania terenowe. Co ważne, badania powyższe podejmuje sieć z różnych instytucji Szwajcarii romańskiej, której członkowie nawiązali kontakty z badaczami uniwersytetu w Liège, Lyonie i Lille oraz w Quebecu. Oczywiście, czytelnicy tego tekstu dostrzegają, że podałam jedynie najbardziej ogólne informacje związane z owym projektem badawczym. Wydaje mi się, że nawet w tej wersji może być impulsem do podejmowania analizy pedagogicznej tej kwestii w naszym kraju. Na zakończenie dodam, że redakcja francuskojęzycznego czasopisma „Cahiers pédagogiques” poświęci swój numer (2010, nr 478)²² problematyce rozwoju zrównoważonego, a w dniu 20 stycznia 2010, wraz z prezentacją tego numeru miesięcznika, odbędzie się w Paryżu dyskusja pod hasłem „Edukacja dla rozwoju zrównoważonego. Jak to zrobić?”

Krystyna Zaufal jest pracownikiem Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli; pracuje w dziale współpracy międzynarodowej

²² „Cahiers pédagogiques” 2010, no 478; *Education au développement durable. Comment faire?*