



„CAS to jest najtrudniejszy i najłatwiejszy przedmiot w szkole” – doświadczenia nauczycieli w programie matury międzynarodowej IB. Perspektywa interakcyjna

Streszczenie: W artykule koncentrujemy się na programie matury międzynarodowej (IB DP), który kładzie nacisk na wszechstronny rozwój uczniów poprzez dostarczanie niezbędnej wiedzy i umiejętności praktycznych, przy jednoczesnym uwzględnieniu zainteresowań ucznia. Szczególną uwagę poświęcamy przedmiotowi CAS (tj. *Creativity, Activity, Service*) ponieważ jego tematyka jest pomijana i nieeksplorowana w badaniach pedagogicznych. Problematyka omówiona w artykule stanowi część szerszych rozważań poświęconych rekonstrukcji świata społecznego szkół realizujących program matury międzynarodowej. Materiał empiryczny pochodzi z 19 przeprowadzonych wywiadów swobodnych z nauczycielami szkół międzynarodowych w Polsce oraz obserwacji uczestniczących realizowanych w tych instytucjach. Sięgając po jakościową strategię badań oraz procedury metodologii ugruntowanej, zrekonstruowałyśmy sposoby definiowania CAS przez badanych nauczycieli, a także strategie zarządzania tym przedmiotem. Ponadto analiza materiału empirycznego umożliwiła nam wyłonienie czterech głównych funkcji CAS, które wykraczają poza ujęte w oficjalnym programie kształcenia. Okazuje się, że CAS jest postrzegany przez badanych jako wyróżnik (wizytówka) programu międzynarodowego, a realizowane przez koordynatorów strategie (mentorska i administracyjna) zarządzania tym przedmiotem nie są trwałe i bezwzględne.

Słowa kluczowe: program międzynarodowy IB, CAS, doświadczenia nauczycieli, etnografia, badania jakościowe

Wprowadzenie

Współczesny świat cechuje ogromna dynamika przemian związanych m.in. z tworzeniem globalnego rynku, przepływem kapitału oraz migracjami ludzi. Dzięki otwarciu granic pojawiają się możliwości obcowania z osobami pochodzącymi z innych kultur, reprezentującymi różne wyznania i religie. Również Polacy coraz częściej poszukują możliwości kształcenia i pracy poza krajem. Powyższe zmiany generują nowe zadania względem edukacji i nauczycieli, którzy stają wobec wyzwań wymagających nie tylko dodatkowych kompetencji, ale przede wszystkim świadomości samego siebie, prezentowanych postaw i wartości, w tym przełamywania stereotypów i umiejętności skutecznego radzenia sobie z procesami akulturacji (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur i Szczurek-Boruta, 2011; Szczurek-Boruta i Ogrodzka-Mazur, 2012; Kitlińska-Król, 2013; Lewowicki, 2013). Jedną z odpowiedzi na potrzeby globalnego świata i konieczność przygotowania młodych ludzi do odnalezienia w nim swojego miejsca jest program matury międzynarodowej International Baccalaureate (IB DP).

Pierwszy taki program kształcenia został wprowadzony przez International Baccalaureate Organization (IBO) z siedzibą w Genewie w 1968 roku. Od tego czasu liczba szkół International Baccalaureate (IB) oraz uczniów przystępujących do matury międzynarodowej systematycznie wzrasta. Według danych IBO aktualnie na świecie działa ponad 5500 szkół IB, a program jest realizowany w ponad 150 państwach (<https://ibo.org/>). W Polsce pierwsza szkoła z programem IB została uruchomiona w 1993 roku. Bez wątplenia fakt ten należy wiązać ze zmianami polityczno-społecznymi zapoczątkowanymi w okresie transformacji ustrojowej. Kolejnym ważnym momentem przyczyniającym się do upowszechniania międzynarodowych programów kształcenia było przystąpienie Polski do Unii Europejskiej, co otworzyło perspektywę większej mobilności w sferze edukacji. Obecnie jeden lub więcej z czterech programów (Primary Years Programme – PYP; Middle Years Programme – MYP; Diploma Programme – DP; Career-related Programme – CP) oferuje 65 szkół w Polsce. Na świecie najczęściej placówek wdraża program matury międzynarodowej, co jest również zauważalną tendencją w Polsce (<https://ibo.org/>). W artykule koncentrujemy się na programie IB DP, który kładzie duży nacisk na wszechstronny rozwój poprzez dostarczanie niezbędnej wiedzy i umiejętności praktycznych przy jednoczesnym uwzględnieniu zainteresowań ucznia. Poza interdyscyplinarnym podejściem do nauki oraz

rozwijaniem nawyku uczenia się przez całe życie program jest nastawiony na kształtowanie krytycznego myślenia, współpracę w grupie, rozwiązywanie problemów i konfliktów. Ponadto umożliwiania uczniom uczestniczenie w przedsięwzięciach skierowanych na rzecz utrzymania różnorodności i przeciwdziałania nierównościom poprzez włączanie ich w działania na rzecz społeczności lokalnej, podejmowanie inicjatyw społeczno-obywatelskich. W rozwoju kompetencji społeczno-obywatelskich szczególną rolę pełni przedmiot *Creativity, Action, Service* (dalej: CAS), w ramach którego uczniowie angażują się w działania z zakresu kreatywności, aktywności fizycznej i wolontariatu.

Kreatywność, aktywność, wolontariat – rdzeń programu IB DP

W Polsce program kształcenia międzynarodowego IB DP realizowany jest w dwóch ostatnich klasach liceum. Uniwersalnym narzędziem, którym posługują się nauczyciele i koordynatorzy szkół IB na całym świecie, jest tzw. profil ucznia, który ma za zadanie zwrócić uwagę na cele i wartości, które są integralną częścią programu kształcenia. Program IB DP opiera się na tzw. sześciokącie IB, który tworzy jedynie ogólne ramy. Dziedziny wiedzy podzielone zostały następująco: język i literatura (*Studies in language and literature*), język obcy (*Language acquisition: Language B, Language ab initio*), nauki społeczne (*Individuals and societies*, np. historia, geografia, psychologia, ekonomia), nauki doświadczalne (*Sciences*; np. biologia, fizyka, chemia), matematyka (*Mathematics*), sztuka (*The arts*). Program obejmuje 150 godzin nauki przedmiotów na poziomie podstawowym (Standard Level) 240 godzin zajęć na poziomie rozszerzonym (Higher Level). W obrębie wskazanych grup każda szkoła może zaproponować różne przedmioty nauczania w zależności od zainteresowań uczniów, możliwości kadrowych, finansowych czy lokalowych (Podemski, 2012, s. 120). Obok dwuletniej nauki wybranych przedmiotów uczeń musi zaliczyć przedmiot teoria wiedzy (*Theory of Knowledge – TOK*), który tworzy filozoficzne podstawy każdej dziedziny wiedzy realizowanej w programie maturalnym. Kolejnym formalnym wymogiem jest napisanie pracy dyplomowej z wybranego przedmiotu (*Extended Essay – EE*). Jej temat powinien zainspirować ucznia do twórczych poszukiwań i wyzwolić pasję badawczą. Ponadto program, poza naukową aktywnością uczniów, obejmuje również działalność pozanaukową, czyli aktywność w ramach twórczości, kreatywności i wolontariatu (CAS) mającą na celu rozwój samoświadomości i uwrażliwienie na problemy w najbliższym otoczeniu.

Składowe przedmiotu to: *creativity* – sztuka i inne aktywności wymagające myślenia kreatywnego, działania rozwijające wrażliwość na sztukę i piękno; *activity* – aktywność fizyczna i zdrowy tryb życia, które pozwalają znaleźć w sporcie wytchnienie od codziennych obowiązków; *service* – bezpłatna praca, wolontariat, działania rozwijające postawy prospołeczne, w tym niesienie pomocy, zarówno w najbliższym otoczeniu, jak i na większą skalę, zdobycie nowych doświadczeń i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim (<https://ibo.org/>).

W ciągu dwóch lat nauki uczeń ma obowiązek zrealizować 150 godzin w ramach CAS. Każda forma pracy jest działalnością kontrolowaną przez nauczyciela (koordynatora CAS) i musi być potwierdzona raportami zawierającymi opis podjętych działań oraz elementy samooceny. Przedmiot musi zaliczyć każdy z uczniów, a wynik z przedmiotu wlicza się do ogólnej oceny na dyplomie.

Dzięki CAS uczniowie rozwijają umiejętności i postawy poprzez różnorodne doświadczenia indywidualne i grupowe, które dają im możliwość odkrywania zainteresowań i pasji. Program IB DP zakłada, że uczeń, podejmując działania w ramach CAS, staje się bardziej świadomy swoich mocnych i słabych stron, uczy się nowych rzeczy, planuje i inicjuje różne przedsięwzięcia, wykazuje aktywność, potrafi współpracować z innymi, angażuje się w sprawy istotne dla ogółu ludzkości, bierze pod uwagę etyczne aspekty swoich działań. Za sprawą odpowiedniej konstrukcji programu kształcenia i założeń przedmiotu, jakim jest CAS, uczniowie budują tożsamość osobową i społeczną, co według Ewy Ogrodzkiej-Mazur (2009, s. 86) może być postrzegane jako warunek ich ochrony przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie.

Teoretyczno-metodologiczne aspekty badań własnych

Jakościowa strategia badań skoncentrowana wokół paradygmatu interpretatywnego wyznaczała kierunek podejmowanych przez nas analiz, umożliwiając uchwycenie badanej rzeczywistości społecznej z perspektywy samego aktora. W prezentowanym paradygmacie rzeczywistość społeczna nie jest hermetyczna i bezwzględna, natomiast jest kreowana przez aktorów społecznych oraz refleksyjnie odtwarzana. Ponadto role społeczne oraz przyjmowane statusy są konstruktami poddawanych negocjacji, co czyni je płynnymi i względnymi. Należy podkreślić, że powyższe mechanizmy realizują się w procesie komunikacji (Hałas, 1987).

Zaprezentowane analizy stanowią część szerszego projektu badawczego zorientowanego wokół rekonstrukcji funkcji międzynarodowych programów kształcenia w Polsce¹. Celem naszych rozważań jest namysł nad sposobami definiowania CAS przez nauczycieli szkół międzynarodowych, a także podejmowanymi przez nich kierunkami działań w zakresie koordynowania tym przedmiotem szkolnym, tj. sposobami nawiązywania oraz organizowania współpracy między nim a uczniami i instytucjami pozaszkolnymi. Do analiz posłużyliśmy się metodą etnografii, której procedury analityczne wyznaczała metodologia teorii ugruntowanej (Strauss and Corbin, 1997; Glaser i Strauss, 2009).

Materiał empiryczny pochodzi z 19 przeprowadzonych wywiadów swobodnych z nauczycielami szkół międzynarodowych w Polsce oraz obserwacji uczestniczących realizowanych w tych instytucjach. W rezultacie udało nam się porozmawiać z 14 kobietami oraz 5 mężczyznami, zatrudnionymi w szkołach prywatnych i/lub ogólnodostępnych realizujących program matury międzynarodowej. Narratorzy to osoby uczące różnych przedmiotów szkolnych oraz prezentujące zróżnicowany staż pracy w programie IB DP. Główne pytania problemowe, na jakie odpowiemy, to – w jaki sposób narratorzy definiują CAS? Jaką rolę mu przypisują, a także jakie działania podejmują w zakresie organizowania oraz zarządzania współpracą między uczniami a przedstawicielami instytucji zaangażowanych w realizację projektów CAS?

Wyniki badań własnych

Koordynowanie CAS odbywa się na drodze dwóch całkowicie odmiennych relacji wymagających od nauczycieli wyjątkowych kompetencji umożliwiających podjęcie współpracy z uczniami oraz jednocześnie z przedstawicielami profesji społecznych spoza środowiska szkolnego. Niemal wszyscy narratorzy na pytanie dotyczące zaskakujących elementów programu międzynarodowego wskazywali na CAS. Posługując się barwnymi i pogłębionymi opisami, wtajemniczali nas w kuluary realizacji tego przedmiotu, odsłaniając jego wielowymiarowość. Należy wspomnieć, że nasza wiedza w tym zakresie sięgała jedynie do „teoretycznego” zaplecza, tym bardziej rekonstruowane przez nauczycieli doświadczenia stawały się dla nas niezwykle poznawcze. Narratorzy, wiedząc o naszym niewielkim doświadczeniu, przyjęli rolę eksperta, wprowadzającego nas w tajniki zarządzania CAS. Nauczyciele, czując się wy-

¹ „Badania porównawcze funkcji międzynarodowych programów kształcenia w Polsce”, Narodowe Centrum Nauki, Sonata Bis, nr projektu: 2020/38/E/HS6/0004.

wołani do tablicy, rozpoczęli od rekonstruowania autorskich definicji tego przedmiotu. Podczas analizy zgromadzonego materiału empirycznego udało się nam wyłonić trzy główne sposoby definiowania CAS.

CAS jako odskocznia może być interpretowany w dwóch różnych wymiarach. W jednym badani nadawali mu innowacyjne znaczenie, przypisując rangę wyróżnika programu międzynarodowego. Odskokcznia jest w tym aspekcie rozumiana jako nowatorski projekt wychodzący poza sztywne ramy szkolnego kanonu, oferujący uczniom wyjście zza biurka, podjęcie wyzwania, jakim jest realizacja społecznego projektu, doświadczenia namacalnych efektów własnej pracy, a także niejako „oderwanie” się od szkolnej codzienności.

No CAS, mi się wydaje, jest bardzo w ogóle interesujący, bo jest taką odskocznia. To jest taka praca projektowa, zespołowa. Nie jest to praca gdzieś tam, nie są to zajęcia prowadzone w sali lekcyjnej, za biurkiem [...] i jak ktoś to sprytnie, fajnie wykorzysta, to jest zachwycony tym programem, tylko żeby jeszcze chciał, umiał. (N1)

Drugi wariant odskocznia sięga do nieco innych zalet tego przedmiotu. Tutaj narratorzy odwoływali się do łagodniejszych warunków realizacji oraz oceniania tego przedmiotu, porównując go do wychowania fizycznego, techniki i plastyki, kojarzonych jako interesujących, ale niewymagających. W tym wariantcie wartość CAS była zredukowana do dodatku uzupełniającego siatkę głównych i priorytetowych przedmiotów stanowiących rdzeń wykształcenia. Warto podkreślić, że ten sposób definiowania prezentowali nauczyciele, którzy nigdy nie pełnili funkcji koordynatora CAS oraz bezpośrednio nie współuczestniczyli w procesie jego realizacji. Narratorzy definiując CAS chętnie sięgali po określenia wartościujące mające na celu usytuowanie go w hierarchii przedmiotów szkolnych.

CAS jako obowiązek odnosi się do formalnego zobowiązania uczniów do zaliczenia tego przedmiotu. Narratorzy, definiując w ten sposób CAS, odwoływali się do administracyjnej procedury jego przebiegu. Ponadto pozostawali sceptycznie nastawieni do osiągnięcia realnych efektów wpisanych w idee CAS i podawali w wątpliwość faktyczne zaangażowanie uczniów w działania pozaszkolne.

Można go lubić lub nie, ale trzeba się z tego rozliczyć. Nie ma zaliczenia CAS, nie ma dyplomu [...] Po prostu przedmiot jak każdy inny. (N2)

Też jest dylemat, też jest pytanie, czy osoby, które jakby nie musiały robić tego CAS-u, powiedzmy [...] czy by robiły, no właśnie, a tak powinno być, że sami to czują i chcą. (N3)

Ostatni prezentowany przez badanych sposób definiowania to **CAS jako bonus** korzyści, które zyskują uczniowie podczas jego realizacji. CAS jest

przestrzeni dla samorozwoju i treningu umiejętności, w które szkoła wyposaża uczniów w ramach innych przedmiotów.

Uczniowie mogą poznać własne mocne i słabe strony [...]. Pozwala uczniom rozwijać się nie tylko na takim polu akademickim, ale właśnie na ogólnoludzkim, takie też miękkie umiejętności. (N4)

CAS nie jest łatwym projektem, ale podjęcie wyzwania przynosi wiele benefitów. Badani podkreślali, że jest to przede wszystkim inwestycja w przyszłość, ponieważ w procesie rekrutacji na uczelnie wyższe uczniowie rzetelnie realizujący CAS otrzymują dodatkowe punkty, które mogą znacząco wpłynąć na decyzję komisji rekrutacyjnej.

Te projekty dają im później duże możliwości i świadomość takiego samorozwoju, i stanowią tak zwaną CAS-owską discovery, żeby oni po prostu zdobyli jak najwięcej nowych umiejętności, mieli świadomość swoich mocnych stron, no i przy okazji też słusznie podeszli do kwestii wyboru studiów, czy też nawet późniejszej ścieżki zawodowej. (N5)

Ponadto wyjście poza mury szkoły i podjęcie współpracy z przedstawicielami różnych profesji społecznych przynosi wiele satysfakcji, uczy samodzielności oraz stwarza warunki do sprawdzenia siebie w różnych sytuacjach zawodowych. Dodatkowym bonusem jest możliwość „zajrzenia ukradkiem” do różnych środowisk pracy i poznanie ich z innej perspektywy.

Uczniowie poznają nowe osoby, patrzą, jak się pracuje w różnych instytucjach, wzrasta ich świadomość i wiedza, często doświadczają olśnienie, doświadczenia zmuszają ich do refleksji. (N6)

Konsekwencją przyjmowanego sposobu definiowania jest zakres i charakter przypisywanych przez nauczycieli funkcji CAS. Analiza zgromadzonego materiału empirycznego umożliwiła wyłonienie czterech głównych funkcji wykraczających poza te ujęte w oficjalnym programie kształcenia. Jako pierwszą wyodrębniłyśmy funkcję **odkrywczą**, umożliwiającą uczniom „sprawdzenie” siebie w różnych warunkach, zweryfikowanie założeń na swój temat, a przede wszystkim odnalezienie własnych mocnych i słabych stron.

I wiele osób, tutaj warto też wspomnieć, nawet zmieniło swoją wizję siebie, jeżeli chodzi o swój zawód, o to, kim chcą być, właśnie jakąś inspiracją był dla nich ten CAS, że zdobyli pewne umiejętności, odkryli swoje mocne strony i poszli w zupełnie innym kierunku. (N7)

Uczeń nie tylko odkrywa swoje predyspozycje i zasoby, ale CAS stwarza mu także warunki do zaprezentowania własnych zainteresowań i mocnych stron innym. Świadczy o tym chociażby taka wypowiedź nauczycielki:

Mieliśmy takiego ucznia, który realizował fizykę [...] matematykę rozszerzoną i ten człowiek na podsumowanie CAS-u, projektu, brał udział w tym musicalu i grał główną rolę. Więc się okazuje, że taki człowiek, on ma duszę, on ma artystyczne podejście, a na co dzień wyglądało, że on jest tylko po prostu zafiksowany na przedmioty ścisłe. (N8)

Druga wyłoniona funkcja – **edukacyjna** odnosi się do wiedzy, kompetencji oraz umiejętności, które nabywają uczniowie podczas realizacji CAS. Szeroko rozumiana działalność na rzecz społeczności lokalnej uczy samodzielności, decyzyjności, odpowiedzialności i systematyczności. Okazuje się, że zarządzanie własnym projektem jest o wiele trudniejsze, aniżeli uczniowie zakładają na początku. W ramach CAS wykonawcy są zobligowani do opracowania konceptualizacji projektu, realizacji zadań, które wymagają synchronizacji działań wielu osób, a także ewaluacji podejmowanych aktywności.

CAS uczy nadawać priorytety i przede wszystkim zarządzać czasem, bo to jednak wychodzi się ze szkoły do instytucji i trzeba jakoś to wszystko dograć. (N9)

Trzecia, **refleksyjna** funkcja CAS nawiązuje do etyki i moralności, które są elementami na stałe wpisanymi w prace na rzecz społeczności lokalnych. Ze zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że uczniowie chętnie realizują projekty społeczne na rzecz osób/grup potrzebujących, które na co dzień mogą być zagrożone marginalizacją społeczną lub już doświadczają wykluczenia. Poznawanie określonego fragmentu rzeczywistości, sięganie do doświadczeń biograficznych beneficjentów projektów daje przestrzeń do namysłu nad wartościami i priorytetami, a także uwrażliwia.

Część uczniów nawiązuje współpracę ze stowarzyszeniami, które pomagają na przykład seniorom, zwierzętom, jakimś tam grupom społecznym, które wymagają wsparcia, a część uczniów na przykład realizuje właśnie ten komponent udzielając korepetycji dzieciom z rodzin w gorszej pozycji materialnej czy środowiskowej, ale też koleżankom i kolegom z młodszych klas z naszej szkoły. (N10)

W ramach tej funkcji badani nawiązywali do rozwijania umiejętności komunikacyjnych oraz strategii radzenia sobie z barierami komunikacyjnymi. Kolekcjonowane doświadczenia uczniów w trakcie realizowania projektu CAS stanowią niczym eklektyczne odbicie lustrzane sylwetki absolwenta programu międzynarodowego.

I tego uczy CAS w dużej mierze, komunikacji i otwartości, i odpowiedzi tego, po co ja się tego uczę, po co ja to robię, po co ja mam komuś pomagać, przecież mi się to nie przyda. No i nagle się okazuje, że jednak oni coś wynoszą z tego, gdzieś to w nich zostaje. (N11)

Ostatnia wyłoniona funkcja, nazwana przez nas **kreatywną**, dotyczy nie-szablonowego podejścia do realizacji uczniowskiego projektu. Od momentu jego konceptualizacji, aż po ewaluację, uczeń jest głównym koordynatorem i realizatorem działań. Z narracji nauczycieli wynika, że idea CAS wykracza poza tradycyjny, szkolny format, bowiem pozostawia uczniom dużą dozę swobody w osiągnięciu efektów kształcenia.

W związku z tym, że realizacja projektów CAS wymaga od uczniów samodzielności, tym samym rola koordynatorów tego przedmiotu jest specyficzna, ponieważ prowadzący stają się niejako *supervisorami*, prowadzącymi nadzór, definiowany jako towarzyszenie, monitorowanie oraz instruowanie uczniów podczas wykonywania przez nich zadań w ramach zaplanowanych projektów. Nauczyciel nie narzuca zadań, nie jest ich kreatorem. Jego działania są zorientowane na wspieranie i motywowanie uczniów w dążeniu do osiągnięcia postawionego celu. Koordynatorzy dryfują pomiędzy tradycyjną rolą nauczyciela a nowoczesną funkcją mentora.

Przyglądając się sposobom zarządzania tym przedmiotem przez nauczycieli, wyodrębniłyśmy dwie główne, krańcowe strategie, po które sięgali koordynatorzy. Pierwsza, **mentorska** jest zorientowana na wspieranie i towarzyszenie uczniom w realizacji ich projektów. Mentorzy pomagają w namyśle nad zdobywanymi doświadczeniami uczniów, a także w odkrywaniu i wzmacnianiu ich zasobów (predyspozycji). Omawiana strategia jest realizowana w ramach trzech etapów różnicujących zakres zadań. W pierwszym, przygotowawczym etapie koordynator wprowadza uczniów w tematykę prowadzonego przedmiotu CAS, przedstawiając główne idee, cele do realizacji, plan do wykonania oraz sposób jego ewaluacji. Na tym etapie uczniowie kreują swoje projekty, krystalizują się pomysły i harmonogram prac.

Najpierw są spotkania organizacyjne, koordynator tego przedmiotu współpracuje z organizacjami i instytucjami. To nie jest tak, że puszczamy gdzieś uczniów samym sobie. Robimy coś takiego na początku semestru, dodatkowo są wyznaczone dyżury dodatkowych spotkań. (N12)

Drugi etap realizacyjny przebiega wraz z trwającym projektem uczniowskim. Mentor wspólnie z uczniem wyznaczają terminy spotkań, w ramach których omawiają i analizują osiągnięte cele. Rozmowy sprzyjają refleksji nad podejmowanym działaniem. Spotkania nie służą wyłącznie sprawozdawczości, są raczej okazją do analizy własnych decyzji i ich konsekwencji oraz do konfrontacji z własnymi słabościami, wyzwaniem, szansami, porażkami. Jedną z narratorek tak opisuje charakterystyczny etap:

Mogą przyjść do mnie porozmawiać, czasami chcą opowiedzieć swoje refleksje z wizyty, czasami mają trudność, problem, to jestem i pomagam, bo to jest dla nich zupełna nowość. (N13)

Na tym etapie, koordynatorzy nawiązują współpracę z wybranymi przez uczniów instytucjami, utrzymują z nimi kontakt i synchronizują zaplanowane działania obu stron. W związku z tym, że niektóre przedsięwzięcia wymagają dodatkowych zgód na realizację, koordynator odpowiada za kwestie administracyjne. Operując posiadanymi umiejętnościami i siecią kontaktów, sprawnie nawiązuje oraz podtrzymuje współpracę z beneficjentami projektu oraz uczniami będącymi głównymi realizatorami.

Przytłaczającym troszeczkę elementem jest koordynowanie tego pod kątem tej całej biurokracji. Mnie to osobiście zaskoczyło, że może dużo jest tych dokumentów. (N14)

Ostatni etap ewaluacji dotyczy głównie podsumowania i oceny osiągniętych celów. Z jednej strony jest to czas na osobistą refleksję i namysł nad przebiegiem projektu, z drugiej to moment przygotowywania sprawozdań i rozliczeń administracyjnych.

Mamy taką koordynator CAS-u, która nie tyle, że powie ok, dobra, byłeś na zbiórce, ale teraz mi powiedz, jaka jest twoja refleksja na ten temat i ty masz to napisać, słuchaj. Bo bezmyślne takie pójście i zrobienie czegoś, to niczego cię nie nauczy. (N15)

Warto podkreślić, że badani realizujący strategię mentorską poprzez swoje zaangażowanie emocjonalne w koordynowane projekty narażają się na stres oraz nadmiar zadań zdecydowanie wykraczających poza ich zakres obowiązków. Na trud w godzeniu wielu zobowiązań zwróciła uwagę jedna z narratorek, podkreślając, że:

Musi być w kilku miejscach jednocześnie i to nie jest typowa praca nauczyciela, bo czasami robi się to do wieczora [...] bardzo to lubię, ale jest to wymagająca funkcja. (N16)

Koordynatorzy CAS sięgający po drugą, przeciwstawną strategię **administracyjną** przyjmują rolę referenta, którego zadaniem jest bieżąca organizacja projektu, wykonywanie czynności sprawozdawczych oraz egzekwowanie od uczniów osiągniętych efektów. Na każdym etapie priorytetem jest finalny raport. Jak zaznacza jedna z narratorek – do jej głównych zadań należy sfinalizowanie formalnej współpracy z instytucją przyjmującą (podpisanie umowy), nadzorowanie przebiegu projektu (sprawdzenie uczniowskiego dziennika CAS), a także jego rozliczenie i ocenienie. Badana podkreśla, że założeniem tego przedmiotu, a za tym programu międzynarodowego, jest

samodzielność ucznia i kształtowanie umiejętności zarządzania czasem, dlatego przejmowanie inicjatywy lub wyręczanie ucznia byłoby z jej strony nadużyciem. Na potwierdzenie swoich słów wspomina fundamentalne założenia filozofii CAS zawarte w oficjalnym sylabusie przedmiotu. W związku z tym, że koordynowanie tym przedmiotem wymaga od nauczyciela wielozadaniowości, referenci podejmują działania na rzecz stawiania granic, które mają ich ochronić przed emocjonalnym zaangażowaniem i/lub wykonywaniem zadań wykraczających poza ich zawodowe obowiązki.

Muszą zaliczyć ten program, znaczy muszą mieć odpowiednią ilość doświadczeń, aktywności, wykazać się tym, że rzeczywiście rozwijali się poza samym uczeniem się w tym czasie, przez te 2 lata robić w programie. To jest mnóstwo pracy, ale filozofia IB wymaga samodzielności i oni tego się tutaj uczą. Przygotowanie i rozliczanie tego to jest ogrom pracy, to jest mnóstwo papierów. (N17)

Podsumowanie

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że CAS jest nadany atrybut wyróżnika programu IB DP, swoistej wizytówki głównych idei promowanych przez międzynarodowy program nauczania. Opisując sposoby definiowania CAS przez badanych, zwróciliśmy uwagę na nadawanie priorytetu *service* (wolontariatowi), będącego jednym z trzech elementów omawianego przedmiotu. Ponadto przeprowadzona analiza pozwala wysnuć wniosek, że kolejne dwa, tj. aktywność oraz twórczość, mają zdecydowanie mniejsze znaczenie i częściowo są zawarte w wolontariacie, głównie w działalności na rzecz społeczności lokalnej. Długoterminowe projekty uczniowskie realizowane w ramach CAS dają przestrzeń dla szeroko rozumianego rozwoju człowieka. Dzięki poszczególnym komponentom tworzącym przedmiot uczniowie dostrzegają, że podejmowane przez nich działania mają wpływ nie tylko na to, co robią, ale także na to, kim są. Wzrasta ich samoświadomość, poczucie sprawczości, czują się odpowiedzialni za siebie i otoczenie. CAS rozwija empatię i uwrażliwia na potrzeby innych, zachęca do podejmowania działań o charakterze społecznym, buduje otwartość i pozwala na dostrzeganie i rozumienie odmienności i różnic. W ten sposób zostają urzeczywistnione cel i zadanie edukacji (międzykulturowej), które Tadeusz Lewowicki (2000, s. 31) określa jako przygotowanie społeczeństwa do życia w postnowoczesnym świecie, którego immanentną cechą jest zróżnicowanie.

Realizowane przez koordynatorów strategie zarządzania tym przedmiotem nie są trwałe i bezwzględne. Ich płynność oraz wzajemne przenikanie udało się uchwycić w wypowiedziach badanych, którzy w zależności od uwarunkowań formalno-społecznych oraz partnera interakcji sięgali po opisane strategie naprzemiennie.

Bibliografia

- Glaser, B. i Strauss, A.L. 2009. *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Nomos.
- Hałas, E. 1987. *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- <https://ibo.org/> (10.01.2023).
- Kitlińska-Król, M. 2013. Nauczyciele i edukacja międzykulturowa. *Chowania*. 2, ss. 275–288.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta A. red. 2011. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2009. „Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Urban, J. red. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Konteksty teoretyczne*. t. 1. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 85–99.
- Podemski, P. 2012. Historia bez ideologii? Koncepcja edukacji historycznej International Baccalaureate a postulaty reformatorskie polskiej dydaktyki historii. W: Rudnicki, P., Starnawski, M. i Nowak-Dziemianowicz, M. red. *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 117–136.
- Strauss, A.L. and Corbin, J.M. 1997. *Grounded theory in practice*. United States: Sage Publications, Inc.

Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. 2012. *Poza paradygmaty pedagogiki międzykulturowej. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. t. 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

„CAS is the hardest and easiest subject in school” – teachers’ experiences in the IB DP program. An interactive perspective

Abstract: In the article, the focus is on the International Baccalaureate Program (IB DP), which places great emphasis on the comprehensive development of students by providing the necessary knowledge and practical skills while taking into account the student’s interests. Special attention is paid to the subject of CAS (i.e. creativity, activity, service) because when analysing the selected literature on the subject, we noticed that the topic of CAS, implemented as part of the international IB curriculum, is overlooked and not explored in pedagogical research. The issues discussed in the article are part of broader considerations devoted to the reconstruction of the social world of schools implementing the international baccalaureate program. The empirical material comes from 19 unstructured interviews with teachers of international schools in Poland and participant observations carried out in these institutions. Reaching for a qualitative research strategy and grounded methodology procedures, we reconstructed the methods of defining CAS by the surveyed teachers, as well as strategies for managing this subject. It turns out that CAS is perceived by the respondents as a distinguishing feature (showcase) of the international program, and the strategies (mentor and administrative) for managing this subject implemented by the coordinators are not permanent and absolute.

Keywords: IB international programme, CAS, teachers’ experiences, ethnography, qualitative research

Translated by Gabriela Dobińska