

INETTA NOWOSAD

ORIENTACJA NA PROCESY UCZENIA SIĘ
W POLITYCE EDUKACYJNEJ SINGAPURU
(AKSJOLOGICZNE ASPEKTY ZMIANY PARADYGMATU)

WPROWADZENIE

Niebywale szybkie tempo zmian zachodzących w otoczeniu szkoły stało się wyzwaniem dla polityki edukacyjnej, z którym współczesne kraje radzą sobie lepiej lub gorzej. Wiele państw praktykuje nowe rozwiązania wywodzące się z teorii zarządzania organizacyjnego, otwiera się na nowe pola badawcze, poszukuje skutecznych dla własnego kraju argumentów pod zmianę polityki edukacyjnej. W obszarze tym wysokie uznanie zyskały koncepcje decentralizacji i podmiotowości, zasady zarządzania jakością (*total quality management*) czy teoria zmiany. Importowane do kultury organizacyjnej, ukształtowały współczesne rozumienie efektywności szkoły i jej nierozzerwalny związek z koniecznością dążenia szkoły do ciągłej poprawy (zmiany/rozwoju).

W procesie tym badacze kluczowe znaczenie przypisują wartościom. Michael Fullan (1993) w procesie poprawy pracy szkoły nazywa je kompasem moralnym. Wyjaśniając podkreśla, że ci, którzy są w posiadaniu moralnego celu, nie tylko dowodzą swojej inteligencji moralnej, lecz także troskliwie wspierają relacje i normy wzajemności w dzieleniu się wiedzą. Są także swoistym drogowskazem na drodze do sukcesu i poprawy pracy szkoły. Dzielenie się wiedzą oznacza również otwartość na „nieznane”. „Aktywność poszerza pole wolności. Należy przy tym podkreślić, że chodzi tu o właściwie rozumianą wolność, a więc wolność do wyboru dobra i wolność od wyboru zła, od tego

Dr hab. INETTA NOWOSAD, prof. UZ – kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski; adres do korespondencji: Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra; e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7844>.

wszystkiego, co niszczy godność człowieka, co stanowi barierę jego rozwoju” (Chałas, 2018, s. 38). Umiejętność wyboru oraz zgodność między uznawanymi normami a oczekiwaniami wobec zachowań i działań może wytworzyć w szkole profesjonalną kulturę doskonałości (Chałas, 2004, s. 33-59). Warto mieć na względzie to, że nowe koncepcje, po wprowadzeniu w życie, mogą stać się nowymi paradygmatami. Nowy paradygmat profesjonalizmu nauczycieli, zawierając siłę moralnego celu, zmienia zaś podejście do szkolnej codzienności (Fullan, 1993, s. 16).

Teorie organizacyjnego uczenia się traktują proces uczenia się jako planowo wdrażane zmiany. Warto zauważyć, że analizy teoretyczne tego obszaru wyszły poza teorię reformy i poprawę szkoły (Louis, Smith, 1991). Uczenie się organizacyjne ma swój udział we wszystkich procesach adaptacji do zmieniającego się środowiska oraz w procesach celowych zmian dążących do poprawy efektywności szkoły. Szkoły są konceptualizowane przez pryzmat przetwarzania informacji, procedury oceny i monitorowania, interpersonalne sieci dzielenia się wiedzą (Stoll, Reynolds, Creemers, Hopkins, 1996, s. 113-147). Uczenie się organizacyjne można także analizować jako system zarządzania zasobami ludzkimi lub strategię szkoleń wewnątrz organizacji. Ten wyjątkowy punkt widzenia wynika z uświadomienia sobie, że efektywna praca w szkole jako organizacji może być wykonywana jedynie przez wysoko wykwalifikowanych specjalistów o wysokim stopniu autonomii (Fullan, 2006, s. 10-14), co umacnia tylko tendencję do decentralizacji ustroju szkolnego (Śliwerski, 2015). W rezultacie współczesna orientacja na efektywność i poprawę szkoły, rozumiana jako rozwój szkoły, wpisuje się w zachodzącą na arenie międzynarodowej zmianę paradygmatu². Następuje odejście od tzw. modelu produkcji edukacyjnej (wejście, proces, wyjście, kontekst) i zmierzanie do tworzenia bardziej skomplikowanych modeli uwzględniających dyna-

² Paradygmat (gr. *parádeigma*) to inaczej przykład, wzór (za: *Słownik wyrazów obcych*, 1980, s. 549). Paradygmat: przyjęty sposób widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie lub doktrynie (za: *Słownik języka polskiego*, 1996, s. 576). Thomas Kuhn za paradygmat uznawał powszechnie istniejące przekonania teoretyczne oraz metodologiczne wzory postępowania badawczego. Składały się one z „[...] macierzy, czyli wzorców ogólnych, kształtowanych przez język i «milczącą wiedzę», określone założenia ontologiczne i epistemologiczne. Wcielały pewne wartości i normy postępowania badawczego, nadając pewne wzorce przedsięwzięcia badawczego” (Kuhn, za: Welland, 2004, s. 208). Kuhn wyróżniał również strukturę, hierarchię paradygmatów, w której paradygmaty niższego rzędu są zwykle podporządkowane paradygmatowi wyższego rzędu (np. wspólnej dla różnych paradygmatów orientacji metodologicznej; wspólnemu ideałowi nauki) (Welland, 2004, s. 208). Paradygmat ustanawia standardy właściwej pracy, koordynuje i kieruje rozwiązywaniem problemów przez grupy ludzi pracujących w jego ramach (za: Siegień, 2005, s. 36).

mikę wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań w zmieniającym się otoczeniu. Skoro w tym samym czasie w państwach mających zupełnie odmienne warunki społeczne i gospodarcze mówi się o tych samych zjawiskach, rodzi się przypuszczenie, iż są to zjawiska uniwersalne, odpowiadające współczesnym potrzebom i wyznaczające współcześnie dominującą tendencję (Nowosad, 2011, s. 38). Andreas Schleicher uważa, że zachodząca zmiana paradygmatu w obszarze rozwoju szkoły/szkół jest zorientowana na osiągnięcie statusu światowej klasy (2019, s. 15).

Skupienie uwagi na procesach ukierunkowanych na osiągnięcie wysokiej jakości edukacji nie dziwi już nikogo. Na świecie zjawisko to jest wzmocnione rozwojem badań porównawczych, poszukujących praktycznych rozwiązań dla zapewnienia realnych wdrożeń w systemie edukacji. Tym można wytłumaczyć rosnące zainteresowanie krajami, które wypracowały rozwiązania prowadzące do wzrostu uczniowskich osiągnięć, co lokuje ich systemy edukacyjne w światowej czołówce. Singapur jest takim krajem. W 2009 roku, uczestnicząc po raz pierwszy w programie PISA (*Programme for International Student Assessment*), zajął wysoką pozycję we wszystkich analizowanych obszarach, zaś w 2015 roku nie tylko osiągnął pozycję lidera, lecz także zdystansował wszystkie kraje ogromną różnicą punktów (IBE, 2016, s. 3-4). Warto dodać, że singapurscy uczniowie znajdują się w czołówce wielu innych prestiżowych pomiarów, takich jak *Trends in International Math and Science Study* (TIMSS) czy *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). W rezultacie współczesny Singapur jest uznawany za niekwestionowanego światowego lidera edukacyjnych przemian, zaś system edukacyjny – za „światowej klasy” (Schleicher, 2019).

Interesujące poznawczo może być rozpoznanie procesów, które w Singapurze doprowadziły do zmiany paradygmatu rozwoju szkoły/szkół i stały się fundamentem budowania „światowej klasy” systemu edukacyjnego. Choć prowadzone w tym obszarze badania ukazały już wiele interesujących wniosków, to wyłaniają się dalsze pytania poznawcze (Darling-Hammond, Rothman, 2011, s. 1). W zakresie diskutowanych spraw badacze ważną rolę przypisują profesjonalizmowi nauczycieli i powiązaniu reform ukierunkowanych na system edukacji z kształceniem nauczycieli. Przekonanie to, poparte licznymi badaniami, jest zgodne z założeniem postulowanym przez Johna Hattiego (2009, s. 18), że nauczanie jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na szkolne osiągnięcia uczniów. Dlatego – podobnie jak w Finlandii (Suwalska, 2018) – inwestycje w profesjonalne funkcjonowanie nauczycieli w zawodzie i wzrost ich skuteczności są uznawane za kluczowe

w efektywności procesów edukacyjnych. Rozpoznanie zasygnalizowanych zjawisk i procesów w kształtowanej polityce edukacyjnej Singapuru wydaje się zabiegiem nie tylko interesującym poznawczo, ale również wpisującym się w bardzo aktualne poszukiwania badawcze na polu międzynarodowym. Równie ważnym argumentem jest ukazanie analizowanych zjawisk w kraju mało jeszcze u nas znanym. Brakuje bowiem zarówno analizy zjawisk i procesów zorientowanych na osiągnięcie przez Singapur statusu światowej klasy edukacji, jak i jakichkolwiek zwartych opracowań, które by ten system edukacji przybliżyły polskiemu odbiorcy³.

1. SINGAPUR – LIDER PRZEMIAN EDUKACYJNYCH

Singapur jest niewielkim krajem, miastem-państwem położonym w sercu Azji Południowo-Wschodniej. Na wyspie o powierzchni 576 km² żyje ponad 5,6 miliona ludzi, co sprawia, że jest drugim po Monako najgęściej zaludnionym państwem świata. Inną cechą tego kraju jest duże zróżnicowanie pod względem etnicznym. Ma to swoje następstwa w postaci obowiązujących w tym kraju czterech języków urzędowych: angielskiego, chińskiego (mandaryńskiego), malajskiego i tamilskiego. Od chwili uzyskania niepodległości w 1965 roku kraj ten wszedł na ścieżkę rozwoju, realizując politykę skutecznych reform, i dzisiaj jest najbardziej, po Japonii, rozwiniętym państwem Azji. Ze względu na gwałtowny rozwój gospodarczy Singapur jest zaliczany do elitarnego grona „azjatyckich tygrysów”. Pokonując drogę z trzeciego do pierwszego świata w ciągu życia jednego pokolenia, Singapur uosabia jedną z azjatyckich historii sukcesu.

Skuteczność prowadzonej polityki powoduje, że dzisiejszy Singapur wyrasta na znaczącego gracza w globalnej gospodarce opartej na wiedzy, bowiem inwestycje w kapitał ludzki stanowią immanentną cechę polityki rządu. Związek ekonomiczno-edukacyjny był bezpośredni i widoczny we wdrażanych reformach. Społeczeństwo było i jest jedynym zasobem tego kraju. Włożony wysiłek udowodnił, że inwestycje te mogą się zwrócić w ciągu życia niespełna jednego pokolenia. Głównym źródłem konkurencyjności jest umiejętność skutecznego dopasowania podaży do potrzeb. Do innych warunkowań sukcesu badacze zaliczają klarowną wizję rozwoju oraz wiarę w znaczenie wykształcenia. Jako istotne wskazują również: ciągłość strategii

³ Por. artykuły i rozdziały w monografiach: Gromkowska-Melosik (2015), Nowosad (2018), Kwiatkowski i Nowosad (2018) oraz Nowosad (2020).

politycznej oraz koordynację teorii z praktyką; skupienie na budowaniu potencjału nauczycielskiego i zdolności przywódczych do przeprowadzania reform na poszczególnych szczeblach edukacji; ambitne standardy i systemy oceniania; kulturę ciągłego doskonalenia i orientację na przyszłość widzianą jako konkurująca z najlepszymi praktykami edukacyjnymi na świecie.

W rezultacie edukacja w Singapurze jest lokowana na najwyższych pozycjach w różnych światowych ocenach i pomiarach. W 2014 roku, w rankingu *Pearson*, Singapur zajął wysokie trzecie miejsce, zaś w 2019 roku, w ocenie *World Economic Forum*, czyli Światowego Forum Ekonomicznego, miejsce pierwsze. System edukacji w Singapurze został uznany za jeden z najlepiej funkcjonujących również w badaniu nauczycieli przeprowadzonym przez firmę McKinsey (Barber, Mourshed, 2007). W 2007 roku został najwyższej oceniony jako system kształcenia, który najskuteczniej wychodzi naprzeciw potrzebom konkurencyjnej gospodarki (*IMD World Competitiveness Ranking*, 2020). Kształtowanie sukcesu i dobrobytu państwa na podbudowie edukacji jest widoczne w trzech głównych fazach politycznych decyzji i konsekwentnie realizowanych strategii edukacyjnych: walka o przetrwanie (1959-1978), dążenie do efektywności (1979-1996) oraz rozwijanie zdolności (od 1997 do dzisiaj). O ile pierwsze dwie fazy ukazują procesy zorientowane na stabilizację i efektywność systemu, znane i rozpoznawalne w wielu systemach edukacyjnych procesy i wdrożenia, o tyle interwencje w trzeciej fazie można określić jako polityczne innowacje i rozwiązania często w innych krajach dopiero dyskutowane lub sprawdzane w projektach modelowych. Wspólną cechą przemian inicjowanych od 1997 roku jest wysoka orientacja na procesy uczenia się rozumiane nie tylko jako zdolność do adaptacji, lecz także kreowania nowych ścieżek rozwoju. Można tu wyróżnić dwie istotne strategie. Pierwsza jest związana z wprowadzoną w 1997 roku przebudową systemu edukacji pod hasłem *Thinking Schools, Learning Nation* – TSLN („Myślące Szkoły, Uczący się Naród”). Druga została powiązana z kształceniem nauczycieli i wyzwaniem zdolności do wzmacniania profesjonalizmu.

2. „MYŚLĄCE SZKOŁY, UCZĄCY SIĘ NARÓD”

Program „Myślące Szkoły, Uczący się Naród” stanowi wizję przebudowy systemu edukacji w kierunku wzmocnienia roli uczenia się w perspektywie całościowej i umiejętności twórczego myślenia. Proces uczenia się powią-

zono z wizją kultury narodowej, w której kreatywność i innowacje mają się przejawiać na każdym poziomie życia społecznego (Lee, Goh, Fredriksen, Tan, 2008). Tak szerokie odniesienie do procesów uczenia się objęło również szeroki zakres inicjatyw wdrażanych na przestrzeni kilku lat. Miały one doprowadzić do:

- umocnienia związku wykształcenia z umiejętnościami i zainteresowaniami uczniów,
- zapewnienia uczniom elastyczności w wyborze kariery edukacyjnej,
- przekształcenia struktur z nauczania na wzmocnienie uczenia się.

Znaczące zmiany wprowadzono w programach nauczania i systemie oceny. Nacisk położono na prace projektowe i kreatywne myślenie, postawiono na technologię informacyjno-komunikacyjną (ICT), w celu promowania nowych typów samokształcenia i współkształcenia (*Masterplan for Information Technology in Education*) (MOE, 1997). Poszerzono ofertę kursów dla uczniów oraz przebudowano ofertę szkół tak, by wspierały specjalistyczne zdolności uczniów (np. w sztuce, matematyce i naukach ścisłych czy w sporcie). Szeroko zakrojone działania miały na celu inspirowanie uczniów w poszukiwaniu pasji i rozwoju kariery. Orientacja szkół na zdolności i indywidualność uczniów była możliwa przez wprowadzenie częściowej autonomii szkół w decydowaniu o realizowanym sposobie uczenia. Dlatego znaczące zmiany zostały wprowadzone w obszarze zarządzania szkolnictwem. Zrezygnowano ze sztywnych zaleceń na rzecz większej autonomii i wprowadzono pierwsze regulacje odchodzące od scentralizowanego odgórnego systemu kontroli (*External Review Team*, 1997). W 1997 roku sieć szkolna została podzielona na grupy szkół – klastry (*school clusters*), celem wzmocnienia współpracy i wymiany doświadczeń między szkołami. Dyrektorami klastrowi zostali najlepsi dyrektorzy szkół. Klastry stanowiły poziom pośredni między zaleceniami ministerstwa a działaniami podejmowanymi na poziomie szkół. Dlatego dyrektorzy tego poziomu pełnili rolę mentorów dla dyrektorów podlegających klastrom szkół i mieli promować innowacyjne rozwiązania. Stworzona w ten sposób warstwa pośrednicząca dzisiaj stanowi platformę wymiany dobrych praktyk. Jej zadaniem jest wzmocnienie jakości pracy szkół poprzez otwarcie kanału komunikacji między placówkami, umożliwienie uczenia się we współpracy, standaryzacja nauczania, wzajemne wsparcie i koordynacja (Chiang, 1999, s. 56-76).

Wraz ze zwiększoną autonomią pojawiły się nowe formy odpowiedzialności. Zdecydowano, że żaden model odpowiedzialności nie pasuje do wszystkich szkół. W związku z tym każda szkoła wyznacza własne cele i co-

rocznie ocenia swoje postępy (Ng, 2008). Co sześć lat Wydział Ewaluacji Ministerstwa Edukacji przeprowadza zewnętrzny pomiar. Jest to przykład połączenia ewaluacji wewnętrznej z zewnętrzną w realizacji przekształcenia pracy szkoły (Tan, Ng, 2007). Wzmocnieniem tego procesu było odejście od wyznaczania celów ilościowych na rzecz dzielenia się danymi z poszczególnymi placówkami w dialogu dotyczącym sposobów poprawy jakości. W tym celu dostępne publicznie dane dotyczą jedynie poziomu systemu, zaś dane odnoszące się do szkoły są omawiane indywidualnie ze szkołami w celu wszczęcia interwencji.

Wzmocnienie orientacji na uczenie się nastąpiło w 2004 roku. Premier Lee Hsien Loong zaprezentował nową wizję *Teach Less, Learn More* („Nauczać Mniej, Uczyć się Więcej”). Celem nowych zaleceń było otwarcie przestrzeni w programach nauczania na głębsze zaangażowanie uczniów w naukę. Pomimo powszechnie już uznanych na arenie międzynarodowej sukcesów rozwiązań systemowych (od 1995 roku Singapur już przewodził światowi w zestawieniach programu TIMSS w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych), uczniowie nadal byli oceniani jako bierni, przeciążeni wiedzą, ukierunkowani na wykonanie zadań i poleceń (Luke, Freebody, Shun, Gopinathan, 2005). Promowano nowy paradygmat uczenia się, w którym wyeksponowano zaangażowanie, odkrywanie poprzez doświadczenie i zróżnicowane metody jako filary uczenia się przez całe życie (OECD, 2011). Cztery lata później, w 2008 roku, na bazie zebranych doświadczeń opracowano nowy program – *Curriculum 2015*. Poza dotychczasowymi osiągnięciami wskazywano na potrzebę ulepszeń w obszarze tzw. kompetencji miękkich, uzasadniając, że „przeciążenie informacją zahamowało zdolność do skutecznego dokonywania krytycznej analizy” (Ng, 2008). Według A. Suwalskiej (2019, s. 262) podobne zmiany zostały wprowadzone w edukacji fińskiej, w której zainwestowano w kompetencje kluczowe (*transversal competences*) oraz w dobrze zrównoważone instrukcje szkolne i metody nauczania (*well-balanced school instructions and methods of teaching*). Podobnie jak w Finlandii, rozwiązaniem miało być powiązanie uczenia się dzieci z wprężoną w ich rozwój wrodzoną ciekawością i zamiłowaniem do zabawy. Nowe podejście przewartościowało program nauczania plastyki, muzyki i wychowania fizycznego. Zalecenia ujęte w *Curriculum 2015* zwróciły również uwagę na konieczność wzmocnienia zakorzenienia uczniów w wartościach. Jak podkreślano: „Bez moralnego i etycznego kompasu całe uczenie się stanie się bezużyteczne. Musimy ponownie zrównoważyć treść, umiejętności i rozwój osobowości, aby osiągnąć bardziej holistyczny charakter wykształcenia” (Ng, 2008).

3. WZMOCNIENIE PROFESJONALIZMU NAUCZYCIELI

Polityka edukacyjna Singapuru jest zgodna z założeniem, że o jakości edukacji stanowią nauczyciele. Właśnie dlatego organizacji systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli poświęcono wiele uwagi. Obecnie praktykowane rozwiązania są przykładem sprawnego diagnozowania i rozwijania talentów oraz inwestowania w obszary, które najefektywniej sprzyjają wysokiej jakości procesów edukacyjnych. Zostało to zapewnione przez dobrze rozwinięty system rekrutacji kandydatów do zawodu, powiązany z praktyką proces kształcenia, odpowiednie wprowadzenie adeptów do zawodu oraz środki gwarantujące utrzymanie wykwalifikowanych nauczycieli w zawodzie, umożliwiające rozwój zawodowy i wybór atrakcyjnych ścieżek awansu. Ten zintegrowany system dalej podlega ewolucji, a zmiany, jakie zachodzą w jego ramach, są ukierunkowane na wzmocnienie roli procesu uczenia się. Orientacja na uczenie się ma tu swoje konsekwencje w wyznaczeniu innej roli nauczyciela i skutkuje zmianą podejścia większości obszarów przygotowania do wykonywania zawodu, jak i funkcjonowania nauczyciela w zawodzie.

Zmianę podejścia forsowały dwie znaczące inicjatywy Ministerstwa Edukacji. Pierwsza to *Teacher's Network* (Nauczycielskie Sieci), zainicjowana w 1998 roku. Druga dotyczyła wprowadzenia w środowisku edukacyjnym nauczycielskich wspólnot uczących się na wzór – uczących się wspólnot zawodowych powołanych w ramach przyjęcia założeń koncepcji *Professional Learning Communities* (PLC) jako rozwiązania modelowego, służącego wzmocnieniu profesjonalizmu nauczycieli w miejscu pracy. PLC stanowi pochodną upowszechnianej od 2004 roku przez premiera Lee Hsien Loonga idei „Nauczać Mniej, Uczyc się Więcej”. Warte podkreślenia jest to, że obie inicjatywy zostały utrzymane jako uzupełniające się i opierają się na synergicznych walorach współpracy, choć dotyczą różnych obszarów. W założeniu Nauczycielskie Sieci mają koncentrować się głównie na diagnozowaniu i rozwiązywaniu problemów w miejscu ich zaistnienia, wykorzystując metody badania w działaniu. Wspólnoty uczących się profesjonalistów (PLC) skupiają się w większym stopniu na upowszechnianiu i wymianie dobrych praktyk celem rozwoju i doskonalenia warsztatu, wzbogacając i podnosząc efektywność procesu uczenia się.

Rozwój form zarówno „uczenia się we współpracy”, jak i „uczenia się od siebie” w singapurskim systemie doskonalenia nauczycieli w miejscu pracy został bardzo mocno wzmocniony zinstytucjonalizowaniem profesjonalnych

wspólnot uczących (PLC). Wprowadzony w 2008 roku w 51 szkołach program pilotażowy zebrał doświadczenia umożliwiające rok później upowszechnienie koncepcji PLC we wszystkich szkołach. Według Narodowego Instytutu Edukacji (instytucji kształcącej nauczycieli), społeczności praktyków są powołane celem stworzenia nauczycielom możliwości uczestniczenia w ustawicznym procesie zdobywania nowej lub rozwijania już posiadanej wiedzy oraz nabywania nowych umiejętności i kompetencji społecznych (Lee, Tay, Hong, 2015). Ważnym aspektem jest tu wzmocnienie procesu uczenia się poprzez działania grupowe, uwzględniające m.in. wspólne analizowanie różnorodnych sytuacji edukacyjnych lub rozwiązywanie charakterystycznych dla środowiska szkolnego problemów, co ma swoje konsekwencje w budowaniu wspólnoty (zob. Dziaczkowska, 2016, s. 1347). Jest to również przykład procesu znanego pod nazwą *peer to peer learning* – dzielenia się doświadczeniami i dobrymi praktykami. W przyjętym podejściu nauczyciele stanowią dla siebie bezcenny zasób wiedzy nie tylko fachowej, lecz także praktycznej, ukierunkowanej na doskonalenie codziennej praktyki i pracy z uczniem. Zorganizowanie w szkołach specyficznych platform umożliwiających stałą wymianę poglądów, pomysłów i opinii zostało powiązane ze wzmocnieniem efektywnego współdziałania, prowadzącego do wzrostu kompetencji nauczycieli, przekładających się na pozytywny wpływ na powierzonych im uczniów (zarówno w sferze osiągnięć szkolnych, jak i w zakresie aktywności wykraczających poza mury danej placówki) (Kwiatkowski, Nowosad 2018, s. 166).

Dokonując bilansu osiągniętych przez Singapur rezultatów, można dostrzec kilka głównych trendów:

1. Wzmacnianie odpowiedzialności nauczycieli za rozwój zawodowy.
2. Powiązanie rozwoju zawodowego z opracowywaniem programów nauczania i uczeniem się uczniów.
3. Zintegrowanie rozwoju zawodowego nauczycieli z praktyką zawodową.
4. Nacisk na formy oparte na współpracy i uczeniu się od siebie. Przyjmuje się, że wspólne formy uczenia się prowadzą nie tylko do rozwoju umiejętności i wiedzy pedagogicznej, lecz także do koleżeństwa i solidarności między nauczycielami.

Można przypuszczać, że efekty okażą się szersze, bowiem umiejętne zorganizowanie i zarządzanie formy uczenia się od siebie czy we współpracy mogą również prowadzić do międzypokoleniowego transferu wiedzy, umiejętności i kompetencji. Wówczas zyskuje całe środowisko nauczycieli, bez względu na staż pracy. Przykładowo, młodszy stażem mogą pomóc opanować

starszym nowe technologie, zaś starsi dzielić się swoim doświadczeniem zawodowym.

Zwracając uwagę na rozwijany w Singapurze zwrot „uczenie się”, nie można pominąć programu *Outstanding Educator-in-Residence* (OEIR), który rozwija partnerstwo z profesjonalistami na całym świecie, wykorzystując ich doświadczenie w celu poprawy rozwoju zawodowego singapurskich nauczycieli (MOE, 2020). Akademia Singapurskich Nauczycieli (AST), jako jednostka koordynująca projekt z ramienia ministerstwa, zaprasza wybitnych zagranicznych pedagogów praktyków do dzielenia się swoją wiedzą na temat realizowanej pedagogiki i praktyk stosowanych w klasie. Jest to zgodne z obecnym ukierunkowaniem rozwoju zawodowego na wzmocnienie powiązania teorii z praktyką, a także z dzieleniem się skutecznymi praktykami w klasie, które wzmacniają i poszerzają wiedzę pedagogiczną singapurskich nauczycieli. Program OEIR ma na celu:

- wykorzystać doświadczenie wybitnych zagranicznych pedagogów i wzmocnić integrację wiedzy w praktyce;
- zwiększyć zdolność pedagogów (lokalnych i zagranicznych) do wspólnej pracy nad wysokiej jakości programami edukacyjnymi i innowacyjnym projektowaniem programów nauczania;
- umożliwić zastosowanie nowej wiedzy, zapewniając możliwości badań w klasie, praktyki i konsultacje, w przeciwieństwie do czysto akademickich badań i dyskusji;
- nawiązać trwałe partnerstwo z nauczycielami z innych krajów oraz lepiej rozumieć i doceniać rodzimy system.

Kierując się orientacją na uczenie się, zostały zaprojektowane różne platformy edukacyjne w celu pogłębienia wiedzy pedagogicznej nauczycieli w obszarach odpowiadających potrzebom zarówno przedmiotowym, jak i bardziej ogólnym, pedagogicznym.

*

Wejście Singapuru na „ścieżkę” uczenia się eksponuje zakorzenioną w tym kraju wartość edukacji. Jak się wydaje, na tej podbudowie łatwiej wdrażać reformy prowadzące do wymiernego wzrostu efektywności procesów nauczania i uczenia się, co przejawia się również w stałym wzroście i tak wysokich osiągnięć uczniów w różnych międzynarodowych porównaniach. Wartość edukacji w tym kraju została bowiem powiązana ze wzrostem gospodarczym, który ten kraj dokonał dzięki inwestycjom w ludzi i poprawę

ich wykształcenia. Dlatego orientacja na edukacyjne cele jest postrzegana przez singapurskich decydentów, pedagogów, jak i całe społeczeństwo jako droga do przetrwania, wzrostu i w efekcie osiągniętej konkurencyjności na rynku globalnym.

Przyjęta polityka inwestycji edukacyjnych przyniosła wymierne rezultaty w ciągu życia jednego pokolenia, a kraj ten przeszedł drogę z kraju trzeciego świata do lidera w świecie. Inwestycje w edukację były prowadzone w sposób zintegrowany z kształceniem nauczycieli i wzmacnianiem ich profesjonalizmu w miejscu pracy. Przez cały czas Singapur intensywnie pracował nad poprawą umiejętności swoich nauczycieli, ale też dyrektorów szkół, wspierających ten proces w swoich placówkach.

Praktyka Singapuru czy wypracowany w tym kraju model wyraźnie ukazuje skuteczność współpracy, która jest prowadzona nie tylko na poziomie szkoły, lecz także na różnych poziomach organizacji administracji oświatowej, jak i między poszczególnymi poziomami. W polityce edukacyjnej wyeksponowana wartość uczenia się nie dotyczy zatem wyłącznie szkoły, ale również instytucji na innych poziomach organizacji administracji oświatowej, udowadniając, iż uczenie się od siebie jest dobrą drogą w budowaniu wspólnej wizji „uczącego się społeczeństwa”.

BIBLIOGRAFIA

- BARBER, M., MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- CHAŁAS, K. (2004). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1. Lublin–Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- CHAŁAS, K. (2018). Przyszłość należy do świadomych i aktywnych obywateli. Jakie kompetencje są im niezbędne? Jak skutecznie je kształtować? (Perspektywa aksjologiczna). W: S. M. KWIATKOWSKI (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 30-67). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- CHIANG, C. F. (1999). *Education: New directions*. W: G. L. OOI, R. S. RAJAN (red.), *Singapore: the year in review 1998* (s. 65-76). Singapore: Times Academic Press.
- DARLING-HAMMOND, L., ROTHMAN, R. (red.) (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education–Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- DZIACZKOWSKA, L. (2016). Wspólnota. W: K. CHAŁAS, A. MAJ (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen.
- External Review Team. (1997). *Learning, creating, and communicating: A Curriculum review*. Singapore: Ministry of Education.
- FULLAN, M. (1993). Why teachers must become change. *Educational Leadership*, 50 (6), 12-17.

- FULLAN, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator*, 10-14. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072310.pdf> [dostęp: listopad 2018].
- GROMKOWSKA-MELOSİK, A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- HARRIS, A., CHRISPEELS, J. (red.) (2008). *International perspectives on school improvement*. London: Routledge.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning*. Abingdon: Routledge.
- IBE. (2016). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki Badania 2015 w Polsce*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- IMD. (2020). *World Competitiveness Ranking*. <https://worldcompetitiveness.imd.org/rankings/WCY> [dostęp: 15.12.2020].
- KWIATKOWSKI, S. T., NOWOSAD, I. (2018). System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością. *Studia Edukacyjne*, 47, 147-171.
- LEE, D., TAY, W. Y., HONG, H. (2015). *Professional learning communities: A movement for teacher-led professionalism (NIE Working Paper Series No. 6)*. Singapore: National Institute of Education.
- LEE, S. K., GOH, C. B., FREDRIKSEN, B., TAN, J. P. (red.) (2008). *Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965*. Washington, DC: The World Bank.
- LOUIS, K. S., SMITH, B. (1991). Restructuring, teacher engagement and school culture: Perspectives on school reform and the improvement of teacher's work. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 34-53.
- LUKE, A., FREEBODY, P., SHUN, L., GOPINATHAN, S. (2005). Towards research-based innovation and reform: Singapore schooling in transition. *Asia Pacific Journal of Education*, 25(1), 225-238.
- MOE, Ministry of Education (1997). *Masterplan for Information Technology in Education*. Singapore, MOE.
- MOE, Ministry of Education (2020). *Academy of Singapore Teacher*. <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/programmes-publications/professional-development-programmes/outstanding-educator-in-residence-oeir-programme> [dostęp: 11.11.2020].
- NG, E. H. (2008). *Speech by Dr Ng Eng Hen, Minister for Education, Ministry of Education Website*. www.moe.gov.sg.
- NOWAK, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: WAiP.
- NOWOSAD, I. (2011). O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły. *Studia Pedagogiczne*, 64, 27-42.
- NOWOSAD, I. (2018). Polityka edukacyjna Singapuru. Orientacja na jakość i efektywność. W: R. NOWAKOWSKA-SIUTA, K. DMITRUK-SIEROCIŃSKA (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- NOWOSAD, I. (2020). Professional Learning Community (PLC) w Singapurze: możliwości i ograniczenia w kształtowaniu wysokiej jakości edukacji. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 63-79.
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
- SCHLEICHER, A. (2019). *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*. Tłum. K. Kwiatosz. Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego–Fundacja im. Friedricha Eberta. Przedstawicielstwo w Polsce.

- SIEGIEN, A. J. (2005). Paradygmat. W: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Słownik języka polskiego* (1996). Red. W. Doroszewski. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik wyrazów obcych* (1980). Red. J. Tokarski. Warszawa: PWN.
- SUWALSKA, A. (2018). Culture of teaching in finnish schools in context of educational change. *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 112-122. DOI: 10.2478/poljes-2018-0010
- SUWALSKA, A. (2019). The direction of educational reforms and challenges for sustainable development in Finnish education. *Forum Pedagogiczne*, 9(2/2), 259-269. DOI: 10.21697/fp.2019.2.43
- STOLL, L., REYNOLDS, D., CREEMERS, B., HOPKINS, D. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: Practical examples. W: R. BOLLEN, B. P. M. CREEMERS, D. HOPKINS, N. LAGERWEIJ, D. REYNOLDS, L. STOLL, (red.), *Making good schools. Linking school effectiveness and improvement* (s. 113-147). London–New York: Routledge.
- ŚLIWERSKI, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- TAN, C., NG, P. T. (2007). Dynamics of change: Decentralised centralism of Education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8(2), 155-168. DOI: 10.1007/s10833-006-9016-4
- WELLAND, A. P. (2004). Jak żegnać lokalne paradygmaty? O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 208.

ORIENTACJA NA PROCESY UCZENIA SIĘ
W POLITYCE EDUKACYJNEJ SINGAPURU
(AKSJOLOGICZNE ASPEKTY ZMIANY PARADYGMATU)

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest rozpoznanie uwarunkowań zmiany podejścia w orientacji na rozwój szkoły i procesy uczenia się oraz wprowadzanych interwencji politycznych zmieniających oblicze singapurskich szkół. Przyjmowane w systemie szkolnym koncepcje i rozwiązania stanowią o edukacyjnym sukcesie tego kraju. Analizowane w artykule reformy i interwencje polityczne pozwalają lepiej zrozumieć politykę edukacyjną i skuteczne wdrożenia ukierunkowane na procesy uczenia się jako warunek szybkiego reagowania szkół na zmiany. Wnioski przedstawione w artykule opierają się głównie na przeglądzie literatury przedmiotu, podejmowanych przez badaczy badaniach i analizie dokumentów źródłowych.

Słowa kluczowe: rozwój szkoły; efektywna edukacja; profesjonalne wspólnoty uczących się (PLC); efektywne systemy szkolne; Singapur.

LEARNING PROCESS ORIENTATION
IN EDUCATIONAL POLICY OF SINGAPORE
(AXIOLOGICAL ASPECTS OF PARADIGM CHANGE)

SUMMARY

The aim of the article is to identify the determinants of changes in the school development approach and learning processes. Another scientific goal is to show that the introduced political interventions have changed the Singaporean schools. The concepts and solutions, which were adopted in the school system, determine the educational success of this country. I would like to present the reforms and political interventions which contribute to a better understanding of educational policy. The effective implementations of reforms focused on learning processes and on conditions of schools to react quickly to educational changes. The results presented in the article are mainly based on the literature review or research, undertaken by researchers, or analysis of source documents.

Keywords: school development; effective education; professional learning communities (PLC); effective school systems; Singapore.