

**UNIWERSYTET
KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
W WARSZAWIE**

WYDZIAŁ NAUK PEDAGOGICZNYCH

INSTYTUT PEDAGOGIKI

mgr Anna Rudowska

**Priorytety strategiczne w polityce edukacyjnej
państw Grupy Wyszehradzkiej.
Pedagogiczne studium porównawcze**

Promotor rozprawy doktorskiej
– ks. dr hab. prof. uczelni Stanisław Chrobak

Promotor pomocniczy rozprawy doktorskiej
– dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska

Warszawa 2023

SPIS TREŚCI

WYKAZ SKRÓTÓW	7
----------------------------	----------

WSTĘP	9
--------------------	----------

0.1. OGÓLNY ZARYS (UZASADNIENIE) TEMATU	9
---	---

0.2. PRZEDMIOT, CEL I METODOLOGICZNE ASPEKTY BADAŃ	19
--	----

0.3. STAN BADAŃ PORÓWNAWCZYCH DOTYCZĄCYCH POLITYKI EDUKACYJNEJ, MATERIAŁY ŹRÓDŁOWE I LITERATURA	36
--	----

0.4. STRUKTURA PRACY	40
----------------------------	----

CZĘŚĆ I

KONTEKSTY I KIERUNKI POLITYKI EDUKACYJNEJ UNII EUROPEJSKIEJ	44
--	-----------

ROZDZIAŁ 1

POWOJENNA MIĘDZYNARODOWA I EUROPEJSKA REFLEKSJA

NAD EDUKACJĄ	44
---------------------------	-----------

1.1. RAPORTY <i>THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT</i>	46
---	----

1.2. RAPORT PHILIPA H. COOMBSA <i>THE WORLD EDUCATIONAL CRISIS – A SYSTEM'S ANALYSIS</i>	47
--	----

1.3. RAPORT EDGARA FAURE' A <i>UCZYĆ SIĘ, ABY BYĆ</i>	48
---	----

1.4. RAPORTY KLUBU RZYMSKIEGO	50
-------------------------------------	----

1.5. <i>BIAŁA KSIĘGA</i> KOMISJI EUROPEJSKIEJ	53
---	----

1.6. RAPORT JACQUESA DELORSA <i>EDUKACJA – JEST W NIEJ UKRYTY SKARB</i>	57
---	----

1.7. <i>STRATEGIA LIZBOŃSKA</i>	59
---------------------------------------	----

ROZDZIAŁ 2

KIERUNKI POLITYKI EDUKACYJNEJ UNII EUROPEJSKIEJ W PERSPEKTYWIE 2014-2020	63
---	-----------

2.1. TRAKTATY	64
---------------------	----

2.2. ROZPORZĄDZENIA - EUROPEJSKI FUNDUSZ SPOŁECZNY 2014-2020	68
--	----

2.3. <i>STRATEGIA EUROPA 2020</i>	70
---	----

2.4. PROJEKTY PRZEWODNIE <i>STRATEGII EUROPA 2020</i>	73
---	----

2.5. ZINTEGROWANE WYTYCZNE	78
----------------------------------	----

CZĘŚĆ II

ZAŁOŻENIA POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTW GRUPY WYSZEHRADZKIEJ...88

ROZDZIAŁ 3

UWARUNKOWANIA WSPARCIA OBSZARU EDUKACJI Z FUNDUSZY UNII EUROPEJSKIEJ W PAŃSTWACH GRUPY WYSZEHRADZKIEJ88

3.1. POLSKA RZECZYWISTOŚĆ EDUKACYJNA	88
3.2. <i>STATUS QUO</i> EDUKACJI W REPUBLICE CZESKIEJ	100
3.3. REALIA EDUKACYJNE NA SŁOWACJI	111
3.4. WĘGIERSKI KONTEKST EDUKACYJNY	121

ROZDZIAŁ 4

IDENTYFIKACJA PRIORYTETÓW POLITYKI EDUKACYJNEJ W DOKUMENTACH STRATEGICZNYCH I KRAJOWYCH PROGRAMCH OPERACYJNYCH.....130

4.1. POLSKIE KOORDYNATY POLITYKI EDUKACYJNEJ	130
4.2. WIZJA ROZWOJU EDUKACJI W REPUBLICE CZESKIEJ.....	148
4.3. SŁOWACKA KONCEPCJA MODERNIZACJI EDUKACJI	163
4.4. IDEE TRANSFIGURACJI EDUKACJI NA WĘGRZECH.....	183
4.5. OPERACJONALIZACJA ZAMIERZEŃ STRATEGICZNYCH W KRAJOWYCH PROGRAMACH OPERACYJNYCH	210
4.5.1. Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020.....	210
4.5.2. Program Operacyjny Badania Rozwój i Edukacja 2014-2020.....	215
4.5.3. Program Operacyjny Zasoby Ludzkie 2014-2020.....	218
4.5.4. Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020.....	221

CZĘŚĆ III

PRIORYTETY POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTW GRUPY WYSZEHRADZKIEJ – PODBIEŃSTWA I RÓŻNICE.....226

ROZDZIAŁ 5

PRIORYTETY STRATEGICZNE – WYNIKI STUDIUM PORÓWNAWCZEGO226

5.1. EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA	226
5.2. INTEGRACYJNOŚĆ EDUKACJI <i>VERSUS</i> DESEGREGACJA W EDUKACJI	230
5.3. NAUCZANIE ZE ZNAKIEM JAKOŚCI	235
5.4. WYRÓWNYWANIE SZANS EDUKACYJNYCH.....	240

5.5. ROZWIJANIE KOMPETENCJI I UMIEJĘTNOŚCI UCZNIÓW	244
5.6. PRZECIWDZIAŁANIE PRZEDWCZESNEMU PORZUCANIU NAUKI	257
ROZDZIAŁ 6	
PRIORYTETY OPERACYJNE – WYNIKI STUDIUM PORÓWNAWCZEGO.....	265
6.1. DOSTĘPNOŚĆ EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ	265
6.2. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI	271
6.3. KSZTAŁCENIE ZAWODOWE – WSPÓŁPRACA Z PARTNERAMI	281
6.4. WZMOCNIENIE ZARZĄDZANIA STRATEGICZNEGO	285
6.5. POPRAWA JAKOŚCI INFRASTRUKTURY	288
ZAKOŃCZENIE	291
1. WNIOSKI ZE STUDIUM PORÓWNAWCZEGO.....	291
2. ZARYS WYZWAŃ DLA POLITYKI EDUKACYJNEJ.....	302
3. PROPOZYCJE NA PERSPEKTYWĘ 2021-2027	307
SPIS LITERATURY	311
SPIS ILUSTRACJI	329
SPIS TABEL	329

WYKAZ SKRÓTÓW

B+R – sektor badań i rozwoju

CT – cel tematyczny

EFRR – Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego

EFS – Europejski Fundusz Społeczny

EFSI – europejskie fundusze strukturalne i inwestycyjne

IEA – the International Association for the Evaluation of Educational Achievement

ISCED – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ang. *International Standard Classification of Education*)

KPO – krajowe programy operacyjne

KPR – krajowy program reform

MFW – Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki

NATO – Organizacja Traktatu Północnoatlantyckiego (ang. *North Atlantic Treaty Organization*)

NEET – termin określający młodzież nieuczęszczającą do szkoły, niepracującą oraz nieuczestniczącą w żadnej formie szkolenia (ang. *neither in employment, education or training*)

PCz – państwa członkowskie/państwo członkowskie UE

PI – priorytet inwestycyjny (w KPO)

PIAAC – the Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PIRLS – the Progress in International Reading Literacy Study

PISA – the Programme for International Student Assessment

PO BRE – Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja 2014-2020 (czeski Program Operacyjny)

PO RZL – Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020 (węgierski Program Operacyjny).

PO WER – Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój 2014-2020 (polski Program Operacyjny)

PO ZL – Program Operacyjny Zasoby Ludzkie 2014-2020 (słowacki Program Operacyjny)

PS – Polityka Spójności

RPO – regionalne programy operacyjne

SIO – System Informacji Oświatowej

TFUE – Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej

TIK – technologie informacyjne i komunikacyjne – odpowiednik angielskiego skrótowca ICT (ang. *information and communication technologies*)

TIMSS – the Third International Mathematics and Science Study

TUE – Traktat o Unii Europejskiej (tzw. traktat z Maastricht)

UP – umowa partnerstwa

V4 – Grupa Wyszehradzka/Rodzina Wyszehradzka/Czwórka Wyszehradzka

WSTĘP

0.1. Ogólny zarys (uzasadnienie) tematu

Problematyka edukacji jest w centrum zainteresowań, zarówno organizatorów życia społecznego, jak i badaczy. Zadania edukacyjne wyływają ze zmian i wyzwań XXI wieku. Pojęcie **edukacji** pochodzi od łacińskich słów: *educō* – podnieść, wychowywać, kształcić, karmić piersią cudze dziecko oraz *dux/ductum* – wyprowadzać, odprowadzać, wyciągnąć, wyjąć, wywieść, uczynić, wytrysnąć, stąd *educare* – wychowywać, kształcić¹. Oznacza ono ogół oddziaływań międzygeneracyjnych, służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych, religijnych, itd.), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, zakotwiczoną w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji. Edukacji nie można ograniczać do transmisji wiadomości – jest ona dialogiem, w którym obie strony (wychowawca – nauczyciel i wychowanek – uczeń), korzystając z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, pozostają w dialogu, ujawniającym i urzeczywistniającym wobec siebie wartości etyczne, estetyczne i religijne. Takie ujęcie edukacji jest zgodne ze starożytnym rozumieniem greckiego pojęcia *pedagogia*, odnoszącego się do całości zabiegów związanych z formowaniem umysłowym i moralnym dziecka². Etymologiczny sens pojęcia edukacji nie zawiera podziału na kształcenie ogólne i przedmiotowe, specjalistyczne, zawodowe. Edukacja jest procesem integralnym. Jest więc ona z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem jego naturalnego rozwoju. Kształcenie natomiast to obiekt i wynik duchowego formowania człowieka, złożony proces: ideał, suma wiedzy i umiejętności oraz stan duchowy³.

Polityka edukacyjna rozumiana jest jako celowa i zorganizowana działalność władz państwowych i samorządowych, zapewniająca dzieciom, młodzieży i dorosłym zdobywanie wiedzy, umiejętności zawodowych, rozwijanie osobowości oraz zaspokajanie aspiracji i dążeń. Polityka edukacyjna ma następujące zadania: określenie celów i zadań kształcenia, wychowania i opieki w różnych horyzontach czasowych oraz sposobów, dróg zapewnienia warunków efektywnej realizacji przyjętych celów, zadań i standardów edukacyjnych. Podstawowymi

¹ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Czerpaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie. Pojęcie – procesy – konteksty. Istota i sens wychowania*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 29.

² B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000, s. 54.

³ Por. B. Śliwerski, *Różne wymiary teorii kształcenia oraz ich polityczne i naukowe uwarunkowania*, w: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Impuls, Kraków 2019, s. 115-117.

narzędziami realizacji polityki edukacyjnej są: prawo; instytucje i organizacje, wypełniające zakres działań polityki edukacyjnej; planowanie, umożliwiające odpowiedni dobór celów i zadań edukacji oraz zapewnienia warunków do ich realizacji; system kierowania i zarządzania; informacja i poradnictwo na temat polityki edukacyjnej i jej rezultatów; przygotowanie kadr dla potrzeb prowadzenia polityki edukacyjnej; działalność badawcza i innowacyjna oraz działalność społeczna, wymagająca realizacji praktycznej polityki edukacyjnej. Polityka edukacyjna to wielostronne zjawisko społeczne. Istotny wpływ na rozwój polityki edukacyjnej wywierają czynniki demograficzne i ekonomiczne. Określają one niezbędne wielkości środków przeznaczonych na funkcjonowanie systemu edukacyjnego, a także ilościowe i jakościowe zapotrzebowanie na absolwentów oraz na formy edukacji pozaszkolnej⁴. Polityka edukacyjna należy do gwarantowanych traktami stowarzyszeniowymi takich sfer społecznych w Unii Europejskiej, które są niezależnie formowane przez władze Państw Członkowskich (dalej: „PCZ”).

Priorytety strategiczne (cele strategiczne) edukacyjne poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej⁵ wynikają z dokumentów strategicznych szczebla krajowego. Zestawienie i porównanie ich ze sobą w celu odnalezienia między nimi podobieństw bądź odnotowania różnic wydaje się być interesującym zagadnieniem naukowym. Równie ciekawym zagadnieniem jest operacjonalizacja priorytetów polityki edukacyjnej ww. państw w krajowych programach operacyjnych (dalej: „KPO”) współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego (dalej: „EFS”). Daje to obraz praktycznego osadzenia wytyczonych priorytetów edukacyjnych w realiach edukacyjnych danego państwa.

Analiza wspomnianych priorytetów odnosi się do **systemu oświatowego**, czyli ogółu powiązanych ze sobą placówek i instytucji kształcenia bezpośredniego i pośredniego, umożliwiającego jednostkom zdobywanie formalnego wykształcenia ogólnego i zawodowego. Pojęciem często przywoływanym w pracy jest **system edukacyjny**, czyli zespół form zinstytucjonalizowanego i niezinstytucjonalizowanego, formalnego i nieformalnego, kształcenia i wychowania, funkcjonującego w danym państwie; tworzy go zespół instytucji oświatowych, szkolnictwa wyższego, kultury i wychowania oraz innych placówek kształcenia na wszystkich poziomach w odniesieniu do dzieci, młodzieży i dorosłych⁶.

⁴ Cz. Banach, *Polityka edukacyjna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 524.

⁵ Grupa Wyszehradzka (dalej: „V4”) jest nieformalną regionalną formą współpracy czterech państw Środkowej Europy – Polski, Czech, Słowacji i Węgier, które łączy sąsiedztwo i podobne uwarunkowania geopolityczne, ale także wspólna historia, tradycja, kultura oraz wartości. Przywódcy ww. państw podpisali w 1991 r. tzw. *Deklarację Wyszehradzką*: <https://www.visegradgroup.eu/historia-v4>, [dostęp: 27.01.2021].

⁶ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2019, s. 291.

Z powyższych rozważań wynika temat dysertacji: *Priorytety strategiczne w polityce edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej. Pedagogiczne studium porównawcze.*

Czas, który obejmują planowane analizy – 2014-2020, to druga długoletnia (7-letnia) perspektywa Unii Europejskiej⁷ (dalej: „UE”) od przystąpienia krajów Grupy Wyszehradzkiej do Wspólnoty. Wybór właśnie tego okresu uzasadnia fakt, że dwie następujące po sobie wieloletnie perspektywy stanowią dla siebie dobry punkt odniesienia. Okres programowania 2014-2020 czerpał obficie z wniosków i doświadczeń z wdrażania perspektywy 2007-2013, mógł zatem powielać przykłady dobrych praktyk i rozwiązań w zakresie programowania i implementowanych inwestycji, jak również eliminować popełnione wcześniej błędy.

Państwa **Grupy Wyszehradzkiej** to istotna część historycznie pojmowanej „Europy Środka”, współcześnie spajanej całokształtem zjawisk transformacji, w tym w ramach procesu integracji ze strukturami UE. Jak sugeruje Wojciech Kaute, Polska, Czechy, Słowacja i Węgry są grupą, która posiada wspólnego „ducha kulturowego”⁸; łączą je także „wspólne rysy”⁹ dziejowe.

Zgodnie z *Deklaracją o współpracy Czeskiej i Słowackiej Republiki Federacyjnej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republiki Węgierskiej w dążeniu do integracji europejskiej* (dalej: *Deklaracja Wyszehradzka*) z 1991 r. grupa V4 ma na celu zachęcanie do optymalnej współpracy ze wszystkimi krajami, zwłaszcza sąsiadującymi, a jej głównym celem jest rozwój demokracji we wszystkich częściach Europy. Nadrzędnym dążeniem Grupy V4 jest budowa bezpieczeństwa europejskiego przez skuteczną, uzupełniającą się i wzajemnie wspierającą koordynację działań w ramach istniejących struktur europejskich i transatlantyckich. Jednocześnie szczególnym wymiarem kooperacji tych 4 państw jest deklaracja kultywowania wspólnych wartości w dziedzinie kultury, edukacji, nauki i wymiany informacji w celu dalszego budowania i umacniania tożsamości środkowoeuropejskiej. Wszystkie powyższe zamierzenia Grupy Wyszehradzkiej – czy to z zakresu bezpieczeństwa czy szeroko pojętej kultury i edukacji – mają na celu wzmocnienie

⁷ Budżet Unii Europejskiej sporządzany jest na podstawie art. 310-325 TFUE i jest to krótkoterminowy, jednoroczny plan Unii Europejskiej, obejmujący dochody i wydatki związane z prowadzeniem i koordynacją polityk wspólnotowych. Natomiast wieloletnie perspektywy finansowe UE stworzono jako pozatraktatową procedurę, aby uniknąć konfliktów Parlamentu Europejskiego i Rady UE i kierowania się wyłącznie bieżącymi czynnikami. Perspektywy obejmują okres 5-7 lat. Kraje V4 korzystały dotąd z funduszy strukturalnych w 2 długoletnich perspektywach; 2007-2013 i 2014-2020 i jednej krótkoterminowej (po przystąpieniu do UE): 2004-2006.

⁸ W. Kaute, *Kultura krajów wyszehradzkich przed uchylonymi drzwiami Europy*, w: E. Rak-Młynarska (red.), *Unia Europejska. Główne założenia procesu integracji. Polityka – Edukacja – Finanse – Ekonomia – Prawo*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2001, s. 109-110.

⁹ Por. I. Bibó, *Nędza małych państw wschodnioeuropejskich*, w: I. Bibó, *Eseje polityczne*, Universitas, Kraków 2012.

stabilności i promowanie zrównoważonego rozwoju w rejonie Europy Środkowej¹⁰.

W związku z powyższym analizy w niniejszej pracy skupiają się właśnie na tej grupie państw europejskich – Grupie Wyszehradzkiej. Polskę z pozostałymi członkami Grupy łączy kalendarz przemian począwszy od transformacji ustrojowej w 1989 roku. Punktem na wspólnej osi czasu było także równoczesne przystąpienie do Unii Europejskiej. Popularny w naukach społecznych pogląd o „wspólnocie losu” Europy Środkowej, stanowił dodatkowy bodziec scementujący strukturę jak jest V4.

We współpracy Rodziny Wyszehradzkiej odnotować można kilka etapów. W latach 80-tych XX w. powstała koncepcja ścisłej współpracy Polski, Czechosłowacji i Węgier w celu umacniania pozycji w regionie i świecie. Jednak do wdrażania tej idei powrócono dopiero po transformacji ustrojowej w 1989 r. z zupełnie innym podejściem – wypełnienia luki politycznej, gospodarczej i wojskowej po rozpadzie systemu komunistycznego, efektywnej partycypacji w strukturach zjednoczonej Europy¹¹, a także mocnego akcentowania swojej indywidualności¹². *Deklarację Wyszehradzką* podpisano w Wyszehradzie 15 lutego 1991 r. W dokumencie odwołano się do wspólnej sfery aksjologicznej, religijnej, kulturowej; podkreślono dążenie do przywrócenia niezależności państwowej, demokracji i wolności, likwidacji wszelkich przejawów systemu totalitarnego, budowy ustroju demokratycznego – nowoczesnego państwa prawa, respektującego prawa człowieka (jednym z takich praw jest edukacja) i jego podstawowych wolności, stworzenia gospodarki rynkowej oraz dążenia do integracji z europejskim system prawnym i gospodarczym. Założono objęcie współpracą sfery politycznej, gospodarczej, obronnej, społecznej, ekologicznej, transportowej, turystycznej etc.

Lata 1991-1992 to czas krystalizowania się idei oraz określania form współpracy V4. Początki działalności Grupy Wyszehradzkiej polegały głównie na spotkaniach prezydentów, premierów i ministrów spraw zagranicznych. Luźny charakter współpracy i brak sankcji za nieprzestrzeganie ustaleń odbiły się w pewnym stopniu na indolencji działalności tej struktury w początkowej fazie¹³. Z kolei, przedział czasowy 1993-1998 przyniósł kryzys współpracy po rozpadzie 1 stycznia 1993 r. Czechosłowacji na dwa suwerenne państwa: Republikę Czeską i Słowację. Polityka izolacjonizmu ówczesnego premiera Słowacji – Vladimíra Mečiara, jak również chaotyczna polityka zagraniczna prowadzona przez

¹⁰ www.visegradgroup.eu, [dostęp: 12.11.2020].

¹¹ M. Pietrycha, *Szacunek i zaufanie wśród państw grupy wyszehradzkiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Drogą wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 198.

¹² G. Bernatowicz, *Od Pentagonale do Heksagonale*, „Sprawy Międzynarodowe” 12/1991, s. 27, 30.

¹³ F. Gołębski, A. Kupich, *Grupa Wyszehradzka – próba realizacji koncepcji wielostronnej współpracy w Europie Środkowej*, „Sprawy Międzynarodowe” 3/1994, s. 61.

to państwo, zraziły pozostałych członków Grupy Wyszehradzkiej, w szczególności Węgry, z którymi napięte stosunki panowały już od wydania dekretów Benesa¹⁴ oraz sprawy tzw. karty Węgry¹⁵. W 1998 r. po objęciu stanowiska premiera słowackiego rządu przez Mikuláša Dzurindę, Słowacja stała się aktywnym członkiem V4. Wzajemne wsparcie w sposób szczególny dało o sobie znać na końcowym etapie negocjacji procesu integracyjnego Słowacji z NATO, co leżało w interesie wszystkich państw V4 (Republika Czeska, Polska i Węgry dołączyły do paktu północnoatlantyckiego w 1999 r., Słowacja – przy wydatnej pomocy pozostałych państw V4 w 2004 r.). W razie spełnienia się scenariusza pesymistycznego i nieprzyjęcia Słowacji do struktur północnoatlantyckich, państwo to stanowiłoby dla pozostałych szarą strefę bezpieczeństwa, zagrażającą nielegalną imigracją i wymuszającą konieczność utrzymywanie zewnętrznych granic UE¹⁶.

Od 1999 r. nastąpił rozkwit działalności V4. Właśnie w tym roku zaakceptowano najważniejszy – poza przywołaną *Deklaracją Wyszehradzką* – dokument Grupy Wyszehradzkiej, tj. *Treść współpracy wyszehradzkiej* (nazywany także *Zawartością współpracy wyszehradzkiej*)¹⁷. Składa się on z części odnoszących się do polityki zagranicznej i polityki wewnętrznej, edukacji, kultury, społeczeństwa, młodzieży i sportu, nauki i techniki, ochrony środowiska i infrastruktury. Wtedy to również zapadła decyzja o powołaniu wspólnego funduszu – Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego (dalej: „MFW”) oraz jedynej formalnej instytucji w ramach V4 – Sekretariatu MFW.

Realizacja konstytutywnego celu ujętego w *Deklaracji Wyszehradzkiej*: przystąpienie Republiki Czeskiej, Polski, Słowacji i Węgier do Wspólnoty – co nastąpiło ostatecznie 1 maja 2004 r. – prawdopodobnie byłaby możliwa osobno dla każdego z tychże państw, jednak niewątpliwie wzajemne wsparcie przyspieszyło osiągnięcie celu. Vaclav Havel, ostatni prezydent Czechosłowacji i pierwszy prezydent Republiki Czeskiej, który *de facto* był inicjatorem współpracy wyszehradzkiej skonstatował: „Wspólne lata analogicznych losów i podobnej walki o podobne ideały powinny dziś zrodzić prawdziwą przyjaźń i wzajemny szacunek. Z tej rzeczywiście autentycznej przyjaźni, opartej na dobrym zrozumieniu losu, jaki nam wspólnie został narzucony, ze wspólnej nauki, jaką z tego wyciągnęliśmy, a zwłaszcza ze wspólnych ideałów, jakie nas łączą, powinna też wyrastać naprawdę dobra

¹⁴ M. Malinowska, *Polska droga do Unii Europejskiej – współpraca w ramach grupy Wyszehradzkiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Drogą wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 289.

¹⁵ R. Zenderowski, A. Rudowski, *Europa Środkowa – od idei literacko-kawiarnianej do koncepcji politycznych*, „Rocznik Europeistyczny” 3/2017, s. 131.

¹⁶ M. Malinowska, *Polska droga do Unii Europejskiej – współpraca w ramach grupy Wyszehradzkiej...*, s. 290.

¹⁷ <https://www.visegradgroup.eu/cooperation/contents-of-visegrad-110412>, [dostęp: 09.09.2021].

koordynacja naszej polityki, którą i Wy i my nazywamy powrotem do Europy. (...) Po raz pierwszy mamy przed sobą realną szansę historyczną, by czymś sensownym wypełnić wielką historyczną próżnię, jaka powstała w Europie Środkowej (...). Mamy szansę zmienić wianuszek państw europejskich (...) w szczególny zespół, który mógłby się zbliżyć do bogatszej Europy Zachodniej nie jako ubogi krewny (...). Zaś tym lepiej uda się nam wykonać to zadanie, im bardziej razem będziemy działali”¹⁸. Havel wyraził w ten sposób dążenie do uniknięcia stygmatyzacji postkomunistycznych państw Europy Środkowowschodniej i mentalnego przesunięcia cywilizacyjnej granicy zachodnioeuropejskiej tak, aby włączyć do tego kręgu kulturowo-politycznego także państwa V4.

Współpraca wyszehradzka przechodziła różne stadia rozwoju, nie zawsze była łatwa. Sukcesy i etapy zintensyfikowanej współpracy przetykane były konfliktami i parciem do realizacji partykularnych interesów, zatem i zastoju, a nawet regresu, we wzajemnej kooperacji. Jednym z punktów zapalnych była różnica potencjałów państw V4, a konkretnie Polski i pozostałych państw (zwłaszcza Republiki Czeskiej i Słowacji), które obawiały się jej pretendowania do pozycji lidera, regionalnego hegemonu z liczbą mieszkańców większą niż w pozostałych państwach łącznie oraz PKB przewyższającym sumę PKB sojuszników¹⁹. Kolejną był izolacjonizm prezentowany przez władze czeskie – przekonanie, że indywidualnymi wysiłkami można osiągnąć więcej niż wspólnie (na czele ze sztandarowym poglądem ówczesnego premiera Republiki Czeskiej, Václava Klause, iż Czechy stanowią Część Europy Zachodniej a nie Środkowej). Niebagatelną rolę odgrywały różnice w proporcjach potencjału politycznego, gospodarczego, militarnego, a nawet percepcja bezpieczeństwa narodowego, a konkretnie postrzegania Federacji Rosyjskiej jako potencjalnego agresora, jak również odmienna wizja kierunku rozwoju integracji europejskiej przy eurosceptycznym nastawieniu niektórych członków V4²⁰. Jednak porozumienie miało solidny fundament – podobieństwo losów historycznych, położenie geograficzne i zbliżone priorytety polityki zagranicznej²¹.

Współpraca w ramach Grupy Wyszehradzkiej przybrała formę rocznych, rotacyjnych prezydencji z własnym programem, harmonogramem spotkań na różnych szczeblach – raz do roku odbywają się oficjalne szczyty premierów państw wyszehradzkich, organizowane są

¹⁸ M. Szczepaniak, *Państwa Wyszehradzkie. Systemy polityczne, gospodarka, współpraca*, Wydawnictwo AE, Poznań 1996, s. 87.

¹⁹ J. Wieczorek-Orlikowska, *Rola Grupy Wyszehradzkiej w obliczu kryzysu Unii Europejskiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Droga wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 248.

²⁰ A. Kalinka, *Status polityczny i specyfikacja działań międzynarodowych Grupy Wyszehradzkiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Droga wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 275.

²¹ J. Wieczorek-Orlikowska, *Rola Grupy Wyszehradzkiej w obliczu kryzysu Unii Europejskiej...*, s. 244-245.

też spotkania ministrów i grup roboczych w różnych dziedzinach²². Specyfiką V4 jest brak ustalonych form instytucjonalnych – dyrektywy współpracy wyłaniają się na ww. spotkaniach szefów państw, rządów czy ministrów i nie mają charakteru wiążącego. Pozwala to na dość dużą dozę elastyczności – rzeczowych konsultacji i współpracy w dziedzinach, które sami partnerzy postrzegają jako wskazane;²³ słabość instytucjonalna w tym przypadku stanowi o sile tej struktury²⁴. Z drugiej strony V4 traktowana bywa jako gremium o niewielkim znaczeniu w stosunkach międzynarodowych. Właśnie owa „atrofia” instytucjonalna postrzegana jest czasem jako przyczynek do braku możliwości budowania tożsamości politycznej Grupy Wyszehradzkiej²⁵. Grupa Wyszehradzka nigdy nie zyskała statusu organizacji międzynarodowej, stąd brak parlamentarnej ratyfikacji zawartych porozumień, brak umów z innymi organizacjami międzynarodowymi²⁶.

Od 1999 r., kiedy przyjęto *Treść współpracy wyszehradzkiej*, sprecyzowano, że rotacyjne przewodnictwo obejmować będzie jeden z PCz na okres 1 roku. W czasie swojego przewodnictwa państwo przygotowuje dokument, określający priorytety Grupy na ten okres, a z końcem kadencji – przedstawia sprawozdanie z realizacji przyjętych założeń szczytowi premierów. Analiza ww. dokumentu jest przyczynkiem do określania strategii dalszej działalności²⁷.

Jedynym formalnym organem Grupy pozostaje Sekretariat MFW²⁸ z siedzibą w Bratysławie. MFW, funkcjonujący od 2000 r., służy przede wszystkim budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, wzajemnych relacji pomiędzy członkami Grupy Wyszehradzkiej oraz promocji rozwoju współpracy pomiędzy nimi. Finansuje on inicjatywy z dziedziny kultury i wspólnej tożsamości, edukacji i budowania potencjału, środowiska, wartości demokratycznych, mediów, polityki publicznej

²² A. Czyż, *Współpraca regionalna państw Grupy Wyszehradzkiej...*, s. 127.

²³ A. Czyż, S. Kubas, *Państwa Grupy Wyszehradzkiej: pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Wybrane aspekty polityki wewnętrznej i zagranicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 68.

²⁴ A. Czyż, *Współpraca regionalna państw Grupy Wyszehradzkiej...*, s. 216.

²⁵ A. Kalinka, *Status polityczny i specyfikacja działań międzynarodowych Grupy Wyszehradzkiej...*, s. 274.

²⁶ T. Zarębski, *Prawne aspekty funkcjonowania Grupy Wyszehradzkiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Drogą wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 350.

²⁷ M. Malinowska, *Polska droga do Unii Europejskiej – współpraca w ramach grupy Wyszehradzkiej...*, s. 285.

²⁸ <https://www.visegradfund.org/about-us/the-fund/> [dostęp: 17.09.2021].

Organami nieformalnymi Funduszu są ponadto:

- Konferencja Ministrów Spraw Zagranicznych - najwyższy organ zarządzający Funduszu, który jednogłośnie uchwałami ustala m.in. wysokość rocznych składek oraz terminy ich płatności, zatwierdza plany roczne i długoterminowe, oświadczenia i rozliczenia dotyczące działalności Funduszu;
- Rada Ambasadorów akredytowanych przez Państwa Grupy Wyszehradzkiej (organ zarządzający), do kompetencji której należy m.in. opracowanie programu działalności Funduszu oraz sprawozdań z ich realizacji, przygotowanie projektów budżetów Funduszu oraz sprawozdań z ich wykorzystania; dokumenty ww. przedkładane są do zatwierdzenia Konferencji Ministrów Spraw Zagranicznych;
- Dyrektor Wykonawczy (organ wykonawczy) odpowiada za realizację celów Funduszu i jego płynne działanie oraz funkcjonowanie Sekretariatu;

Sekretariat (organ administracyjny) obsługuje posiedzenia Rady Ambasadorów i sesje Konferencji Ministrów Spraw Zagranicznych oraz świadczy inne usługi związane z funkcjonowaniem Funduszu.

i partnerstw instytucjonalnych, wymiany naukowej i współpracy badawczej, rozwoju lokalnego, przedsiębiorczości, turystyki, rozwoju społecznego, a także funduje stypendia dla młodych²⁹. Ten ostatni obszar działalności stał się tak popularny, że w 2002 r. wyłoniono z MFW – Wyszehradzki Fundusz Stypendialny.

Od 2014 r. roczna pula środków przeznaczanych na ww. działania to ok. 8 mln EUR (budżet Funduszu stanowią przede wszystkim równe składki wszystkich państw Grupy Wyszehradzkiej – od 2015 r. wynosi ona 1,75 mln EUR dla każdego z państw). Preferowane są projekty realizowane przez organizacje *non-profit* oraz instytucje publiczne (np. szkoły, uniwersytety, instytuty badawcze). Granty Wyszehradzkie podzielone są na 3 kategorie finansowe. Małe granty (do 6 tys. EUR) oraz standardowe granty (powyżej 6 tys. EUR) są to zazwyczaj przedsięwzięcia o ograniczonym zasięgu i czasie trwania: małe granty – do 6 miesięcy, standardowe – 12 miesięcy. Jednym z kryteriów przyznania dofinansowania jest wymóg realizacji przedsięwzięcia przez co najmniej 2 partnerów z V4. Trzecia kategoria – granty strategiczne nie mają wyznaczonego limitu wkładu Funduszu, są to przedsięwzięcia wieloletnie, obejmujące wszystkich partnerów w ramach V4 i powiązane z celami bieżącej prezydencji. Poza grantami, jak już wcześniej wspomniano, finansowane są również stypendia dla studentów, a także rezydencje artystyczne, konferencje strategiczne, kierunki studiów uniwersyteckich, służące rozwojowi V4 (program *Grant na Studia*), Wyszehradzko-Japoński Wspólny Program Badawczy³⁰. Odrębny program *Wyszehrad plus* finansuje inicjatywy w ramach Partnerstwa Wschodniego (Armenia, Azerbejdżan, Białoruś, Gruzja, Mołdawia i Ukraina) oraz Partnerstwa Zachodnie Bałkany (Albania, Bośnia i Hercegowina, Kosowo, Północna Macedonia, Czarnogóra, Serbia). W przypadku podmiotów spoza Czwórki Wyszehradzkiej wymogi są ostrzejsze – należy wykazać się współpracą w ramach projektu z co najmniej 2 instytucjami z krajów Rodziny Wyszehradzkiej, zaś sama tematyka przedsięwzięcia musi uwzględniać rozwój relacji z V4. „Dodatkową korzyścią z programu grantów i stypendiów jest kształtowanie postaw społecznych uczestników, co może przyczynić się do dokonania głębokich i trwałych zmian w społeczeństwach, do których programy te są kierowane”³¹.

Działania Funduszu nie są może spektakularne, ale są nieocenionym polem propagowania wzajemnej wiedzy o kulturze i historii państw wchodzących w skład Czwórki

²⁹ Art. 2 statutu Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego, s. 2.

<https://www.visegradfund.org/about-us/the-fund/> [dostęp: 17.09.2021].

³⁰ <https://www.visegradfund.org/grants/>, [dostęp: 20.09.2021].

³¹ Z. Végh, *Wyszehradzka pomoc rozwojowa w obszarze Partnerstwa Wschodniego*, Ośrodek Studiów Wschodnich, Warszawa 2014, s. 22, https://www.osw.waw.pl/sites/default/files/raport_visegrad_pl_net.pdf, [dostęp: 17.09.2021].

Wyszehradzkiej, a także zwalczania stereotypów i uprzedzeń. Przede wszystkim służą temu celowi przedsięwzięcia realizowane w ramach tzw. małych grantów, wspierające współpracę kulturalną (sztandarowe są tu festiwale, np. festiwal filmowy *Kino na granicy*, Lubuskie Lato Filmowe, Festiwal Wyszehradzki, Wyszehradzki Festiwal Muzyczny, Wyszehradzki Festiwal Kultur, Wyszehradzki Festiwal Folkloru i Rękodzieła), współpracę naukową i badania naukowe (wykłady, konferencje, publikacje), edukację (seminaria, szkoły letnie), wymianę młodzieży/studentów (imprezy edukacyjne, sportowe, kulturalne), współpracę transgraniczną oraz promocję turystyki (targi, przewodniki)³². Ponadto Fundusz finansuje Międzynarodową Nagrodę Wyszehradzką za rozwijanie współpracy kulturalnej V4, przyznawaną rokrocznie przez ministrów kultury Grupy Wyszehradzkiej. Fundusz przyczynił się do zainicjowania i finansowania działalności tematycznych *think tanków*, np. Ośrodka Studiów Wschodnich w Warszawie czy Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej w Lublinie, a także wspiera finansowo opiniotwórcze czasopisma, np. „Visegrad Insight”³³.

Raport podsumowujący 15 lat działalności Funduszu wskazywał, że środki przeznaczone na inicjatywy finansowane przez Fundusz łącznie sięgnęły prawie 62 mln EUR i sfinansowano dzięki nim ponad 4,5 tys. grantów i 15 tys. stypendiów. Te 2 kategorie były najbardziej popularne, po nich uplasowały się przedsięwzięcia z zakresu rezydencji artystycznych oraz te skierowane do państw Partnerstwa Wschodniego. Natomiast najpopularniejsze dziedziny to kultura i sztuka oraz edukacja i badania naukowe³⁴.

Zgodnie z infografiką na stronie MFW, w ciągu 19 lat funkcjonowania tej instytucji (lata 2000-2019) do podmiotów z każdego z Państw Grupy Wyszehradzkiej trafiło ok. 20%, czyli ok. 19 mln EUR z ogólnej puli Funduszu w tym przedziale czasowym – 95 mln EUR. Partnerstwo Wschodnie zadowolilo się udziałem prawie 13% środków i ponad 12 mln EUR, zaś Partnerstwo Zachodnie Bałkany – odpowiednio 3,5% i niespełna 3,5 mln EUR. Beneficjentami Funduszu były w niewielkim stopniu również instytucje państw spoza Czwórki Wyszehradzkiej i ww. Partnerstw – otrzymały one w tym czasie 2,6 mln EUR, czyli ok. 2,8% łącznej alokacji ww. instrumentu finansowego³⁵.

Łącznie grantami w obszarze edukacji i budowania potencjału w latach 2000-2020 dofinansowano 1 169 przedsięwzięć i przeznaczono na ten cel 19,23% środków Funduszu. Była to druga pod względem popularności dziedzina tuż za kulturą i wspólną tożsamością. Rozkład

³²https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/europa/grupa_wyszehradzka/miedzynarodowy_fundusz_wyszehradzki/, [dostęp: 03.09.2021].

³³ <http://visegradinsight.eu>

³⁴ Raport *Visegrad Fund = 15!*, https://www.visegradfund.org/ivf_visegrad-fund15/, [dostęp: 20.09.2021].

³⁵ <https://www.visegradfund.org/explore/infographics/> [dostęp: 08.09.2021].

liczby projektów Czwórki Wyszehradzkiej w dziedzinie edukacji i budowania potencjału, które uzyskały dofinansowanie w tym samym przedziale czasowym, był dość równomierny³⁶.

Dyrektor Wykonawcza Funduszu, Karla Wusterová, podsumowując 15 lat jego działalności skonstatowała: „Wierzę, że to właśnie działalność Funduszu przyczyniła się najbardziej do tego, że »Wyszehrad« stał się rozpoznawalną marką regionalną”³⁷. Potwierdzają to słowa, byłego premiera Republiki Czeskiej, Jiříego Paroubka: „Dzisiaj Grupa Wyszehradzka stała się szanowaną marką na międzynarodowej scenie (...), może być postrzegana jako najwyraźniej zdefiniowana inicjatywa z Europy Środkowej”³⁸.

Wyrazem woli kontynuowania współpracy była podpisana 17 lutego 2021 r. w Bratysławie – *Bratysławska deklaracja premierów Republiki Czeskiej, Republiki Węgierskiej, Rzeczypospolitej Polskiej i Republiki Słowackiej z okazji dwudziestej rocznicy Grupy wyszehradzkiej* (zwana: *Deklaracją rocznicową*). Sygnatariusze podkreślali w niej dotychczasowy sukces struktury i wyznaczyli cele przyszłej współpracy w ramach struktur UE – głównie w obszarze polityki energetycznej i bezpieczeństwa energetycznego, rozwoju infrastruktury transportowej, współpracy w zakresie poszerzania strefy bezpieczeństwa poza UE³⁹. Edukację umieszczono w niej w obszarze wspólnej polityki obronnej państw V4⁴⁰. W dokumencie podkreślono, że „Grupa Wyszehradzka jest uznanym symbolem udanej transformacji politycznej i gospodarczej, a w wielu dziedzinach także modelem współpracy regionalnej”⁴¹.

Jak pisze Anna Czyż: „Nie jest możliwe, by współpracujące ze sobą państwa zgadzały się we wszystkich kwestiach, jednak najważniejszą wartością jest dialog, wzajemne zaufanie

³⁶ Poniższa tabela prezentuje dane w tym zakresie:

Tabela *Projekty w dziedzinie edukacji i budowania potencjału dofinansowane przez Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki w poszczególnych państwach V4 w latach 2000-2020*

Państwo	Liczba wniosków	Udział w ogólnej liczbie projektów	Kwota dofinansowania w EUR
Republika Czeska	262	22,41%	3 020 789
Polska	225	18,25%	3 267 972
Słowacja	305	26,09%	3 499 087
Węgry	286	24,47%	3 415 620
SUMA	1 078	91,22%	13 203 468

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych na stronie MFW, <http://map.visegradfund.org/> [dostęp: 08.09.2021].

³⁷ A. Czyż, *Współpraca regionalna państw Grupy Wyszehradzkiej...*, s. 19.

³⁸ J. Paroubek, *Visegrad Group celebrates its 15th anniversary*, w: A. Jagodziński (red.), *The Visegrad Group. A Central Europe Constellation*, International Visegrad Fund, Bratislava 2006, s. 117.

³⁹ A. Czyż, *Współpraca regionalna państw Grupy Wyszehradzkiej...*, s. 79.

⁴⁰ *Action Plan of the Visegrad Group Defence Cooperation*, <http://www.visegradgrup.eu/about/cooperation/defence>, [dostęp: 17.09.2021].

⁴¹ *The Bratislava Declaration of the Prime Ministers of the Czech Republic, the Republic of Hungary, the Republic of Poland and the Slovak Republic on the Occasion of the 20th Anniversary of the Visegrad Group*, <https://www.visegradgroup.eu/2011/the-bratislava> [dostęp: 30.06.2023].

partnerów i szukanie wspólnych rozwiązań w drodze czterostronnych rozmów”⁴². Autorka ta wskazuje możliwy pozytywny scenariusz rozwoju współpracy Czwórki Wyszehradzkiej, m.in. w dziedzinie nauki, oświaty i kultury.

0.2. Przedmiot, cel i metodologiczne aspekty badań

Priorytety Unii Europejskiej w obszarze polityk publicznych, w tym edukacji, sformułowano już w czasie konstytuowania się tej struktury – w aktach prawa pierwotnego Unii Europejskiej – **Traktacie o Unii Europejskiej**⁴³ (tzw. traktat z Maastricht, dalej: „TUE”) oraz **Traktacie o funkcjonowaniu Unii Europejskiej**⁴⁴ (dalej: „TFUE”). Biorąc pod uwagę rangę ww. dokumentów są one wskazaniem generalnego kierunku dla struktury – Unii Europejskiej – która jest wspólnotą o proveniencji gospodarczej. Wynika stąd paradygmat postrzegania edukacji jako obszaru polityki publicznej, pełniącego rolę służebną wobec gospodarki.

Podstawowym dokumentem strategicznym UE w analizowanej perspektywie była **Strategia EUROPA 2020 na rzecz inteligentnego, zrównoważonego wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu**⁴⁵. *Strategia EUROPA 2020* została dodatkowo obudowana 7 kierunkowymi **inicjatywami** (projektami przewodnimi) jako uzupełnieniem działań mających na celu realizację jej priorytetów; 3 z nich związane były z kwestiami zatrudnienia, edukacji i kwalifikacji:

1. *Mobilna młodzież. Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej*⁴⁶,
2. *Europejska Agenda Cyfrowa*⁴⁷,
3. *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*⁴⁸.

Jednocześnie zapisy TFUE stanowią delegację ustawową do wydania rozporządzenia dla EFS, regulującego kwestie dotyczące wsparcia w perspektywie 2014-2020. TFUE zawiera również przepisy odnośnie do zakresu, sposobu i celów wsparcia m.in. edukacji w perspektywie 2014-2020.

⁴² A. Czyż, *Współpraca regionalna państw Grupy Wyszehradzkiej...*, s. 253.

⁴³ Dz.U. UE C 326/13, 26.10.2012.

⁴⁴ Dz.U. UE C 326/52, 26.10.2012.

⁴⁵ *Komunikat Komisji Europa 2020: strategia Unii Europejskiej na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia*, COM(2010)2020, 3.3.2010.

⁴⁶ *Komunikat Komisji Mobilna młodzież. Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej*, COM(2010)477, 15.9.2010.

⁴⁷ *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Europejska Agenda Cyfrowa*, COM (2010)245, 19.5.2010.

⁴⁸ *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*, COM(2010)682, 23.11.2010.

EFS przyczynia się także do realizacji *Strategii EUROPA 2020* jak i jej projektów przewodnich, z uwzględnieniem **zintegrowanych wytycznych** oraz zaleceń dla poszczególnych państw. Zgodnie z TFUE wspólne polityki, w tym Polityka Spójności (dalej: „PS”), realizowane są na podstawie wytycznych oraz zaleceń dla poszczególnych państw (przyjętych zgodnie z art. 121 ust. 2 i art. 148 ust. 4 TFUE). Z tego powodu istotna była też analiza *Decyzji Rady w sprawie wytycznych dla polityki zatrudnienia Państw Członkowskich – Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii EUROPA 2020 – część II*⁴⁹. *Zintegrowane wytyczne część II* podjęły takie tematy jak: zatrudnienie, rynek pracy, spójność społeczna, promowanie równości i przeciwdziałanie dyskryminacji, w tym kwestie edukacji.

Dodatkowo dość szczegółowe zalecenia strategiczne Rady kierowane do PCz w latach 2011-2013 dotyczyły zarówno krajowych sprawozdań z realizacji polityk wspólnotowych, w tym *Strategii EUROPA 2020*, jak i konkretnych zagadnień tematycznych. Część tematyczna obejmowała zalecenia w sprawie zatrudnienia, a zarazem i edukacji.

W poszukiwaniu edukacyjnych priorytetów strategicznych poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej – Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier – przeanalizowano **krajowe dokumenty strategiczne**, pozostające w spektrum tematycznym pracy, przede wszystkim te, które skupiają się wokół szeroko pojętych obszarów: edukacji, uczenia się przez całe życie, rozwoju zasobów ludzkich, cyfryzacji, zrównoważonego rozwoju, integracji społecznej, itd. Analizie poddano strategię i polityki obowiązujące wg stanu na koniec 2014 r. (co było spójne z terminem notyfikacji badanych KPO).

⁴⁹ *Decyzja Rady w sprawie wytycznych dla polityki zatrudnienia Państw Członkowskich Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii Europa 2020 – część II*, COM(2010)193, 27.4.2010 oraz *Decyzja Rady z dnia 21 października 2010 r. w sprawie wytycznych dotyczących polityki zatrudnienia Państw Członkowskich*, Dz. U. UE L 308/46, 24.11.2010.

Tabela 1. *Lista analizowanych dokumentów strategicznych w poszczególnych państwach V4*

Polska
<p><i>Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020;</i> <i>Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020;</i> <i>Perspektywa uczenia się przez całe życie;</i> <i>Strategia rozwoju kraju 2020;</i> <i>Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025.</i></p>
Republika Czeska
<p><i>Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.⁵⁰ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020);</i> <i>Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014-2020⁵¹ (Koncepcie podpory mládeže na období 2014 – 2020);</i> <i>Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku⁵² (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020);</i> <i>Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015) (Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015);</i></p>

⁵⁰ Uszczegółowieniem ww. *Strategii* był *Długoterminowy plan rozwoju edukacji i systemu edukacji Republiki Czeskiej na lata 2015-2020*,

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>, [dostęp: 24.06.2020].

Dokument ten uspołnił podejście państwa i decydentów na szczeblu regionalnym, w zakresie ustalania parametrów systemu edukacji. *Długoterminowy plan* rozwijał jedynie opis filarów czeskiej polityki edukacyjnej wskazanych w *Strategii*, nie tworzył ani nie dodawał nowych. Jednocześnie zgodnie z przyjętą w pracy koncepcją omawiane będą tu dokumenty, które powstały najpóźniej w 2014 r., z tego względu *Długoterminowy plan*, obowiązujący od 2015 r., nie był szczegółowo analizowany.

Należy tu wspomnieć również o *Strategii uczenia się przez całe życie Republiki Czeskiej*, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>, [dostęp: 30.06.2020].

Dokument opracowało Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu w 2007 r., na potrzeby perspektywy 2007-2013, zatem jej cele nie sięgały perspektywy finansowej 2014-2020, niemniej – jej epigon – analizowana *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.* przejęła wizję polityki w obszarze edukacji i traktowała jako bazę kształcenie w tradycyjnych instytucjach w ramach systemu edukacji, następnie umiejętności uzyskane w toku całego życia uzupełniane byłyby w ramach edukacji pozaformalnej, nieformalnej i systemie szkoleń. Pozwalało to na przejście między edukacją a zatrudnieniem i zdobywanie kwalifikacji i kompetencji w różny sposób i w dowolnym momencie życia. W tym ujęciu system edukacji formalnej tworzył niezbędne podstawy dla koncepcji uczenia się przez całe życie, jednak stanowił tylko jedną jego część. Akcent kładziony był na możliwość nauki na różnych etapach życia zgodnie z możliwościami, potrzebami i zainteresowaniami, w szczególności po zakończeniu edukacji formalnej

Podobnie w przypadku *Krajowego planu działania na rzecz edukacji włączającej Republiki Czeskiej na lata 2016-2018*

<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>, [dostęp: 24.06.2020].

Dokument został opracowany w 2015 r. i nie będzie tu szeroko analizowany ze względu na fakt, że nie poprzedzał zamysłu strategicznego zarządzania edukacją w państwie, był dokumentem o charakterze uzupełniającym pierwszy filar *Strategii* i nie wnosi do analizy żadnych nowych treści czy choćby kontekstu.

⁵¹ Ww. dokument był następcą wcześniej obowiązującej *Koncepcji polityki państwa na rzecz dzieci i młodzieży na okres 2007–2013*,

<https://www.msmt.cz/file/24965?highlightWords=Voln%C3%BD+%C4%8Das+prevence+d%C4%9Bt%C3%AD+m1%C3%A1de%C5%BEe>, [dostęp: 24.06.2020].

⁵² Ww. dokument poprzedzony były innym - *Koncepcja polityki informacyjnej państwa w edukacji. Plan działania na rzecz wdrożenia*,

https://www.google.pl/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAIQw7AJahcKEwiYulzN2O0AAxUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F36102_1_1&psig=AOvVaw0qs_pgBCy6_3r_8yn2_qV7&ust=1692361619280565&opi=89978449, [dostęp: 24.06.2020].

*Strategia integracji społecznej 2014-2020*⁵³ (*Strategie sociálního začleňování 2014 – 2020*);
Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014
(*Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014*).

Słowacja

Strategia uczenia się przez całe życie 2011 (*Stratégia celoživotného vzdelávania 2011*);
*Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020*⁵⁴ (*Stratégia slovenskej republiky pre mládež na roky 2014 - 2020*);
*Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*⁵⁵
(*Koncepcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020*);
*Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju*⁵⁶ (*Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja*);
*Narodowa strategia edukacji globalnej na lata 2012-2016*⁵⁷ (*Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 - 2016*);

⁵³ Należy tu wspomnieć o innym dokumencie rządowym przygotowanym w 2011 r. - *Strategia walki z wykluczeniem społecznym na lata 2011 – 2015*,

<http://www.apspc.cz/aktualita/strategie-boje-proti-socialnemu-vylouceniu-na-obdobi-2011-2015>, [dostęp: 30.06.2020].

Skupiał się on na grupach wykluczonych społecznie w każdym aspekcie: przestrzennie, kulturowo, ekonomicznie i symbolicznie. Niemniej jeden z rozdziałów *Strategii* poświęcony był walce z wykluczeniem w edukacji. W tym aspekcie społecznym wizję zwalczania wykluczenia społecznego zaplanowano jako wdrożenie dostępnego, skutecznego, sprawiedliwego i integracyjnego systemu edukacji dla wszystkich. Zalecono, aby indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów skrupulatnie identyfikować i odpowiadać na nie w celu ograniczenia międzypokoleniowej reprodukcji wykluczenia społecznego.

⁵⁴ Jeden z obszarów *Strategii* – praca z młodzieżą został pogłębiony w osobnym dokumencie – *Koncepcja rozwoju pracy z młodzieżą na lata 2016-2020*,

https://www.minedu.sk/data/files/5762_koncepcia_prace_s_mladezou.pdf, [dostęp: 10.07.2020].

Ww. *Koncepcja* kreowała wizję kompleksowego, funkcjonalnego i elastycznego modelu pracy z młodzieżą w ramach działalności administracji publicznej, organizacji pozarządowych, instytucji systemu kultury (np. domów kultury, bibliotek), opieki społecznej czy edukacji, przy czym należy podkreślić, że dokument zajmował się wyłącznie edukacją pozaformalną, z tego też względu – jak również ze względu na termin wejścia w życie – jego zapisy nie będą szczegółowo analizowane.

⁵⁵ *Koncepcja*, utrzymując wizję filarów procesu informatyzacji opartego na infrastrukturze, usługach, treści i zasobach ludzkich, konsumowała priorytety wskazane we wcześniej obowiązujących dokumentach:

1. *Strategii informatyzacji społeczeństwa w uwarunkowaniach Republiki Słowackiej wraz z planem działań*,
<https://www.mpsr.sk/strategia-informatizacie-spolocnosti-v-podmienkach-sr-a-akcny-plan/88---3062/>, [dostęp: 14.07.2020].
2. *Strategii informatyzacji społeczeństwa na lata 2009-2013*,
http://www.informatizacia.sk/index/open_file.php?ext_dok=6497, [dostęp: 14.07.2020].
3. *Strategii informatyzacji edukacji regionalnej*,
<https://www.minedu.sk/6802-sk/strategia-informatizacie-regionalneho-skolstva/>, [dostęp: 14.07.2020].

⁵⁶ Źródłami słowackiej *Strategii* były 4 kluczowe dokumenty wypracowane po Konferencji ONZ w sprawie środowiska i rozwoju w Rio de Janeiro, w 1992:

1. *Deklaracja z RIO w sprawie środowiska i rozwoju*,
http://mipe.oswiata.org.pl/rozwoj/doc/deklaracja_z_rio.pdf, [dostęp: 03.11.2020]
2. *Konwencja o różnorodności biologicznej*,
<https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-en.pdf>, [dostęp: 22.07.2020].
3. *Ramowa konwencja w sprawie zmian klimatu*,
<https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>, [dostęp: 22.07.2020].
4. *Action Programme Agenda 21*,
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>, [dostęp: 22.07.2020].

⁵⁷ Dokumenty wspólnotowe, sankcjonujące edukację globalną, to:

*Polityka integracji Republiki Słowackiej*⁵⁸ (*Integračná politika Slovenskej republiky*);
Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku (*Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020*);
*Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020*⁵⁹
(*Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020*).

Węgry

Strategia rozwoju edukacji publicznej (*Köznevelés-fejlesztési stratégia*);
Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020 (*Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra*);
Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki (*A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia*);
Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024 (*Nemzeti Ifjúsági Stratégia 2009-2024*);
Węgierska strategia edukacji cyfrowej (*Magyarország digitális oktatási stratégiája*);
Strategia integracji społecznej 2011-2020 (*Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia 2011-2020*);
Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju 2012-2024 (*Nemzeti fenntartható fejlődési keretstratégia 2012-2024*).

Opracowanie własne

1. *Wspólne oświadczenie Rady i przedstawicieli rządów Państw Członkowskich zebranych w ramach Rady, Parlamentu Europejskiego i Komisji w sprawie polityki rozwojowej Unii Europejskiej: Konsensus europejski w sprawie rozwoju: wkład w edukację rozwojową i wzmocnienie świadomości*, Dz.U. UE C 2006/C 46/01, 24.2.2006.
2. *Maastricht Global Education Declaration, Deklaracja edukacji globalnej z Maastricht*, <https://rm.coe.int/168070e540>, [dostęp: 30.07.2020].
3. *Wytyczne do edukacji globalnej, Global Education Guidelines*, <https://rm.coe.int/168070eb85>, [dostęp: 30.07.2020].

⁵⁸ Dokument był kontynuacją wcześniejszej wersji przygotowanej przez ten sam resort w 2009 r. – *Koncepcji integracji cudzoziemców w Republice Słowackiej*, <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/integracia-cudzincov/dokumenty/koncepcia-integracie-cudzincov-v-slovenskej-republike.pdf>, [dostęp: 24.07.2020].

Strategia w analizowanej wersji nawiązywała również bezpośrednio do dokumentu opracowanego przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Republiki Słowackiej w 2011 r. – *Polityka migracyjna Republiki Słowackiej w perspektywie 2020 roku*, <https://www.minv.sk/?zamer-migracnej-politiky-slovenskej-republiky>, [dostęp: 30.07.2020].

⁵⁹ Analizowany dokument był następcą *Narodowego programu rozwoju warunków życia obywateli niepełnosprawnych we wszystkich dziedzinach życia* (tzw. *Krajowego Programu I*) z 2001 r. Zarówno pierwszy jak i drugi dokument został przygotowany w odpowiedzi na ratyfikowaną w 2010 r. przez Słowację:

1. *Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych*, https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en, [dostęp: 29.07.2020 r.]
2. *Protokół fakultatywny do konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/PL_Protokol_fakultatywny_do_Konwencji_o_prawach_osob_niepelnosprawnych_tlumaczenie_robocze.pdf, [dostęp: 29.07.2020].

W 2010 r. również Unia Europejska stała się stroną konwencji, w związku z czym została zobowiązana do przygotowania dokumentu strategicznego w tym obszarze. Powstał on w 2010 r. - *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier*, COM(2010)636, 15.11.2010.

Z analizy krajowych dokumentów strategicznych wyłania się wizja celów strategicznych rozwoju edukacji w poszczególnych krajach V4 w odniesieniu do kształcenia przedszkolnego, ogólnego i zawodowego.

Należy zaznaczyć, że przyjęty horyzont czasowy kwalifikowania do analiz dokumentów strategicznych państw Grupy Wyszehradzkiej (powstałe do końca 2014 r.) spowodował, że w przypadku Republiki Czeskiej wyeliminowany został dokument *Strategia integracji społeczności romskiej do 2020 r.*⁶⁰ Przyjęto go w krajowym porządku prawnym w 2015 r. Niewątpliwie treść ww. *Strategii* mogłaby zasilić dokonane analizy. Czeska *Strategia integracji społeczności romskiej do 2020 r.* była epigonem wcześniejszego obowiązującego dokumentu strategicznego *Koncepcja integracji Romów na lata 2010-2013*⁶¹. Żaden z nich jednak nie mieścił się w limicie czasowym przyjętym w pracy (wcześniejszy przestał obowiązywać w 2013 r., kolejny – został przyjęty po 2014 r.). W tej sytuacji kwestia edukacji dzieci i młodzieży romskiej w Czechach została wspomniana w *Strategii integracji społecznej 2014-2020*, jednak ze względu na profil tej *Strategii* zaadresowano ją ogólnie do grup defaworyzowanych, w tym społeczności romskiej, wtapiając tę grupę etniczną w horyzontalną politykę integracji społecznej.

Operacjonalizacja edukacyjnych priorytetów strategicznych, czyli wizja wdrożenia tychże zidentyfikowanych celów strategicznych w programach operacyjnych szczebla krajowego, współfinansowanych z EFS, prześlędzona została na podstawie polskiego *Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój 2014-2020* – dalej: „PO WER”, w przypadku Republiki Czeskiej – *Programu Operacyjnego Badania, Rozwój i Edukacja 2014-2020* – dalej: „PO BRE” (*Operacni program Vyzkum Vyvoj a Vzdelavani 2014-2020*), dla Słowacji – na podstawie *Programu Operacyjnego Zasoby Ludzkie 2014-2020* – dalej: „PO ZL” (*Operačný program Ludské zdroje na programové obdobie 2014 - 2020*), dla Węgier – *Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020* – dalej: „PO RZL” (*Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2014-2020*).

Analizy w pracy skupiły się na aspekcie oświaty, w szczególności na poziomie obowiązkowym (obowiązek szkolny, obowiązek nauki)⁶².

⁶⁰ <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komuniti/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>, [dostęp: 24.06.2020].

⁶¹ <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komuniti/dokumenty/Koncepcje-romske-integrace-2010--2013.pdf>, [dostęp: 24.06.2020].

⁶² *Compulsory Education in Europe 2013/14*, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/85803013-5baf-4107-a6ce-f1a1963c0f4f/language-en>, [dostęp: 16.12.2020].

Tabela 2. *Obowiązek szkolny i obowiązek nauki w państwach Grupy Wyszehradzkiej w roku szk. 2014/2015*

Kraj	Obowiązek szkolny		Obowiązek nauki	Czas trwania obowiązku szkolnego	Czas trwania obowiązku nauki
	Wiek rozpoczęcia	Wiek zakończenia	Wiek zakończenia		
Polska	6	16	18	11	2
Republika Czeska	6	15	n/d	9	n/d
Słowacja	6	16	n/d	10	n/d
Węgry ⁶³	5	16	n/d	11	n/d

n/d – nie dotyczy

Opracowanie własne na podstawie danych internetowej Platformy Polityk Krajowych Komisji Europejskiej (dalej: "KE"), <https://eacea.ec.europa.eu/>

Taki wybór podyktowany był faktem, iż była to podstawa, tzw. *core* edukacyjny. Do tego poziomu edukacyjnego zaadresowano dużą liczbę inwestycji, zatem i znaczącą alokację EFS, co zwiększa potencjał porównawczy zaplanowanych w pracy badań.

Szczegółowe informacje o systemach edukacji w państwach Grupy Wyszehradzkiej w roku szk. 2013/2014 zawiera Tabela 3.

Tabela 3. *Systemy edukacji w państwach V4 w roku szk. 2013/2014*

Kraj	System edukacji
Polska	Obowiązek szkolny Klasa zerowa - wiek: 6 lat Szkoła podstawowa (6-letnia) - wiek: 7-13 lat • Etap I – nauczanie zintegrowane, 7-10 lat • Etap II – nauczanie przedmiotowe, 10-13 lat Gimnazjum (3-letnia szkoła średnia 1 stopnia) Wiek: 13-16 lat • Etap III – nauczanie przedmiotowe
	Obowiązek nauki Typy szkół: • Liceum ogólnokształcące - wiek: 16-19 lat • Liceum profilowane - wiek: 16-19 lat • Technikum - wiek: 16-20 lat • Zasadnicza szkoła zawodowa - wiek: 16-18/19 lat
Republika Czeska	Obowiązek szkolny Uczęszczanie do szkoły jest obowiązkowe przez 9 lat, na ogół

⁶³ Zgodnie z ustawą o edukacji publicznej z 2011 r. na Węgrzech edukacja była obowiązkowa do 16-ego roku życia; wcześniejszy wiek górnej granicy obowiązku szkolnego – 18 lat – w roku szk. 2013/2014 r. dotyczył już tylko niewielkiej części uczniów i limit ten stopniowo wygaszano.

	<p>w wieku od 6 do 15 lat. Uczniowie rozpoczynają naukę w jednolitej strukturze obejmującej poziom szkoły podstawowej i szkoły średniej 1 stopnia - <i>základní škola</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etap 1: wiek uczniów 6-10 lat • Etap 2: wiek uczniów 11-15 lat
	<p>Kształcenie poza obowiązkiem szkolnym</p> <p>Typy szkół:</p> <p><i>Víceletá gymnázia</i> - szkoła średnia 2 stopnia - okres kształcenia 4 lata - wiek uczniów 15-19 lat, choć może obejmować też etap szkoły średniej 1 stopnia dla uczniów w wieku 11/13-15 lat</p> <p><i>Střední odborná škola</i> - szkoła średnia zawodowa lub techniczna 2 stopnia cykl kształcenia z egzaminem maturalnym – okres kształcenia 4 lata - wiek uczniów 15-19 lat</p> <p><i>Střední odborné učiliště</i> - szkoła średnia zawodowa lub techniczna 2 stopnia, cykl kształcenia bez egzaminu maturalnego - okres kształcenia 3 lata, wiek ucznia 15-18 lat</p> <p>okres kształcenia 2 lata, wiek ucznia 15-17 lat</p> <p>okres kształcenia 1-2 lata, wiek ucznia 15-16/17 lat</p>
Słowacja	<p>Obowiązek szkolny</p> <p><i>Základná škola</i> - jednolita struktura, kształcenie na poziomie podstawowym (I etap), wiek: 6-9 lat i kształcenie ogólne na poziomie średnim I stopnia (II etap), wiek uczniów: 10-14/15 lat</p> <p><i>Gymnázium</i> - pierwszy lub pierwszy i drugi rok kształcenia na poziomie średnim II stopnia (może obejmować kształcenie ogólne na poziomie średnim I stopnia), wiek uczniów: 10/12/14/15/16 lat</p> <p>Szkoła średnia zawodowa lub techniczna - cykl kształcenia bez egzaminu maturalnego:</p> <p><i>Stredná odborná škola</i> - kształcenie zawodowe na poziomie średnim I stopnia i pierwszy lub pierwszy i drugi rok kształcenia zawodowego na poziomie średnim II stopnia, wiek uczniów: 10/15/16 lat</p> <p><i>Stredné odborné učilište</i> - pierwszy rok kształcenia zawodowego na poziomie średnim II stopnia, wiek uczniów: 15/16 lat,</p> <p><i>Učilište</i> - pierwszy rok kształcenia zawodowego na poziomie średnim I stopnia, wiek uczniów: 15/16 lat.</p>
	<p>Kształcenie poza obowiązkiem szkolnym</p> <p>Szkołnictwo średnie 2 stopnia:</p> <p><i>Gymnázium</i> - drugi i kolejne lub trzeci i kolejne lata kształcenia ogólnego na poziomie średnim II stopnia, wiek uczniów: 16-18/19 lat.</p> <p>Szkoła średnia zawodowa lub techniczna, cykl kształcenia</p>

	<p>z egzaminem maturalnym:</p> <p><i>Stredná odborná škola</i> - drugi i kolejne lub trzeci i kolejne lata kształcenia zawodowego na poziomie średnim II stopnia, wiek uczniów: 16-18/19/20 lat,</p> <p><i>Stredné odborné učilište</i> - drugi i kolejne lata kształcenia zawodowego na poziomie średnim II stopnia, wiek uczniów: 16-18/19/20 lat,</p> <p><i>Učilište</i> - drugi i trzeci rok kształcenia na poziomie średnim II stopnia, wiek uczniów: 19-20 lat.</p>
Węgry	<p>Obowiązek szkolny</p> <p>Kształcenie obowiązkowe do czasu osiągnięcia wieku 16 lat.</p> <p>Kształcenie zawodowe można było rozpocząć w wieku 16 lat, do tego czasu uczniowie zdobywali wykształcenie ogólne.</p> <p><i>Óvoda</i> – klasa zerowa, obowiązkowa, wiek uczniów: 5-6/7 lat</p> <p><i>Általános iskola</i> – jednolita struktura szkoły podstawowej wraz ze średnią I stopnia, wiek uczniów: 6/7-14 lat (I cykl: 6/7-10 lat, II cykl: 10-14 lat)</p> <p><i>Gimnázium</i> - ogólnokształcąca szkoła średnia I i II stopnia, wiek uczniów: 10/12/14-18/19 lat</p> <p><i>Szakközépiskola</i> - szkoła średnia zawodowa, wiek uczniów: 14-18 (obowiązkiem szkolnym objęci byli uczniowie jedynie do 16-go roku życia)</p>
	<p>Kształcenie poza obowiązkiem szkolnym – powyżej 16-go roku życia</p> <p><i>Gimnázium</i> - ogólnokształcąca szkoła średnia I i II stopnia, wiek uczniów: 10/12/14-18/19 lat (kształcenie uczniów powyżej 16-go roku życia – poza obowiązkiem szkolnym)</p> <p><i>Szakközépiskola</i> szkoła średnia zawodowa, wiek uczniów: 14-18 (kształcenie uczniów powyżej 16-go roku życia – poza obowiązkiem szkolnym)</p>

Opracowanie własne na podstawie danych internetowej Platformy Polityk Krajowych KE <https://eacea.ec.europa.eu/>

Jak widać z powyższego zestawienia systemu edukacji Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier różnią się pod względem struktury i organizacji, w związku z tym, aby umożliwić porównywanie krajowych systemów edukacji między sobą, pomocne było zastosowanie narzędzia wyspecjalizowanej agencji Organizacji Narodów Zjednoczonych (dalej: „ONZ”) do spraw oświaty, nauki i kultury – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (dalej: „UNESCO”) – Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji – *International Standard*

Classification of Education (dalej: „ISCED”)⁶⁴. Jest to struktura statystyczna do organizowania informacji o edukacji oraz porównań systemów edukacyjnych.

Tabela 4. *Opis poziomów klasyfikacji ISCED*

Poziom ISCED 2011	Nazwa	Opis
0	Wczesna edukacja (01 Wczesny rozwój edukacyjny)	Edukacja zaprojektowana w celu wspierania wczesnego rozwoju w przygotowaniu do uczestnictwa w szkole i społeczeństwie. Programy przeznaczone dla dzieci poniżej 3-go roku życia.
	Wczesna edukacja (02 Edukacja przedszkolna)	Edukacja zaprojektowana w celu wspierania wczesnego rozwoju w przygotowaniu do uczestnictwa w szkole i społeczeństwie. Programy przeznaczone dla dzieci w wieku od 3 lat do rozpoczęcia szkoły podstawowej.
1	Wykształcenie podstawowe	Programy zazwyczaj opracowane w celu zapewnienia uczniom podstawowych umiejętności czytania, pisania i matematyki oraz stworzenia solidnych podstaw do nauki.
2	Gimnazjum	Pierwszy etap szkoły średniej oparty na szkolnictwie podstawowym, zazwyczaj z programem nauczania bardziej zorientowanym na konkretny przedmiot.
3	Wykształcenie ponadgimnazjalne	Drugi/ostatni etap szkoły średniej przygotowujący do studiów wyższych i/lub zapewniający umiejętności potrzebne do zatrudnienia. Zwykle ze zwiększonym zakresem opcji tematycznych.
4	Kształcenie policealne inne niż wyższe	Programy zapewniające doświadczenie edukacyjne oparte na szkolnictwie średnim i przygotowujące do wejścia na rynek pracy i/lub kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym. Treści są szersze niż na poziomie średnim, ale nie tak złożone, jak w przypadku szkolnictwa wyższego.
5	Krótkoterminowe szkolnictwo wyższe	Krótkie pierwsze programy studiów wyższych, które są zazwyczaj oparte na praktyce, specyficzne dla zawodu, przygotowujące do wejścia na rynek pracy. Programy te mogą również stanowić ścieżkę do innych programów studiów wyższych.
6	Licencjat lub odpowiednik	Programy mające na celu zapewnienie podstaw wiedzy akademickiej i/lub zawodowej, umiejętności i kompetencji prowadzących do uzyskania pierwszego stopnia studiów wyższych lub równoważnych kwalifikacji.
7	Magister lub	Programy mające na celu zapewnienie zaawansowanej

⁶⁴ <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>, [dostęp: 16.12.2020].

	odpowiednik	wiedzy akademickiej i/lub zawodowej, umiejętności i kompetencji prowadzących do uzyskania drugiego stopnia studiów wyższych lub równoważnych kwalifikacji.
8	Doktorat lub odpowiednik	Programy, których głównym celem jest uzyskanie zaawansowanych kwalifikacji badawczych, zwykle kończących się złożeniem i obroną pracy merytorycznej o jakości możliwej do publikacji, opartej na oryginalnych badaniach.

Opracowanie własne na podstawie *International Standard Classification of Education ISCED 2011*

Główny problem badawczy pracy zawarty został w pytaniu – jakie podobieństwa i różnice w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej można zidentyfikować w perspektywie finansowej 2014-2020?

Uzyskanie odpowiedzi na tak sformułowany główny problem badawczy wymagało uprzedniego udzielenia odpowiedzi na poniższe **szczegółowe pytania badawcze**:

1. Jak ewoluowała powojenna międzynarodowa i europejska refleksja nad edukacją, w szczególności jakie były kierunki polityki edukacyjnej UE w perspektywie 2014-2020?
2. Jakie priorytety strategiczne polityki edukacyjnej w perspektywie 2014-2020 państw Grupy Wyszehradzkiej zawarto w dokumentach strategicznych Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier?
3. Jaki sposób operacjonalizacji priorytetów strategicznych polityki edukacyjnej państw Czwórki Wyszehradzkiej zaproponowano w KPO Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier w perspektywie 2014-2020?
4. Jakie są wskazania odnośnie do kierunków kształtowania polityki edukacyjnej państw V4 na kolejną perspektywę finansową 2021-2027?

Cel pracy to zdiagnozowanie i wyjaśnienie podobieństw i różnic w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej na tle kierunków polityki edukacyjnej UE w perspektywie 2014-2020 w obszarze edukacji oraz powojennej międzynarodowej i europejskiej refleksji nad edukacją.

Zasadnicza metoda badawcza, zastosowana w pracy, to **komparatystyka pedagogiczna (metoda problemowa – problemowe porównanie pedagogiczne)**. Z kolei, dążąc do udzielenia odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze, uzupełniająco

zastosowano metody analityczne, tj. **metodę analizy dokumentów**⁶⁵ (wraz z jej klasycznymi technikami, z których w pracy w szczególności zastosowanie znalazła analiza wewnętrzna oraz analiza jakościowa⁶⁶ oraz synteza⁶⁷), metodę analizy i krytyki piśmiennictwa, metodę *desk reasearch*, **metodę instytucjonalną** oraz **hermeneutykę pedagogiczną**.

Zgodnie z definicją Renaty Nowakowskiej-Siuty **porównanie pedagogiczne** to: „metoda naukowa, która wychodzi od zjawisk kształcenia i wychowania umieszczonych w czasie i mających związek ze społeczeństwem, by przez skonstrastowanie różnych poglądów i wytworów ujawnić leżące u ich podłoża prawidłowości, przyporządkować je na zasadzie dominacji i w ten sposób dojść do autentycznego poznania”⁶⁸.

Problemowe porównanie pedagogiczne (odmiana metody problemowej) polega na analizie zjawisk edukacyjnych zlokalizowanych w konkretnych uwarunkowaniach społecznych i osadzonych w czasie w celu zestawienia ich ze sobą po to, aby odkryć prawidłowości, dokonać hierarchizacji i w ten sposób dotrzeć do prawdziwego poznania⁶⁹. Metoda porównawcza stanowi domenę metod stosowanych w pedagogice porównawczej i ma na celu pokazanie występujących podobieństw i różnic w organizacji szkolnictwa, programach czy metodach nauczania, teoriach pedagogicznych, itp.⁷⁰ Analizy w niniejszej dysertacji wykonano z punktu widzenia **synchronicznego**, tj. zbadano zjawiska pedagogiczne w ujęciu międzynarodowym, geograficznym przez badania horyzontalne, przekrojowe. Jest to jednocześnie ujęcie **funkcjonalne** – badanie porównawcze osadzono w perspektywie dwubiegunowych relacji edukacji i polityki, z uwzględnieniem aspektów społecznych, ekonomicznych etc.⁷¹

Pedagogiczne badanie porównawcze – jak stwierdza Stanisław Palka – można rozumieć

⁶⁵ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2005, s. 212. Współcześnie chętniej nazywana analizą treści niż analizą dokumentów – jak konstatuje autor.

⁶⁶ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, Impuls 2005, s. 31.

Wszystkie techniki w ramach metody analizy dokumentów sklaryfikowane przez Mieczysława Łobockiego to:

„a) klasyczne techniki analizy dokumentów – analiza wewnętrzna i zewnętrzna dokumentów, b) nowoczesne techniki analizy dokumentów, c) analiza jakościowa, ilościowa i formalna dokumentów, d) analiza wypracowań, dzienników, rysunków i inne techniki analizy dokumentów”.

⁶⁷ (...) do najbardziej znanych i powszechnie stosowanych metod teoretycznych należą metody analizy i syntezy. (...) Analiza i synteza są najogólniejszymi metodami przetwarzania materiału badawczego”.

K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2010, s. 160.

⁶⁸ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Impuls, Kraków 2014, s. 13.

⁶⁹ Por. R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2019, s. 289.

⁷⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2005, s. 30.

⁷¹ Por. R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2019, s. 289.

jako „badania w wymiarze międzynarodowym bądź jednego kraju obcego (przy porównaniu i kontrastowaniu wyników z danymi polskimi), bądź kilku krajów. Tak pojmowane postępowanie badawcze przyjęło się określać badaniami porównawczymi (komparatystycznymi) *sensu stricto*, można je bowiem wyodrębnić ze zbioru badań pedagogicznych, zarówno ze względu na zasięg jak i specyficzną metodologię badań”⁷².

Jednocześnie cele praktyczne przeprowadzonych badań porównawczych w pedagogice mogą być dwojakie: pozwalają wykorzystywać pozytywne doświadczenia pedagogiczne bądź unikać wprowadzania rozwiązań, które nie przynosiły korzyści, a wręcz czasem prowadziły do strat pedagogicznych⁷³. Warte odnotowania są również inne praktyczne walory badań w zakresie ww. tematyki, jak np. pomoc w kształtowaniu polityki edukacyjnej, wskazywanie potencjałów i ograniczeń w przyjętych paradygmatach jej rozwoju, ale również wykorzystywanie wyników ww. badań jako benchmarków i kryteriów do porównań w paralelnych politykach publicznych. Porównywanie aspektów systemów edukacyjnych traktowane jest niekiedy wręcz jako antycypacja społecznej zmiany. Pedagogika porównawcza analizuje problemy edukacyjne i fenomeny społeczne przede wszystkim po to, aby przewidywać kierunek zmian i zadbać o ich jakość. Z tego względu badania z zakresu tej subdyscypliny mogą przyczynić się do rzeczywistych reform systemu edukacji i rozwoju polityki oświatowej⁷⁴. Badanie przeprowadzone w ramach niniejszej dysertacji zakładało uzualny charakter uzyskanych wniosków, a nawet ich walor interwencyjny. Bogusław Śliwerski zaleca, aby ustalając prawidłowości w zakresie zjawisk edukacyjnych, zwracać uwagę na globalne trendy m.in. w takich obszarach jak strategie rozwoju edukacji, stanowienie celów, zasady finansowania, bodźce wyzwajające działania podmiotów edukacyjnych⁷⁵.

W związku z powyższym komparatystyka pedagogiczna wydaje się być najbardziej adekwatną metodą naukową, aby osiągnąć cel pracy: zdiagnozowanie i wyjaśnienie podobieństw i różnic w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej na tle kierunków polityki edukacyjnej UE w perspektywie 2014-2020 w obszarze edukacji oraz powojennej międzynarodowej i europejskiej refleksji nad edukacją.

Uwzględnione przy tym zostaną parametry z przywołanej definicji Renaty

⁷² S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 84.

⁷³ Tamże, s. 85.

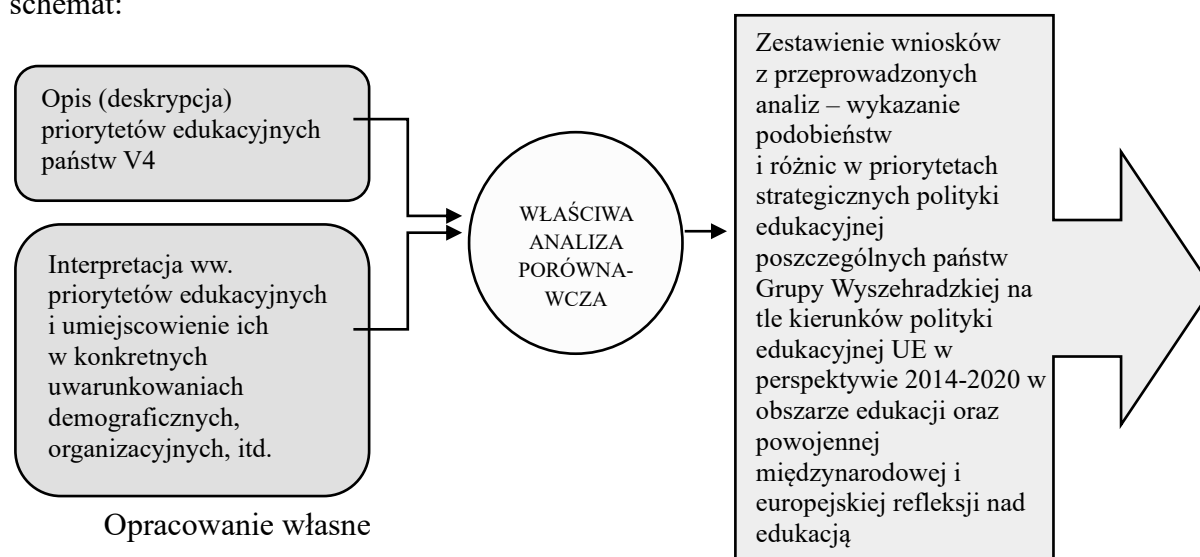
⁷⁴ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Konteksty metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2023, s. 80, 91, 95.

⁷⁵ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków 2015, s. 383-384.

Nowakowskiej-Siuty: lokalizacja w konkretnych uwarunkowaniach – państwa Grupy Wyszehradzkiej jako PCz UE oraz osadzenie w czasie – perspektywa 2014-2020, a także – w ślad za zastrzeżeniem Stanisława Palki – ekwiwalencja i kontekstualność prowadzonych badań, aby mechanicznie nie naśladować zaobserwowanych rozwiązań organizacyjnych, metodycznych, treściowych⁷⁶. W tym celu w pracy – zgodnie z klasycznym rozumieniem badań porównawczych – zapewniono odpowiednie zidentyfikowanie temporalnego, geograficznego, rzeczowego oraz przedmiotowego przeprowadzonych analiz. Jednocześnie porównanie pedagogiczne w niniejszej pracy przeprowadzone zostało zgodnie z wzorcem:

- opis (deskrypcja) faktów i zjawisk wraz z elementami otaczającej rzeczywistości (kontekstem),
- interpretacja, wyjaśnienie (eksplikacja) zaprezentowanych faktów i zjawisk oraz ich uwarunkowań i relacji,
- zestawianie wyników i wykazanie podobieństw i różnic badanych elementów (juxtapozycja)⁷⁷.

Zastosowanie metody komparatystycznej w niniejszej pracy przedstawia następujący schemat:



Komparatystyka pedagogiczna to metoda o charakterze interdyscyplinarnym – czerpie z zasobów innych dyscyplin, m.in. socjologii, ekonomii, historii, polityk publicznych. Bogusław Śliwerski podkreśla, że w przypadku analiz z zakresu polityki oświatowej, reform edukacji etc., wręcz bliższa jest jej metodologicznie perspektywa nauk o polityce⁷⁸.

⁷⁶ S. Palka, *Metodologiczne problemy badań edukacyjnych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 13/2016, s. 32.

⁷⁷ S. Palka, *Metodologia, badania...*, s. 86-87.

⁷⁸ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 387.

Uzupełnienie głównej metody badawczej stanowiły **metody analityczne**, polegające na głębszej analizie treści różnych dokumentów i źródeł⁷⁹. Źródłosłów terminu *analiza* odnajdujemy w greckim słowie *analysis*, oznaczającym *rozbiór*. Zatem analiza to proces rozwiązywania problemu badawczego, polegający na rozkładaniu go na tyle etapów, aż możliwe będzie jego ostateczne wyjaśnienie. Analizę należy prowadzić zawsze w określonym aspekcie⁸⁰. W przypadku niniejszej pracy jest to kontekst pedagogiczny. Metody analityczne znalazły zastosowanie przy formułowaniu odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze. Do metod takich należy popularna w wielu dyscyplinach naukowych **metoda analizy i krytyki piśmiennictwa**, czyli analiza i deskrypcja zastanych (wytworzonych) dokumentów i opracowań i wnioskowanie na tej podstawie o stanie wiedzy w określonej dziedzinie czy kierunku dyskusji naukowej. Należy zaznaczyć, że jest to odmiana metody analizy jakościowej, formalnej⁸¹. W pracy pomocniczo wykorzystano także metodę **analizy dokumentów**. Analizowano krajowe dokumenty strategiczne i operacyjne państw Grupy Wyszehradzkiej w obszarze edukacji, obowiązujące w perspektywie 2014-2020. Ponadto pomocniczo, w celu osadzenia tematu w konkretnym kontekście wspólnotowym i międzynarodowym metodą analizy dokumentów zbadano także strategie i akty prawne Unii Europejskiej, jak również wybrane raporty w zakresie współpracy międzynarodowej w tym obszarze. Do metod komplementarnych należała stosowana w naukach społecznych metoda *desk research*, czyli metoda zbierania, selekcji, opisu i naukowej interpretacji danych pozyskanych m.in. z baz danych badań wykonywanych na wielkich próbach badawczych⁸² – badań porównawczych Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – *Organisation for Economic Co-operation and Development* (dalej: „OECD”) (np. *the Programme for International Student Assessment* – dalej: „PISA”), danych statystyki publicznej (urzędów statystycznych państw V4, EUROSTAT-u), danych z edukacyjnych systemów informatycznych (np. System Informacji Oświatowej – dalej: „SIO”) czy raportów organów nadzorczych w systemie edukacji: kuratoriów oświaty (Polska), inspekcji szkolnych (Republika Czeska) i ich odpowiedników, a także instytutów badawczych w dziedzinie edukacji: Instytutu Badań Edukacyjnych (Polska), Centrum

⁷⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2005, s. 30.

⁸⁰ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo „Bernardinum”, Gdynia 2002, s. 24.

⁸¹ Por. T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 71: „[w jakościowej analizie tekstu] badacz nie musi stwarzać (eksperyment), zbierać informacji u innych (ankieta, wywiad), a wystarczy, że przyjrzy się uważnie wytworom symbolicznej działalności ludzkiej”.

⁸² F. Nalaskowski, D. Dejna, *Potencjał badań edukacyjnych bazy danych Internetowej Rejestracji Kandydatów – metoda analityczna desk research*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2/2020, s. 424-425.

Informacji Naukowej i Technicznej (Słowacja), Krajowego Instytutu Certyfikowanych Pomiarów w Edukacji (Słowacja), Instytut Badań i Rozwoju Edukacji (Węgry).

Analiza co do zasady pozostaje w sprzężeniu zwrotnym z syntezą. Synteza i analiza w praktyce prowadzenia badań naukowych najczęściej występują łącznie i uzupełniają się, choć zasadniczo stanowią swoją antytezę. Słowo "synteza" to pochodzi z greki, gdzie *synthesis* oznacza *zestawienie*, co w pracy badawczej przekłada się na łączenie wyodrębnionych elementów, cech, relacji w ramach problemu badawczego. Następnie przy pomocy porównania, abstrahowania lub uogólniania synteza zmierza do połączenia, zestawienia, złożenia danej kwestii w całość⁸³. Synteza znalazła zastosowanie w mniejszej pracy w szczególności przy wykonywaniu jusktapozycji, tj. w prezentacji wyników wykonanego studium porównawczego (zstawianiu podobieństw i różnic zidentyfikowanych priorytetów edukacyjnych państw Grupy Wyszehradzkiej w przyjętej perspektywie czasowej).

W koncepcję prowadzenia badań w celu przygotowania niniejszej pracy wpisuje się także **metoda instytucjonalna** z jej cechami charakterystycznymi:

- „1. przedmiotem badań czyni przede wszystkich oficjalne instytucje życia politycznego;
2. badania są nastawione na zidentyfikowanie celów (...) realizowanych przez te instytucje w społeczeństwie (...);
3. podstawowym materiałem źródłowym są przepisy prawa (...);
4. dużą wagę przywiązuje się do deskrypcji;
5. zakres badań obejmuje (...) komparatystykę na małej liczbie N, obejmujących niewiele, za to z rozmysłem wybranych przypadków badawczych”⁸⁴.

Prawidłowość zastosowania ww. metody w niniejszej pracy potwierdza fakt, że przedmiotem badań porównawczych – zgodnie z literaturą przedmiotu – mogą być kraje, które występują w porównywaniu, ale również jednostki ponadpaństwowe, jak Północnoamerykański Układ Wolnego Handlu (NAFTA – *North American Free Trade Agreement*), Organizacja Traktatu Północnoatlantyckiego (NATO – *North Atlantic Treaty Organization*), Unia Europejska czy też poszczególne elementy systemów np. działy polityki publicznej⁸⁵.

Jednocześnie niniejsza praca badawcza wpisuje się w koncepcję **hermeneutyki pedagogicznej** rozwijaną na gruncie polskim przede wszystkim przez Bogusława

⁸³ Por. K. Żegnałek, *Metodologia badań...*, s. 160-170; J. Apanowicz, *Metodologia...*, s. 25.

⁸⁴ B. Michalak, *Metody porównawcze stosowane w badaniach systemów wyborczych*, „Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne” 51/2016, s. 14-15.

⁸⁵ J. Bajer, *Badania porównawcze w politologii: zagadnienia metodologiczne*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis” 8/2012, s. 28.

Milerskiego, który definiuje ją jako specyficzną, pedagogiczną teorię rozumienia i interpretacji badania rzeczywistości wychowawczej, sposobu poznania w procesie kształcenia i samego procesu kształtowania jednostkowego bytu. Cechą hermeneutyki pedagogicznej wg tego autora jest „krytyczna analiza struktury rozumienia jako aktu mentalnego polegającego na odczytywaniu rzeczywistości ludzkiej, a mianowicie postaci egzystencji, przekazów kulturowych, form życia społecznego czy działań jako znaczących całości”⁸⁶. Hermeneutyka pedagogiczna to również kierunek metodologiczny, kwestia poznania pedagogicznego i metoda badań rzeczywistości wychowawczej⁸⁷. Hermeneutyka w naukach społecznych i pedagogicznych skupia się na rozumiejącym doświadczaniu świata jako całości, zarazem zapewnia metateoretyczny punkt odniesienia dla naukowych badań jakościowych, ale i empirycznych⁸⁸.

Metoda hermeneutyczna wywodzi się z filozofii klasycznej, gdzie służyła do wyjaśniania znaczenia tekstów autorów starożytnych, aby jak najlepiej zrozumieć ich myśli. Za pomocą tej metody analizowano dzieła klasyków (t.zw. pomniki literatury), odczytywano je na nowo i wyjaśniano. Termin *hermeneutika* pochodzi od greckiego *ermeneo*, co tłumaczone jest jako *wyrażać, wyjaśniać, interpretować*. Hermeneutika to inaczej sztuka interpretowania. Jest to jedna z podstawowych metod badawczych w humanistyce. Pedagogika należy do nauk humanistycznych, a więc „rozumiejących” (w przeciwieństwie do nauk „wyjaśniających”, takich jak np. biologia), zatem istotą hermeneutyki pedagogicznej jest próba interpretacji zjawiska życia ludzkiego, odkrywanie sensu w stawianiu się i byciu właśnie takim. Z tego względu hermeneutika stanowi bazę m.in. badań pedagogicznych⁸⁹.

W tym kontekście niniejsza praca wpisuje się w perspektywę hermeneutycznej pedagogiki polityki edukacyjnej i – zgodnie z Heinzem-Hermannem Krügerem – plasuje się w interpretacji hermetycznej dyskursu polityczno-oświatowego (oraz zarządzania strategicznego polityką edukacyjną) z uwzględnieniem kontekstu społecznego i kulturowego okresu historycznego, którego badanie dotyczy⁹⁰. Metoda hermeneutyczna pozwoli na prezentację teksów dokumentów strategicznych państw V4 w analizowanej perspektywie czasowej (w zakresie koordynat polityki edukacyjnej), jak również interpretację i krytyczne objaśnienie ich treści.

⁸⁶ B. Milerski, *Hermeneutika pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe CHAT, Warszawa 2011, s. 133.

⁸⁷ Tamże, s. 135.

⁸⁸ H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 148.

⁸⁹ M. Nowak, *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2/1993, s. 49-50.

⁹⁰ H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody...*, s. 144-148.

0.3. Stan badań porównawczych dotyczących polityki edukacyjnej, materiały źródłowe i literatura

Studia porównawcze z zakresu edukacji nie są rzadko spotykanym zjawiskiem badawczym, przeważnie są studiami monograficznymi, odnoszącymi się do wybranych państw regionu czy świata, bądź do analizy konkretnych zagadnień edukacyjnych w ujęciu porównawczym. Jest to znacząca część działalności badawczej i wydawniczej OECD. Jednym z ostatnio opublikowanych raportów, obejmującym swoim zakresem czasowym również perspektywę finansową UE 2014-2020, jest *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*⁹¹ (badanie przeprowadzono m.in. w Republice Czeskiej i na Słowacji). Studium prezentuje politykę i praktykę finansowania szkolnictwa, organizacji instytucji i strukturę obowiązków związanych z pozyskiwaniem i wydatkowaniem funduszy, a także mechanizmy dystrybucji środków, procedury planowania budżetów edukacyjnych oraz praktyki monitorowania, oceny i raportowania sposobu wykorzystania środków. Inna praca OECD pn. *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*⁹² zgłębia zagadnienie infrastruktury dydaktycznej i jej wykorzystania, a także polityk dotyczących organizacji obiektów szkolnych i świadczonych w nich usług edukacyjnych. Raport omawia zarządzanie bazą materialną szkół, podnosi kwestię strategii jej dostosowywania do nowoczesnych trendów społecznych i gospodarczych w celu poprawy wiedzy i umiejętności uczniów. Kolejna publikacja tej organizacji – *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*⁹³ skupiła się na zasobach ludzkich – pedagogach, personelu zarządzającym oraz pozostałych pracownikach w celu rozpoznania i wzmocnienia pozytywnego wpływu, jaki mają oni na uczniów (w badaniu uczestniczyła także Republika Czeska i Słowacja). Raport wskazuje jak najlepiej wykorzystać dostępne zasoby ludzkie, aby stworzyć wspierające środowisko pracy i budować kompetencje uczniów. OECD publikuje również raporty monograficzne, dotyczące zasobów szkolnych poszczególnych krajów. W 2016 r. opublikowano dwie takie prace: *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*⁹⁴ i *OECD Reviews of School Resources: Czech Republic 2016*⁹⁵. Przydatne kompendium wiedzy o obszarze edukacji w poszczególnych krajach zawierają również seryjne, cyklicznie wydawane publikacje

⁹¹ *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD, Paris 2017.

⁹² *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, OECD, Paris 2018.

⁹³ *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD, Paris 2019.

⁹⁴ *Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD, Paris 2016.

⁹⁵ *Reviews of School Resources: Czech Republic 2016*, OECD, Paris 2016.

o charakterze monograficznych opracowań w zakresie systemu edukacyjnego poszczególnych państw OECD – *Education at a Glance* czy *Education Policy Outlook*⁹⁶.

Komparatystyczne prace z zakresu edukacji to również domena UNESCO. Organizacja ta w swoich badaniach i publikacjach często porusza tematy skali światowej. Jedną z najnowszych publikacji jest *Accountability in education: meeting our commitments*⁹⁷. Badanie odpowiedzialności w edukacji skupiło się na analizie, w jaki sposób zainteresowane strony mogą zapewnić edukację bardziej efektywną, wydajną i sprawiedliwą. W sprawozdaniu przeanalizowano różne mechanizmy ponoszenia i egzekwowania odpowiedzialności za wdrażanie edukacji włączającej, sprawiedliwej i wysokiej jakości. Raport podaje przykłady wzorców postępowania wspierających bądź zawodzących w kwestii odpowiedzialności w edukacji.

Nieocenioną bazę wiedzy statystycznej jak i faktograficznej z dziedziny edukacji prezentuje na swoich stronach internetowych EURYDICE⁹⁸ – sieć, którą tworzą krajowe oddziały 38 państw uczestniczących w programie Erasmus+ (27 PCz UE, Wielka Brytania, Albania, Bośnia i Hercegowina, Republika Macedonii Północnej, Islandia, Liechtenstein, Czarnogóra, Norwegia, Serbia, Szwajcaria i Turcja), koordynowaną przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego w Brukseli. EURYDICE przygotowuje również raporty porównawcze w obszarze edukacji. *Compulsory education in Europe*⁹⁹ to opracowanie dotyczące systemu i statystyk w obszarze edukacji na poziomie obowiązkowym w ww. krajach. Inny raport – *The Organisation of School Time in Europe Primary and General Secondary Education 2020/21*¹⁰⁰ dotyczył organizacji czasu szkolnego i odpowiadał na pytania o długość roku szkolnego, terminy rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego oraz wakacji szkolnych oraz liczby dni nauki szkolnej. EURYDICE publikuje też wydawnictwa tematyczne niecykliczne, jak np. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*¹⁰¹ czy *Entrepreneurship Education at School in Europe*¹⁰².

⁹⁶ Publikowane regularnie na stronie www.oecd.org.

⁹⁷ *Accountability in education: meeting our commitments*, UNESCO, Paris 2017.

⁹⁸ <https://eacea.ec.europa.eu/>

⁹⁹ *Compulsory education in Europe 2020/2021. Facts and figures*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

¹⁰⁰ *The Organisation of School Time in Europe Primary and General Secondary Education 2020/21*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

¹⁰¹ *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015.

¹⁰² *Entrepreneurship Education at School in Europe*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016.

Kompendium pod nazwą *The Education Systems of Europe*¹⁰³ pod redakcją 4-osobowego zespołu: Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter, Botho von Kopp (wydanie zaktualizowane z 2015 r.) to pozycja o walorach przede wszystkim deskryptywnych z zakresu pedagogiki porównawczej, analizująca europejskie systemy edukacyjne. Przedstawia ona analityczny opis europejskich systemów edukacji, zgodnie z autorskim wyborem kryteriów systemu edukacyjnego dobrej jakości. Wspólna struktura analiz w odniesieniu do różnych krajów, pozwoliła odkryć podobne wzorce edukacji europejskiej w porównaniu z systemami edukacji poza Europą. Jednym z głównych celów ww. publikacji jest zgłębienie zagadnienia edukacji jako relacji między wartościami uniwersalnymi a poszukiwaniem tożsamości narodowej. Pozycja zawiera rekomendacje kierunków dalszych badań. Ww. publikacja to podstawowy podręcznik dla badacza w obszarze komparatystyki pedagogicznej.

W polskiej literaturze jednym z kluczowych opracowań w zakresie ww. tematu jest *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*¹⁰⁴, której autorką jest Renata Nowakowska-Siuta. Pozycję tę można określić jako encyklopedyczne opracowanie naukowe, obejmujące rys historyczny i metodologię pedagogiki porównawczej, przez analizę funkcjonowania systemów edukacyjnych (od edukacji wczesnoszkolnej po szkolnictwo wyższe) w wybranych państwach europejskich oraz w Stanach Zjednoczonych, aż po nakreślenie rejestru przyszłych zadań stawianych przed polityką edukacyjną. Pozycja ta zamyka analizy w okresie poprzedzającym ramy czasowe zakładane w niniejszej dysertacji. Ponadto inne publikacje autorki: *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju* z 2014 r., *Kształcenie zawodowe w krajach UE* z 2006 r. czy współredagowana pozycja (wraz z Katarzyną Dmítruk-Sierocińską) *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* z 2018 r. stanowiły cenną podbudowę teoretyczną niniejszej pracy.

*Systemy edukacji w krajach europejskich*¹⁰⁵, publikacja z 2012 r. pod redakcją Eugenii Potulickiej, Dobrochny Hildebrandt-Wypych oraz Celiny Czech-Włodarczyk, to omówienie 13 europejskich systemów edukacyjnych – Litwy, Rosji, Niemiec, Włoch, Szwajcarii, Holandii, Francji, Hiszpanii, Portugalii, Wielkiej Brytanii, Finlandii, Szwecji oraz Norwegii – od przedszkola po edukację dorosłych, z uwzględnieniem szkolnictwa państwowego, prywatnego i specjalnego. Zaprezentowano tu społeczne uwarunkowania, podstawy legislacyjne, strukturę, cele i zadania systemów edukacji. Pod uwagę wzięto zarządzanie,

¹⁰³ W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter, B. Kopp, (red.), *The Education Systems of Europe*, Springer, Heidelberg 2015.

¹⁰⁴ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań, perspektywy rozwoju*, Impuls, Kraków 2014.

¹⁰⁵ E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk C. (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Impuls, Kraków 2012.

planowanie i finansowanie edukacji. Praca podejmuje również problematykę edukacji mniejszości narodowych i kwestie miejsca religii w kształceniu ogólnym. Szczególną wartością dodaną ww. pozycji było wzbogacenie przeprowadzonych analiz o propozycje kierunków reform, identyfikację wyzwań polityczno-oświatowych, aspektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, programów kształcenia, historycznego rozwoju szkolnictwa, implementacji standardów międzynarodowych etc.

Ponadto stan badań porównawczych dotyczących polityki edukacyjnej wzbogaca wydana w 2020 r. książka *Problemy edukacji w Europie Środkowej i Wschodniej*¹⁰⁶ autorstwa Zdzisława Sirojcia i Wojciecha Słomskiego, która zgłębia zagadnienia kształcenia młodzieży słowiańskich krajów Europy Środkowej i Wschodniej: Polski, Rosji, Słowacji i Ukrainy. Zagadnienie ukazano na tle zróżnicowanych przemian zachodzących w tych krajach. Wskazano również na podobieństwo niektórych aspektów życia społecznego okresu transformacji w wymienionych państwach. Przemiany gospodarcze i społeczne, jakie dotknęły ww. państwa, wpłynęły na kondycję gospodarki i poziom życia obywateli. Spowodowały także specyficzne problemy w obszarze edukacji młodzieży, którym autorzy poświęcili swoje badania, zaś wnioski z nich zawarli w ww. publikacji.

Monografię *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*¹⁰⁷, opracowaną przez Zbyszko Melosika, również można zaliczyć do kanonu badań porównawczych w specyficznym aspekcie – systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej. W publikacji przeanalizowane zostały formy kształcenia i doskonalenia zawodowego w wybranych państwach UE oraz w USA, ze szczególnym uwzględnieniem wspólnych trendów, ale także występujących różnic.

Przegląd prac doktorskich napisanych w ostatnich latach wykazał, że główną osią zainteresowań doktorantów było wsparcie ze środków UE takich obszarów jak rolnictwo czy transport. Krąg zagadnień zawężał się zazwyczaj do problematyki naszego kraju. Popularne były również monografie na temat absorpcji funduszy unijnych przez konkretną jednostkę samorządu terytorialnego. Pewna liczba prac poświęcona była zagadnieniom legislacyjnym z zakresu prawa wspólnotowego i polskiego w obszarze wdrażania projektów współfinansowanych ze środków europejskich, np. w formule partnerstwa publiczno-prywatnego. Trudno natomiast wskazać opracowanie porównawcze w zaproponowanym temacie.

¹⁰⁶ Z. Sirojć, W. Słomski, *Problemy edukacji w Europie Środkowej i Wschodniej*, Aspra, Warszawa 2020.

¹⁰⁷ Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, ORE, Warszawa 2014.

0.4. Struktura pracy

Struktura pracy jest konsekwencją postawienia głównego problemu badawczego, szczegółowych pytań badawczych i przyjętych metod badawczych.

Praca składa się z trzech części, w których wyodrębniono sześć rozdziałów. Rozdział 1 prezentuje rozwój międzynarodowej i europejskiej refleksji nad edukacją po II wojnie światowej. Ta cezura czasowa wyznaczyła nowe podejście do myślenia o możliwościach zapewnienia pokoju, dobrobytu i harmonijnego rozwoju m.in. przez edukację. Ewolucja międzynarodowego dyskursu o edukacji rozpoczęła się w 1946 r., kiedy powołano wyspecjalizowaną agendę ONZ – UNESCO. Następnie w 1961 r. powstała OECD.

W powojennej historii można ponadto wyznaczyć kamienie milowe, które stanowiły przełom w dotychczasowym myśleniu o kształceniu, edukacji, modernizacji systemów edukacyjnych, reform oświatowych etc. Szeregując je chronologicznie można wskazać następujące punkty przełomowe w formowaniu powojennego paradygmatu edukacyjnego:

1. Działalność badawcza *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (dalej: “IEA”);
2. Raport Philipa. H. Coombsa *The World Educational Crisis – A System's Analysis*¹⁰⁸;
3. Raport Edgara Faure’a *Uczyć się, aby być*¹⁰⁹;
4. Raporty Klubu Rzymskiego¹¹⁰;
5. *Biała Księga* Komisji Europejskiej¹¹¹;
6. Raport Jacquesa Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*¹¹²;
7. *Strategia Lizbońska*¹¹³.

W Rozdziale 2 od historycznego rysu namysłu na rozwojem edukacji nastąpiło przejście do scharakteryzowania koordynat polityki edukacyjnej Unii Europejskiej w badanym przedziale czasowym 2014-2020.

W pierwszej kolejności przeanalizowano akty prawa pierwotnego Unii Europejskiej – TUE i TFUE. Biorąc pod uwagę rangę ww. dokumentów są one wskazaniem generalnego

¹⁰⁸ P. H. Coombs, *The World Educational Crisis – A System's Analysis*, Oxford University Press, New York 1968.

¹⁰⁹ E. Faure, *Learning to be. The World of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris 1972.

¹¹⁰ Pod koniec lat 60-tych XX wieku w Rzymie – stąd nazwa organizacji – po raz pierwszy zetknęli się ze sobą politycy, dziennikarze, naukowcy, biznesmeni, laureaci nagrody Nobla z różnych krajów. Od 1973 r. formacja ta (*think tank*) uzyskała status organizacji międzynarodowej pod nazwą Klub Rzymski.

¹¹¹ *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*, COM(95)590 z 29.11.1995.

¹¹² *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

¹¹³ *Strategia Lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, UKIE, Warszawa 2002.

kierunku dla struktury (Unii Europejskiej) o charakterze gospodarczym. Wynika stąd paradygmat postrzegania edukacji z perspektywy obszaru polityki publicznej, pełniącego rolę służebną wobec gospodarki i wspólnego rynku. Potwierdzenie tego faktu można odnaleźć w podstawowym dokumencie strategicznym UE na tę perspektywę – *Strategii EUROPA 2020 na rzecz inteligentnego, zrównoważonego wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Ww. *Strategia* została obudowana 7 kierunkowymi inicjatywami na poziomie UE jako uzupełnieniem działań mających na celu realizację jej priorytetów; 3 z nich związane były z kwestiami zatrudnienia, edukacji i kwalifikacji: 1) *Mobilna młodzież. Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej*, 2) *Europejska Agenda Cyfrowa*, 3) *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*.

Wszystkie wspólne polityki europejskie zabezpieczały realizację celów *Strategii EUROPA 2020*, nie inaczej było z PS, którą od strony finansowej zabezpieczał m.in. EFS. Ten instrument finansowy skupiał się na wspieraniu kapitału ludzkiego, który – zgodnie z wizją Wspólnoty – stanowił główną siłę napędową, zapewniającą konkurencyjność Unii na szczeblu międzynarodowym oraz ożywienie gospodarki.

Zgodnie z TFUE wspólne polityki, w tym PS, realizowane są na podstawie wytycznych oraz zaleceń dla poszczególnych państw. W związku z tym istotna też była analiza *Decyzji Rady w sprawie wytycznych dla polityki zatrudnienia Państw Członkowskich – Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii EUROPA 2020 – część II*, które podejmowały takie tematy jak zatrudnienie, rynek pracy, spójność społeczna, promowanie równości i przeciwdziałanie dyskryminacji, w tym m.in. edukacje właśnie.

Dość szczegółowe zlecenia strategiczne kierowane do PCz dotyczą zarówno krajowych sprawozdań z realizacji polityk wspólnotowych, w tym *Strategii EUROPA 2020*, jak i konkretnych zagadnień tematycznych. Część tematyczna obejmuje zalecenia w sprawie zatrudnienia, a zarazem i edukacji, oraz zalecenia dla poszczególnych krajów dotyczące innych zagadnień (np. otoczenia biznesu, innowacji, funkcjonowania jednolitego rynku, energii, zmian klimatu). Z tak zaprojektowanej architektury dokumentów Unii Europejskiej – o różnym stopniu szczegółowości i różnorodnym charakterze: od aktów prawa pierwotnego po zalecenia Rady – wyłaniają się konkretne wskazania wspólnotowe co do kierunków rozwoju procesu edukacji w perspektywie finansowej 2014-2020 w odniesieniu do kształcenia: zawodowego, ogólnego, przedszkolnego.

Zaprezentowany w Rozdziale 1 rys międzynarodowej i europejskiej refleksji nad obszarem edukacji uzupełniony został o ukazane w Rozdziale 2 główne założenia polityki

edukacyjnej Wspólnoty w przedziale czasowym przyjętym do analiz w niniejszej pracy, pozwoliły zapewnić kontekstualność wykonanego studium porównawczego.

W Rozdziale 3 umiejscowiono podbudowę interpretacyjną wykonanej analizy porównawczej w zakresie uwarunkowań wsparcia obszaru edukacji z funduszy UE w perspektywie 2014-2020. Przedstawiono w nim obraz systemu edukacji oraz *status quo* kształcenia przedszkolnego, ogólnego i zawodowego w wybranych aspektach (prawno-administracyjnym, demograficzno-społecznym ekonomicznym, statystycznym, politycznym – związanym z reformami szkolnictwa) państw V4 na początku perspektywy 2014-2020. Zwrócono tu szczególną uwagę na kwestie wsparcia ze środków UE obszaru edukacji, co pozwoli lepiej zrozumieć wyznaczone cele strategiczne, a następnie operacjonalizujące je działania.

W celu identyfikacji krajowych edukacyjnych priorytetów strategicznych poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej – Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier, w Rozdziale 4 dokonano przeglądu krajowych dokumentów strategicznych, pozostających w spektrum zainteresowań pracy, zatem przede wszystkim tych, które skupiają się wokół szeroko pojętych obszarów: edukacji, uczenia się przez całe życie rozwoju zasobów ludzkich, cyfryzacji, zrównoważonego rozwoju, integracji społecznej, itd. Z ww. analizy wyłoniła się wizja celów strategicznych rozwoju edukacji w poszczególnych krajach V4 w odniesieniu do edukacji przedszkolnej, ogólnej i zawodowej, analogicznie jak to miało miejsce w przypadku wskazań polityki wspólnotowej co do kierunków rozwoju procesu edukacji, opisanych w Rozdziale 2. Ponadto w Rozdziale 4 analizie poddano także zapisy KPO 2014-2020 państw V4, co pozwoliło określić operacjonalizację zidentyfikowanych edukacyjnych celów strategicznych.

Rozdział 5 to wyniki studium porównawczego w zakresie priorytetów strategicznych zidentyfikowanych w dokumentach strategicznych w zakresie edukacji państw Grupy Wyszehradzkiej oraz analogicznie Rozdział 6 – wyniki studium porównawczego w zakresie KPO. Ww. część pracy stanowi rekapitulację przeprowadzonych analiz, w efekcie których możliwe było ustosunkowanie się do **głównego problemu badawczego** (odpowiedź na pytanie o podobieństwa i różnice w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej w perspektywie finansowej 2014-2020) **oraz zrealizowano cel pracy** (zdiagnozowano i wyjaśniono podobieństwa i różnice w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej na tle kierunków polityki edukacyjnej UE w perspektywie 2014-2020 w obszarze edukacji oraz powojennej międzynarodowej i europejskiej refleksji nad edukacją). W analizowanych dokumentach strategicznych wyodrębniono a następnie porównano następujące priorytety

strategiczne wspólne dla Grupy Wyszehradzkiej: **edukacja włączająca, integracyjność edukacji/desegregacja w edukacji, nauczanie ze znakiem jakości, wyrównywanie szans edukacyjnych, rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów**. Wyjątkowym celem strategicznym, bo obecnym jedynie w węgierskiej polityce edukacyjnej, było **przeciwdziałanie przedwczesnemu porzucaniu nauki**. Wszystkie powyższe cele strategiczne przeanalizowano w schemacie – stosowanym już przy analizie priorytetów UE oraz państw Grupy Wyszehradzkiej – kształcenia przedszkolnego, ogólnego i zawodowego. Spektrum tego zagadnienia prezentuje Rozdział 5.

W państwach V4 rysowały się także takie **cele jak dostępność edukacji przedszkolnej, kształcenie nauczycieli, kształcenie zawodowe – współpraca z partnerami, wzmocnienie zarządzania strategicznego czy poprawa jakości infrastruktury**. Zgodnie z literaturą uznano je jednak nie za cele strategiczne polityki edukacyjnej państwa *sensu stricto*, ale za środki do osiągnięcia ww. celów i wyodrębniono je z priorytetów strategicznych. Określono je w niniejszej pracy jako priorytety operacyjne (cele operacyjne), tj. mające umocowanie również w programach operacyjnych 2014-2020 (wsparcie przewidziane w osiach priorytetowych programów). Tę kwestię przedstawiono w Rozdziale 6.

W Zakończeniu podjęta została próba nakreślenia kierunku, w jakim zmierza polityka edukacyjna ww. państw w perspektywie finansowej 2021-2027, jakie ewentualne przyszłe priorytety zarysowują się przed tą niezwykle ważną dziedziną polityk publicznych, a także jakie wyzwania dla kształtowania polityki edukacyjnej pojawią się w przyszłości.

CZEŚĆ I

KONTEKSTY I KIERUNKI POLITYKI EDUKACYJNEJ UNII EUROPEJSKIEJ

ROZDZIAŁ 1

POWOJENNA MIĘDZYNARODOWA I EUROPEJSKA REFLEKSJA NAD EDUKACJĄ

Cezura, jaką była II wojna światowa, spowodowała przeorganizowanie poglądu na porządek świata, czego najlepszym odzwierciedleniem był tzw. *Akt Konstytucyjny Organizacji Narodów Zjednoczonych z 16 listopada 1945 r.*¹¹⁴ Stwierdzono w nim, że skoro koncepcje konfliktów wojennych rodzą się w myśli ludzkiej, zatem i postawy pacyfistyczne powinny również w nich mieć swoją genezę¹¹⁵. To stwierdzenie wydaje się być podwaliną powojennego kierunku myślenia o rozwoju społeczeństw oraz edukacji jako polityki publicznej. Niemniej – jak zauważa Teresa Hejnicka-Bezwińska – w dwóch europejskich blokach politycznych, które wówczas powstały, misja ta pojmowana była z gruntu inaczej¹¹⁶.

Początek powojennej współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji można datować na 1946 r., kiedy to powołano agendę Organizacji Narodów Zjednoczonych – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO. W 1961 r. zaś powstała *Organisation for Economic Cooperation and Development* – OECD. Powyższe instytucje istnieją do dziś i zajmują się problematyką edukacji.

W szczególności UNESCO miała ambicje być dla wszystkich „oknem na świat”, dbać o poznanie i poszanowanie różnych kultur. W literaturze można znaleźć stwierdzenie, że działalność UNESCO to szkoła podstawowa wszelkich integracji¹¹⁷.

ONZ publikowała i nadal publikuje dane edukacyjne w cyklicznej (rocznie) wydawanej publikacji *Directory of International Statistics and Statistical Yearbook*. UNESCO – wyspecjalizowana agenda ONZ zdecydowanie przyczynia się do poszerzania zasobów danych statystycznych i analitycznych w zakresie edukacji, w tym danych porównawczych, np. w ramach *International Review of Education*.

¹¹⁴ *Akt Konstytucyjny Organizacji Narodów Zjednoczonych*, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Akt_Konstytucyjny_UNESCO_1957.pdf, [dostęp: 06.05.2021].

¹¹⁵ Preambuła *Aktu Konstytucyjnego Organizacji Narodów Zjednoczonych*.

¹¹⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000, s. 44.

¹¹⁷ J. Homplewicz, *Wyzwania pedagogiczne wobec perspektyw integracji europejskiej*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1998, s. 38.

Trzecia z powyższych instytucji międzynarodowych – OECD – uwzględnia w swoich badaniach i publikacjach przede wszystkim wątek relacji gospodarka – edukacja. OECD prowadzi wiele badań, z których jedno zdobyło w UE bezprecedensową pozycję wśród podobnych międzynarodowych studiów porównawczych, jest nim *the Programme for International Student Assessment* – PISA. Polega ono na porównaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów, którzy ukończyli 15-ty rok życia w zakresie trzech podstawowych dziedzin: czytanie i interpretacja tekstu, matematyka oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych. Jest to studium cykliczne – co 3 lata ponawiana jest ocena umiejętnościach uczniów w każdej z ww. dziedzin. W badaniu uczestniczy niespełna 70 państw, wypracowujących ponad 90% światowego PKB¹¹⁸. Stopień, w jakim wyniki PISA, są odzwierciedleniem jakości edukacji jest przedmiotem debaty¹¹⁹. Badanie to – choć wśród części naukowców budzi niemało zastrzeżeń¹²⁰ (z kolei inni autorzy przyznają, że póki co nie opracowano lepszego badania efektywności systemów szkolnych¹²¹) – jest sztandarowym badaniem, którego wyniki stanowią przesłanki do opracowywania strategii edukacyjnych m.in. państw UE, a także programowania działań operacyjnych współfinansowanych z funduszy unijnych w zakresie edukacji.

Zbliżoną do OECD problematyką zajmuje się również Bank Światowy, a konkretnie jego Wydział ds. Kształcenia i Zatrudnienia, opracowując i wydając wiele międzynarodowych, w tym porównawczych, opracowań z zakresu polityki edukacyjnej i zatrudnienia.

Powyższe instytucje współpracują w zakresie swojej działalności z branżowymi agendami UE. W dziedzinie edukacji jest to *Education Information Network in European Community* – EURIDICE, która od wczesnych lat 80-tych XX wieku zbiera dane statystyczne, przygotowuje na ich podstawie raporty, aktualizuje opisy systemów edukacyjnych PCz oraz aspirujących do przystąpienia do Wspólnoty czy publikuje monografie poświęcone konkretnym zagadnieniom edukacyjnym.

Niektóre spośród ww. organizacji nie tylko dysponują bazami wiedzy czy publikują raporty, ale wdrażają własne programy czy projekty w zakresie współpracy międzynarodowej w edukacji, np. wspomniane wcześniej UNESCO i OECD. Przoduje w tym względzie UE, która już od lat 80-tych XX wieku rozpoczęła przygotowanie i wdrażanie programów takich jak SOCRATES, LEONARDO, TERM (dotyczącego reformowania systemu edukacyjnego), zaś w analizowanym okresie, czyli od 2014 r. – ERASMUS (o wielu specjalizacjach), *Lifelog*

¹¹⁸ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań...*, s. 34.

¹¹⁹ W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter, B. Kopp, (red.), *The Education systems of ...*, s. 202.

¹²⁰ Por. A. Gromkowska-Melosik, *Uniwersalizm testów PISA i dyskursy neokolonializacji* w: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, Impuls, Kraków 2018 czy B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 564-568.

¹²¹ E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach...*, s. 497.

Learning Programme, który połączył w sobie wiele wcześniej realizowanych inicjatyw edukacyjnych UE (*Leonardo da Vinci, Lingua, Comenius, Grundtvig*) czy *Wolontariat Europejski, Gwarancje dla Młodzieży, Europejski Korpus Solidarności* etc.

Zaprezentowany poniżej wybór kamieni milowych w rozwoju międzynarodowej i europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji prezentuje osiągnięcia refleksji nad edukacją sprzed analizowanej perspektywy 2014-2020.

1.1. Raporty *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement powołano w 1962 r. głównie w celu przeprowadzenia międzynarodowego projektu oceny osiągnięć szkolnych. Tematyka przeprowadzonych badań porównawczych dotyczyła umiejętności matematycznych 133 tysięcy uczniów z 12 rozwiniętych gospodarczo państw. Wyniki opublikowano 5 lat później w wielotomowym dziele. To właśnie wtedy pierwszy raz podjęto próbę międzynarodowego porównania osiągnięć szkolnych przy zastosowaniu zobiektywizowanej metodologii. Już wówczas zauważono wieloaspektowość i wielowymiarowość badanego obszaru, jak również wpływ mnogości różnorodnych czynników na osiągnięcia edukacyjne. Dzięki badaniom IEA z lat 60-tych XX wieku dostrzeżono i nadano odpowiednią wagę zjawisku kontekstualności procesu edukacyjnego i wyników edukacyjnych. Przełom ten doprowadził do uwzględnienia i docenienia badań o charakterze jakościowym w pedagogice. Nie zarzucono jednakże badań ilościowych porównawczych w zakresie osiągnięć edukacyjnych uczniów. Ich wyniki przy odpowiedniej interpretacji mają walor poznawczy w takich aspektach jak standaryzacja wyników edukacji, operacjonalizacja celów edukacyjnych, wartości testów osiągnięć szkolnych, itp.¹²² Kolejne edycje badania IEA, których wyniki również upowszechniano, objęły także inne obszary umiejętności takie jak czytanie, znajomość literatury, wiedzy przyrodniczej oraz wiedzy obywatelskiej.

Powyższe pierwsze badanie kompetencji matematycznych IEA w połączeniu z badaniem kompetencji przyrodniczych podlegało modyfikacjom metodologicznym oraz zróżnicowaniu zakresu geograficznego. Stanowi ono po dziś dzień sztandarowe studium IEA

¹²² T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach...*, s. 45.

i od lat 90-tych XX wieku ponawiane jest co 4 lata pod nazwą *the Third International Mathematics and Science Study*¹²³ (dalej: „TIMSS”).

Także inne badanie prowadzone przez IEA, a mianowicie to dotyczące kompetencji czytelniczych, zyskało światową estymę. Od początku XXI wieku prowadzone jest także co 4 lata pod nazwą *the Progress in International Reading Literacy Study*¹²⁴ (dalej: „PIRLS”).

Novum podejścia badawczego IEA, a zarazem jego najcenniejszy aspekt, to nie tylko porównanie osiągnięć edukacyjnych, ale przede wszystkim szukanie przyczyn różnic (stąd wynikały liczne modyfikacje metodologii badań – ich głównym celem było odnalezienie optymalnego narzędzia porównywalności przy uwzględnieniu odmienności uwarunkowań). Wskazywanie czynników zapewniających efektywność kształcenia bądź takich faktorów procesu edukacyjnego, które pozwolą uniknąć niepowodzeń, to najbardziej wartościowe przesłanki prac IEA przy kształtowaniu polityki edukacyjnej.

1.2. Raport Philipa H. Coombsa *The World Educational Crisis – A System's Analysis*

Publikacja dyrektora Instytutu Planowania Oświaty UNESCO oraz późniejszego szefa OECD, Philipa H. Coombsa, zatytułowana *The World Educational Crisis - A System's Analysis*¹²⁵ pogłębiła jeszcze ww. podejście IEA i jeszcze silniej zaakcentowała kwestię wieloaspektowości i wielowymiarowości badań w obszarze edukacji. Coombs dostrzegł jako jeden z pierwszych potrzebę odejścia od poszukiwania i wdrażania jednego uniwersalnego przepisu na proces edukacyjny (Teresa Hejnicka-Bezwińska określa to jako „odejście od pedagogicznej ortodoksji”¹²⁶) na rzecz pluralizmu edukacyjnego – zastosowania podejścia uwzględniającego wiele równoprawnych paradygmatów edukacyjnych. Podkreślał on również wagę szerokiej społecznej dyskusji nad edukacją, bo edukacja jest tą sferą życia publicznego, która warunkuje przemiany całych społeczeństw. Wcześniejszy, nienaruszalny dotąd paradygmat edukacji jako leku na wszelkie zło zaczęto odtąd zastępować wizją multiorientacyjną – honorowaniem różnych (wartościowych) poglądów, kierunków i nurtów pedagogicznych. Autor raportu doceniał różnorodność założeń i podstaw prowadzenia

¹²³ TIMSS - międzynarodowe badanie wyników nauczania matematyki i nauk przyrodniczych (ang. *the Trends in International Mathematics and Science Study*). Bada poziom wiedzy i rozumowania uczniów 10-letnich w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych, <https://timss.ibe.edu.pl/opis-badania-timss> [dostęp:29.06.2020].

¹²⁴ PIRLS - międzynarodowe badanie biegłości w czytaniu (ang. *the Progress in International Reading Literacy Study*), skierowane do 10-latków, <https://pirls.ibe.edu.pl/opis-badania-pirls>, [dostęp: 29.06.2020].

¹²⁵ P. H. Coombs, *The World Educational Crisis – A System's Analysis*, Oxford University Press, New York 1968.

¹²⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach...*, s. 47.

polityki edukacyjnej, jak również nadawał odpowiednią dystynkcję podstawom naukowym oraz teoriom filozoficznym, leżącym u ich podstaw. Krytyczne podejście do dotychczasowego paradygmatu edukacyjnego oraz konstruktywna afirmacja heterogeniczności paradygmatów edukacyjnych otworzyła nowy rozdział w postrzeganiu edukacji jako procesu i jej roli społecznej w powojennym świecie.

1.3. Raport Edgara Faure'a *Uczyć się, aby być*

Raport przygotowany został na zlecenie Sekretarza Generalnego UNESCO przez zespół, któremu przewodniczył Edgar Faure. Na solidne podstawy do ww. opracowania składały się konsultacje z międzynarodowymi organizacjami, konferencje międzynarodowe oraz wizytacje badanych krajów w celu zdiagnozowania *status quo* oraz określenie przyszłych potrzeb edukacji. Trwające wiele miesięcy prace uwieczniła w 1972 r. publikacja raportu *Learning to be. The World of education today and tomorrow*¹²⁷ (dalej: „raport Faure'a”), który 3 lata później wydano w Polsce pod tytułem *Uczyć się, aby być*¹²⁸.

Treść raportu potwierdziła ważką rolę edukacji dla rozwoju życia społecznego, demokratyzacji oraz postaw obywatelskich. To właśnie w tej publikacji zauważono, że wraz z rozwojem osiągnięć cywilizacyjnych przed edukacją postawiono zadanie przygotowywania kolejnych pokoleń do pracy, natomiast wraz z rozwojem demograficznym i upowszechnieniem szkolnictwa (szczególnie umasowaniem jego wyższych szczebli) edukacja zaczęła być czynnikiem politycznym w demokratycznym społeczeństwie. Generalnie edukacja miała – zgodnie z tezami opracowania – służyć rozwojowi¹²⁹. Autorzy raportu wskazali na groźne zjawiska społeczne – bezrobocie, nierównowagę ekonomiczną i ekologiczną. Nauka i technika stanowiąc miały podwaliny rozwoju edukacji. Rekomendacje, wynikające z przeprowadzonych obserwacji i analizy stanu edukacji, skupiały się wokół kształtowania polityki edukacyjnej, tworzenia strategii edukacyjnych, planowania rozwoju oświaty. Modernizacja społeczna, a w szczególności edukacyjna, wynikać powinna z inicjatywy społecznej.

W raporcie Faure'a zawarto rekomendacje – propozycje zasad kształtujących nową politykę w zakresie edukacji. Poniżej zacytowane zostały te z rekomendacji, które korespondują z tematem pracy (znacząca część z nich dotyczyła kształcenia dorosłych i procesu uczenia się przez całe życie):

¹²⁷ E. Faure, *Learning to be. The World of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris 1972.

¹²⁸ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

¹²⁹ E. Faure, *Learning to be...*, s. 102.

- „1. naczelną zasadą polityki edukacyjnej powinno być uczenie się przez całe życie dostępne dla każdego człowieka,
2. edukacja powinna być ściśle powiązana z życiem społecznym, zaś sam proces kształcenia – z doświadczeniem życiowym,
3. kształcenie należy poddać procesowi odformalizowania, wybór środków i metod kształcenia powinien być swobodny, wynik końcowy to próba procesu edukacyjnego, wszystkie drogi do uzyskania wykształcenia należy traktować jako równoważne,
4. należy zapewnić elastyczność edukacji, system edukacyjny powinien być otwarty, należy usuwać bariery w płynnym przechodzeniu między typami, cyklami i szczeblami nauczania, zarówno w kształceniu formalnym jak i nieformalnym,
5. wychowanie przedszkolne to warunek sine qua non skutecznej strategii edukacyjnej na późniejszych etapach kształcenia,
6. pełnowymiarowe nauczanie ogólne na szczeblu podstawowym powinno być niezbywalnym prawem każdego człowieka,
7. kształcenie ogólne powinno mieć charakter teoretyczny, techniczny i praktyczny, należy eliminować restrykcyjne podziały między różnymi typami kształcenia (...),
9. instytucje oświatowe powinny współpracować z przedsiębiorstwami (...),
11. kryteriami kwalifikacji do konkretnej szkoły jak również w rekrutacji na konkretne stanowiska pracy powinny być posiadana wiedza, zdolności i umiejętności (...),
15. kształcenie należy unowocześnić przez zastosowanie nowoczesnych technik (...),
17. wszyscy nauczyciele powinni mieć jednakowy status,
18. należy skrócić cykl formalnego kształcenia nauczycieli, natomiast położyć akcent na ich doskonalenie zawodowe,
19. należy zwiększyć w działalności instytucji edukacyjnych liczbę pomocników – wolontariuszy czy też zatrudnionych w niepełnym wymiarze,
20. osią każdego działania edukacyjnego powinien być uczeń,
21. proces edukacyjny powinien finalnie prowadzić do aktywnego współuczestnictwa ucznia w procesie kształcenia, do przejmowania odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy”¹³⁰.

Raport Faure’a zaproponował kierunki dalszego rozwoju systemu edukacyjnego. Autorzy zaakcentowali w nim przede wszystkim kształcenie przez całe życie, a co za tym idzie zindywidualizowanie nauczania oraz zapewnienie interoperacyjności ścieżek edukacyjnych, a także demokratyzację polityki edukacyjnej. Postulaty powyższe

¹³⁰ E. Faure, *Learning to be...*, s. 181-223.

w większości nadal są aktualne – wskazują drogę modernizacji edukacji. Raport podkreślił potrzeby i kierunki dalszego reformowania edukacji, przede wszystkim zaś zwiększenie udziału społeczeństwa w decyzjach dotyczących kształcenia i wychowania oraz uelastycznienie procesu edukacji w celu dostosowania jej do potrzeb i zainteresowań¹³¹.

Od publikacji powyższej pozycji datuje się nowe podejście – wręcz przełom – w formułowaniu celów oświatowych i kształtowaniu polityki oświatowej, a także postrzeganiu roli edukacji na Zachodzie Europy. Główna idea raportu zawarta jest w jego tytule. Wyedukowanie społeczeństwa w kierunku kształcenia aktywnych obywateli, świadomych zagrożeń cywilizacyjnych, współtworzących własny proces edukacyjny oraz zapewnienie udziału zainteresowanych stron w kształtowaniu polityki edukacyjnej państwa to konstytutywne cechy tego nowego paradygmatu.

1.4. Raporty Klubu Rzymskiego

Pod koniec lat 60-tych XX wieku w Rzymie po raz pierwszy spotkali się ze sobą politycy, dziennikarze, naukowcy, biznesmeni, laureaci nagrody Nobla z różnych krajów. Ww. spotkania były cyklicznie powtarzane. Od 1973 r. ta formacja uzyskała status organizacji międzynarodowej pod nazwą Klub Rzymski. Misją Klubu Rzymskiego była dbałość o dobro świata i rasy ludzkiej, a konkretnie próba znalezienia środków zaradczych na negatywne zjawiska, takie jak seria kryzysów: energetyczny, demograficzny, żywnościowy, jak również szerzenie się kultury masowej, a właściwie uwstecznienie rozwoju świadomości społecznej oraz utrwalanie wzorów konsumpcyjnych w społeczeństwie. Zjawiska te wymagały rozwiązań o charakterze globalnym w opinii ww. gremium. Propozycje działań zaradczych opisano w raportach, zwanych raportami Klubu Rzymskiego.

Pierwsze raporty, tj. *Granice wzrostu*¹³², *Ludzkość w punkcie zwrotnym*¹³³ oraz *O nowy ład międzynarodowy*¹³⁴, powstawały kolejno co 2 lata w 1972, 1974, 1976 r. Nazwano je raportami pierwszej fali (wydanymi w latach 70-tych XX wieku). Skupiają się one na ekonomiczno-politycznym aspekcie problemów globalnych, jak również na aspektach środowiska naturalnego, w zasadzie nie poruszały kwestii społecznych. Jedyne kontekst społeczny, jaki można w nich odnaleźć, to generalne stwierdzenie o braku wrażliwości na ostrzeżenia o katastrofach naturalnych. Co więcej pojawia się tu teza, że te informacje nie

¹³¹ J. Jagieła, *Wyznaczniki działań edukacyjnych. Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2/2017, s. 107.

¹³² D. H. Meadows, D. L. Meadows, W.W. Behrens III, *Granice wzrostu*, PWE, Warszawa 1973.

¹³³ M. Mersarovic, E. Pestel, *Ludzkość w punkcie zwrotnym*, PWE, Warszawa 1977.

¹³⁴ J. Tinbergen, A. J. Dollzman, J. Ettinger, *O nowy ład międzynarodowy*, PWE, Warszawa 1978.

są rozumiane przez społeczeństwo¹³⁵. W ostatnim z wymienionych raportów, *O nowy ład międzynarodowy*, jako remedium na tę indyferencję postulowano m.in. upowszechnienie poczucia solidarności i wspólnoty, kreowanie społeczeństwa otwartego, kształcenie mądrych, odpowiedzialnych i wrażliwych jednostek¹³⁶.

Kolejne raporty Klubu Rzymskiego dotyczą w znacznie większym stopniu kwestii edukacyjnych – w szczególności publikacje *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką?”*¹³⁷ z 1978 r., czy raport *Przyszłość jest w naszych rękach*¹³⁸. Przypisuje się im swoistą misję naprawy świata przez wiedzę¹³⁹.

W szczególności raport *Uczyć się bez granic...* poświęcony był w całości procesom uczenia się, nauczania i wychowywania w aspekcie globalnych wyzwań rozwoju. Autorzy opracowania postawili tezę, że proces poszerzania ludzkiej wiedzy przede wszystkim powinien umożliwić adaptację jednostki do aktualnych globalnych wyzwań, czyli przewidywać przyszłość i wykształcić mechanizmy umożliwiające dostosowanie się. Nauka, zdobywanie wiedzy, powinno mieć charakter partycypacyjny, czyli powinno polegać na aktywnym współuczestnictwie w procesie edukacyjnym. Poszerzanie wiedzy powinno się odbywać w zgodzie z kolejną postulowaną przez autorów raportu zasadą – innowacyjnością, tj. inicjowaniem przyszłych zmian w otaczającej rzeczywistości. Przewartościowaniu uległ dotychczasowy paradygmat edukacyjny – zorientowanie na przeszłość czy teraźniejszość. Priorytetem staje się namysł nad tym, „co będzie”, a szczególnie dyskurs nad tym, „co być może”¹⁴⁰.

W raporcie stwierdza się, że: „W koncepcji innowacyjnego uczenia się przez społeczeństwo dąży się do tego, aby ci, którzy zwyczajowo ograniczali się do biernej asymilacji, zaczęli na powrót uczyć się czynnie. (...) Musi ono jednak wykraczać poza zapraszanie (...) do akceptacji danych rozwiązań, czy też pomysłowe wybiegi mające wykorzystać dobrą wolę i uzyskać poparcie dla zarzucanych wytworów. Do innowacyjnego uczenia się w skali społecznej może pobudzić tylko prawdziwe uczestnictwo, które pozwoli ludziom otworzyć «czarne skrzynki» wiedzy i dokonać ich inspekcji, zapytać o ich związek z życiem, i ich znaczenie oraz przebudować je, rekombinować, przedstawiać, tam, gdzie

¹³⁵ T. Hejnica-Bezwińska, *O zmianach...*, s. 48-49.

¹³⁶ J. Tinbergen, A.J. Dollznan, J. Ettinger, *Reshaping the international order*, New American Library, New York, 1976, s. 86-87, 105.

¹³⁷ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką?”*? PWN, Warszawa 1982.

¹³⁸ A. Peccei, *Przyszłość jest w naszych rękach*, PIW, Warszawa 1987.

¹³⁹ Por. Z. Piątek, *Edukacja bez granic – wezwanie do naprawy świata przez wiedzę*, w: T. Krawczyńska-Zauchna (red.), *Edukacja XXI wieku. Strategia zarządzania i kierunki rozwoju*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2020, s.13-33.

¹⁴⁰ S. Chrobak, *Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie*, „Studia z Teorii Wychowania” 3/2020, s. 29.

zachodzi tego potrzeba. Efektywne uczestnictwo (...) [oznacza – przypis autorki] «stworzenie warunków, w których faktyczny wkład w procesy rozwoju wnosi całe społeczeństwo»¹⁴¹.

Na przeszkodzie we wdrażaniu ww. wizji stało jednak wiele barier społeczno-ekonomicznych, kulturowych, politycznych, instytucjonalnych – jak zauważali Autorzy. Zaprezentowana w raporcie koncepcja uczenia się innowacyjnego możliwa byłaby do wprowadzenia w miarę ustanawiania nowego ładu międzynarodowego, opierającego się na sprawiedliwości, pokoju i dialogu społecznym. Raport ten odbił się szerokim echem wśród zainteresowanych, niemniej nie uniknął również krytyki odnośnie do deklaratywnego, teoretycznego charakteru rekomendacji i ich niewdrażalności w praktyce¹⁴². Raporty Klubu Rzymskiego takie jak powyższy stawiają tezy, nakreślają przesłanki, kategoryzują pojęcia – są materiałem do dyskusji o ewolucji edukacji, nie są jednak uniwersalnym wzorcem, gotowym do implementacji produktem¹⁴³.

Raporty Klubu Rzymskiego trzeciej fali (wydane w latach 90-tych XX wieku) zapoczątkowało opracowanie *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*¹⁴⁴ z 1991 r. Raport syngowany był tym razem przez Radę Klubu Rzymskiego. W tej publikacji odnotowano kształtowanie się tzw. społeczeństwa ery informatyki, postindustrialnego czy społeczeństwa usług, które wyewoluowało ze społeczeństwa przemysłowego (a to z kolei z wcześniejszego stadium – społeczeństwa rolniczego). Ponieważ ewolucja trwa, jej kierunek jest nie do przewidzenia, społeczeństwa znalazły się w szczególnie trudnej sytuacji niepewności. Odnalezienie klucza do tej nowej postindustrialnej rzeczywistości to wyzwanie dla ludzkości, a jeszcze większym zadaniem przed nią stojącym było takie pokierowanie tym wciąż jeszcze nieodgadnionym światem, aby przemiany następowały w sposób zrównoważony i korzystny dla człowieka i przyrody. Ten raport, jak wszystkie poprzednie, nie proponuje gotowych rozwiązań w powyższym zakresie, jednak Autorzy, bazując na przekonaniu o olbrzymiej wiedzy i kwalifikacjach współczesnego człowieka (niespotykanych dotąd w historii ludzkości), przedstawiają praktyczne wskazówki, w jaki sposób wykorzystać zasoby ludzkie, aby zarządzać zmieniającym się światem, a także kształtować go w równowadze i harmonii oraz z uwzględnieniem potrzeb ludzkich¹⁴⁵.

¹⁴¹ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic...*, s. 163-164.

¹⁴² Por. B. Suchodolski, Przedmowa do wydania polskiego, w: J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic...*, s. 19-22.

¹⁴³ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach...*, s. 49.

¹⁴⁴ A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992.

¹⁴⁵ Tamże, s. 21-26.

Raport kładzie nacisk na jakość edukacji. Samo zaopatrzenie uczniów w wiedzę przestało być postrzegane jako misja edukacji. Nie było to ani jedyne, ani najważniejsze zadanie szkoły. Główna potrzeba współczesnej ludzkości to umiejętność rozwiązywania globalnych problemów. Przygotowanie każdego człowieka do tej roli to meritum procesu edukacyjnego. Taktykę radzenia sobie z przeciwnościami współczesnej cywilizacji, poszukiwanie dróg i sposobów rozwiązywania różnorodnych problemów współczesnego świata, wskazywanie strategii radzenia sobie z przeciwnościami określono w raporcie jako rezolutykę (w oryginale *the world resolutique*¹⁴⁶ – termin stworzony na potrzeby raportu, krytykowany był jednak jako niezrozumiały, niewiele wyjaśniający, sugerowano inne – bardziej opisowe, ale i adekwatne określenia typu „rozwiązywanie światowych problemów”¹⁴⁷).

Edukację wskazano w raporcie jako pole, na którym należy rozwinąć skuteczną umiejętność stosowania rezolutyki u uczniów przez m.in. rozwijanie zmysłu krytycznego, wyrabianie inteligencji, poznanie samego siebie – swoich możliwości, umiejętności, uzdolnień, rozwijanie wyobraźni i kreatywności, samokształcenie, przy jednoczesnym zapanowaniu nad skłonnością do destrukcyjnych zachowań i prymitywnych popędów, zachowaniu odpowiedzialności w życiu społecznym, kształtowaniu umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi, wspomaganie innych w przystosowaniu się do zmian, wyrabianiu własnego poglądu na świat, wytrenowaniu większej operatywności i gotowości do rozwiązywania różnorodnych, licznych problemów¹⁴⁸. W raporcie podkreślono, że ówczesny świat dotykał również kryzys kształcenia/wykształcenia. Było to zjawisko powszechne, nie dotyczyło wybranego kontynentu czy warstwy społecznej. Stanowiło ono problem globalny.

1.5. Biała Księga Komisji Europejskiej

Jednym z pierwszych poważnych unijnych opracowań poświęconych tematowi edukacji była tzw. *Biała Księga*, której pełny tytuł brzmi: *Komisja Europejska. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*¹⁴⁹ z 1995 r. Powstała z inicjatywy ówczesnych Komisarzy: ds. badań

¹⁴⁶ A. King, B. Schneider, *The First global revolution*, Orient Longman, Hyderabad 1991, s. 86.

¹⁴⁷ M. Szostak, *Kierunki i wyniki debaty nad globalnymi barierami rozwoju*, „International Journal of Management and Economics” 17/2005, s. 27.

¹⁴⁸ A. King, B. Schneider, *The First...*, s. 132-134.

¹⁴⁹ W oryginale *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*, COM(95)590 z 29.11.1995; polska wersja językowa *Komisja Europejska. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSP TWP, Warszawa 1997.

naukowych, wychowania i kształcenia (Edith Cresson), ds. zatrudnienia i spraw społecznych (Padraig Flynn) oraz ds. przemysłu, informacji i techniki telekomunikacji (Martin Bangemann). Jak zastrzeżli Autorzy – co jest standardem w takich przypadkach – opracowanie nie wskazuje i nie preferuje żadnego konkretnego modelu edukacyjnego, nie narzuca PCz gotowego rozwiązania w tym zakresie. Zgodnie z wolą komisarzy opracowanie miało na celu wszczęcie dyskusji o znaczeniu edukacji dla kształtowania relacji państw tworzących Wspólnotę. Powodem podjęcia tej ważnej dyskusji był fakt, że w UE edukacja była postrzegana jako jeden z zasadniczych czynników, mających wpływ na status społeczny, szanse na zatrudnienie, w tym atrakcyjność na rynku pracy (określaną jako *employability*¹⁵⁰ – zatrudnialność), szanse na rozwój osobisty oraz dostęp do informacji i wiedzy. Z tego powodu *Biała Księga* zawierała generalną zachętę do ciągłego uczenia się i nauczania, by finalnie osiągnąć stan społeczeństwa uczącego się. Idea uczenia się przez całe życie była silnie promowana w dokumencie. Edukacja ustawiczna postrzegana była jako remedium na nieustanne zmiany cywilizacyjne oraz warunek postępu społecznego. Tworzenie uczącego się społeczeństwa było tutaj uważane za cel dążeń społecznych i edukacyjnych oraz za rezultat rozwoju edukacji przez całe życie. Społeczeństwo powinno zapewnić każdemu odpowiednie środki i programy samokształcenia¹⁵¹.

W *Białej Księdze* odnotowano 3 czynniki warunkujące ciągłe modernizowanie procesów edukacyjnych:

1. przemiany cywilizacyjne – rozwój i upowszechnianie osiągnięć naukowych oraz rozwiązań technicznych/technologicznych, wymaga specjalistycznego przygotowania i kreatywności. Postęp naukowo-techniczny podnosi jakość życia, dobrobyt i dobrostan społeczny, jest też źródłem zagrożeń i niepokoju (może prowadzić do powstawania „luki ludzkiej” *vide* raport Klubu Rzymskiego *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką?”*).
2. proces globalizacji – swobodny przepływ dóbr, usług i pracowników prowadzi do powstania rynku globalnego. To umiędzynarodowienie przedsiębiorstw i handlu kreuje nowe podejścia do zatrudnienia – rynek pracy również zyskuje aspekt globalny.
3. rozwój społeczeństwa informacyjnego – technologie informacyjne i komunikacyjne (dalej: „TIK”) wpłynęły znacząco na organizację i charakter pracy. Rozwój ww. technologii przemodelował rynek pracy w kierunku zmniejszenia zatrudnienia

¹⁵⁰ *White paper on education...*, s. 9,18.

¹⁵¹ A. Kozerska, *Autoedukacja jako jeden z wymiarów edukacji ustawicznej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 14/2005, s. 222.

w sektorze produkcji na rzecz zwiększenia podaży miejsc pracy w sferze usług. Pod wpływem przemian cywilizacyjnych tradycyjne role przedsiębiorstw uległy zmianom, podobnie także modyfikowane były wymagania stawiane pracownikom. Wskutek powyższego zmieniły się również oczekiwania względem edukacji. Społeczeństwo informacyjne wymuszało zmiany sposobu nauczania, stawiając akcent na relacje nauczyciela i uczącego się¹⁵².

Unijny dokument wskazywał nowy paradygmat edukacyjny – odejście od przygotowania ucznia do wykonywania konkretnego zawodu, profesji czy czynności, czyli wąskiej specjalizacji, w zamian za to rozwijanie szeroko rozumianej przydatności do zatrudnienia przez wyposażanie uczniów w umiejętności podstawowe (zwane także kluczowymi), czyli całokształt wiedzy ogólnej zdobywanej w toku kształcenia oraz rozwijanie umiejętności samodzielnego uczenia się. Szczególnie akcentowana była tu znajomość (co najmniej 2) języków obcych. Szeroka wiedza ogólnohumanistyczna, w tym znajomość literatury, filozofii. itd., kształtowałaaby człowieka świadomego, odnajdującego się w otaczającym świecie, pomimo dynamicznych zmian, podejmującego właściwe decyzje i odpornego na manipulację. Ponadto dokument podkreślał wagę umiejętności technicznych – w szczególności z zakresu TIK, zwłaszcza w obszarze przetwarzania i przekazywania informacji oraz umiejętności społecznych – komunikowania, odpowiedzialności, współpracy, kreatywności, itd. W warunkach globalizacji i społeczeństwa informacyjnego niezbędne jest posiadanie wiedzy, która będzie połączeniem wiedzy ogólnej, technicznej i umiejętności społecznych, bo taka kompilacja właśnie może stanowić o sukcesie na rynku pracy.

Pomimo silnego akcentowania procesu uczenia się przez całe życie, *Biała Księga* nie wykluczała tradycyjnej ścieżki kształtowania i uzyskanie dyplomu (potwierdzenia kwalifikacji). Alternatywą był nowoczesny, innowacyjny sposób – zaangażowanie w sieć współpracy (dostęp do informacji, orientacja w możliwościach i finalnie uzyskanie kwalifikacji). Podstawą był w tym przypadku dostęp do możliwości ciągłego kształcenia i doskonalenia, a więc dostęp do informacji o ofercie edukacyjnej. Dokument podkreślał także wagę uznawalności wykształcenia pomiędzy państwami Wspólnoty.

Wspomniana reforma edukacji, zgodnie z postulatami *Białej Księgi*, powinna być realizowana na trzech szczeblach: unijnym, krajowym oraz lokalnym. UE przygotowała i wdrożyła w tamtym czasie własne programy edukacyjne wpierające postulowane reformy oświatowe, m.in. LEONARDO, SOCRATES, TERMS etc.

¹⁵² *White paper on education...*, s. 5-7

Z kolei reformy na poziomie PCz powinny uwzględniać następujące cele:

1. Zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy.

Jako środek do realizacji tego celu przewidziano ustanowienie procedur uznawania kompetencji po uprzednim opracowaniu stosowanych metod akredytacji.

2. Zbliżenie środowiska edukacji i pracy (szkoły i przedsiębiorstwa).

Zaproponowano realizację tego celu w drodze zachęcania do kształcenia ustawicznego oraz promocji mobilności młodzieży.

3. Ograniczenie zjawiska marginalizacji przekładającej się na edukację dzieci i młodzieży.

W tym zakresie *Biała Księga* proponowała tworzenie „szkół drugiej szansy”, zatrudniających pedagogów-specjalistów, rozwijających u młodzieży motywację, umiejętność uczenia się oraz kompetencje społeczne. Placówki takie powinny wykorzystywać różne formy kształcenia i różne pomoce dydaktyczne (materiały multimedialne, techniki informacyjne). Działalność w tym zakresie powinna być również wspierana z funduszy wspólnotowych.

4. Umiejętność posługiwania się (trzema) oficjalnymi językami Wspólnoty.

Znajomość języka to podstawa dostosowania się do życia w nowym środowisku czy innej kulturze. UE stworzyła program wspomagający ten cel – naukę języków obcych: *Lingua* (od 2014 r. w ramach *Lifelong Learning Programme*). Należy nauczać jednego języka Wspólnoty na poziomie podstawowym i dwóch - na poziomie powyżej podstawowego. Kształcenie lingwistyczne powinno być urozmaicone przez stosowanie nowoczesnych, atrakcyjnych metod i technik, należy nakłaniać uczniów do samokształcenia w tym zakresie. Realizacji tego celu służyć może również promocja kontaktów młodzieży z różnych państw i szkół. Konieczne jest również kształcenie nauczycieli w tym kierunku.

5. Inwestowanie finansowe w edukację.

Kształcenie należy postrzegać jako inwestycję, a co za tym idzie należy kreować zachęty do inwestowania w kształcenie. Chodziło o takie skonstruowanie przepisów fiskalnych, które zachęcałyby i promowały inwestowanie w zasoby ludzkie, nie tylko zasoby materialne. Inwestycje w kapitał ludzki są niezbędne w związku z przesunięciem na rynku pracy – przejściem od produkcji do usług, szczególnie dotyczących przetwarzania i przekazywania informacji. Gospodarka trzeciej fali – stosując nomenklaturę Tofflera¹⁵³ – wymaga zaangażowania i wysiłków na rzecz edukacji.

¹⁵³ A. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.

Skuteczna adaptacja rynku pracy do tego nowego modelu gospodarki wymaga zmiany w obszarze edukacji – podniesienia jakości kształcenia, szczególnie na poziomie średnim i wyższym, wraz ze zwiększenia stopnia skolaryzacji¹⁵⁴.

Celem UE jest dążenie do tworzenia społeczeństwa w jak największej mierze składającego się z ludzi wykształconych, mądrych, odważnych, etycznych i solidarnych. Budowa takiego korelatu społecznego to zadanie edukacji. Doświadczenia PCz w tym względzie, szczególnie postkomunistycznych, wskazują, że jest to jeden ze sposobów na ochronę systemu demokratycznego, obok poszanowania praw człowieka i wolności obywatelskich, działania na rzecz ograniczenia korupcji i wypaczeń systemu prawnego¹⁵⁵.

1.6. Raport Jacquesa Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*

W 1993 r. powołano na wniosek UNESCO Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku, w której skład weszli przedstawiciele różnych regionów świata, zaś na jej czele stanął Jacques Delors. Prace Komisji zwięździł jeden z bardziej popularnych i częściej cytowanych raportów – *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*.¹⁵⁶ (dalej: „raport Delorsa”).

W raporcie Delorsa widać wiele odwołań do wcześniejszego raportu przygotowanego pod auspicjami UNESCO – raportu Faure'a. Tak jak wcześniejsze również i to opracowanie nie forsuje żadnych konkretnych rozwiązań. Delors skupia się na zmianach cywilizacyjnych, które dokonały się bądź wciąż dokonują się w świecie i które miały/mają znaczący wpływ na kondycję edukacji. W końcowych punktach tej diagnozy widać podobieństwo w poszukiwaniu genezy zmian w skali światowej z unijną *Białą Księgą*. Są nimi:

1. przemiany cywilizacyjne, w szczególności gospodarcze, które przemodelowały dotychczasowy porządek świata z podziałem na rozwinięty, bogaty Zachód i Północ oraz zacofane, biedne Wschód i Południe; koniec XX wieku przyniósł w tym względzie diametralną zmianę – agresywna ekspansja ekonomiczna wschodzących gospodarek Dalekiego Wschodu zagroziła niepodważalnej dotąd pozycji gospodarczej Europy i Ameryki Północnej;

¹⁵⁴ Wymienione postulaty wraz z objaśnieniami i przykładami zawarte są w Części II *White paper on education...*, s. 28-49.

¹⁵⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach...*, s. 54.

¹⁵⁶ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

2. upadek komunizmu i zaprzestanie wyścigu zbrojeń („zimnej wojny”) wymusiły ponowne ułożenie relacji międzynarodowych, dotychczasowy czarno-biały podział świata przestał obowiązywać, a jego miejsce zajęło wyzwanie dotyczące ponownego ułożenia narracji w kwestii stosunków międzynarodowych (*vide* państwa V4);
3. globalizacja – jej skutkiem było zmniejszenie dystansu przede wszystkim geograficznego, ale i czasowego, co z kolei było efektem rozwoju społeczeństwa informacyjnego, wskutek już nawet nie przemian technologicznych, ale wręcz rewolucji informatycznej. Globalizacja w istocie oznaczała likwidację lub rozmywanie się granic w przenikającej się tkance światowej cywilizacji i kultury, czego efektem były zjawiska amerykanizacji, wielokulturowości, ekumenizmu, pannaarodowości, a co za tym idzie nowe trendy filozoficzne, naukowe czy artystyczne;
4. wyżej wspomniana rewolucja informatyczna – w interpretacji Delorsa miała największy wpływ na kondycję umysłową ludzkości. Olbrzymi przyrost wytwarzanych i przetwarzanych, informacji, które następnie były rozprzestrzeniane, dla przeciętnego człowieka był zjawiskiem, nad którym trudno zapanować. Fundamentalną kwestią było, aby w tej masie informacyjnej rozróżnić wartościową i przydatną informację od manipulacji, propagandy, indoktrynacji, czy psycho- i socjotechnik. Dla świadomego, rozumnego rozeznania w tym względzie kluczowe było kształcenie do właściwego odbioru, selekcji i filtrowania docierających bodźców informacyjnych¹⁵⁷.

W związku z powyższym w raporcie odnajdujemy apel do decydentów, kształtujących politykę edukacyjną w poszczególnych państwach, aby uwzględnić w niej takie kierunki jak: nadanie odpowiedniej rangi aspektu etycznego i kulturowego edukacji, propagowanie idei międzynarodowej solidarności, pluralizmu, otwartości, przede wszystkim zaś demokracji, przy jednoczesnym poszanowaniu tożsamości państwowej, lokalnej, uświadomienie konieczności zwalczania totalitaryzmu, nacjonalizmu, szowinizmu, rasizmu, uprzedzeń, przesądów, braku tolerancji, itp.¹⁵⁸

Sztandarowe, wielokrotnie cytowane i zarazem bardzo popularne tezy z raportu Delorsa stały się hasłami dalszych reform, myślą przewodnią kolejnych dokumentów i artykułów naukowych etc. Skupiały się one wokół czterech filarów edukacji:

1. *Uczyć się, aby żyć wspólnie* to apel o solidarność, tolerancję i poszanowanie dla odmiennych poglądów, wartości, idei;

¹⁵⁷ Tamże, s. 34.

¹⁵⁸ Tamże, s. 35.

2. *Uczyć się, aby wiedzieć* z kolei to postulat o docenienie wartości wiedzy samej w sobie, w szczególności uzyskanej w ramach kształcenia ogólnego w dziedzinach humanistycznych;
3. *Uczyć się, aby działać* – to odwołanie do operatywności, zasadzającej się na takich wartościach jak niezależność sądów (autonomia), kreatywność, logika i racjonalne myślenie, umiejętność współpracy i komunikacji w grupie, profesjonalizm;
4. *Uczyć się, aby być* to teza o największym nacechowaniu humanistycznym, akcentująca podmiotowość każdego z nas, potrzebę ciągłego dążenia do możliwie najpełniejszego rozwoju każdego człowieka jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela, pracownika etc.¹⁵⁹

Ostatni z ww. postulatów to tytuł raportu Faure’a – w sformułowaniu tym widać nawiązanie do wykładni powyższego opracowania, wyprzedzającego o ponad 20 lat raport Delorsa, które jednak nie straciło na swej aktualności.

1.7. Strategia Lizbońska

UE w szczególności od publikacji *Białej Księgi*, czyli od lat 90-tych XX wieku, wskazuje, iż to m.in. edukacja stanowi remedium na współczesne europejskie i światowe problemy natury technologicznej (szybki, nie do końca przewidywalny kierunek rozwoju technologii informacyjnych), kulturowej (kultura masowa, konsumpcjonizm, wielokulturowość, a w ostatnim czasie również migracje) i aktualne w każdym czasie aspekty etyczne (zwarcie „luki ludzkiej” z raportu Klubu Rzymskiego *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, manipulacje informacją etc.).

Istotnym wydarzeniem, kształtującym filozofię unijną w odniesieniu do edukacji było – pierwsze z serii podobnych – posiedzenie Rady Europejskiej w Lizbonie w 2000 r., na którym *explicite* doceniono rolę edukacji, w szczególności podkreślono konieczność inwestowania w kształcenie. Na ww. spotkaniu wyłonił się plan rozwoju gospodarczego (a konkretnie plan konkurencji Europy ze Stanami Zjednoczonymi), przyjęty dla UE przez Radę Europejską, w tym m.in. wizja roli edukacji w PCz. Przesłanki ww. planu ujęto w ogólnym dokumencie nazywanym *Strategią Lizbońską*¹⁶⁰ (konkluzje Rady po szczycie w Lizbonie 23-24 marca 2000 r.). Wskazano w nim kilka ważnych obszarów życia społecznego i gospodarczego, na które edukacja bezpośrednio oddziaływała – przede wszystkim wzrost gospodarczy (konkurencyjna i dynamiczna gospodarka oparta na wiedzy,

¹⁵⁹ Tamże, s. 37.

¹⁶⁰ https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm, [dostęp: 11.05.2021].

zdolna do systematycznego wzrostu gospodarczego, zapewniająca większą liczbę lepszych miejsc pracy przy zapewnieniu większej spójności społecznej)¹⁶¹. Odpowiednie kształtowanie systemów edukacyjnych i dbałość o wysokiej jakości programy nauczania, nadążające za zmianami gospodarczymi, to fundament sukcesu na tym polu. Jako pożądane kierunki kształcenia wskazano kierunki techniczne oraz nauki ścisłe, gdyż na specjalistów z tych dziedzin był największy popyt na rynku pracy. Wskazano tu następujące kierunki działań (niektóre powtórzą się w zmodyfikowanej formie w kolejnych strategiach unijnych, np. szczególnie omawianej w dalszej części tekstu *Strategii EUROPA 2020* czy jej projektach przewodnich):

- zwiększenie nakładów w dziedzinie inwestycji w zasoby ludzkie (liczba młodych ludzi w wieku 18-24 lata z jedynie średnim wykształceniem powinna zmniejszyć się do roku 2010 o połowę);
- przekształcenie szkół i ośrodków szkoleniowych w nowoczesne, ogólnodostępne centra edukacyjne o wielofunkcyjnym charakterze;
- wprowadzenie europejskiego certyfikatu potwierdzającego posiadanie podstawowych umiejętności informatycznych¹⁶².

Strategia Lizbońska kładła duży nacisk na rozwijanie kształcenia ustawicznego, jak również zapewnienie dostępu do Internetu w szkołach (założono, że docelowo do końca 2003 r. powinno przypadać nie więcej niż 15 uczniów na 1 komputer z dostępem do Internetu)¹⁶³.

Dobrze wykształcone społeczeństwo to dobrze sytuowane społeczeństwo. Relatywnie niski stopień rozwarstwienia w dochodach to również czynnik sprzyjający harmonijnemu rozwojowi społecznemu – przeciwdziałający segregacji na bogate i biedne regiony (bogaty Zachód, biedny Wschód, bogata Północ, biedne Południe, na które wskazywał J. Delors w swoim raporcie *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*). To z kolei dałoby szanse na uniknięcie konfliktów, wojen, rozruchów, zarówno w skali światowej jak i regionalnej. UE jako panaceum na rozwarstwienie społeczne i wyrównywanie sytuacji materialnej postrzegała w szczególności edukację przez całe życie¹⁶⁴.

¹⁶¹ *Strategia Lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, UKIE, Warszawa 2002, s. 7.
http://www.innowacje.dolnyslask.pl/zalaczniki/068_6_ue_strategia_lizbonska.pdf, [dostęp: 11.05.2021].

¹⁶² *Strategia Lizbońska...*, s. 10.

¹⁶³ Tamże, s. 19, 44.

¹⁶⁴ *Komunikat Komisji Europejskiej Skuteczne inwestowanie w edukację i szkolenia: imperatyw dla Europy*, COM(2002)779, 10.1.2003.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=LEGISSUM%3Ac11066>, [dostęp: 11.05.2021].

Z perspektywy europejskiej edukacja ma do odegrania ważną rolę w przestrzeni społecznej. Wspólnotowym spoiwem powinno być kształtowanie obywatelstwa i obywatela europejskiego, czyli propagowanie wspólnych całej Wspólnocie wartości humanistycznych, budowaniu tożsamości i poczucia jedności. Jest to zadanie o tyle trudne i odpowiedzialne, że Wspólnota to konglomerat różnych kultur, wartości, religii. Wdrożenie w takim tyglu wspólnych idei w ramach systemów edukacji jest rzeczą niezwykle skomplikowaną i wymagającą wysiłku, a jednak nieodzowną. Postulowane przez UE priorytety w zakresie edukacji formalnej to przede wszystkim **wyrównywanie szans edukacyjnych** oraz **przeciwdziałanie wykluczeniu grup defaworyzowanych** – osób z niepełnosprawnościami, o niższym statusie ekonomicznym, migrantów etc. Unijna polityka edukacyjna w szczególności promuje stosowanie wszelkich form i metod nauczania nakierowanych na kompensację niedostatków edukacyjnych ww. grup¹⁶⁵.

Powyższe priorytety mają charakter nieobligatoryjny, gdyż każde z PCz samodzielnie realizuje swoją politykę edukacyjną, pozostawiono w tym względzie państwom UE daleko idącą autonomię (o czym szerzej w dalszej części pracy). Nie istnieje żaden urząd czy agenda europejska, kontrolująca politykę edukacyjną PCz¹⁶⁶. Zatem formowanie i realizowanie polityki publicznej w zakresie edukacji to w UE kompetencja poszczególnych PCz, a ze względu na zwyczajową jej decentralizację – również niższych szczebli administracji publicznej – jednostek samorządu terytorialnego, ale także całego społeczeństwa, zwłaszcza zaś uczniów, rodziców, nauczycieli, itd.

Badania i rozważania teoretyczne nad edukacją są zatem osadzone na dwóch biegunach – globalnym i lokalnym. Wymiar lokalny (krajowy) zawsze jest obecny w kształtowaniu polityki edukacyjnej i budowaniu jej strategii. Kontekst globalny również nie powinien być pomijany, gdyż nadaje wszelkim powyższym działaniom właściwą perspektywę geograficzną, historyczną, polityczną etc. Oba bieguny w praktyce składają się na właściwe środowisko do dyskursu o edukacji¹⁶⁷.

¹⁶⁵ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań...*, s. 292-293.

¹⁶⁶ Celem UE jest w tym względzie osiągnięcie wysokiego poziomu zatrudnienia przez zachęcenie do współpracy PCz, wsparciu i uzupełnianiu ich działań, przy jednoczesnym poszanowaniu kompetencji PCz w tej dziedzinie (art. 146 TFUE).

¹⁶⁷ M. J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Difin, Warszawa 2021, s. 134:

„Co w tym – inaczej niż dawniej skonstruowanym – świecie może czynić edukacja? Formalnie to, co zawsze: upowszechniać wiedzę, kształtować umiejętności, wprowadzać młode pokolenia w świat wartości, ukazywać wzory, uczyć pracy nad sobą, wprowadzać w kulturę, dawać przygotowanie zawodowe. (...) W czasach globalizacji wychowanie powinno cechować:

- ciągłe, konsekwentne wdrażanie uczniów w świat wartości uniwersalnych z uwzględnieniem obecnych realiów;
- aktywne włączenie wychowanków do procesu ich wychowywania;

Idee i wartości jednocześnie wyznaczają kierunki proeuropejskiego wychowania całych generacji młodych Europejczyków. O edukacji nie można mówić w oderwaniu od wyznaczonego lub choćby preferowanego systemu aksjologicznego, gdyż formowanie osobowości odbywa się właśnie przez poznawanie i utożsamianie się z wartościami – w naszym kręgu kulturowym – typowymi dla kultury zintegrowanej Europy¹⁶⁸.

-
- troska o kształtowanie i umacnianie społeczeństwa obywatelskiego i społeczeństwa opartego na wiedzy jako układow odniesienia dla współczesnego wychowania;
 - nasycenie wychowania treściami międzykulturowymi, aby przygotowywać młodzież do bycia z Innymi i współdziałania z nimi”.

¹⁶⁸ J. Gajda , *Trwale wartości jako podstawa edukacji nauczycieli w integrującej się Europie*, w: M. Ochmański (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, UMCS, Lublin 1997, s. 15-16.

ROZDZIAŁ 2

KIERUNKI POLITYKI EDUKACYJNEJ UNII EUROPEJSKIEJ W PERSPEKTYWIE 2014-2020

W obszarze polityk publicznych, w tym edukacji, główne kierunki rozwoju nakreślono już w aktach prawa pierwotnego UE – Traktatach konstytuujących tę strukturę. Ponadto uszczegółowiono je w unijnej strategii obowiązującej w analizowanej perspektywie – *Strategii EUROPA 2020*, którą dodatkowo uzupełniało 7 kierunkowych inicjatyw w zakresie działań, mających na celu realizację priorytetów *Strategii*; 3 z nich związane były z kwestiami zatrudnienia, edukacji i kwalifikacji:

1. *Mobilna młodzież. Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej,*
2. *Europejska Agenda Cyfrowa,*
3. *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie.*

Jednocześnie zapisy traktatów stanowiły delegację ustawową do wydania rozporządzenia EFS, regulującego kwestie dotyczące wsparcia z EFS w perspektywie 2014-2020. Ww. akt prawny zawiera przepisy dotyczące zakresu, sposobu i celów wsparcia m.in. edukacji w perspektywie 2014-2020.

EFS przyczyniał się zarówno do realizacji *Strategii EUROPA 2020* jak i jej projektów przewodnich, z uwzględnieniem zintegrowanych wytycznych, które podejmowały takie tematy jak zatrudnienie, rynek pracy, spójność społeczna, promowanie równości i przeciwdziałanie dyskryminacji, w tym kwestie edukacji.

Z analizy ww. dokumentów wynika, że 3 szczeble edukacji rysują się jasno jako te, na które kładziony jest szczególny akcent w zakresie obowiązkowej edukacji instytucjonalnej, zresztą z zauważalną gradacją: **kształcenie i szkolenie zawodowe to fundament unijnej polityki zatrudnienia i edukacji**, następnie kształcenie ogólne, a **konkretnie rozwijanie kompetencji niezbędnych z punktu widzenia rynku pracy i ostatecznie dostępność i jakość edukacji przedszkolnej jako podłoża do zasilenia rynku pracy** (powrotu rodziców małych dzieci na rynek pracy) **oraz przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom społecznym**, wśród których jednym z najbardziej dotkliwych z punktu widzenia edukacji jest zjawisko *neither in employment, education or training* (dalej: „NEET”). Niemniej

w powyższych dokumentach można odnaleźć również inne tematy, m.in. współpraca międzynarodowa i wymiana doświadczeń z zakresu edukacji zarówno wśród państw europejskich jak i poza naszym kontynentem (TFUE), mobilność edukacyjna, czyli system wymiany uczniów, w tym w ramach praktyk (*Mobilna młodzież*), ułatwianie młodzieży płynnego przejścia od edukacji do pracy (*Mobilna młodzież*), eliminowanie wykluczenia cyfrowego (*Europejska Agenda Cyfrowa*), uatrakcyjnienie zawodu nauczyciela (zintegrowane wytyczne). Ponadto jako oddzielne kwestie, bezpośrednio nie związane z edukacją, lecz pozostające w sferze społecznej i łącznie z nią budujące spójność społeczną, postrzegano wspieranie rynku pracy i promowanie włączenia społecznego, co szczególnie podkreślone zostało w rozporządzeniach i w zintegrowanych wytycznych. Szczególną uwagę poświęcono także osobom z niepełnosprawnościami¹⁶⁹.

2.1. Traktaty

Podstawowe akty prawa pierwotnego UE – *Traktat o Unii Europejskiej*¹⁷⁰ (dalej: „TUE”) oraz *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*¹⁷¹ (dalej: „TFUE”) – określane są wspólnie mianem „Traktatów”¹⁷². Pierwszy z nich – TUE – ustanowił Wspólnotę opartą na 3 filarach:

1. Wspólnota Europejska, Europejska Wspólnota Węgla i Stali i EURATOM;
2. wspólna polityka zagraniczna i bezpieczeństwa;
3. współpraca policyjna i sądowa w sprawach karnych.

Drugi – TFUE – stworzył ramy do funkcjonowania Unii i określił dziedziny, granice i warunki wykonywania kompetencji Wspólnoty.

„Zadaniem Wspólnoty jest, przez ustanowienie wspólnego rynku, unii gospodarczej i walutowej oraz urzeczywistnianie wspólnych polityk lub działań (...), popieranie w całej Wspólnocie harmonijnego i zrównoważonego rozwoju działań gospodarczych, stałego i nieinflacyjnego wzrostu uwzględniającego środowisko naturalne, wysokiego stopnia konwergencji dokonań gospodarczych, wysokiego poziomu zatrudnienia i ochrony socjalnej, podwyższania poziomu i jakości życia, spójności gospodarczej i społecznej oraz solidarności między Państwami Członkowskimi”¹⁷³.

¹⁶⁹ *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Niedyskryminacja i równość szans: odnowione zobowiązanie*, COM(2008)420, 2.7.2008.

¹⁷⁰ Dz.U. UE C 326/13, 26.10.2012.

¹⁷¹ Dz.U. UE C 326/52, 26.10.2012.

¹⁷² Brzmienie TUE zostało dostosowane do brzmienia późniejszego aktu – TFUE. Treści są zatem tożsame, różni się numeracja artykułów, stąd w tekście odwołania jedynie do nowszego aktu – TFUE .

¹⁷³ Art. 3 TFUE.

Mając na uwadze fakt, iż głównym motywem powołania Wspólnoty była ochrona interesów gospodarczych państw europejskich, polityką szczególnie akcentowaną w *Traktach* jest polityka zatrudnienia. Edukacja, a zarazem możliwe do pozyskania dzięki niej kwalifikacje i kompetencje, są środkiem do osiągnięcia dobrostanu pracowników i Wspólnoty przez najwyższy możliwy poziom zatrudnienia w zastanych uwarunkowaniach gospodarczych. Jak zauważa Andreas Schleicher: „Na poziomie mikro edukacja odgrywa coraz ważniejszą rolę w zapewnianiu dostatku i dobrobytu. Na poziomie makro wiąże się coraz silniej z lepszą integracją społeczną, produktywnością i wzrostem gospodarczym”¹⁷⁴. Zatem polityka Unii odnosząca się do edukacji – z punktu widzenia *Traktatów* – pozostaje w relacji służebnej do głównego celu Unii – stworzenia gospodarki konkurencyjnej względem zewnętrznych, pozaeuropejskich ośrodków rozwoju.

Wspólnota respektuje autonomię PCz w kwestii treści nauczania, organizacji systemów edukacyjnych oraz respektuje ich różnorodność kulturową i językową. Działania UE mają w tym względzie charakter subsydiarny (pomocniczy), ograniczają się do zachęt, współpracy, wspierania i uzupełniania. Wspólnota ingeruje tylko w takim zakresie i wtedy, gdy PCz samodzielnie nie mogą skutecznie operować w danej dziedzinie¹⁷⁵.

PCz nie są skłonne do nadawania Wspólnocie zbyt szerokich uprawnień w tej dziedzinie, przede wszystkim zaś wynika to z faktu ogromnego zróżnicowania sposobów zarządzania szkolnictwem, różnorodności struktur szkolnych (pluralizm szkolny), a także programów i treści nauczania, statusu kształcenia przedszkolnego i zawodowego w całym systemie szkolnym, sposobów włączania do systemu szkolnego imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych, itd. Z tego powodu wszelka unifikacja, homogenizacja i standaryzacja nie miałyby szans powodzenia¹⁷⁶. Niemniej UE podejmuje działania, inicjatywy oraz wypracowuje określone dyrektywy polityki edukacyjnej właściwe swojej specyfice, tj. skupia się na prognozowaniu nowych aspektów życia gospodarczego i społecznego, w tym okiełznaniu zjawiska bezrobocia, rekonstrukcji wzorca popytu i podaży na rynku pracy, przemian demograficznych i rewolucji technologicznej, a także internacjonalizacji relacji europejskich. Na pytanie o możliwość stworzenia wspólnej polityki edukacyjnej przez Wspólnotę Andreas Schleicher odpowiada, że nie jest zasadne, aby UE

¹⁷⁴ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2019, s. 132.

¹⁷⁵ W. Rabczuk, *Czy Unia Europejska dąży do ujednoczenia systemów szkolnych?*, „Zarządzanie i Edukacja” 3/2001, s. 92.

¹⁷⁶ Tamże, s. 93.

rozwijała jakąś wspólną politykę w tej sprawie, ale raczej kładła nacisk na pracę ponad granicami, wspólną realizację projektów, nawiązywanie kontaktów¹⁷⁷.

Poza kształceniem zawodowym i odnotowaniem wagi niektórych kompetencji kluczowych w ramach kształcenia ogólnego jak np. nauka języków krajów UE – w Tytule XII *Edukacja, kształcenie zawodowe, młodzież i sport* TFUE odnajdujemy wskazówkę do realizowania dobrych praktyk w zakresie rozwoju wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych Państw Członkowskich (art. 165 ust. 2). *Traktaty* jako dokumenty konstytuujące Wspólnotę regulują również kwestie międzynarodowe, stąd np. podkreślenie wartości wymiaru pozaeuropejskiego edukacji promowanego przez Unię – otwarcie na współpracę z państwami trzecimi w zakresie edukacji wysokiej jakości (art. 165 ust. 3).

Traktaty nie odnoszą się bezpośrednio do **kształcenia przedszkolnego**, niemniej pośrednio w art. 3 ust. 3 TUE możemy odnaleźć wskazówkę co do takiego prowadzenia polityki zatrudnienia i edukacji, czyli kształtowania i organizacji systemów edukacyjnych, aby osiągnąć możliwie pełne zatrudnienie i zwalczać wykluczenie społeczne i dyskryminację oraz wspierać sprawiedliwość społeczną. W uzupełnieniu art. 8 TFUE stanowi, że UE we wszystkich swoich działaniach zmierza do zniesienia nierówności oraz wspierania równości mężczyzn i kobiet, zaś art. 9 tego *Traktatu* stanowi, że przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań UE bierze pod uwagę wymogi związane ze wspieraniem wysokiego poziomu zatrudnienia. *Implicite* był to apel do Państw Członkowskich o wdrażanie na szeroką skalę edukacji przedszkolnej oraz opieki w żłobkach w dwóch celach. Przede wszystkim po to, aby umożliwić młodym rodzicom powrót do pracy i kontynuowanie kariery zawodowej, ograniczyć zaś zjawisko długotrwałego wykluczenia z rynku pracy i zależności od świadczeń pozapłacowych. Po drugie, zgodnie z unijną filozofią edukacji kształcenie przedszkolne stanowiło remedium wobec zjawiska NEET, czyli młodych ludzi pozostających poza systemem edukacji obowiązkowej, niepracujących ani nieuczestniczących w żadnej innej formie szkolenia pozaformalnego czy nieformalnego. Zgodnie z wizją UE włączenie dziecka na jak najwcześniejszym etapie nawet w ograniczonym zakresie – adekwatnym do wieku i możliwości dziecka – do systemu edukacji kształtowało nawyk zdobywania wiedzy i socjalizowało, pozwalało poznać wzorce i dobre praktyki.

TFUE w Preambule kierowało uwagę na rozwój możliwie najwyższego poziomu wiedzy narodów, tworzących Wspólnotę, przez szeroki dostęp do edukacji oraz stałe

¹⁷⁷ *Prestiż jest ważny*, wywiad z Andreasem Schleicherem, szefem Dyrekcji ds. Edukacji OECD, „Głos Nauczycielski” 37/2019, s. 4-5.

uaktualnianie wiedzy. Nie wspomniano tu nigdzie o **kształceniu ogólnym**, niemniej można wyłuskać zagadnienia klasyfikujące się do tego szczebla edukacyjnego.

Działania UE w tym obszarze zmierzają w głównej mierze do rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji ogólnej, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków PCz, promowanie współpracy między instytucjami edukacyjnymi, rozwoju wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych PCz, promowania wymiany młodzieży czy rozwoju kształcenia na odległość (art. 165 ust. 2). W Tytule XII *Edukacja, kształcenie zawodowe, młodzież i sport* TFUE podkreślono, że zachęty kierowane do PCz w tej kwestii dotyczą współpracy pomiędzy PCz, jak również wspierania i uzupełniania przez Unię ich działalności, przy zapewnieniu autonomii poszczególnych krajów w odniesieniu do treści nauczania i organizacji systemów edukacyjnych, jak również różnorodności kulturowej i językowej (art. 165 ust. 1).

Biorąc pod uwagę fakt, że kamieniem węgielnym Wspólnoty jest gospodarka, zaś dobrostan ekonomiczny zapewnia przede wszystkim praca dobrze wykwalifikowanych pracowników, nie dziwi fakt, że Unia zastrzegła sobie w art. 6 TFUE kompetencje do prowadzenia działań mających na celu wspieranie, koordynowanie lub uzupełnianie działań PCz o wymiarze europejskim w takich dziedzinach jak **kształcenie zawodowe**. Jednocześnie przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań UE bierze pod uwagę wymogi związane m.in. ze wspieraniem wysokiego poziomu zatrudnienia, a także z wysokim poziomem kształcenia i szkolenia (art. 9 TFUE). Postulowane są działania mające na celu ułatwienie dostępu do kształcenia zawodowego, poprawę kształcenia zawodowego obowiązkowego, jak i ustawicznego w celu ułatwienia integracji zawodowej i integracji z rynkiem pracy, upowszechnianiu mobilności nauczycieli i uczniów, pobudzanie współpracy w dziedzinie kształcenia między instytucjami edukacyjnymi, zaś w przypadku kształcenia zawodowego – w szczególności z przedsiębiorstwami, rozwijanie wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów kształcenia PCz, ułatwianie przystosowania się do zmian gospodarczych, zwłaszcza przez kształcenie zawodowe i przekwalifikowanie (art. 166 ust. 2 TFUE).

Unijna polityka edukacyjna w analizowanym okresie to – poza dyrektywami, postulatami, zleceniami, stanowiskami – także próba uchwycenia wspólnotowego wymiaru różnorodnych form kształcenia do potrzeb jednolitego rynku i obszaru gospodarczego. Działalność ta nakierowana była w głównej mierze na dostosowanie niektórych elementów

kształcenia i szkolenia zawodowego do ponadnarodowych potrzeb gospodarczych i społecznych m.in. za pomocą programów mobilności transeuropejskiej¹⁷⁸.

2.2. Rozporządzenia - Europejski Fundusz Społeczny 2014-2020

Art. 174 TFUE stanowi, że w celu wzmocnienia spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej, tj. realizacji PS, Unia zmierza do zmniejszenia różnicowań w poziomach rozwoju różnych regionów oraz nadrobienia opóźnień przez regiony najmniej uprzywilejowane (cel *konwergencja*). W kolejnym artykule wskazano, że wspieranie tych celów powinno następować za pomocą instrumentów takich jak m.in. EFS. Zgodnie z art. 317 TFUE określającym warunki wykonania budżetu Unii, doprecyzowano, że niezbędna jest w tym zakresie współpraca ze strony PCz, które powinny być odpowiedzialne za przygotowywanie oraz wdrażanie programów na odpowiednim szczeblu terytorialnym¹⁷⁹.

W związku z tym art. 164 TFUE stał się delegacją ustawową do wydania *rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1304/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylającego rozporządzenie Rady (WE) nr 1081/2006*¹⁸⁰, (dalej: „rozporządzenie EFS”), regulującego kwestie dotyczące wsparcia z EFS w perspektywie 2014-2020. Tym samym ww. rozporządzenie nakreśla ramy prawne m.in. dla realizacji programów operacyjnych współfinansowanych z EFS w odpowiednich perspektywach finansowych.

Instrument w postaci EFS, skupiał się w analizowanym przedziale czasowym na wspieraniu kapitału ludzkiego, który stanowił siłę napędową, zapewniającą międzynarodową konkurencyjność oraz *prosperity* gospodarki Unii. Inwestycjom w kapitał ludzki towarzyszyła spójna, ukierunkowana na jego wzrost strategia rozwoju. W perspektywie 2014-2020 takim dokumentem strategicznym była *Strategia EUROPA 2020*.

Rozporządzenie EFS dość szczegółowo określało działania, które wspierał Fundusz. Zakres wsparcia z EFS programów operacyjnych perspektywy 2014-2020 określono w *rozporządzeniu Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1303/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. ustanawiającym wspólne przepisy dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności, Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich oraz Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz ustanawiającego przepisy ogólne dotyczące Europejskiego*

¹⁷⁸ W. Rabczuk, *Czy Unia Europejska...*, s. 101.

¹⁷⁹ Czyli KPO i regionalne programy operacyjne (dalej: „RPO”).

¹⁸⁰ Dz.U. UE L 347/470, 20.12.2013.

Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności i Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz uchylającego rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006¹⁸¹ (dalej: „rozporządzenie ogólne”). Cele tematyczne (dalej: „CT”) przypisane ww. Funduszowi zawarte zostały w pkt 8-11 art. 9.

Wszystkie powyższe CT uszczegółowione zostały w postaci priorytetów inwestycyjnych (dalej: „PI”) w art. 3 rozporządzenia EFS. W ramach 10 CT: *inwestowanie w kształcenie, szkolenie oraz szkolenie zawodowe na rzecz zdobywania umiejętności i uczenia się przez całe życie*, mieszczą się 4 PI 10i – 10 iv (art. 3 ust.1 pkt c) z zakresu edukacji, a mianowicie:

- (i) ograniczenie i zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki szkolnej oraz zapewnianie równego dostępu do dobrej jakości wczesnej edukacji elementarnej oraz kształcenia podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego, z uwzględnieniem formalnych, nieformalnych i pozaformalnych ścieżek kształcenia umożliwiających ponowne podjęcie kształcenia i szkolenia;*
- (ii) poprawa jakości, skuteczności i dostępności szkolnictwa wyższego oraz kształcenia na poziomie równoważnym w celu zwiększenia udziału i poziomu osiągnięć, zwłaszcza w przypadku grup w niekorzystnej sytuacji;*
- (iii) wyrównywanie dostępu do uczenia się przez całe życie o charakterze formalnym, nieformalnym i pozaformalnym wszystkich grup wiekowych, poszerzanie wiedzy, podnoszenie umiejętności i kompetencji siły roboczej oraz promowanie elastycznych ścieżek kształcenia, w tym poprzez doradztwo zawodowe i potwierdzanie nabytych kompetencji;*
- (iv) lepsze dostosowanie systemów kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy, ułatwianie przechodzenia z etapu kształcenia do etapu zatrudnienia oraz wzmacnianie systemów kształcenia i szkolenia zawodowego i ich jakości, w tym poprzez mechanizmy prognozowania umiejętności, dostosowania programów nauczania oraz tworzenia i rozwoju systemów uczenia się poprzez praktyczną naukę zawodu realizowaną w ścisłej współpracy z pracodawcami;*

Ostatni CT – 11, wspierany przez EFS, to *wzmacnianie zdolności instytucjonalnych instytucji publicznych i zainteresowanych stron oraz sprawności administracji publicznej*, w ramach którego funkcjonują 2 PI – 11i oraz 11ii w brzmieniu (art. 3 ust.1 pkt d):

- (i) inwestycje w zdolności instytucjonalne i w sprawność administracji publicznej oraz efektywność usług publicznych na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym w celu*

¹⁸¹ Dz.U. UE L 347/320, 20.12.2013.

przeprowadzenia reform, z uwzględnieniem lepszego stanowienia prawa i dobrego rządzenia;
(ii) *budowanie potencjału wszystkich zainteresowanych podmiotów kształtujących politykę w zakresie kształcenia, uczenia się przez całe życie, szkolenia i zatrudnienia oraz polityki społecznej, w tym poprzez pakiety sektorowe i terytorialne na rzecz wdrażania reform na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym.*

Na potrzeby niniejszej pracy analizie poddane zostało wsparcie w ramach CT 10, w PI 10i oraz PI 10iv, oraz CT 11 PI 11ii (Polska, wynegocjowała wsparcie zdolności administracyjnych w CT 11, Republika Czeska, Słowacja, Węgry włączyły współfinansowanie takich zadań do CT 10).

Ponadto zgodnie z art. 8 rozporządzenia EFS promował równość szans i niedyskryminację ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub przekonania, niepełnosprawność, wiek czy orientację seksualną. Szczególną uwagę poświęcono osobom, w tym przypadkiem uczniom, z niepełnosprawnościami, które dzięki środkom Funduszu miały szansę m.in. na poprawę integracji oraz zmniejszanie nierówności w zakresie wykształcenia.

Jeden z głównych celów Funduszu – jak to wspomniano we wstępie do rozporządzenia EFS – to m.in. promowanie równego dostępu do kształcenia wysokiej jakości.

2.3. Strategia EUROPA 2020

EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej, sprzyjającego włączeniu społecznemu do roku 2020 (dalej: „Strategia EUROPA 2020”) to kluczowy dokument strategiczny na perspektywę finansową 2014-2020. Kontynuowała ona myśl *Strategii Lizbońskiej*, zainicjowanej w 2000 r. *Strategia Lizbońska* opracowywana była w obliczu konkurencji na rynkach światowych, rozwoju technologii, wyzwań ekologicznych i starzenia się społeczeństw jako panaceum na powyższe zjawiska. Za priorytet uznawała podniesienie zatrudnienia, wydajności i konkurencyjności UE przy jednoczesnym pogłębianiu spójności społecznej. Po dokonaniu przeglądu śródkresowego ww. dokumentu w 2005 r., skupiono się na wzroście gospodarczym oraz zwiększeniu liczby i jakości miejsc pracy. *Strategia Lizbońska* to efekt konsensusu, dotyczącego ogólnego kierunku polityki gospodarczej oraz polityki zatrudnienia UE. W toku wdrażania tej *Strategii* przyjęto ogólne wytyczne polityki gospodarczej, jak i wytyczne w dziedzinie zatrudnienia (*decyzją Rady nr 2005/600/WE z dnia 12 lipca 2005 r.*

w sprawie wytycznych dla polityk zatrudnienia Państw Członkowskich¹⁸², która następnie została zmieniona decyzją Rady nr 2008/618/WE z dnia 15 lipca 2008 r. dotyczącą wytycznych w sprawie polityki zatrudnienia Państw Członkowskich¹⁸³).

Wskutek doświadczenia kryzysu gospodarczego i społecznego początku lat 2000-nych i związanej z nim niższej w Europie niż u pozaeuropejskich partnerów gospodarczych stopy wzrostu oraz stopy zatrudnienia, jak również starzeniem się społeczeństwa europejskiego, świadomością współzależności gospodarek krajów unijnych, a także kwestiami ekologicznymi – zmianami klimatu oraz wyczerpywaniem się zasobów naturalnych – wynikała potrzeba opracowania nowego dokumentu strategicznego. Nowa *Strategia* kierowała się w stronę wyznaczenia nowych celów do osiągnięcia silnej, konkurencyjnej, inteligentnej i zrównoważonej gospodarki europejskiej. Jednym z podstawowych założeń *Strategii EUROPA 2020* było dążenie do osiągnięcia spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej Wspólnoty.

Strategia EUROPA 2020 założyła przeprowadzenie przez PCz reform ujętych w KPR, które zapewniły stabilizację makroekonomiczną oraz stabilność finansów publicznych, zwiększenie konkurencyjności, zmniejszenie nierównowagi makroekonomicznej i zwiększenie wydajności rynku pracy. Przemiany zakładały inteligentny rozwój, tzn. taki, którego siłą napędową była wiedza i innowacje. W dziedzinie edukacji reformy powinny zmierzać do **poprawy jej jakości, zapewnienia równego dostępu do zdobywania wiedzy dla wszystkich** oraz poprawy wyników działalności w zakresie badań i rozwoju, a następnie transferu innowacji, technologii i wiedzy do przedsiębiorstw, stąd też silny akcent położony na jak najszersze i jak najbardziej efektywne **wykorzystanie TIK**.

Wszystkie wspólne polityki, w tym PS wspierały *Strategię EUROPA 2020*. EFS przyczyniał się do realizacji celów tej *Strategii*, w szczególności w odniesieniu do zatrudnienia, kształcenia, szkolenia oraz walki z wykluczeniem społecznym i dyskryminacją. EFS wspierał działania planowane przez PCz, z uwzględnieniem zintegrowanych wytycznych oraz zaleceń dla poszczególnych państw (przyjętych zgodnie z art. 121 ust. 2 i art. 148 ust. 4 TFUE) oraz KPR. EFS jest również zaangażowany, w stosownych aspektach, w realizację inicjatyw ww. *Strategii*, zwłaszcza *Programu na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia*, inicjatywy *Mobilna młodzież*, czy *Europejskiej Agendy Cyfrowej*.

¹⁸² Dz.U. UE L 205/21, 6.8.2005.

¹⁸³ Dz.U. UE L 198/47, 26.7.2008.

EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu – jak wskazuje pełna nazwa dokumentu – skupiała się na promowaniu rozwoju inteligentnego i zrównoważonego, sprzyjającego włączeniu społecznemu. Zatem poza wsparciem działań edukacyjnych na potrzeby możliwie pełnego i trwałego zatrudnienia, komplementarnie odnosiła się również do innych tematów priorytetowych i bolączek Unii Europejskiej w perspektywie do 2020 r.

Filary *Strategii* to:

- I. *rozwój inteligentny - rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;*
- II. *rozwój zrównoważony: wspieranie gospodarki efektywniej i zasobooszczędnej, przyjaznej środowisku, ale i konkurencyjnej;*
- III *rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu: wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną*

W ww. dokumencie **edukacja przedszkolna** nie została wyraźnie zaakcentowana. Można pośrednio odnaleźć nawiązania do jej roli w III filarze, gdzie wzmocnienie pozycji pracowników przez zapewnienie wysokiego poziomu zatrudnienia oraz zwalczanie ubóstwa przemawia za inwestowaniem również w edukację wczesnoszkolną. Generalnie realizacja tego filaru zakładała wzmocnienia roli polityki UE w obszarze zatrudnienia, edukacji i szkolenia, a także systemów ochrony socjalnej, w czym tworzenie i utrzymywanie miejsc w placówkach edukacji wczesnoszkolnej i opiekuńczej dla najmłodszych – przedszkolach i żłobkach – wydatnie pomaga.

Wśród 3 priorytetów *Strategii EUROPA 2020*, filar I nawiązuje do zapewnienia odpowiedniego poziomu **edukacji ogólnej**. Co prawda priorytet ten dotyczy generalnie rozwoju szkolnictwa wyższego oraz sektora badań i rozwoju, czyli akcentuje rolę wiedzy i innowacji jako siły napędowej rozwoju gospodarczego, niemniej nie pomijał także niższych szczebli edukacji. Celem w tym przypadku było podniesienie jakości edukacji przede wszystkim w szkolnictwie wyższym, ale również na niższych szczeblach, w szczególności w zakresie nauk ścisłych, kompetencji językowych, itd. przy pełnym wykorzystaniu TIK. Dzięki temu innowacyjne pomysły mają szansę wytworzyć nowe produkty i usługi, które następnie przełożą się na zwiększenie wzrostu gospodarczego, tworzenie nowych miejsc pracy i rozwiązywanie problemów społecznych.

Kształcenie zawodowe można odnaleźć *implicite* w *Strategii* w filarze III, który nawiązuje do zapewnienia odpowiedniego poziomu edukacji ogólnej. Zapewnienie edukacji zawodowej na odpowiednim poziomie to nie tylko szansa na realizację jednego ze wskaźników (celów szczegółowych) *Strategii*, tj. osiągnięcia do 2020 r. minimum 40% osób

w wieku 30-34 lat z osiągniętym wyższym wykształceniem. Ww. działanie przekładać się powinno również na osiągnięcie zakładanej wartości innego wskaźnika *Strategii* – ograniczenia liczby osób przedwcześnie kończących naukę do maksymalnie 10%, gdyż z założenia przyciągająca i wyposażająca w przydatne kompetencje edukacja obowiązkowa redukuje prawdopodobieństwo „wypadania” młodzieży z systemu oświaty.

2.4. Projekty przewodnie *Strategii EUROPA 2020*

W *Strategii EUROPA 2020* Komisja przewidziała przygotowanie i wdrożenie 7 kierunkowych inicjatyw na poziomie UE jako uzupełnienie działań mających na celu realizację priorytetów *Strategii*; trzy z nich związane były z kwestiami zatrudnienia, edukacji i kwalifikacji: *Mobilna młodzież. Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej*¹⁸⁴, *Europejska Agenda Cyfrowa*¹⁸⁵ oraz *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*¹⁸⁶. Projekty przewodnie stanowiły suplementację i rozwinięcie w swoich specyficznych aspektach działań *Strategii* i wspomagały realizację jej celów.

Projekt przewodni *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia* wspierał przede wszystkim rozwój rynków pracy: poprawę jakości pracy i warunków pracy oraz tworzenie miejsc pracy, czyli mieścił się w filarze III *Strategii*. *Program* miał na celu przyczynić się do realizacji jednego z celów szczegółowych (wskaźników) *Strategii EUROPA 2020*, tj. osiągnięcia wartości wskaźnika zatrudnienia populacji w wieku 20-64 lata na poziomie 75%. Celem projektu przewodniego było zatem tworzenie warunków do takiej modernizacji rynków pracy przy zachodzących zmianach gospodarczych, aby zapewnić trwałość społecznych modeli pracy w Europie, czyli „wzmocnienie pozycji obywateli przez umożliwienie im zdobywania nowych umiejętności, tak aby obecni i przyszli pracownicy mogli przystosować się do nowych warunków i ewentualnej zmiany kariery, w celu ograniczenia bezrobocia i podniesienia wydajności pracy”¹⁸⁷. Inicjatywa w całości

¹⁸⁴ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Mobilna młodzież Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej*, COM(2010)477, 15.9.2010.

¹⁸⁵ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Europejska Agenda Cyfrowa*, COM (2010)245, 19.5.2010.

¹⁸⁶ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*, COM(2010)682, 23.11.2010.

¹⁸⁷ *Strategia EUROPA 2020*, s. 22.

poświęcona była rozwijaniu kwalifikacji w celu zwiększenia aktywności zawodowej i lepszego dostosowania popytu do podaży na rynku pracy.

Propozycja inicjatywy *Mobilna młodzież* (którego nazwę tłumaczono czasem jako *Młodzież w drodze*) wynikała z filaru I *Strategii EUROPA 2020* (częściowo wpisywała się również w filar III). Celem inicjatywy była pomoc osobom młodym w podjęciu wyzwań, przed którymi stoją oraz urzeczywistnieniu osiągnięcia sukcesu w gospodarce budowanej na wiedzy. Zgodnie z założeniami projektu przewodniego zmieniający się rynek pracy wymagał stale rosnących kwalifikacji oraz zdolności do szybkiej adaptacji. Spodziewano się, że wciąż więcej stanowisk wymagać będzie umiejętności z zakresu TIK, a brak czy niedobór wykwalifikowanych pracowników będzie oznaczał wolniejszy rozwój gospodarki unijnej i jej mniejszą konkurencyjność.

Również z filaru I *Strategii EUROPA 2020* wyrósł kolejny projekt przewodni – *Europejska Agenda Cyfrowa*. Była to inicjatywa na rzecz upowszechnienia szybkiego Internetu i czerpania korzyści z jednolitego rynku cyfrowego. Jej zadaniem było określenie roli, jaką odegrają TIK dla rozwoju Europy w perspektywie do 2020 r. (10 lat od przyjęcia *Agendy*). Celem dokumentu było wskazanie drogi do maksymalnego wykorzystania ekonomicznych i społecznych możliwości TIK jako środka działalności gospodarczej.

Projekt przewodni: *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia*

Choć ta inicjatywa Komisji skupiała się głównie na stymulowaniu rozwijania rynków pracy oraz podnoszeniu kwalifikacji pracowników w ramach kształcenia przez całe życie, nie pomijała również obowiązkowej edukacji na poziomie **ogólnym**. Silnie akcentowana była potrzeba inwestycji w systemy kształcenia (i szkolenia). Postrzegano to jako sposób na osiągnięcie wartości przypisanych do 2 wskaźników *Strategii EUROPA 2020*, tj. zredukowania liczby osób przedwcześnie kończących naukę do poziomu nieprzekraczającego 10% oraz podwyższenia do co najmniej 40% wskaźnika wykształcenia na poziomie wyższym (w roku docelowym, czyli 2020 r.).

Jednocześnie zapisy *Programu* z punktu widzenia zatrudnienia przewidywały wyposażenie Europejczyków w zestaw wiedzy i umiejętności, niezbędny do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy – to priorytet w odniesieniu do systemów edukacji. W tym celu systemy kształcenia i szkolenia powinny umożliwiać nabywanie właściwego zestawu umiejętności właśnie w ramach kształcenia ogólnego:

1. kluczowych kompetencji o charakterze ogólnym,
2. kluczowych kompetencji informatycznych i umiejętności korzystania z mediów,

3. umiejętności porozumiewania się w języku obcym¹⁸⁸.

W tym względzie widzimy spójność z inicjatywą *Mobilna młodzież*, zaś w części dotyczącej kompetencji cyfrowych – również z *Europejską Agendą Cyfrową*. W zakresie kompetencji informatycznych – *Program* postulował zastosowanie dwojakiego podejścia: oferta powinna być dostosowana do poziomu odbiorcy: z jednej strony należy zadbać o wspieranie podstawowych umiejętności w tym zakresie, z drugiej należy promować specjalistyczne i zaawansowane kompetencje w zakresie TIK¹⁸⁹. Do tego poziomu edukacyjnego stosowało się również zalecenie dla PCz wykorzystania funduszy unijnych, a konkretnie EFS, w celu realizacji priorytetów *Programu*.

Edukacji, przede wszystkim **zawodowej**, poświęcony został priorytet 2 ww. projektu przewodniego – *wyposażenie pracowników w umiejętności właściwe z punktu widzenia zatrudnienia*. Komisja za jeden ze swoich głównych celów w tym aspekcie uznała przewidywanie i dopasowywanie potrzeb rynku pracy i potrzeb w zakresie umiejętności¹⁹⁰. Proces ten nieustannie przysparzał trudności, więc aby je przezwyciężyć i skupić się na oferowaniu właściwego zestawu umiejętności i wyposażeniu młodych ludzi wchodzących na rynek pracy w kwalifikacje umożliwiające szybkie i skuteczne znalezienie adekwatnej pracy, zaproponowano ww. inicjatywę, uwzględniającą przedmiotowy obszar. W nawiązaniu do *Europejskiej Agendy Cyfrowej* – kolejnej inicjatywy w ramach *Strategii EUROPA 2020*, w *Programie* skupiono się na promowaniu specjalistycznych i zaawansowanych kompetencji w zakresie TIK, w szczególności specjalistów w dziedzinie TIK. Komisja zalecała PCz wdrożenie standardów kwalifikacji, opierających się na wynikach nauczania. Należało też podnosić atrakcyjność i promować kształcenie i szkolenie zawodowe. Zatem Komisja i PCz powinny skupić się na zapewnieniu – w toku kształcenia ogólnego, zawodowego, wyższego, a także kształcenia dorosłych – na zdobywaniu i uznawaniu kompetencji koniecznych do kontynuowania nauki i rozwoju kariery na rynku pracy. W ramach tej inicjatywy po raz pierwszy wskazano wprost, że EFS mógłby dostarczyć ukierunkowanej pomocy konkretnym grupom we wszystkich obszarach priorytetowych *Programu*, np. Romom, w takich obszarach jak m.in. kształcenie i szkolenie¹⁹¹.

¹⁸⁸ *Program na rzecz...*, s. 12.

¹⁸⁹ Tamże, s. 13.

¹⁹⁰ *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy Przewidywanie wymogów rynku pracy i potrzeb w zakresie umiejętności oraz ich wzajemne dopasowywanie*, COM(2008)868, 16.12.2008.

¹⁹¹ *Program na rzecz ...*, s. 6-13.

Projekt przewodni: *Mobilna młodzież*

Projekt *Mobilna młodzież* koncentrował się w swoim priorytecie: *budowanie nowoczesnych systemów kształcenia i szkolenia na rzecz kompetencji kluczowych i doskonałości* – na dbałości o jakość edukacji na wszystkich jej poziomach.

Ww. wskazanie to pochodzi z zapisów *Strategii EUROPA 2020* – o czym była już mowa wcześniej – aby na poziomie PCz został zapewniony odpowiedni poziom inwestycji w systemy **kształcenia** i szkolenia na wszystkich szczeblach (od **przedszkolnego** do wyższego), poprawę rezultatów procesu kształcenia w każdym jego segmencie (kształcenie przedszkolne, podstawowe, średnie, zawodowe i wyższe). Inwestowanie w systemy edukacji wysokiej jakości każdego etapu, w szczególności przedszkolnego, to jeden ze sposobów na ograniczenie zjawiska NEET.

Projekt przewodni *Mobilna młodzież* jednak bezpośrednio odnosił się do **kształcenia ogólnego**. Inicjatywa promowała wysokiej jakości systemy kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach edukacji. Podkreślano znaczenie kompetencji kluczowych opartych na wiedzy, takich jak umiejętność uczenia się, porozumiewania się w językach obcych, umiejętności w zakresie przedsiębiorczości oraz zdolność do pełnego wykorzystania możliwości TIK czy e-learningu.

W ramach ww. inicjatywy przewidziano wsparcie dla młodzieży zagrożonej zjawiskiem NEET, przez co już na najwcześniejszym etapie swojego życia i kariery zawodowej grupa ta ryzykuje wykluczenie z rynku pracy i zależność od świadczeń socjalnych. Inicjatywa zakładała powrót młodych osób do kształcenia (lub szkolenia), a następnie – pracy. W szczególności należało zadbać, aby młode osoby z niepełnosprawnościami lub z chorobami przewlekłymi były zatrudnione w celu zmniejszenia ryzyka ich przyszłej nieaktywności i wykluczenia społecznego¹⁹².

W ww. projekcie przewodnim Komisja podkreślała również wartość **szkolenia zawodowego** w charakterze przyuczenia do zawodu oraz wysokiej jakości staży, umożliwiających naukę w miejscu pracy jako wdrożenia do rynku pracy, a także zaangażowanie w ten proces partnerów społecznych. Podkreślono znaczenie kompetencji kluczowych, zwłaszcza zdolności do pełnego wykorzystania możliwości TIK oraz e-learningu¹⁹³.

Projekt przewodni *Mobilna młodzież* koncentrował się zatem na upowszechnieniu dostępu do edukacji, w takiej formie i na takim poziomie, aby możliwe było zrealizowanie

¹⁹² *Mobilna młodzież*, s. 18.

¹⁹³ Tamże, s. 6-7.

celów *Strategii EUROPA 2020*. Uwaga koncentrowała się tu na ograniczeniu zjawiska NEET, uzupełnianiu kwalifikacji zawodowych. Treść ww. projektu uwypukla zatem w naturalny sposób kształcenie zawodowe.

Zmieniający się rynek pracy wymagał coraz wyższych kwalifikacji, w szczególności zawodowych, dlatego też Komisja podkreśliła w swoim komunikacie z 2010 r.¹⁹⁴, że należy kłaść nacisk na unowocześnienie tego sektora edukacji. Priorytetami w tym względzie było ułatwienie przejścia ze szkolnictwa zawodowego do wyższego, w tym stworzenie krajowych ram kwalifikacji oraz podtrzymywanie bliskiej łączności z biznesem. Podniesienie atrakcyjności, dostępności i jakości kształcenia i szkolenia zawodowego to istotny warunek zwiększenia szans młodych ludzi na zatrudnienie i zmniejszenie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki szkolnej oraz nieaktywności zawodowej¹⁹⁵.

Projekt przewodni: Europejska Agenda Cyfrowa

Jednym ze wskazań dla PCz, które możemy znaleźć w *Agendzie* był generalny apel, aby PCz uwzględniły e-kształcenie w programach nauczania, w ocenach wyników nauczania i w programach rozwoju zawodowego dla nauczycieli i instruktorów. Zapisy *Europejskiej Agendy Cyfrowej* potwierdzały również, że Komisja dostrzegała korzyści w kształceniu Europejczyków w zakresie TIK oraz zachęcała do ich doskonalenia w zakresie **kształcenia (się) ogólnego**. Upowszechnianie kompetencji cyfrowych postrzegano jako remedium na ryzyko wykluczenia cyfrowego, zwiększenie szans na uczestnictwo w życiu społecznym osób z grup defaworyzowanych (np. z niepełnosprawnościami) przez korzystanie z takich usług jak np. e-kształcenie czy e-biznes. Komisja wspierała rozpowszechnianie w tym zakresie stosowania najlepszych praktyk, zgodnie z treścią projektu przewodniego¹⁹⁶.

Kompetencje z tego zakresu zostały wyszczególnione obok znajomości języków obcych i rozwijania przedsiębiorczości, co zostało wspomniane przy okazji omawiania inicjatywy *Mobilna młodzież*. Wśród kompetencji kluczowych wskazano także umiejętność uczenia się, która w *Agendzie* została sprofilowana do e-kształcenia, które powinno stanowić ważny element krajowej polityki edukacyjnej PCz, w tym kierunek jej modernizacji. Nacisk na zwiększanie liczby osób wykształconych w obszarze TIK i e-biznesu, równałby się rozpowszechnianiu umiejętności informatycznych niezbędnych dla innowacji i wzrostu gospodarczego. Wszystkie profesje powinny korzystać z potencjału TIK, co wymagałoby

¹⁹⁴ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Nowy bodziec do europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego służący wspieraniu Strategii Europa*, COM(2010)296, 9.6.2010.

¹⁹⁵ *Mobilna młodzież*, s. 15.

¹⁹⁶ *Europejska Agenda Cyfrowa*, s. 29.

intensyfikacji kształcenia informatycznego zarówno w formalnej edukacji i systemach szkoleń, ale także podnoszenia poziomu wiedzy oraz skutecznego szkolenia i certyfikacji w zakresie TIK poza formalnymi systemami edukacji w celu przekwalifikowywania się i ciągłego rozwoju kariery zawodowej. *Europejska Agenda Cyfrowa* wniosła zatem do **kształcenia** i szkolenia **zawodowego** swój specyficzny profil informatyczny. *Europejska Agenda Cyfrowa* nawiązuje do innej inicjatywy – *Programu na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia*, w którym podkreślana jest waga umiejętności wykorzystywania technologii cyfrowych. A ponieważ ww. *Program* w głównej mierze odnosił się do kształtowania umiejętności najcenniejszych z punktu widzenia rynku pracy, zatem w *Agendzie* można znaleźć zaakcentowanie znaczenia TIK zarówno w kształceniu ogólnym jak i zawodowym, a także w systemie szkoleń. W tym też kontekście jednym ze wskazań dla PCz, które możemy znaleźć w *Agendzie*, jest zalecenie, aby uwzględnić e-kształcenie w głównym nurcie polityki krajowej na rzecz modernizacji kształcenia i szkoleń, w tym w programach nauczania, w ocenach wyników nauczania i w programach rozwoju zawodowego dla nauczycieli i instruktorów¹⁹⁷.

Jednocześnie *Strategia EUROPA 2020* w zakresie *Europejskiej Agendy Cyfrowej* zalecała PCz propagować korzystanie z usług *on-line*, np. e-kształcenia¹⁹⁸.

2.5. Zintegrowane wytyczne

Jak już wspomniano, zgodnie z TFUE wspólne polityki, w tym PS, realizowane są na podstawie wytycznych oraz zaleceń dla poszczególnych państw, przyjętych zgodnie z art. 121 ust. 2 i art. 148 ust. 4 TFUE. Jednocześnie na wezwanie Rady Europejskiej polityki wspólnotowe wspierają również wdrażanie *Strategii EUROPA 2020*; podobnie także EFS, jest zaangażowany w działania PCz z zakresu polityk społecznych. Powyższe dokumenty przewidywały uwzględnienie następujących instrumentów prawnych:

- *Zaleceń Rady w sprawie ogólnych wytycznych dla polityki gospodarczej Państw Członkowskich i Unii – Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii EUROPA 2020 – część I*¹⁹⁹;
- *Decyzji Rady w sprawie wytycznych dla polityki zatrudnienia Państw Członkowskich – Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii EUROPA 2020 – część II*²⁰⁰.

¹⁹⁷ Tamże, s. 7, 29, 31.

¹⁹⁸ *Strategia EUROPA 2020*, s. 17.

¹⁹⁹ *Zalecenie Rady z dnia 13 lipca 2010 r. w sprawie ogólnych wytycznych polityk gospodarczych Państw Członkowskich i Unii – dokument obowiązujący na moment wdrożenia Strategii EUROPA 2020*, Dz.U. UE L 191/28, 23.7.2010.

²⁰⁰ *Decyzja Rady w sprawie wytycznych dla polityki zatrudnienia Państw Członkowskich Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii Europa 2020 – część II*, COM(2010)193, 27.4.2010 oraz *Decyzja Rady w sprawie wytycznych dotyczących polityki zatrudnienia Państw Członkowskich*, Dz. U. UE L 308/46, 24.11.2010.

Zintegrowane wytyczne to zestaw kilku wytycznych uwzględniających zagadnienie zatrudnienia oraz szeroko pojętej polityki gospodarczej. Część I dotyczyła kwestii makroekonomicznych (gospodarki i finansów państwa), natomiast część II podejmowała takie tematy jak: zatrudnienie, rynek pracy, spójność społeczna, promowanie równości i przeciwdziałanie dyskryminacji – i to w tej części właśnie odnaleźć można problematykę edukacji.

Na podstawie powyższych *Zintegrowanych wytycznych* PCz opracowywały m.in. KPR (ale także plany budżetowe: programy stabilności i programy konwergencji), w których szczegółowo określały strategie polityczne, które wdrażały w celu pobudzenia zatrudnienia i wzrostu gospodarczego oraz zapobiegania zakłóceniom równowagi. Zasadniczo *Zintegrowane wytyczne* formułowano raz do roku, jednak w 2010 r. postanowiono odstąpić od tej praktyki i nie zmieniać ich aż do 2014 r. w celu systematycznej i niezaburzonej pracy nad dokumentami perspektywy 2014-2020: rozporządzeń, UP, programów operacyjnych, itd.

Zintegrowane wytyczne w części II odnosiły się wprost do kształcenia i szkolenia zawodowego – we wszystkich możliwych formach: edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, skierowanej do młodzieży w systemie oświaty, poza nim oraz do dorosłych. Kwestie edukacji wskazano w wytycznej 8 oraz 9²⁰¹, pozostałe zagadnienia będące przedmiotem *Zintegrowanych wytycznych* przyjęte przez Radę UE ds. Zatrudnienia, Polityki Społecznej, Zdrowia i Polityki dotyczącej Konsumentów (EPSCO), korespondujące z kwestiami edukacyjnymi to te dotyczące wspierania rynku pracy (wytyczna 7) oraz promujące włączenie społeczne (wytyczna 10). Po raz pierwszy w analizowanych

²⁰¹ Rada UE ds. Gospodarczych i Finansowych (ECOFIN) przyjęła wytyczne do polityk gospodarczych (nr 1-3), a Rada UE ds. Zatrudnienia, Polityki Społecznej, Zdrowia i Polityki dotyczącej Konsumentów (EPSCO) przyjęła wytyczne do polityki zatrudnienia (nr 4-10).

Zestaw *Zintegrowanych wytycznych dotyczących Strategii EUROPA 2020* w pełnej wersji przedstawiał się następująco:

Wytyczna 1: *Zapewnienie jakości i stabilności finansów publicznych;*

Wytyczna 2: *Rozwiązanie problemu nierównowagi makroekonomicznej;*

Wytyczna 3: *Zmniejszenie nierównowagi w strefie euro;*

Wytyczna 4: *Optymalizacja pomocy na rzecz badań i rozwoju oraz innowacji, wzmocnienie trójkąta wiedzy i uwolnienie potencjału gospodarki cyfrowej;*

Wytyczna 5: *Bardziej efektywne korzystanie z zasobów i ograniczenie emisji gazów cieplarnianych;*

Wytyczna 6: *Poprawa otoczenia biznesu i środowiska konsumenckiego oraz modernizacja bazy przemysłowej;*

Wytyczna 7: *Zwiększenie współczynnika aktywności zawodowej i ograniczenie bezrobocia strukturalnego;*

Wytyczna 8: *Rozwijanie zasobów wykwalifikowanej siły roboczej odpowiadającej potrzebom rynku pracy, promowanie jakości zatrudnienia i uczenia się przez całe życie;*

Wytyczna 9: *Poprawa wydajności systemów kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach oraz zwiększenie liczby osób podejmujących studia wyższe;*

Wytyczna 10: *Promowanie włączenia społecznego i zwalczanie ubóstwa.*

dokumentach znalazło się odniesienie do zawodu nauczyciela, który powinien stać się bardziej atrakcyjny, jednakże temat ten nie został pogłębiony²⁰².

Zintegrowane wytyczne w części dotyczącej edukacji nawiązują wprost do **kształcenia na najwcześniejszym etapie**, zaś zalecenia Rady dla poszczególnych państw profilują ten ogólnie nakreślony priorytet, odnosząc się do sytuacji gospodarczej kraju i uwarunkowań społecznych.

Zintegrowane wytyczne do Strategii EUROPA 2020 odnosiły się bezpośrednio m.in. do edukacji przedszkolnej.

Wytyczna 8: *rozwijanie zasobów wykwalifikowanej siły roboczej odpowiadającej potrzebom rynku pracy, promowanie jakości zatrudnienia i uczenia się przez całe życie*, dążyła do zobowiązania PCz do zapewnienia odpowiedniego standardu m.in. w zakresie początkowych etapów kształcenia. Podkreślono, że inwestowanie w rozwój zasobów ludzkich powinno ograniczać niekorzystne zjawisko młodych ludzi pozostających poza systemem szkolnym, bez pracy, jak również poza nieformalnym i pozaformalnym kształceniem. Do edukacji wczesnoszkolnej nawiązuje również wytyczna 9: *poprawa wydajności systemów kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach oraz zwiększenie liczby osób podejmujących studia wyższe*, w myśl której powszechny dostęp do wysokiej jakości kształcenia i szkoleń oraz poprawa rezultatów kształcenia, możliwa była do osiągnięcia w postaci zaplanowanych i przeprowadzonych inwestycji w systemy kształcenia i szkolenia. Działaniami należało objąć wszystkie sektory – od wczesnej edukacji i edukacji szkolnej po szkolnictwo wyższe²⁰³.

W obszarze kształcenia przedszkolnego zalecenia Rada wystosowała do państw V4 następujące zalecenia.

Jednocześnie Rada kierowała do PCz dość szczegółowe zlecenia strategiczne, dotyczące zarówno krajowych sprawozdań z realizacji polityk wspólnotowych, w tym *Strategii EUROPA 2020*, jak i konkretnych zagadnień tematycznych. Część tematyczna obejmowała zalecenia w sprawie zatrudnienia, a więc i edukacji, oraz zalecenia dla poszczególnych krajów dotyczące innych kwestii (np. otoczenia biznesu, innowacji, funkcjonowania jednolitego rynku, energii/zmian klimatu). Przygotowywanie zaleceń odbywało się w sposób narastający, tzn. jeśli jakieś zagadnienie pojawiło się w odniesieniu do danego państwa w konkretnym roku, pozostawało obecne w zaleceniach również w latach kolejnych aż do wyeliminowania problemu, osiągnięcia celu etc.

²⁰² *Zintegrowane wytyczne do Strategii EUROPA 2020- część II*, s. 11.

²⁰³ Tamże, s. 10-11.

W zaleceniu z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Polski z 2013 r. oraz zawierających opinię Rady na temat przedstawionego przez Polskę programu konwergencji na lata 2012–2016²⁰⁴ Rada podkreśliła, iż pomimo podjętych już przez rząd działań w tym zakresie, np. wdrożenia rządowego programu *Maluch*²⁰⁵, w przypadku Polski zachodziła potrzeba podejmowania dalszych wysiłków na rzecz zwiększenia udziału młodych rodziców w rynku pracy przez inwestowanie w infrastrukturę oraz wykwalifikowany personel przedszkoli i żłobków.²⁰⁶ Dodatkowo w latach 2011²⁰⁷ i 2012²⁰⁸ pojawiły się wskazówki, aby ww. usługa była przystępna cenowo. Warto zwrócić uwagę, że zalecenie dla Polski w kwestii zwiększenia dostępności placówek przedszkolnych i żłobków akcentowało kwestię dostępu do rynków pracy, a więc aspekt czysto gospodarczy.

W latach 2011-2013 Republika Czeska nie otrzymała od Rady zaleceń w zakresie szkolnictwa zawodowego, ale w odniesieniu do poziomu kształcenia ogólnego oraz właśnie edukacji wczesnoszkolnej – tak. Narastająco w ciągu 3 lat (2011-2013) zalecenia dla Republiki Czeskiej dotyczyły: zwiększenia dostępności placówek opieki nad dziećmi sprzyjających włączeniu społecznemu, ze szczególnym uwzględnieniem udziału dzieci romskich (przez przyjęcie i wdrożenie ustawy regulującej świadczenie usług w zakresie opieki nad dziećmi oraz zwiększenie zdolności świadczenia usług w zakresie opieki nad dziećmi zarówno przez podmioty publiczne jak i prywatne).

Również w przypadku Słowacji w analizowanym okresie bolączką okazał się brak odpowiednich placówek opieki nad dziećmi, zwłaszcza tymi poniżej 3-go roku życia, co utrudniało matkom powrót na rynek pracy²⁰⁹. Słowacja otrzymała następujące zalecenia w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (podsumowanie zbiorcze zaleceń z lata 2011-2013): poprawy dostępności placówek opieki nad dziećmi (zwłaszcza dla dzieci poniżej 3-ego roku

²⁰⁴ Dz.U. UE C 217/63, 30.5.2013.

²⁰⁵ Program *Maluch* realizowany przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej od 2011 roku na podstawie ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. Nr 45, poz. 235, z późn.zm.), skoordynowany z Programem Operacyjnym Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet I *Zatrudnienie i integracja społeczna*, Działanie 1.5. *Wspieranie rozwiązań na rzecz godzenia życia zawodowego i rodzinnego*, wspierał m.in. funkcjonowanie nowoutworzonych miejsc w żłobkach i przedszkolach, dla dzieci których rodzice powracali do pracy po przerwie związanej z urodzeniem i wychowaniem dzieci, a także współfinansował usługi świadczone przez dziennego opiekuna.

²⁰⁶ Pkt (13) wstępu do ww. zalecenia.

²⁰⁷ Zlecenie Rady z dnia 12 lipca 2011 r. w sprawie krajowego programu reform Polski z 2011 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Polskę zaktualizowanego programu konwergencji na lata 2011–2014, Dz.U. UE C 217/5, 23.7.2011.

²⁰⁸ Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Polski z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Polskę programu konwergencji na lata 2012–2015, Dz.U. UE C 219/65, 24.7.2012, wstęp, pkt (10).

²⁰⁹ Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację programu stabilności na lata 2012–2016, Dz.U. UE C 217/71, 30.7.2013, wstęp, pkt (12).

zycia) oraz zwiększenia wysiłków na rzecz poprawy dostępu do wysokiej jakości edukacji przedszkolnej i szkolnej, dostosowanej do potrzeb rynku pracy i sprzyjającej włączeniu społecznemu, w szczególności dla społeczności zmarginalizowanych, np. romskiej.

Doceniono wysiłki Węgier na rzecz rozwijania sieci placówek opieki nad dziećmi – wdrażania rozwiązań na rzecz elastyczności dla rynku pracy. I – podobnie jak w przypadku Polski – zalecono kontynuowanie tej dobrej praktyki. Podkreślono również duży odsetek populacji dotkniętej deprivacją materialną, zwłaszcza Romów, której to grupy w głównej mierze dotyczył problem przedwczesnego kończenia nauki²¹⁰. W zakresie najwcześniejszych etapów edukacji Węgry otrzymały zalecenia, by w latach 2011-2013 kontynuować rozwijanie sieci placówek opieki nad dziećmi, w celu aktywizacji zawodowej rodziców. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku tego państwa zalecenia formułowane w odniesieniu do wszystkich obowiązkowych etapów edukacji, w tym wczesnoszkolnej, zawsze akcentują kwestię grup dewaloryzowanych.

Odpowiedni poziom **kształcenia ogólnego** jest kluczowy, aby zagwarantować umożliwienie kontynuacji edukacji aż do poziomu wyższego. Jednocześnie ma być ono na tyle atrakcyjne, aby powstrzymać uczniów przed przedwczesnym porzuceniem nauki. Z założenia odbywa się to przez wspomaganie wskazanych kompetencji kluczowych²¹¹ oraz tzw. kompetencji miękkich (umiejętności)²¹². *Zintegrowane wytyczne* w części II podkreślały wagę uzyskiwania kompetencji kluczowych w kształceniu ogólnym, zaś zalecenia Rady dla poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej w tym względzie były jeszcze bardziej szczegółowe, a jednocześnie w swej specyfice ujmowały różne

²¹⁰ Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Węgry programu konwergencji na lata 2012–2016, Dz.U. UE C 217/37, 30.7.2013wstęp, pkt (14).

Zgodnie z załącznikiem (s. 13) do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006/962/WE, 18.12.2006, kompetencje kluczowe to:

- „1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna”.

²¹² *Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020 Umowa Partnerstwa*, s. 38, https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/partnership-agreement-poland-may2014_pl.pdf, [dostęp: 08.10.2020]

Zgodnie z ww. dokumentem kompetencje miękkie (umiejętności) obejmowały m.in. interpersonalne, umiejętności pracy grupowej, przejrzystego komunikowania się, samoorganizacji, nowatorskiego podejścia do rozwiązywania problemów, itp. Adresowano je do generalnie do poziomu kształcenia powyżej ISCED 1.

specyficzne aspekty wynikające z uwarunkowań prowadzonych przez poszczególne PCz polityk w zakresie edukacji i rynku pracy.

Zintegrowane wytyczne odwoływały się wprost do rozwijania kompetencji, co w głównej mierze odnosiło się do kształcenia ogólnego. W wytycznej 8: *rozwijanie zasobów wykwalifikowanej siły roboczej odpowiadającej potrzebom rynku pracy, promowanie jakości zatrudnienia i uczenia się przez całe życie* – PCz zobowiązano do promowania wydajności i większych szans na rynku pracy, przy zapewnieniu odpowiedniego standardu wiedzy i umiejętności dostosowanych do aktualnych i przyszłych potrzeb rynku pracy, w tym promowania uzyskiwania kompetencji interdyscyplinarnych i kreatywności. Jednocześnie wytyczna 9: *Poprawa wydajności systemów kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach oraz zwiększenie liczby osób podejmujących studia wyższe*, zalecała, aby w celu osiągnięcia możliwie pełnego dostępu do wysokiej jakości kształcenia i szkoleń oraz poprawy rezultatów kształcenia, PCz zaplanowały i przeprowadzały efektywne inwestycje w systemy kształcenia i szkolenia na każdym szczeblu instytucjonalnym, a także w ramach kształcenia dorosłych. Modernizacja systemu kształcenia powinna podążać w kierunku zapewnienia nabywania najpotrzebniejszych umiejętności do odniesienia sukcesu na nowoczesnym rynku pracy w gospodarce opartej na wiedzy. Ponownie podkreślono wagę kompetencji. Zalecenie w tym względzie było tożsame dla szkolnictwa zawodowego oraz kształcenia ogólnego.

W zakresie kształcenia ogólnego w latach 2011-2013 **Polska** nie otrzymała od Rady żadnych zaleceń. W zaleceniach kierowanych dla **Republiki Czeskiej** z kolejnych lat 2011²¹³, 2012²¹⁴ i 2013²¹⁵, Komisja zauważyła w odniesieniu do kształcenia obowiązkowego, że czescy uczniowie osiągają średnie wyniki w porównaniu z rówieśnikami w innych krajach²¹⁶. Pogorszyły się zwłaszcza wyniki kształcenia w matematyce i innych przedmiotach ścisłych. Odnotowano, że władze czeskie zareagowały na to, wprowadzając szereg środków, które wiązały się z opracowaniem minimalnych standardów kształcenia, mających

²¹³ Zalecenie Rady z dnia 12 lipca 2011 r. w sprawie krajowego programu reform Republiki Czeskiej z 2011 r. oraz zawierające opinię Rady na temat zaktualizowanego przedstawionego przez Republikę Czeską programu konwergencji na lata 2011–2014, Dz.U. UE C 212/5, 19.7.2011.

²¹⁴ Zalecenie Rady z dnia 6 lipca 2012 r. w sprawie krajowego programu reform Republiki Czeskiej z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat programu konwergencji przedstawionego przez Republikę Czeską na lata 2012–2015, Dz.U. UE C 217/63, 30.5.2012.

²¹⁵ Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Republiki Czeskiej z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Republikę Czeską programu konwergencji na lata 2012–2016, Dz.U. UE L 217/14, 30.07.2013.

²¹⁶ Do porównań osiągnięć uczniów służyło regularne międzynarodowe badanie PISA (ang. *the Programme for International Student Assessment*), przeprowadzane przez OECD co 3 lata, czyli ocena umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15-ty rok życia w zakresie trzech podstawowych dziedzin: czytanie i interpretacja, matematyki i rozumowanie w naukach przyrodniczych. Dane dostępne na stronie internetowej: <http://www.oecd.org/pisa/data/>

obowiązywać w całym kraju podczas testów w szkołach. W związku z tym zalecono utworzenie zintegrowanego systemu, zapewniającego systematyczne wsparcie uczniom, nauczycielom oraz szkołom osiągającym słabe wyniki w testach, aby skutecznie podnieść jakość i ujednolicić poziom kształcenia obowiązkowego. Jako przeszkodę dla szybkiego i trwałego ożywienia gospodarczego w Republice Czeskiej zidentyfikowano ciągle cięcia wydatków na inwestycje publiczne. Jednocześnie zalecono proces przeciwny – zagwarantowanie wydatków, pobudzających wzrost i mających na celu zwiększenie poziomu zatrudnienia. W związku z powyższym dla Republiki Czeskiej sformułowano kluczowe zalecenie w zakresie obowiązkowej edukacji, które narastająco w ciągu 3 lat (2011-2013) można sformułować w następującą treść: należy ustanowić kompleksowe ramy oceny w obszarze kształcenia obowiązkowego oraz wdrożyć ukierunkowane środki dla wsparcia szkół osiągających słabe wyniki kształcenia.

W latach 2011-2013 zalecenia dla **Słowacji** w odniesieniu do kształcenia ogólnego były takie same jak dla kształcenia zawodowego – Rada podkreślała wielokrotnie, że jej uwagi dotyczyły wszystkich szczebli edukacji. Zaznaczono, że słowackie nakłady na edukację nie przekładały się na poprawę jej jakości i dostosowanie do potrzeb rynku pracy, a przeciwdziałanie bezrobociu, szczególnie wśród młodzieży – uwaga ta dotyczyła edukacji każdego szczebla, w tym wyższego. Rada zaleciła także przyspieszenie działań na rzecz poprawy wyników kształcenia i aktywizacji zawodowej zmarginalizowanych grup społecznych, m.in. romskiej.

Sprawozdania **Węgier** pozwoliły Radzie sformułować zarówno w odniesieniu do edukacji zawodowej jak i ogólnej w latach 2011-2013 zalecenia obejmujące wdrożenie krajowej strategii dotyczącej wczesnego kończenia nauki oraz dopilnowanie, aby system edukacji dawał wszystkim młodym ludziom odpowiednie umiejętności, kompetencje i kwalifikacje przydatne na rynku pracy. Zalecono poprawę dostępu osób znajdujący się w niekorzystnej sytuacji – zwłaszcza Romów – do powszechnej edukacji, sprzyjającej włączeniu społecznemu oraz wspieranie procesu przechodzenia między różnymi etapami edukacji oraz w kierunku rynku pracy.

Kształcenie zawodowe tak jak kształcenie ogólne odnaleźć można w *Zintegrowanych wytycznych* – część II w wytycznej 8: *Rozwijanie zasobów wykwalifikowanej siły roboczej odpowiadającej potrzebom rynku pracy, promowanie jakości zatrudnienia i uczenia się przez całe życie*. Państwa Członkowskie zobowiązane były, zgodnie ze ww. wytyczną, promować wydajność i większe szanse pracowników, zapewniając odpowiedni standard wiedzy i umiejętności dostosowanych do aktualnych i przyszłych potrzeb rynku pracy. Na uwagę

zasługuje fakt, że podkreślono tu wagę atrakcyjnych szkoleń zawodowych jako podstawowych czynników, którym powinien towarzyszyć skuteczny system uczenia się przez całe życie. Ponadto PCz powinny rozwinąć systemy uznawania nabytych kompetencji, znosić przeszkody w mobilności zawodowej i geograficznej pracowników, promować uzyskiwanie kompetencji interdyscyplinarnych, jak również wspierać działania edukacyjne skierowane do osób o niskich kwalifikacjach i zwiększać szanse, szczególnie starszych pracowników na rynku pracy, jednocześnie dbając o odpowiedni standard umiejętności i doświadczenia pracowników, w tym również pracowników naukowych i wysokiej klasy specjalistów. Aby ograniczyć niekorzystne zjawisko młodych ludzi pozostających poza systemem szkolnym, bez pracy, jak również poza nieformalnym i pozaformalnym kształceniem, należy wprowadzać w życie programy mające na celu pomoc absolwentom w znalezieniu pierwszego zatrudnienia lub możliwości dalszego kształcenia i szkolenia, w tym staży, a także podejmować szybkie działania w przypadku utraty pracy przez młodzież. Regularny monitoring wyników edukacji i określanie potrzeb w zakresie pożądaných kompetencji powinno pomóc w dostosowywaniu systemów kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy²¹⁷.

W treści wytycznej 9: *Poprawa wydajności systemów kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach oraz zwiększenie liczby osób podejmujących studia wyższe* podkreślono wagę dostępu do wysokiej jakości kształcenia i szkoleń oraz poprawy rezultatów kształcenia, co możliwe byłoby do osiągnięcia przez dobrze zaplanowane i przeprowadzone przez PCz inwestycje w systemy kształcenia i szkolenia, w szczególności w celu podwyższania kompetencji pracowników i kształcenia umiejętności szybkiej i skutecznej adaptacji do zmieniających się potrzeb rynków pracy. Zgodnie z wytyczną działaniami należało objąć wszystkie sektory (od wczesnej edukacji i edukacji szkolnej po szkolnictwo wyższe, kształcenie i szkolenie zawodowe, a także szkolenie dorosłych), z uwzględnieniem również uczenia się nieformalnego i pozaformalnego. Modernizacja systemu kształcenia powinna podążać w kierunku zapewnienia nabywania najpotrzebniejszych umiejętności do odniesienia sukcesu na nowoczesnym rynku pracy w gospodarce opartej na wiedzy. Szczególnie zalecano kształcenie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych²¹⁸.

Zalecenia Rady dla poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej w obszarze kształcenia zawodowego przedstawiały się następująco. W pkt (12) wstępu do *zalecenia Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Polski z 2013 r. oraz*

²¹⁷ Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii EUROPA 2020 – część II, s. 10.

²¹⁸ Tamże, s. 10-11.

zawierającego opinię Rady na temat przedstawionego przez Polskę programu konwergencji na lata 2012-2016 możemy znaleźć wskazówkę, dotyczącą zwiększenia wysiłków na rzecz obniżenia bezrobocia osób młodych, np. przez zwiększenie dostępności przyuczania do zawodu i uczenia się przez praktykę, zacieśnienie współpracy szkół i pracodawców oraz poprawę jakości nauczania. Rada podkreśliła też w pkt (10) niekorzystny, niewielki udział nakładów m.in. na kształcenie w Polsce. Silna rekomendacja dla **Polski** dotyczyła także przyjęcie projektu strategii na rzecz uczenia się przez całe życie. Zalecenia powyższe pojawiły się w latach 2011 oraz 2012.

W ww. okresie Rada nie sformułowała dla **Republiki Czeskiej** żadnych zaleceń związanych z kształceniem zawodowym.

Zgodnie ze wstępem do dokumentu *zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację programu stabilności na lata 2012-2016*, podobnie jak w latach 2012²¹⁹ i 2011²²⁰, podkreślono, że nakłady na edukację (niewygórowane w opinii Rady) nie przekładały się na poprawę jej jakości i dostosowanie do potrzeb rynku pracy, a zarazem przeciwdziałanie bezrobociu, szczególnie wśród młodzieży – uwaga ta dotyczyła edukacji każdego szczebla, w tym wyższego. **Słowacja** generalnie w zakresie edukacji, w tym także zawodowej (podsumowanie zbiorcze zaleceń z lata 2011-2013) biorąc za podstawę powyższe zalecenie powinna zwiększyć wysiłki na rzecz poprawy dostępu do wysokiej jakości edukacji, w tym kształcenia i szkolenia zawodowego, między innymi przez wprowadzenie systemu praktyk zawodowych, w tym w przedsiębiorstwach, dostosowanej do potrzeb rynku pracy i sprzyjającej włączeniu społecznemu, w szczególności dla społeczności zmarginalizowanych, np. romskiej. Wśród postulatów znalazły się również te dotyczące zachęt skierowanych do osób dorosłych o niskich kwalifikacjach do udziału w uczeniu się przez całe życie, m.in. zapewnienie większych możliwości uczenia się przez praktykę w przedsiębiorstwach.

Po analizie przekazanych sprawozdań Rada sformułowała *zalecenie z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Węgry programu konwergencji na lata 2012–2016*, podobnie

²¹⁹ *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację programu stabilności na lata 2012–2015*, COM(2012)326, 30.5.2012.

²²⁰ *Zalecenie Rady z dnia 12 lipca 2011 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2011 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację zaktualizowanego programu stabilności na lata 2011–2014*, Dz.U. UE C 272/1, 15.9.2011.

jak było to w latach 2012²²¹ i 2011²²². W zakresie kształcenia zawodowego w latach 2011-2013 powinno nastąpić wdrożenie krajowej strategii dotyczącej wczesnego kończenia nauki oraz skoncentrowanie wysiłków, aby system edukacji dawał wszystkim młodym ludziom odpowiednie umiejętności, kompetencje i kwalifikacje przydatne na rynku pracy. **Węgrom** zalecono poprawę dostępu osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji – zwłaszcza Romów – do powszechnej edukacji, sprzyjającej włączeniu społecznemu oraz wspieranie procesu przechodzenia między różnymi etapami edukacji oraz w kierunku rynku pracy.

Wyjątkowe zalecenia w zakresie działań powiązanych z edukacją w latach 2011-2013 otrzymała **Słowacja**, a konkretnie zalecenie podjęcia działań w celu uatrakcyjnienia młodym ludziom zawodu nauczyciela i poprawy wyników kształcenia²²³. Ten postulat nie powtórzył się w żadnym innym kraju Grupy Wyszehradzkiej w tym czasie.

²²¹ Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Węgry programu konwergencji na lata 2012–2015, COM(2012)317, 30.5.2012.

²²² Zalecenie Rady z dnia 12 lipca 2011 r. w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2011 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Węgry zaktualizowanego programu konwergencji na lata 2011–2015, Dz.U. UE C 209/10, 15.7.2011.

²²³ Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2013 r..., pkt 4.

CZĘŚĆ II

ZAŁOŻENIA POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTW GRUPY WYSZEHRADZKIEJ

ROZDZIAŁ 3

UWARUNKOWANIA WSPARCIA OBSZARU EDUKACJI Z FUNDUSZY UNII EUROPEJSKIEJ W PAŃSTWACH GRUPY WYSZEHRADZKIEJ

Zanim zostaną przeanalizowane dokumenty strategiczne i operacyjne Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier, pokrótce przedstawiony zostanie obraz systemu edukacji oraz *status quo* kształcenia przedszkolnego, ogólnego i zawodowego w wybranych aspektach (prawno-administracyjnym, demograficzno-społecznym, ekonomicznym, statystycznym, politycznym – związanymi z reformami szkolnictwa) państw V4 na początku perspektywy 2014-2020, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii wsparcia ze środków UE, co pozwoli lepiej zrozumieć wyznaczone cele strategiczne, a następnie operacjonalizujące je działania.

3.1. Polska rzeczywistość edukacyjna

Organizację systemu oświaty – według stanu obowiązującego w 2014 r. – normowały następujące akty prawne:

- *ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. z 1991, Nr 95, poz. 425 z późn. zm.),
- *ustawa z 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 1982, Nr 3 poz. 19 z późn. zm.).

Ustawa o finansach publicznych (Dz.U. z 2009, Nr 157 poz. 1240 z późn. zm.) oraz rokrocznie uchwalana ustawa budżetowa określały system publicznego wsparcia finansowego dla szkół i placówek niepublicznych.

Jednocześnie kształtowanie polityki edukacyjnej w Polsce w omawianej perspektywie odbywało się z poszanowaniem przepisów następujących aktów prawnych:

- *ustawy z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju* (Dz.U. z 2006, Nr 227 poz. 1658 t.j.),
- *ustawy z dnia 29 czerwca 1995 r. o statystyce publicznej* (Dz. U. z 2012, Nr poz. 591 t.j.),
- *ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej* (Dz. U. z 2011, Nr 139 poz. 814 t.j.),

Ustawa o zasadach prowadzenia polityki rozwoju określała strukturę dokumentów strategicznych oraz sposób ich opracowywania. Między innymi zobowiązywała twórców strategii do konsultowania projektu takich dokumentów z jednostkami samorządu, partnerami

społecznymi i gospodarczymi oraz Komisją Wspólną Rządu i Samorządu. Określała także, że przed przygotowaniem strategii konieczne jest przygotowanie diagnozy sytuacji społecznej, gospodarczej, regionalnej i przestrzennej kraju, z uwzględnieniem stanu środowiska.

Ustawa o statystyce publicznej tworzyła podstawy rzetelnego, obiektywnego, profesjonalnego i niezależnego prowadzenia badań statystycznych, których wyniki miały charakter oficjalnych danych statystycznych. Określała także zasady odpowiedzialności i ustalała organizację i tryb prowadzenia tych badań.

Ustawa o systemie informacji oświatowej zapewniała powszechny dostęp do informacji z zakresu oświaty w ramach systemu SIO, w tym także w celu prowadzenia polityki oświatowej państwa i zarządzania oświatą na każdym szczeblu (krajowym, regionalnym i lokalnym). Baza danych SIO przyczyniała się także m.in. do efektywnego finansowania zadań oświatowych oraz umożliwiała ocenę efektywności wykorzystania środków publicznych przeznaczonych na edukację, a także podnoszenia jakości edukacji przez usprawnienie nadzoru pedagogicznego w całym kraju.

Ponadto *ustawa Karta Nauczyciela* (Dz.U. 2014 poz. 191 – t.j.) regulowała kwestie pragmatyki pracowniczej pedagogów.

Politykę państwa w perspektywie 2014-2020 wspomagały programy współfinansowane ze środków Unii Europejskiej, dla sfery edukacji kluczowy był *Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020*.

Według stanu prawnego obowiązującego w 2014 r. kształceniem obowiązkowym objęci byli uczniowie od 6-ego do 18-ego roku życia. Kształcenie obowiązkowe trwało w Polsce 9 lat i obejmowało ostatni rok edukacji przedszkolnej, 5-letnią szkołę podstawową, a następnie 3-letnie gimnazjum. Od września 2004 r. wprowadzone zostało obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne dzieci w wieku 6 lat²²⁴.

Ponadto w polskim systemie edukacji oddzielono obowiązek szkolny i obowiązek nauki:

1. obowiązek szkolny – rozpoczynał się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończyło 7 lat, oraz trwał do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18-ego roku życia;

²²⁴ Od września 2011 r. obowiązek ten dotyczył dzieci w wieku 5 lat. Przejściowo obniżony również został wiek rozpoczynania obowiązku szkolnego. Od września 2014 r. obowiązek ten dotyczył pierwszej połowy rocznika 6-latków (od września 2015 r. dotyczył całego rocznika 6-latków, jednak od grudnia 2015 r. ponownie podniesiono wiek szkolny do 7 lat).

2. obowiązek nauki – trwał do 18-ego roku życia i spełniany był przede wszystkim przez uczęszczanie do szkoły ponadgimnazjalnej lub przez realizowanie przygotowania zawodowego u pracodawcy²²⁵.

Zgodnie z regulacjami prawnymi obowiązującymi w 2014 r., w skład polskiego systemu oświaty wchodziły ogólnodostępne: przedszkola i inne formy wychowania przedszkolnego (ISCED 0), szkoły podstawowe (ISCED 1), gimnazja (ISCED 2), szkoły ponadgimnazjalne (ISCED 3), w tym szkoły artystyczne ww. szczebli. Należały do niego także zakłady kształcenia nauczycieli i kolegia pracowników służb społecznych, które jednak nie kwalifikowały się do analiz w powyższej pracy, gdyż klasyfikowane były na poziomie ISCED 4. W skład systemu oświaty nie wchodziły uczelnie, które stanowiły oddzielny system – system szkolnictwa wyższego.

Wychowanie przedszkolne obejmowało wspomaganie rozwoju i edukację dziecka od 3-ego roku życia do rozpoczęcia nauki szkolnej. Cele wychowania przedszkolnego zostały sformułowane w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (wersja obowiązująca wg stanu na 2014 r.)²²⁶.

Według stanu na 2014 r., dzieci w wieku od 7 do 12 lat uczęszczały do szkoły podstawowej, w której nauka trwała 6 lat. Szkoła podstawowa podzielona była na dwa etapy: pierwszy etap odpowiadał klasom od I do III i oferował zintegrowaną edukację wczesnoszkolną, natomiast drugi etap to klasy od IV do VI.

W 2014 r. absolwenci 6-letniej szkoły podstawowej kontynuowali naukę w 3-letnim gimnazjum. Pod koniec gimnazjum uczniowie przystępowali do obowiązkowego egzaminu zewnętrznego przeprowadzanego przez okręgową komisję egzaminacyjną.

Trzyletnie gimnazjum, w którym w ostatnim roku nauki przeprowadzano egzamin, dawało możliwość dalszego kształcenia w ogólnodostępnych szkołach ponadgimnazjalnych:

1. trzyletniej zasadniczej szkole zawodowej, której ukończenie umożliwiało uzyskanie dyplomu poświadczającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także dalsze kształcenie począwszy od klasy drugiej liceum ogólnokształcącego dla dorosłych;
2. trzyletnim liceum ogólnokształcącym, którego ukończenie umożliwiało uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;

²²⁵ Obowiązek szkolny ustanowił w art. 15 *ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, zaś obowiązek nauki - art. 70 ust. 1 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*.

²²⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012, poz. 977).

3. trzyletnim liceum profilowanym, którego ukończenie umożliwiło uzyskanie dyplomu poświadczającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
4. czteroletnim technikum, którego ukończenie umożliwiło uzyskanie dyplomu poświadczającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego²²⁷.

Dodatkowo kształcenie mogło być kontynuowane w trzyletniej szkole specjalnej przysposabiającej do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi²²⁸.

Egzamin maturalny przeprowadzany na koniec kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych – liceach i technikumach – od roku 2005 r. miał charakter zewnętrzny i zastępował egzaminy wstępne na uczelnie²²⁹.

W dokumencie *Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020 Umowa Partnerstwa*²³⁰ (dalej: „polska Umowa Partnerstwa”) wsparcie na rzecz wczesnej opieki i **edukacji przedszkolnej** zostało umiejscowione w obszarze problemowym „niepełne wykorzystanie zasobów rynku pracy”, co współgra z zaleceniem Rady na temat przedstawionego przez Polskę programu konwergencji na lata 2012–2016²³¹. Kształcenie przedszkolne *sensu stricto* nie było przedmiotem zainteresowania ani zalecenia Rady ani dokumentu *Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform aktualizacja 2013/2014*²³² (dalej: „polski KPR”). Łączone było ono z opieką nad dziećmi, czyli *de facto* usługą publiczną spoza systemu edukacji. Fakt ten nie dziwi, biorąc pod uwagę to, co wynika z zapisów polskiego KPR jak i zalecenia Rady – **zwiększanie dostępności kształcenia przedszkolnego** i opieki nad dziećmi **podyktowane było w przypadku Polski przede wszystkim względami rynku pracy**, zaś dostępność tego szczebla edukacyjnego warunkowała stan jeden z podstawowych parametrów gospodarki, czyli stan zatrudnienia.

Wśród przyczyn niskiego poziomu zatrudnienia w Polsce, w szczególności osób młodych, w tym kobiet, wskazywano niedostateczny poziom zapewnienia opieki nad dziećmi poniżej 3-ego roku życia. Jedną ze słabych stron polskiego systemu edukacji było niskie

²²⁷ <https://eacea.ec.europa.eu/>, [dostęp: 01.04.2021].

²²⁸ Tamże.

²²⁹ Tamże.

²³⁰ https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/partnership-agreement-poland-may2014_pl.pdf, [dostęp: 08.10.2020].

²³¹ Dz.U. UE C 217/73, 30.7.2013.

²³² <https://www.gov.pl/web/rozwoj/krajowy-program-reform>, [dostęp: 08.10.2020].

uczestnictwo w wychowaniu przedszkolnym (w szczególności dzieci poniżej 5-ego roku życia) – notowania Polski na tym polu były znacznie słabsze niż w pozostałych krajach OECD. W Polsce wskaźnik dzieci 4-letnich włączonych wówczas do systemu edukacji wynosił nieco ponad 60%, podczas gdy średnia dla OECD to ponad 80%²³³.

W latach 2005-2012 liczba polskich dzieci w wieku 3–5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym podwoiła się – z 447 tys. do 885 tys. Poziom uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym wzrósł w tym przedziale czasowym o ponad 28 pp. (z 41,0% do 69,7%). W miastach wzrósł on z 58,4% do 83,5%, a na wsi z 19,1% do 50,9%²³⁴. Mimo tak znacznego wzrostu, poziom uczestnictwa dzieci w tym wieku w edukacji przedszkolnej w Polsce należał nadal do najniższych w UE. Szczególnie dotyczyło to dzieci 3- i 4-letnich. Według danych za rok szkolny 2009/2010, odsetek 4-latków objętych edukacją w UE wynosił 90,8%, a w Polsce 59,4%²³⁵. Z kolei według danych za 2011 r. we wszystkich krajach europejskich – poza Finlandią i Polską właśnie – do systemu edukacyjnego (przedszkola lub szkoły podstawowej) włączono powyżej 50% 4-latków²³⁶. W Polsce trudniejsza sytuacja pod tym względem była na obszarach wiejskich, gdzie do przedszkola uczęszczało niespełna 40% dzieci. Wyzwaniem było wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z wykorzystaniem różnych form edukacji przedszkolnej, w zależności od występujących uwarunkowań demograficznych i ekonomicznych. Zgodnie z zapisami polskiej Umowy Partnerstwa, konieczne było zarówno **upowszechnianie** jak i **poprawa jakości tego poziomu edukacji**. Tym zjawiskom towarzyszyć powinien również szeroki wachlarz narzędzi wspomagających odpowiednie przygotowanie dzieci do edukacji szkolnej (diagnoza i działania korekcyjne), aby ograniczać bariery rozwojowe. Szczególnie akcentowano potrzebę objęcia **wspieraniem dzieci niepełnosprawnych** i współfinansowanie **placówek przedszkolnych dla podopiecznych o specjalnych potrzebach edukacyjnych**. Poprawa jakości to drugie oblicze – o charakterze mniej rynkowym/gospodarczym – wsparcia edukacji przedszkolnej. Polska promowała w związku z tym implementację programów wspierających edukację przedszkolną i wczesnoszkolną prowadzących do uzyskania efektów długoterminowych w postaci pozytywnych zmian społeczno-

²³³ *Education at a Glance 2013, OECD Indicators*, s. 276, [https://www.oecd.org/education/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf), [dostęp: 12.11.2020].

²³⁴ *Oświata i Wychowanie 2005/2006*, GUS, Warszawa 2006; *Oświata i Wychowanie 2012/2013*, GUS, Warszawa 2013.

²³⁵ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, s. 12. <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/strategie-i-dokumenty-programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego>, [dostęp: 12.10.2020].

²³⁶ Potulicka E., Hildebrandt-Wypych D., Czech-Włodarczyk C. (red.), *Systemy edukacji w państwach...*, s. 486.

ekonomicznych: wyższego poziomu wykształcenia i zatrudnienia oraz niwelacji zjawiska ubóstwa i uzależnienia od świadczeń społecznych. Ze względu na stymulujący i prorozwojowy charakter edukacji przedszkolnej oraz szanse na prawidłową socjalizację, a tym samym możliwość podjęcia w przyszłości pracy i samodzielnego życia, szczególnie cenne były działania w tym zakresie skierowane do grup zagrożonych wykluczeniem społecznym, w szczególności dzieci z niepełnosprawnościami²³⁷. Podkreślano szczególną rolę funduszy unijnych we wsparciu realizacji polityki państwa w tym względzie. Jednocześnie polski KPR przy okazji kształcenia na poziomie podstawowym podkreślał wagę rozwijania talentów uczniów – projekt *Sieć Szkół Odkrywców Talentów* adresowała swoje działania również do najmłodszych, w tym przedszkolaków²³⁸.

Wczesna edukacja to kwestia silnie związana z warunkami życia dzieci – status materialny i społeczny rodziny, stan zdrowia, bezpieczeństwo, warunki mieszkaniowe, itp. mają znaczący wpływ na rozwój fizyczny i intelektualny dzieci. Ocena warunków życia dzieci w najbardziej rozwiniętych państwach, w tym także w Polsce, prowadzona np. przez ONZ²³⁹, pokazywała przewagi sytuacji życia dzieci w Polsce na tle innych krajów. Były nimi stabilna struktura rodzin – wychowywanie dziecka przez oboje rodziców oraz dostępność i powszechność obowiązkowej edukacji, a także osiągnięte wskaźniki edukacyjne, które plasowały Polskę – jak to już wcześniej wspomniano – generalnie blisko średniej UE czy OECD²⁴⁰.

Jednocześnie w zaleceniu Rady sukces w postaci niemal podwojenia liczby miejsc w placówkach opieki przypisano wdrożeniu rządowego programu *Maluch*, koordynowanego przez resort pracy²⁴¹. Polski rząd postanowił kontynuować program *Maluch*, dofinansowujący wydatki bieżące związane z utrzymaniem i tworzeniem nowych miejsc opieki nad dziećmi w wieku do 3 lat. Z wykorzystaniem środków EFS wdrożono również w perspektywie 2007-2013 (*Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013*) działanie polegające na tworzeniu żłobków i klubów dziecięcych, w ramach którego pokrywano koszty opieki nad dzieckiem w wieku do lat 3, w przypadku gdy co najmniej jedno z rodziców lub opiekunów prawnych dziecka powracało na rynek pracy po przerwie związanej z urodzeniem lub wychowaniem dzieci. Do końca 2013 r. ze środków EFS wsparciem objętych zostało niemal 4,4 tys. ośrodków

²³⁷ *Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego, utworzonych lub wspartych ze środków finansowych EFS w ramach poddziałania 9.1.1 PO KL*, badanie zrealizowane przez Ośrodek Ewaluacji na zlecenie MRR, Warszawa 2012, s. 38.

²³⁸ *Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform aktualizacja 2013/2014*, s. 42.

²³⁹ *Child well-being in rich countries. A comparative overview*, UNICEF, Florence 2013.

²⁴⁰ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, s. 8, 57.

https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie_sie_przez_cale_zycie/Perspektywa_uczenia_sie_przez_cale_zycie.pdf, [dostęp: 24.10.2020].

²⁴¹ *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Polski z 2013 r.*..., 29.5.2013, s. 4.

wychowania przedszkolnego, a ponad 154,4 tys. dzieci w wieku 3-5 lat na obszarach wiejskich uczestniczyło w różnych formach edukacji przedszkolnej²⁴². Ponadto wdrożono rozwiązania legislacyjne, w ramach których nastąpiła – po wypełnieniu warunków ustawowych – liberalizacja rynku placówek wczesnej opieki nad dziećmi – już nie tylko samorządy czy zakłady pracy mogły być podmiotami prowadzącymi taką działalność, ale również organizacje pozarządowe czy osoby/instytucje prowadzące działalność gospodarczą²⁴³.

Zgodnie z architekturą programów operacyjnych w polskiej Umowie partnerstwa założono wspieranie dostępności kształcenia przedszkolnego w postaci **rozbudowy/budowy placówek przedszkolnych** (wsparcie z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, dalej: „EFRR”), jak również implementację rozwiązań w zakresie **dostosowania placówek do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami – z poziomu regionalnego**. Zaplanowano, że wsparcie powinno mieć charakter kompleksowy, dlatego EFS skupił się również na **doskonaleniu kompetencji nauczycieli przedszkoli**, w tym do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²⁴⁴.

W odniesieniu do **kształcenia ogólnego** na początku analizowanej perspektywy finansowej UE, Polska jako jedno z nielicznych PCz, osiągnęła bądź była blisko osiągnięcia zakładanych wartości wskaźników edukacyjnych *Strategii EUROPA 2020*. Znacznie przed 2020 r. osiągnięto cel w postaci mniej niż 10%-owego odsetka młodzieży nieuczącej się, niepracującej bądź nieuczestniczącej w żadnej formie szkolenia.

Wartość drugiego wskaźnika edukacyjnego ze *Strategii EUROPA 2020* – osiągnięcie pułapu co najmniej 40% populacji w wieku 30-34 lat z wykształceniem wyższym – w 2012 r. wynosiła w Polsce 39,1%²⁴⁵, zaś z szacunków polskiego resortu nauki wynikało, że wartości zakładane w ww. *Strategii* możliwe były do osiągnięcia, a nawet przekroczenia ok. 2015 r.²⁴⁶ Polska mogła sobie w takich uwarunkowaniach pozwolić na wyznaczenie ambitniejszych celów. Zaproponowano, aby wartość wskaźnika *młodzież w wieku 18-24 lata z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym niekontynuująca nauki* dla roku 2012 wyniosła 5.7%, zaś dla 2020 – 4,5%.

²⁴² *Sprawozdanie z realizacji Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 za II półrocze 2013 r.* w ślad za: Interpelacja nr 25979 - tekst odpowiedzi:

<http://sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=57BC67D0>, [dostęp: 12.01.2021].

²⁴³ *Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform aktualizacja 2013/2014*, s. 12.

²⁴⁴ *Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020 Umowa Partnerstwa*, s. 149.

²⁴⁵ Tamże, s. 37.

²⁴⁶ *Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform aktualizacja 2013/2014*, s. 38.

Tabela 5. Wartości wskaźnika w zakresie odsetka młodzieży niekontynuującej nauki zgodnie z Krajowym Programem Reform Rzeczypospolitej Polskiej aktualizacja 2013/2014

Młodzież w wieku 18-24 lata z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym niekontynuująca nauki		
Rok	2012	2020
% udział w populacji 18-24 lata	5,7	4,5

Opracowanie własne na podstawie *Krajowego Programu Reform Rzeczypospolita Polska aktualizacja 2013/2014*

W obszarze kształcenia ogólnego zaakcentowano szczególnie stworzenie warunków do **rozwaju e-kompetencji**, umożliwiających uzyskiwanie lepszych wyników edukacyjnych, a także zwiększenie szans w przyszłości na rynku pracy i wdrożenie w proces uczenia się przez całe życie. To z kolei korelowało z umiejscowieniem działań z zakresu kształcenia ogólnego, postulowanych do objęcia wsparciem funduszy UE, w polskiej Umowie Partnerstwa w polu problemowym *niedostosowany do potrzeb rynku pracy system kształcenia oraz kompetencje kadr*.

Podkreślono wagę kształtowania u uczniów również różnorodnych **kompetencji społecznych**²⁴⁷. Ponadto postulat polskiego KPR w zakresie propagowania zajęć pozalekcyjnych, które z kolei przyczynią się do identyfikacji i **rozwijania talentów** uczniów, planowano urzeczywistnić w postaci projektu sieci *Szkół Odkrywców Talentów*, który w sposób szczególny uwzględniał działania, dotyczące rozwijania zainteresowań, predyspozycji i zdolności najmłodszych uczniów (w tym 6-latków). Ponadto resort edukacji w 2012 r. prowadził *Program pomocy wybitnie uzdolnionym uczniom* oraz konkurs *Mogę zostać geniuszem*²⁴⁸. Ww. działania były konsekwencją wniosków z badania PISA z lat 2000-2009, które wykazywały generalną poprawę wyników, jednak w zakresie osiągnięć średnich, co oznaczało, że nie odnotowano wielu rezultatów niskich, ale także i wybitnych. Znacznie lepsze wyniki badanie PISA z 2003 r. – zdaniem Wolfganga Hörnera – mogły być w przypadku Polski traktowane przynajmniej po części jako dowód powodzenia potransformacyjnej reformy strukturalnej systemu edukacji w efekcie wyższego stopnia integracji szkolnej. Dodatkowym czynnikiem tego sukcesu był obowiązek szkolny wraz z obowiązkiem nauki, które w polskich uwarunkowaniach obejmowały uczniów

²⁴⁷ Tamże, s. 39.

²⁴⁸ Tamże, s. 42.

aż do uzyskania pełnoletności. Jak stwierdza Wolfgang Hörner Polska miała najniższy stopień selektywności społecznej wśród państw postsocjalistycznych w Unii Europejskiej²⁴⁹.

Polska jako jedno z niewielu państw UE osiągnęła w 2010 r. cztery z pięciu zalecanych wartości najważniejszych wskaźników rozwoju **edukacji** m.in. **zawodowej** w Europie, zgodnie z raportami Komisji Europejskiej monitorującymi program Education&Training 2010.

Tabela 6. *Polska na tle państw UE w osiąganiu poziomów odniesienia (benchmarków) dla rozwoju edukacji w Europie wyznaczonych na rok 2010*

Najważniejsze wskaźniki rozwoju edukacji w Europie z poziomami odniesienia wyznaczonymi na rok 2010 (benchmarki)	Poziomy odniesienia wyznaczone na rok 2010	Osiągnięcia Polski na tle państw UE - Polska wśród liderów rozwoju edukacji formalnej dzieci i młodzieży w UE
Odsetek młodzieży z niskimi osiągnięciami w czytaniu (według badania PISA)	Obniżenie tego odsetka o co najmniej 20%	UE-18 2000-2009: -17,0% (cel nieosiągnięty) Trzy najlepsze wyniki w UE: Łotwa -41,5%, Polska -35,32%, Portugalia -33,1%
Odsetek młodzieży niekontynuującej nauki, tj. osób w wieku 18-24 lat z wykształceniem co najwyżej na poziomie gimnazjalnym, które nie uczestniczą w kształceniu lub szkoleniu	Obniżenie tego odsetka do najwyżej 10%	UE 2010: 14,1% (cel nieosiągnięty) Trzy najlepsze wyniki w UE: Słowacja 4,7%, Republika Czeska 4,9%, Polska 5,4%
Odsetek osób w wieku 20-24 lat z wykształceniem co najmniej na poziomie średnim lub zasadniczym	Zwiększenie tego odsetka do co najmniej 85%	UE 2010: 79% (cel nieosiągnięty) Trzy najlepsze wyniki w UE: Słowacja 93,2%, Republika Czeska 91,9%, Polska 91,1%
Liczba absolwentów kierunków matematycznych, nauk przyrodniczych i technicznych	Zwiększenie tej liczby o co najmniej 15%	UE 2000-2010: +43,4% (cel osiągnięty) Cztery najlepsze wyniki (powyżej 150%): Słowacja, Rumunia, Republika Czeska, Polska
Liczba osób w wieku 25-64	Zwiększenie tej liczby do co	UE 2010: 9,1% (cel

²⁴⁹ W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter, B. Kopp, (red.), *The Education systems of...*, s. 642.

lat uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu (w okresie 4 tygodni przed badaniem)	najmniej 12,5%	nieosiągnięty) Trzy najlepsze wyniki w UE: Dania 32,5%, Szwecja 24,5%, Finlandia 23% (Polska – 5,3% w 2010 r., 4,5% w 2012 r.)
--	----------------	---

Opracowanie własne na podstawie *Perspektywy uczenia się przez całe życie*

W przypadku szkolnictwa średniego można było zaobserwować w Polsce rosnącą od transformacji ustrojowej w 1989 r. tendencję spadku liczby uczniów w szkołach zawodowych na korzyść szkół ogólnokształcących²⁵⁰. Polskie szkoły średnie ogólnokształcące – podobnie jak portugalskie czy hiszpańskie – cechowała znacząca przewaga uczniów w stosunku do szkół zawodowych i technicznych²⁵¹. **Poziom kształcenia zawodowego nie znajdował jednak uznania ani wśród pracodawców, ani wśród samych uczniów**, co potwierdzała trudność w znalezieniu pracy, przede wszystkim ze względu na niedopasowanie specjalności kształcenia do potrzeb rynku pracy, ale też niewystarczających kompetencji praktycznych, w zakresie nowych technologii czy języka obcego²⁵². Z tego względu, polska Umowa Partnerstwa wskazywała jako kierunek rozwojowy dla tego poziomu edukacyjnego wyrównywanie **poziomu kompetencji**, niezbędnych do rozpoczęcia kolejnego etapu edukacji lub wejścia na rynek pracy. Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi wśród pracodawców, poza wiedzą nabywaną w toku edukacji formalnej, konieczne było też kształtowanie u młodzieży profilu osobowego, ułatwiającego szybką adaptację do nowych warunków i wymagań oraz kształtowanie **kompetencji miękkich**, obejmujących m.in. umiejętność pracy grupowej, przejrzystego komunikowania się, samoorganizacji, nowatorskiego podejścia do rozwiązywania problemów, itp.²⁵³

²⁵⁰ Choć były i odmienne obserwacje:

„Jakkolwiek generalne statystyki tego nie wychwytyją (w ich świetle utrzymuje się stałe duże zainteresowanie liceami ogólnokształcącymi), w badaniach socjologicznych można zaobserwować pewien ruch „podskórny” ujawniający zmiany preferencji młodzieży, zwłaszcza z rodzin o niskim i średnim statusie społecznym. Pod wpływem sytuacji na rynku pracy zaczyna ona dokonywać racjonalnych korekt swoich decyzji edukacyjnych i częściej niż kilka lat temu wybiera technika i licea profilowane.” - K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, KPRM, Warszawa 2011, s. 97, <https://nck.pl/badania/raporty/mlodzi-2011>, [dostęp: 24.07.2021].

²⁵¹ R. Nowakowska-Siuta, *Kształcenie zawodowe w krajach UE*, CKE, Warszawa 2006, s. 7.

²⁵² U. Sztanderska (red.), *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*, UNDP, Warszawa 2007, s. 86-87, 192.

²⁵³ *Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP 2012, s. 17,

https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/broszura_2012_na_www.pdf, [dostęp: 12.01.2021].

Deficyt niektórych zawodów na rynku pracy²⁵⁴, przy notowanym bezrobociu wśród osób kończących studia wskazywał na konieczność poprawy jakości kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce. Niezmiennie wskazywanym kierunkiem było **zwiększenie zaangażowania pracodawców w proces kształcenia**, szczególnie w przedmiotach praktycznych, w celu powiązania oferty edukacyjnej z potrzebami rynku pracy. Jednym z bardzo ważnych wymiarów współpracy szkół z przedsiębiorstwami były praktyki zawodowe oraz inne formy pracy i nauki w przedsiębiorstwach. Doświadczenia międzynarodowe wskazywały na generalnie łatwiejsze przejście ze szkoły do zatrudnienia w krajach, w których praca była silnie zintegrowana z nauką oraz – na poziomie indywidualnym – wśród uczniów mających doświadczenie zawodowe zdobyte w trakcie nauki²⁵⁵. Z kolei badania przeprowadzone w Polsce pokazywały, że 84% szkół zawodowych i 74% centrów kształcenia praktycznego współpracowało z pracodawcami²⁵⁶. Z drugiej strony mniej niż 20% pracodawców deklarowało udział w opracowaniu programów nauczania²⁵⁷. Wyniki te pokazywały, że oferta edukacyjna była tworzona w pewnym oderwaniu od sytuacji na rynku pracy, przy małym udziale pracodawców²⁵⁸. Również polski KPR postulował w odniesieniu do kształcenia zawodowego lepsze dopasowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy i podniesienie jakości nauczania. Dokument podkreślał konieczność przeformułowania podstawy programowej właśnie w tym celu – zbliżenia kształcenia formalnego do wymagań gospodarki opartej na wiedzy, w szczególności odpowiednie zbilansowanie nauczania teoretycznego z praktycznym²⁵⁹.

W zaleceniu Rady nr 3 dla Polski z 2013 r. podkreślono konieczność zwiększenia wysiłków na rzecz obniżenia bezrobocia osób młodych m.in. przez: „zacieśnienie współpracy szkół i pracodawców oraz poprawę jakości nauczania”²⁶⁰. Polska przetransponowała

²⁵⁴ *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w I półroczu 2013 r.*, MPiPS, Warszawa 2014, s. 13-14:

„W rankingu 30 zawodów o najwyższym poziomie wskaźnika deficytu znalazło się 9 zawodów z grupy pracownicy usług i sprzedawcy, 6 zawodów z grupy pracownicy przy pracach prostych oraz po 5 zawodów z grup: technicy i inny średni personel oraz pracownicy biurowi. Podobnie, jak w latach poprzednich, także w omawianym okresie zdecydowanie na pierwszym miejscu pod względem poziomu deficytu siły roboczej uplasował się zawód robotnika gospodarczego, a więc zawód niewymagający wysokich kwalifikacji. Na marginesie należy zauważyć, że wśród zawodów deficytowych znalazł się zawód spawacza metodą MAG czyli zawód, w którym praca wymaga znajomości nowoczesnych technologii”.

²⁵⁵ *Off to a Good Start? Jobs for Youth*, OECD, Paris 2010, s. 11.

²⁵⁶ *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, IBE, Warszawa 2011, s. 203-204.

²⁵⁷ *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru. Raport końcowy*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z EFS w ramach PO WER działanie 3.4 *Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie*, MEN, Warszawa 2011, s. 30.

²⁵⁸ *Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020 Umowa Partnerstwa*, s. 39.

²⁵⁹ *Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform aktualizacja 2013/2014*, s. 39.

²⁶⁰ *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Polski z 2013 r.*..., s. 4.

to zalecenie na propozycję instrumentu *Biznes dla edukacji*, aktywizującego pracodawców na rzecz włączenia się w organizację edukacji zawodowej. Wspomniany projekt systemowy, zasilony środkami budżetowymi (w wysokości ok. 4 mln PLN), realizowany do końca 2014 r. przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej we współpracy z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości, zakładał promowanie praktycznej współpracy przedsiębiorców z placówkami kształcącymi potencjalnych pracowników, uczelniami oraz szkołami zawodowymi. Założono realizację szeregu projektów edukacyjnych, dotyczących m.in. pomocy o charakterze organizacyjnym i merytorycznym w zakresie animacji współpracy pomiędzy przedsiębiorstwem i wybraną placówką kształcenia oraz pomocy przy opracowaniu założeń programu edukacyjnego²⁶¹.

Wśród zagadnień przekrojowych odnotować można w polskich uwarunkowaniach perspektywy 2014-2020 przede wszystkim **podnoszenie kompetencji nauczycieli** oraz **inwestycje w zakresie infrastruktury i wyposażenia placówek**. Przy czym należy zauważyć, że ten drugi to domena współfinansowana z EFRR nie EFS. Polskich nauczycieli na początku perspektywy 2014-2020 cechował wysoki poziom posiadanych kwalifikacji – niemal 100% z nich posiadało wyższe wykształcenie. Jednocześnie w odniesieniu do rozwoju zawodowego, według danych z SIO na początku perspektywy 2014-2020, jedynie 12% nauczycieli korzystało ze zorganizowanych form rozwoju zawodowego. Najbardziej zaś stosowano formy rozwoju zawodowego, które były wskazywane jako najbardziej efektywne np. udział w sieciach współpracy nauczycieli czy korzystanie z mentoringu lub coachingu²⁶². W związku z powyższym za priorytetowe uznano wdrożenie TIK do kształcenia na wszystkich szczeblach w tym w procesie uczenia się przez całe życie, który nie pomijał również pedagogów. Rozwijanie kompetencji cyfrowych w celu wykształcenia nawyku uczestnictwa w kształceniu nieformalnym i samokształceniu młodzieży i dorosłych odnosił się także do środowiska nauczycielskiego. W poprzedniej perspektywie finansowej 2007-2013, w dużej mierze dzięki funduszom unijnym, a konkretnie projektowi rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania TIK – *Cyfrowa szkoła*, realizowanemu przez MEN, poczyniono pod tym względem znaczne postępy, dlatego też ten kierunek działań zaplanowano do wsparcia również w perspektywie 2014-2020²⁶³.

W polskiej Umowie Partnerstwa wskazano również na **komponent infrastrukturalny** kształcenia kompetencji cyfrowych – tj. konieczność budowy

²⁶¹ Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform aktualizacja 2013/2014, s. 45.

²⁶² Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020 Umowa Partnerstwa, s. 40.

²⁶³ Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform aktualizacja 2013/2014, s. 60-61.

infrastruktury i wyposażania obiektów oświatowych – sale gimnastyczne (na początku perspektywy finansowej szacowano, że ok. ¼ polskich szkół nie miała dostępu do sal gimnastycznych²⁶⁴), pracownie komputerowe oraz ich wyposażenie (sprzęt komputerowy, szybkie łącza internetowe), pracownie przedmiotowe, podobnie jak wdrożenie nowoczesnych programów nauczania i – wspomniane wcześniej – stałe podnoszenie kompetencji przez kadre nauczycielską budowały polską wizję edukacji wysokiej jakości. Zaznaczono również, że zdecentralizowany system zarządzania w szkolnictwie potrzebuje spoiwa w postaci systemowych działań na szczeblu krajowym, takich jak upowszechnianie wyników pracy szkół czy monitoring osiągnięć edukacyjnych uczniów²⁶⁵.

3.2. Status quo edukacji w Republice Czeskiej

*Ustawa nr 561 z dnia 24 września 2004 r. o szkolnictwie przedszkolnym, podstawowym, średnim, zawodowym i innym*²⁶⁶ (dalej: „ustawa o oświacie”) dotyczyła wszystkich sfer edukacji z wyjątkiem działalności instytucji opiekuńczo-wychowawczych, uczelni i kształcenia ustawicznego. Ten jeden akt prawny zebrał podstawowe założenia systemu czeskiej oświaty.

Ponadto organizację systemu oświaty regulowały przepisy *ustawy nr 109/2002 z dnia 5 lutego 2002 r. o edukacji w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych oraz o profilaktycznej opiece wychowawczej w placówkach szkolnych*²⁶⁷. Określała ona zasady edukacji dzieci, którym brakowało odpowiedniego dozoru rodzicielskiego i wsparcia rodziny lub tych uczniów, którzy wykazywali problemy behawioralne.

*Ustawa nr 563/2004 z dnia 24 września 2004 r. o pracownikach pedagogicznych*²⁶⁸ określała warunki pracy nauczycieli w szkołach i innych instytucjach systemu oświaty, wymagania kwalifikacyjne przy zatrudnianiu, warunki odbywania szkoleń, zasady wynagradzania, system kariery etc. Jednym z głównych instrumentów finansowych realizacji zadań w obszarze edukacji był KPO 2014-2020 współfinansowany z EFS.

W 2014 r. w Republice Czeskiej obowiązywało roczne przygotowanie przedszkolne. Obowiązek ten dotyczył dzieci od początku roku szkolnego (wrzesień) następującego po ukończeniu przez nie 5-ego roku życia.

²⁶⁴ *Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020 Umowa Partnerstwa*, s. 40.

²⁶⁵ *Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół na wyniki badań i inne informacje przydatne w zarządzaniu szkołą*, IBE, Warszawa 2012, s. 15.

²⁶⁶ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>, [dostęp: 06.04.2021].

²⁶⁷ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>, [dostęp: 06.04.2021].

²⁶⁸ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-536>, [dostęp: 06.04.2021].

Obowiązek organizacji edukacji przedszkolnej nałożony został na samorządy niższego szczebla – gminy. Zapewniały one miejsca swoim małoletnim mieszkańcom w prowadzonych przez siebie przedszkolach (*mateřská škola*) lub w placówkach prowadzonych przez sąsiedni samorząd. Kształcenie przedszkolne generalnie było odpłatne, ale nie dotyczyło to zajęć z zakresu realizacji obowiązku przedszkolnego. Alternatywą dla uczęszczania do przedszkola w zakresie realizacji obowiązku przedszkolnego była edukacja w klasie przygotowawczej szkoły podstawowej dla dzieci w roku szkolnym poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole (oraz dla tych, którzy odroczyli rozpoczęcie obowiązkowej nauki szkolnej), ewentualnie w klasie przygotowawczej w specjalnej szkole podstawowej²⁶⁹.

Długość obowiązkowego kształcenia szkolnego uregulowana została w ustawie o oświacie. Według stanu na 2014 r., obowiązek szkolny trwał 9 lat począwszy od początku roku szkolnego następującego po dniu, w którym dziecko ukończyło 6 lat. Kształcenie obowiązkowe odbywało się w dziewięcioletniej szkole podstawowej (*základní škola*), w tym w specjalnej szkole podstawowej (*základní škola speciální*). Uczniowie mogli ukończyć część obowiązkowej edukacji (po spełnieniu określonych warunków) w szkole średniej, m.in. w szkole średniej ogólnokształcącej (*víceletá gymnázium*)²⁷⁰. Ta alternatywna ścieżka przeznaczona była dla uczniów uzdolnionych, wykazujących ponadprzeciętne wyniki w nauce.

Zgodnie z ustawą o oświacie edukacja przedszkolna wspierała rozwój osobowości dziecka w wieku przedszkolnym, przyczyniała się do jego zdrowego rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i fizycznego, przyswajania podstawowych zasad zachowania, podstawowych wartości życiowych oraz kształtowania relacji międzyludzkich. Zapewniała również opiekę wychowawczą dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kształcenie podstawowe w 2014 r. w Republice Czeskiej obejmowało kształcenie na poziomie podstawowym (ISCED 1) i średnim I stopnia (ISCED 2) i trwało co do zasady 9 lat, co odpowiadało obowiązkowi szkolnemu (zwykle od 6-ego do 15-ego roku życia).

Obowiązek szkolny generalnie realizowany był w szkole podstawowej, która dzieliła się na:

1. stopień (ISCED 1) – klasy od 1 do 5 (poziom podstawowy),
2. stopień (ISCED 2) – klasy od 6 do 9 (poziom szkoły średniej I stopnia).

Niektóre szkoły nie prowadziły kształcenia w pełnym wymiarze a jedynie w zakresie podstawowym (klasy 1-5).

²⁶⁹ <https://eacea.ec.europa.eu/>, [dostęp: 05.04.2021].

²⁷⁰ Tamże.

Większość uczniów po ukończeniu dziewięciu lat obowiązkowej nauki szkolnej, kontynuowała naukę w szkołach średnich – ogólnokształcących (*viceletá gymnázium*) bądź zawodowych/technicznych (*střední odborné učiliště, střední odborná škola*).

Szkoły średnie generalnie zapewniały kształcenie na ISCED 3. Program kształcenia składał się zazwyczaj z 2- do 4-letnich cykli, w ramach których uczniowie zwykle rozpoczynali naukę w wieku 15 lat, tj. po zakończeniu realizacji obowiązku szkolnego, i kontynuowali ją do 18-ego roku życia. Ten poziom kształcenia nie był w czeskim systemie edukacji obligatoryjny. Po pomyślnym ukończeniu odpowiedniego programu edukacyjnego w szkole średniej uczniowie zazwyczaj uzyskiwali wykształcenie:

1. średnie ogólnokształcące bądź zawodowe/techniczne (z możliwością zdawania egzaminu dojrzałości) – w 4-letnich szkołach średnich (po ukończeniu 9-letniej szkoły podstawowej) lub po 6 latach nauki (gdy rozpoczynali szkołę średnią po siódmej klasie szkoły podstawowej) lub 8 latach nauki (gdy rozpoczynali naukę w szkole średniej po piątej klasie szkoły podstawowej); kształcenie w wieloletnich szkołach średnich dzieliło się na poziom niższy (program ośmioletni obejmował również ostatnie cztery lata kształcenia podstawowego, czyli 2-gi stopień kształcenia podstawowego, odpowiadający szkole średniej I stopnia; program sześćioletni – dwa ostatnie lata kształcenia podstawowego) i wyższy (czteroletni kurs nie obejmował kształcenia na poziomie podstawowym);
2. średnie zawodowe (bez możliwości zdawania egzaminu dojrzałości) – po 2 lub 3 latach nauki w szkole zawodowej;
3. średnie zawodowe specjalne – po 1 lub 2 latach w szkołach, które nie zapewniały uzyskania świadectwa wykształcenia zawodowego (ISCED 3), w szkołach praktycznych (*praktická škola*) dla uczniów z niepełnosprawnościami; kształcenie to oferowano w ograniczonej liczbie dziedzin²⁷¹.

Powyższe typy szkół średnich nie były zdefiniowane przez prawo, a szkoły mogły (ale nie musiały) używać powyższych określeń w swoich nazwach. Każdy z ww. typów kształcenia na poziomie średnim mógł oferować różne poziomy, kierunki lub formy kształcenia.

Na podstawie ramowego programu edukacyjnego dla szkół średnich ogólnokształcących²⁷² oraz ramowego programu edukacyjnego dla kształcenia

²⁷¹ Tamże.

²⁷² *Ramowy program edukacyjny dla szkół średnich ogólnokształcących* (obowiązujący od 1 września 2013 r.), <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp.html>, [dostęp: 16.04.2021].

zawodowego²⁷³, obowiązujących odpowiednio od 2013 r. i 2012 r., każda ze szkół przygotowywała własny program, dobierając odpowiednio obszary edukacyjne. Szczególną uwagę zwracano na systemy wartości uczniów oraz ich rozwój osobisty i społeczny, do czego powinny przyczyniać się przede wszystkim zagadnienia międzyprzedmiotowe (edukacja społeczna, edukacja w kontekście europejskim i globalnym, edukacja wielokulturowa, edukacja ekologiczna, odbiór mediów).

Dokument *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020 Republika Czeska*²⁷⁴ (dalej: „czeska Umowa Partnerstwa”) lokował **zwiększenie dostępności miejsc w placówkach przedszkolnych** w obszarze dotyczącym nierównego podejścia i niskiej zdolności do rozwijania indywidualnego potencjału uczniów i studentów.

Dostępność **edukacji przedszkolnej** w Republice Czeskiej była silnie zróżnicowana terytorialnie. Najgorsza sytuacja na początku perspektywy 2014-2020 była w dużych miastach i na ich obrzeżach. Deficyt w ww. zakresie w przypadku dużych miast podyktowany był względami ekonomicznymi – stanowiły one istotne ośrodki rozwoju, a zatem i znaczące rynki pracy. Według statystyk Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu, ta niekorzystna sytuacja związana była z wyżym demograficznym dzieci urodzonych w dekadzie 2005-2015. Najdobitniej świadczyła o tym skala odrzuconych wniosków o przyjęcie do przedszkola – w roku szkolnym 2012/2013 zamknęła się ona w liczbie 58 939, podczas gdy w roku szkolnym 2005/2006 wynosiła nieco ponad 10% tej wartości (a konkretnie 6 810)²⁷⁵. W szczególności na obszarze administracyjnym Pragi panowało przepełnienie przedszkoli. Liczba dzieci przypadająca na oddział przedszkolny w 2011 r. wynosiła 24,7, średnia dla kraju zaś – 23,7. Stołeczne placówki zwyczajowo podwyższały limit do 28 dzieci w oddziale, przekraczając tym samym maksymalną dopuszczalną liczbę – 24 przedszkolaków. Liczba odrzuconych aplikacji do przedszkoli w Pradze wzrosła w latach 2008-2013 o ponad 450%²⁷⁶.

Drugie oblicze kształcenia przedszkolnego w Republice Czeskiej, a właściwie jego słabej strony, to **niski odsetek dzieci w niekorzystnej sytuacji uczestniczących w edukacji przedszkolnej, w tym pochodzenia romskiego**. Ten początkowy „poślizg” edukacyjny odbijał się na całej późniejszej ścieżce edukacyjnej, w szczególności u uczniów defaworyzowanych, którzy z trudem nadrabiali braki i zazwyczaj nie osiągali takich

²⁷³ *Zmieniony ramowy program edukacyjny dla szkół zawodowych* (obowiązujący od czerwca 2012 r.), <http://archiv-nuv.npi.cz/trvp.html>, [dostęp: 16.04.2021].

²⁷⁴ http://www.dotaceu.cz/getmedia/30da8053-6cd2-4fee-8cb7-fdd901504ae9/Dohoda-o-partnerstvi_schvalena-EK-26-8-2014.pdf, [dostęp: 12.11.2020].

²⁷⁵ *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020 Republika Czeska*, s. 15.

²⁷⁶ Tamże, s. 106.

Jednocześnie w pkt 4 zalecenia Rady dla Republiki Czeskiej z 2013 r. znalazła się rekomendacja odnośnie: „Znaczącego zwiększenia dostępności placówek opieki nad dziećmi, sprzyjających włączeniu społecznemu, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci do 3-ego roku życia oraz udziału dzieci romskich, przede wszystkim przez przyjęcie i wdrożenie ustawy, regulującej świadczenie usług w zakresie opieki nad dziećmi oraz zwiększenie zdolności świadczenia usług w zakresie opieki nad dziećmi zarówno przez podmioty publiczne, jak i prywatne”²⁷⁸.

Zgodnie z dokumentem *Krajowy Program Reform Republiki Czeskiej 2014*²⁷⁹ (dalej: „czeski KPR”) w kwestii opieki przedszkolnej do roku 2014 czeski rząd podjął działania na rzecz rozwoju alternatywnej – w stosunku do świadczonych na niewystarczającym poziomie przez placówki państwowe – usługi przedszkolnej, po to, aby dać szansę na powrót rodziców małych dzieci do pracy. Jedną z ważnych wdrożonych regulacji było rozwiązanie ustawowe z 2014 r. (*ustawa nr 247/2014 z dnia 29 listopada 2014 r. o opiece nad dziećmi w grupie dziecięcej*²⁸⁰), sankcjonujące prawnie nowy rodzaj usług opieki nad dziećmi na zasadach *non-profit*, w tym m.in. wspólnej opieki nad dziećmi i osobami starszymi. Dodatkowo zastosowano preferencje podatkowe z tym związane – odliczenia podatkowe dla pracodawców oraz ulgę w podatku dochodowym dla rodziców, korzystających z ww. usług. Poszerzenie zakresu usług opieki nad dziećmi i uelastycznienie, jak również zwiększenie ich podaży, miało umożliwić rodzicom pogodzenie życia rodzinnego z pracą zawodową i możliwie szybki powrót na rynek pracy. Ponadto ustalono ramy kwalifikacji zawodowych dla opiekunek dzieci (niań), a od 2012 r. przeprowadzano w Czechach egzaminy i przyznawano certyfikaty zawodowe²⁸¹.

Rozwój usług opieki nad dziećmi w interesującym nas aspekcie współfinansowany był ze środków UE w ramach projektów realizowanych przez samorządy terytorialne (gminy) w perspektywie 2007-2013. Z wykorzystaniem funduszy europejskich perspektywy 2014-2020 i nowo utworzonego funduszu krajowego rząd zaplanował zapewnienie dodatkowych środków na tworzenie miejsc w placówkach przedszkolnych prowadzonych przez samorządy. Rozważano ponadto objęcie opieką przedszkolną 2-latków, jak również planowano wprowadzić obowiązkowy ostatni rok edukacji przedszkolnej²⁸².

²⁷⁸ Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Republiki Czeskiej z 2013 r..., s. 4.

²⁷⁹ <https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/aktualne/Narodni-program-reform-pro-rok-2014.pdf>, [dostęp: 24.06.2020].

²⁸⁰ <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/247-2014-127-2015.pdf>, [dostęp: 24.06.2020].

²⁸¹ *Krajowy Program Reform Republiki Czeskiej 2014*, s. 66.

²⁸² Tamże, s. 14.

Zgodnie z Czeską Umową Partnerstwa, **kształcenie ogólne** było w nie najgorszej kondycji. Dokument wskazywał, że zjawisko przedwczesnego opuszczania obowiązkowej nauki nie było bolączką czeskiego systemu edukacyjnego. Pozycja Czech wobec średniej UE w tym względzie, według stanu na rok 2012, była korzystna: Czechy odnotowywały to zjawisko na poziomie – 5,5%, zaś średnia UE wynosiła 12,7%²⁸³.

Tabela 7. Wartości wskaźników Strategii EUROPA 2020 w zakresie edukacji vs. cele Krajowego Programu Reform Republiki Czeskiej 2014

Cel Strategii EUROPA 2020	Stan UE na 2010	Stan Republiki Czeskiej na 2010	Stan UE na 2013	Stan Republiki Czeskiej na 2013	Cel UE na 2020	Cel Republiki Czeskiej na 2020
Odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną	14	4,9	12	5,4	10	5,5
Odsetek osób w wieku 30-34 lata z wyższym wykształceniem	33,5	20,4	36,9	26,7	40	32

Opracowanie własne na podstawie *Umowy Partnerstwa na okres programowania 2014-2020 Republika Czeska*

Dostępność do edukacji w przypadku tego kraju nie była zatem powszechną przeszkodą w budowaniu systemu edukacji ze znakiem jakości. Niemniej – jak wskazywała dalej czeska Umowa Partnerstwa – pozostawały **grupy szczególnie wrażliwe, dla których dostęp do edukacji był utrudniony**²⁸⁴. Dbałość o ułatwianie dostępu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – **z niepełnosprawnościami czy pochodzenia romskiego** – kierowano w szczególności do regionów, w których następowała kumulacja negatywnych zjawisk społeczno-gospodarczych i w których występowały także niedostatki w kształceniu na poziomie przedszkolnym (*vide Mapa regionów wykluczonych społecznie bądź zagrożonych wykluczeniem społecznym w Republice Czeskiej w części dotyczącej kształcenia przedszkolnego*).

Jak podkreślał Botho von Kopp, w Republice Czeskiej uczęszczanie do szkoły stało się normalnym aspektem życia dzieci romskich, nawet jeśli wcześniej stosowano praktyki kierowania dzieci wywodzących się z tej mniejszości do szkół specjalnych (fenomen częsty również na Słowacji). OECD wyróżniła Czechy jako kraj o najwyższym poziomie edukacji

²⁸³ *Early leavers from education and training, European Semester Thematic Fiche* 20.5.2016, s. 7, http://ec.europa.eu/esf/filedepot_download, [dostęp: 15.12.2020].

²⁸⁴ *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020 Republika Czeska*, s. 129.

wśród ludności romskiej – odsetek Romów z wykształceniem średnim wynosił 30% w porównaniu ze średnią UE na poziomie 15%; odnotowano także 40% udział Romów w czeskim rynku pracy, co jest wysoką wartością w porównaniu w innymi krajami (10–20%)²⁸⁵.

Jednocześnie **poziom podstawowej wiedzy czeskich uczniów nie był zadowalający**, wyniki uczniów na poziomie szkół podstawowych i średnich ulegały pogorszeniu praktycznie we wszystkich monitorowanych obszarach – uczniowie nie osiągnęli wyników swoich rówieśników sprzed 10 lat. Porównanie generalnego wyniku badań PISA czeskich uczniów między rokiem 2003 a 2012 wykazywało istotną statystyczną zmianę – spadek o 17 pp.²⁸⁶ Wnioski z ww. diagnozy w czeskiej Umowie Partnerstwa doprowadziły do umieszczenia wsparcia kształcenia ogólnego w obszarze związanym z niewystarczającym poziomem jakości edukacji początkowej. Analizowany dokument jako przyczynę takiego stanu rzeczy wskazywał zmianę systemu zarządzania edukacją – decentralizację edukacji na szczeblu podstawowym i średnim, przeprowadzoną w Republice Czeskiej na przełomie 1999/2000 roku. Reforma ta aż po horyzont czasowy analizowanej perspektywy finansowej – 2014 r. – skutkowałą problemami z koordynacją polityki edukacyjnej na poszczególnych poziomach: krajowym, regionalnym, gminnym. Przekazana szkołom autonomia, ale i odpowiedzialność, wymagały wsparcia zarządzania strategicznego systemem edukacji, w szczególności zaś w zakresie koordynacji i komunikacji²⁸⁷.

Ponadto w czeskim KPR podkreślono wagę jednego z filarów polityki państwa w tym zakresie – **równego dostępu do wysokiej jakości edukacji**; wspomniano także m.in. o **kształceniu kluczowych kompetencji**, wsparciu szkół w dążeniu do osiągnięcia lepszych wyników, odpowiedzialności obywatelskiej, orientacji w szybko zmieniającym się świecie i umiejętności krytycznego myślenia²⁸⁸.

Należy podkreślić, że w perspektywie 2007-2013 dzięki uproszczonemu systemowi rozliczania dotacji z funduszy UE ok. 90% czeskich szkół podstawowych i średnich zrealizowało projekty z zakresu poprawy jakości nauczania²⁸⁹. Państwo to wykształciło zatem w perspektywie poprzedzającej analizowany przedział czasowy zdolności administracyjne beneficjentów w tym obszarze, co wydawało się dobrym prognostykiem dalszych efektywnych wysiłków w zakresie realizacji inwestycji współfinansowanych z EFS na rzecz rozwoju systemu edukacji.

²⁸⁵ W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter, B. Kopp, (red.), *The Education systems of...*, s. 205.

²⁸⁶ PISA. *Wyniki badania 2012 w Polsce*, MEN, Warszawa 2012, s. 22.

²⁸⁷ *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020 Republika Czeska*, s. 19.

²⁸⁸ *Krajowy Program Reform Republiki Czeskiej 2014*, s. 39.

²⁸⁹ *Efekty polityki spójności 2007-2013 w Polsce oraz w krajach Grupy Wyszehradzkiej i państwach partnerskich*, MR, Warszawa 2017, s. 33.

Republika Czeska należała do tej grupy państw europejskich, gdzie odsetek uczniów w **szkołach średnich zawodowych/technicznych** był wysoki w porównaniu ze szkołami ogólnokształcącymi – podobnie jak na Słowacji, w Niemczech i Holandii, a zupełnie odwrotnie niż w Polsce²⁹⁰. W czeskiej Umowie Partnerstwa zdiagnozowano słabą stronę systemu edukacyjnego odnoszącą się w szczególności do kształcenia zawodowego, ale często także szkolnictwa wyższego – nieprzystosowanie profilu edukacji do wymogów rynku pracy. Prowadziło to do paradoksalnej sytuacji, gdy stopa bezrobocia rosła, a jednocześnie pracodawcy cierpieli na brak wykwalifikowanej kadry, bo system edukacji nie zaspokajał potrzeb rynku pracy. Niekoherecja między uzyskiwanym wykształceniem i możliwością wykorzystywania go w praktyce wynikała m.in. stąd, że **mniej niż 50% czeskich pracodawców współpracowało**, np. w formie staży zawodowych, z **instytucjami edukacyjnymi**²⁹¹. Problem **nieadekwatnej struktury wykształcenia, wąskiego zakresu kształcenia zawodowego** (niewielka podaż zawodów) **oraz braku oczekiwanych kompetencji u absolwentów na koniec tego etapu kształcenia** potraktowano jako faktor poważnie uderzający w konkurencyjność czeskiej gospodarki z powodu niedostatecznej podaży wykwalifikowanych pracowników, w szczególności technicznych, w wielu branżach (ponad 50% czeskich firm doświadczało trudności spowodowanych brakiem pracowników z odpowiednimi kwalifikacjami technicznymi)²⁹².

W okresie poprzedzającym perspektywę 2014-2020, dzięki reformie szkolnictwa doprowadzono do zmniejszenia „zewnętrznego zróżnicowania”²⁹³ szkół średnich, w tym zawodowych, i zwiększenia elastyczności programów, co skutkowało możliwością płynniejszej zmiany programu kształcenia (szkoły, specjalności etc.). Liczba ramowych planów nauczania w szkołach zawodowych została ograniczona. Nowe wyzwania dla szkolnictwa zawodowego w perspektywie do roku 2020 wynikały ze zmiany jego pozycji w obrębie systemu edukacji – duża część absolwentów tych szkół podejmowała studia wyższe²⁹⁴. Oznaczało to, że wymagania dotyczące szkolnictwa zawodowego rosły,

²⁹⁰ R. Nowakowska-Siuta, *Kształcenie zawodowe w krajach...*, s. 7.

²⁹¹ *Badania CzechInvest dotyczące edukacji technicznej*,
<http://www.czechinvest.org/české-firmy-trapi-nedostatek-technicky-kvalifikovanych-pracovniku>, [dostęp: 27.07.2020].

²⁹² *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020 Republika Czeska*, s. 24.

²⁹³ Termin ten oznacza zróżnicowanie jakości kształcenia w poszczególnych placówkach do tego stopnia, że niektóre z nich stają się elitarne, a wstęp do nich mają jedynie dzieci i młodzież ze środowisk z odpowiednim statusem społecznym, kulturowym, finansowym, w przeciwieństwie do innych, zdeprecjonowanych w zakresie poziomu edukacji i osiągniętych wyników – *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*, s. 19.

<https://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>, [dostęp: 24.06.2020].

²⁹⁴ Tamże, s. 19.

szczególnie w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. Z drugiej strony struktura szkolnictwa zawodowego została ukonstytuowana w czasach, gdy większość absolwentów podejmowała od razu po ukończeniu edukacji pracę zawodową. Szkoły zawodowe zwłaszcza bez egzaminu maturalnego stały się znacznie mniej atrakcyjne. Działo się tak ponieważ aspiracje uczniów – co już wspomniano wcześniej – sięgały studiów wyższych, a jednocześnie szkoły zawodowe miały silną konkurencję w postaci rozwiniętej sieci szkół średnich ogólnokształcących. Ponadto jako główną przyczynę zmniejszenia popularności szkół zawodowych wskazano słabą jakość kształcenia, co świadczyło ogólnie o niskich i wciąż pogarszających się standardach nauczania. W szczególności dotyczyło to umiejętności absolwentów szkół zawodowych, np. wyniki badania *the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*²⁹⁵ (dalej: „PIAAC”) w zakresie czytania, pisania i rozumienia tekstu były w przypadku czeskich uczniów szkół zawodowych podobne jak u osób przedwcześnie kończących naukę, zaś w zakresie umiejętności cyfrowych były jeszcze niższe²⁹⁶.

W zakresie ograniczania bezrobocia wśród młodzieży – zgodnie z czeskim KPR – rząd czeski wdrożył w perspektywie 2007-2013 program *Gwarancji dla młodzieży*²⁹⁷ – bezpośrednio nieprzekładający się na system edukacji obowiązkowej – zakładający szereg działań na rzecz zatrudnienia, dalszego kształcenia, szkolenia lub stażu dla młodych ludzi (w wieku poniżej 25 lat), którzy ukończyli bądź przewali formalną edukację, pozostają bezrobotni i legitymują się znikomym doświadczeniem zawodowym. W jego ramach zakładano także lepsze powiązanie oferty edukacyjnej z długoterminowymi potrzebami rynku pracy. Jednocześnie w zakresie wzmocnienia kooperacji między szkołami a pracodawcami, rząd zakładał m.in. stosowanie ulg podatkowych dla pracodawców, decydujących się przyjmować młodzież szkół średnich na praktyki i staże. Planowano też zwiększyć rolę pracodawców w zakresie poradnictwa zawodowego, podnieść motywację uczniów do zdobywania konkretnych praktycznych umiejętności zawodowych, a jednocześnie ugruntować świadomość wymagań dotyczących środowiska pracy

²⁹⁵ PIAAC - międzynarodowe badanie kompetencji osób dorosłych; przedsięwzięcie OECD, mające na celu bezpośredni pomiar trzech kompetencji: rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego oraz wykorzystywania TIK. Oprócz samego pomiaru kompetencji PIAAC dostarcza również informacji m.in. o związku pomiędzy umiejętnościami a intensywnością ich wykorzystywania, wykształceniem, aktywnościami edukacyjnymi i sytuacją na rynku pracy, <http://eduentuzjasci.pl/piaac-postpiaac>, [dostęp: 29.06.2020].

²⁹⁶ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej...*, s. 22.

²⁹⁷ Inicjatywa polegająca na wsparciu działań, mających na celu zaoferowanie młodzieży zatrudnienia, dalszej edukacji, przyuczenia do zawodu lub stażu, zgodnie z *zaleceniem Rady UE w sprawie realizacji Gwarancji dla młodzieży*, Dz.U. UE C 120/1, 22.4.2013.

i perspektywy zatrudnienia²⁹⁸. Uzupełniająco w paradygmacie czeskim założono podnoszenie jakości edukacji przede wszystkim przez **podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej** oraz przez **inwestycje w wysokiej jakości infrastrukturę, sprzęt, oprogramowanie i pomoce dydaktyczne** – to główne kwestie przekrojowe możliwe do zidentyfikowania w czeskich realiach.

Średni wiek nauczycieli w Czechach był wysoki – podobnie jak w innych krajach Grupy Wyszehradzkiej – i prezentował się niekorzystnie na tle UE, w szczególności w kształceniu na poziomie podstawowym (ISCED 1 i 2). W 2012 r. w krajach UE odnotowano średnio 40% nauczycieli w wieku poniżej 40 lat, w krajach OECD wartość analogicznego parametru prezentowała się podobnie - 41%, podczas gdy w ww. kategorii wiekowej notowano mniej niż 31% czeskich nauczycieli²⁹⁹. Jako niedostatki tego obszaru wskazano również niezadawalający poziom kształcenia nauczycieli, (niewystarczająca liczba godzin praktyk, kształcenia w obszarze aktualnych zagadnień społecznych oraz TIK). Zgodnie z diagnozą w czeskiej Umowie Partnerstwa, status nauczycieli w Republice Czeskiej nie miał należącego prestiżu społecznego³⁰⁰.

Również w obszarze **zarządzania szkołami** wskazano niedostatki będące wynikiem pozostałości wcześniejszego ustroju (marnotrawienie zasobów, zakłócenia komunikacyjne), które skutkowały brakiem systemu monitorowania postępów uczniów, co odbijało się negatywnie na jakości edukacji, jak również na informacji zwrotnej przekazywanej wszystkim uczestnikom procesu nauczania. **Niedoinwestowana infrastruktura**, różnice w wyposażeniu i stanie technicznym obiektów przedszkoli, szkół podstawowych i średnich oraz innych placówek edukacyjnych, ich niedostosowanie do trendów demograficznych oraz potrzeb rozwojowych były postrzegane jako przyczyna niskiej jakości edukacji. Odnotowano słabe wykorzystanie cyfrowych materiałów i otwartych zasobów ze względu na niewystraszające wyposażenie informatyczne placówek, nieefektywne łącza internetowe

²⁹⁸ Tamże, s. 35, 40.

²⁹⁹ *Reviews of School Resources: Czech Republic, The teaching workforce in the Czech Republic*, OECD, Paris 2016, s. 133,
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264262379-8-en.pdf?expires=1606312176&id=id&accname=guest&checksum=0A6C3291AC18E10ABBA3374CF627FFD9>, [dostęp: 25.11.2020].

³⁰⁰ *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020 Republika Czeska*, s. 21.

Należy zauważyć, że nie był to problem wyłącznie czeski. Bogusław Śliwerski pisze o polskich pedagogach, którzy po czasach PRL odziedziczyli: „niedowartościowanie ekonomiczne (...), niskie poczucie wartości społecznej wykonywanego zawodu, spadek zainteresowania pracą i zaangażowania się w nią, prowadzące do negatywnej selekcji do zawodu, osłabienia etosu pracy, poczucia bezsensu czy wyuczonej bezradności”. - B. Śliwerski, *Manipulacje w polityce oświatowej III RP*, w: A. Wróbel (red.), *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 45.

(w szczególności na obszarach wiejskich). Należy zaznaczyć, że deficyty w powyższym zakresie były silnie zróżnicowane regionalnie i dotyczyły w szczególności obszary wiejskie, a także zagrożone marginalizacją³⁰¹. Podkreślano, że kwestia przestarzałego wyposażenia szkół i niedostatecznej oferty szkoleń dla nauczycieli to wciąż pogłębiający się problem, zwłaszcza w sektorach, w których odnotowano postęp technologiczny i stąd potrzeba nowoczesnego wyposażenia szkół i konsekwentnie ciągłego szkolenia zawodowego – pogłębianie wiedzy i umiejętności nauczycieli³⁰².

3.3. Realia edukacyjne na Słowacji

Podstawowe zasady słowackiej polityki edukacyjnej w 2014 r. regulowała *Konstytucja Republiki Słowackiej* (art. 42) oraz *ustawa z dnia 22 maja 2008 r. Prawo o wychowaniu i edukacji* (Dz. U. Nr 245 z 2008 r. z późn. zm.)³⁰³, dalej: „ustawa o szkołach”.

Zgodnie z ustawą o szkołach, w słowackim systemie edukacyjnym obowiązkowa nauka w szkole trwała 10 lat do końca roku szkolnego, w którym uczeń kończył 16 lat i obejmował roczne przygotowanie przedszkolne oraz 9-letnią szkołę podstawową. Obowiązek szkolny generalnie rozpoczynał się w roku szkolnym, następującym po dniu, w którym dziecko skończyło 6 lat. Możliwe było jednak odroczenie tego obowiązku, jeżeli dziecko, które ukończyło 6-ty rok życia nie było odpowiednio rozwinięte fizycznie lub psychicznie³⁰⁴.

Edukacja przedszkolna (ISCED 0) prowadzona była w przedszkolach (*materské školy*), które zazwyczaj przeznaczone były dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Od 2002 r. istniała możliwość utworzenia klasy zerowej w szkole podstawowej przeznaczonej dla dzieci, które ukończyły 6 lat, jednak nie osiągnęły jeszcze dojrzałości szkolnej – zwykle pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie i ze względu na swoje otoczenie społeczno-językowe nie miałyby warunków do opanowania przedmiotów z pierwszej klasy szkoły podstawowej w ciągu jednego roku szkolnego³⁰⁵.

W 2014 r. przedszkola publiczne realizowały *Państwowy program edukacyjny dotyczący wychowania przedszkolnego*³⁰⁶, tworzony przez pracowników Państwowego Instytutu Pedagogicznego oraz ekspertów-nauczycieli przedszkoli i zatwierdzony

³⁰¹ *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020 Republika Czeska*, s. 21.

³⁰² Tamże, s. 24.

³⁰³ www.slov-lex-sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20140101.html, [dostęp: 13.04.2021].

³⁰⁴ <https://eacea.ec.europa.eu/>, [dostęp: 14.04.2021].

³⁰⁵ Tamże.

³⁰⁶ <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>, [dostęp: 16.04.2021].

przez Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej. *Państwowy program edukacyjny dotyczący wychowania przedszkolnego* określał podstawowe wymagania dotyczące prowadzenia instytucjonalnej edukacji przedszkolnej. Określono w nim wymagania organizacyjne: kwalifikacje kadry wychowania przedszkolnego, materiały i przestrzeń niezbędną do prowadzenia edukacji przedszkolnej, wymogi dotyczące bezpieczeństwa i zdrowia, w tym wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także zasady i wymagania dotyczące tworzenia przedszkolnych programów edukacyjnych³⁰⁷.

Edukacja na szczeblu podstawowym odbywała się w 9-letniej szkole podstawowej (*základná škola*), gdzie kształcenie składało się z dwóch etapów:

1. etap – klasy 1-4 (ISCED 1) i
2. etap – klasy 5-9 (ISCED 2)³⁰⁸.

W publicznych szkołach podstawowych, analogicznie jak w przedszkolach, obowiązywał dwustopniowy system programów edukacyjnych. Trzon stanowiły *Państwowy program edukacyjny dla pierwszego etapu szkoły podstawowej* oraz *Państwowy program edukacyjny dla drugiego etapu szkoły podstawowej*³⁰⁹, analogicznie jak w przypadku kształcenia przedszkolnego – tworzony przez pracowników Państwowego Instytutu Pedagogicznego oraz ekspertów-nauczycieli szkół i zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej.

Edukacja na poziomie szkół średnich (ISCED 3) w słowackim systemie edukacyjnym prowadzona była, zgodnie z ustawą o szkołach, generalnie w następujących typach szkół:

1. szkoła średnia ogólnokształcąca (*gymnázium*) było w klasycznym schemacie 4-letnią szkołą średnią ogólnokształcąca, ale funkcjonował również wariant 5-letni oraz 8-letni, obejmujący również etap 2 kształcenia na poziomie podstawowym, do którego kwalifikowani byli uzdolnieni uczniowie po ukończeniu odpowiednio 8-mej bądź 5-tej klasy szkoły podstawowej;
2. średnia szkoła zawodowa oferowała możliwość kształcenia w wariacie bez możliwości zadania egzaminu dojrzałości (*Stredné odborné učilište* – ISCED 2,3, *Učilište* – ISCED 2) oraz z taką możliwością (*stredná odborná škola* – ISCED 3); cykl kształcenia w tym rodzaju szkół trwał od 2 do 5 lat³¹⁰.

³⁰⁷ <https://eacea.ec.europa.eu/>, [dostęp: 14.04.2021].

³⁰⁸ Tamże.

³⁰⁹ <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>, [dostęp: 14.04.2021].

³¹⁰ Tamże.

Dualny system programów szkolnych – według państwowego programu edukacyjnego i szkolnych programów edukacyjnych – był realizowany na tym poziomie szkolnictwa w słowackim systemie edukacyjnym od 1 września 2008 r. *Państwowy program edukacyjny dla szkoły średniej ogólnokształcącej*³¹¹, a także instrukcje dotyczące opracowywania szkolnych programów edukacyjnych dla tego poziomu kształcenia zostały przygotowane przez Państwowy Instytut Pedagogiczny.

*Państwowy program nauczania dla szkoły średniej zawodowej*³¹² przygotowywany przez Państwowy Instytut Kształcenia Zawodowego obejmował całą grupę zawodów, zawierał opis programu kształcenia, wymagania zdrowotne stawiane kandydatowi, profil absolwenta oraz ramowe programy nauczania. Kształcenie ogólne podzielone było na te same obszary, jakie przewidziano dla szkół średnich ogólnokształcących, różniły się jedynie liczbą godzin³¹³.

*Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020*³¹⁴ (dalej: „słowacka Umowa Partnerstwa”) wskazywała na stały, negatywny trend – **pogarszającą się dostępność usług przedszkolnych** i opiekuńczych (w szczególności dla dzieci poniżej 3-ego roku życia). Od 2006 r. liczba negatywnie rozpatrzonych wniosków o przyjęcie dziecka do przedszkola wzrosła ponad 7-krotnie. Zgodnie z szacunkami słowackiego Instytutu Informacji i Prognoz Edukacyjnych (według stanu na wrzesień 2012 r.) liczba negatywnie rozpatrzonych wniosków o przyjęcie do przedszkola sięgnęła ogółem 7,5 tys. w przedszkolach państwowych; sytuacja była krytyczna zwłaszcza w regionie stołecznym – w Bratysławie 46% wszystkich złożonych wniosków zostało odrzuconych w tamtym czasie³¹⁵. Sytuacja słowacka przypomina pod tym względem uwarunkowania czeskie – duże ośrodki miejskie to duże rynki pracy, toteż borykały się najsilniej z brakiem miejsc w przedszkolach. Z drugiej strony – analogicznie jak w Republice Czeskiej – **brak dostępności edukacji przedszkolnej dotyczył w szczególności obszary** z kumulacją negatywnych zjawisk społeczno-gospodarczych, **w szczególności zamieszkiwane przez społeczność romską** (zwłaszcza regiony: bańskobystrzycki, koszycki i preszowski), dodatkowo pogarszając szanse edukacyjne i życiowe dzieci wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych. Jedynie 53% populacji młodych Romów w wieku przedszkolnym uczęszczało do placówek wychowania przedszkolnego³¹⁶, podczas gdy współczynnik skolaryzacji na poziomie

³¹¹ <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>, [dostęp: 14.04.2021].

³¹² <http://www9.siov.sk/svp-pre-ovp/21658s>, [dostęp: 14.04.2021].

³¹³ Tamże.

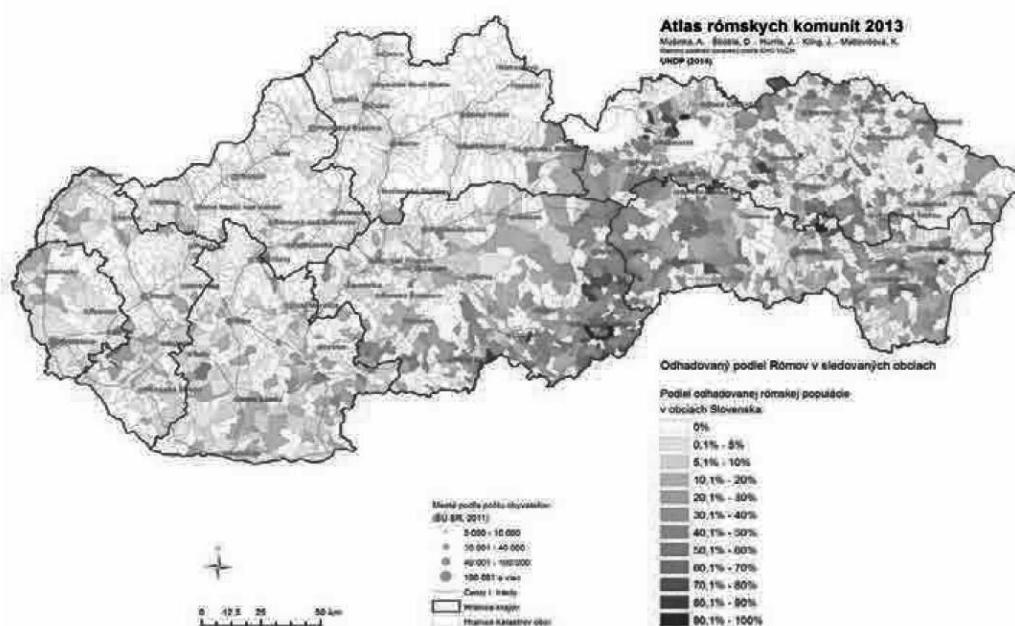
³¹⁴ <https://www.partnerskadohoda.gov.sk/zakladne-dokumenty/>, [dostęp: 16.11.2020].

³¹⁵ *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020*, s. 33.

³¹⁶ Bruggen J., Nusche D., Shewbridge C., Wright P., *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*, OECD, Paris 2014.

przedszkolnym w 2012 r. wynosił dla Słowacji 87%³¹⁷ i był nieznacznie gorszy w porównaniu ze średnią unijną – nieco ponad 93%³¹⁸. Jednocześnie badania wykazały, że tylko ok. 18% dzieci romskich w swojej grupie wiekowej uczęszczało do przedszkoli: chłopcy 20%, dziewczynki 14% (dane za rok szkolny 2008/2009)³¹⁹.

Rysunek 2. Mapa społeczności romskich w monitorowanych gminach Republiki Słowackiej



Źródło: *Atlas rómskych komunit 2013, Atlas społeczności romskich 2013*

W perspektywie 2007–2013, wsparcie edukacji przedszkolnej na Słowacji realizowano jedynie w ograniczonym zakresie, głównie w **działaniach skierowanych do kadry pedagogicznej**. W kolejnym okresie programowania Słowacja postanowiła wzmocnić kurczącą się **infrastrukturę przedszkoli** – o ile w roku 2000 roku w sieci słowackich szkół i placówek oświatowych funkcjonowały 3 262 przedszkola z 7 576 oddziałami, w 2012 r. było ich już jedynie 2 861, natomiast liczba oddziałów spadła nieznacznie – do 7 395. Oznaczało to, że organy prowadzące starały się rozwiązywać niekorzystną sytuację z dostępnością kształcenia przedszkolnego poszerzając możliwości już istniejących obiektów³²⁰.

³¹⁷ Program Operacyjny Zasoby Ludzkie 2014-2020, s. 7,

<https://www.minv.sk/?archiv-programove-dokumenty>, [dostęp: 09.03.2021].

³¹⁸ Monitor kształcenia i szkolenia 2015 Słowacja, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxemburg 2015, s. 5.

³¹⁹ Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku, s. 29.

³²⁰ Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020, s. 39.

Taki *status quo* dostrzegła również Rada, która sformułowała dla Słowacji 2 zalecenia w zakresie kształcenia przedszkolnego: nr 3 z 2013 r., gdzie sugerowała wdrożenie „zachęt dla kobiet przy podejmowaniu zatrudnienia, przez zwiększenie dostępności placówek opieki nad dziećmi, zwłaszcza dla dzieci poniżej trzeciego roku życia”³²¹ oraz nr 6 z 2012 r. tj. „podjęcie aktywnych działań w celu poprawy dostępu słabszych grup społecznych, w tym Romów, do szkolnictwa i edukacji przedszkolnej oraz podwyższenie jakości oferty szkolnej”³²².

Zgodnie z *Krajowym Programem Reform Republiki Słowackiej 2014*³²³ (dalej: „słowacki KPR”) polityka rządu w zakresie włączania dzieci ze zmarginalizowanych społeczności w kształcenie przedszkolne zmierzała w kierunku zapewnienia bezpłatnej edukacji przedszkolnej dla dzieci powyżej 3-ich lat z ww. grup. Środki przewidziane do zastosowania w zakresie kształcenia ogólnego w postaci nauczycieli-asystentów, a także umożliwienia Romom edukacji w języku ojczystym, były brane pod uwagę również w odniesieniu do przedszkoli³²⁴.

W odniesieniu do **kształcenia ogólnego** w zakresie realizacji celów *Strategii EUROPA 2020* Słowacja plasowała się jedynie nieznacznie poniżej Republiki Czeskiej. Zjawisko przedwczesnego opuszczania obowiązkowej nauki szkolnej nie było alarmujące. Należy tu zaznaczyć, że – jak wskazano w słowackiej Umowie Partnerstwa – głównym jego źródłem byli uczniowie ze środowisk defaworyzowanych³²⁵. Fakt, że odsetek Słowaków osiągających wyższe wykształcenie rósł każdego roku, uznano za prognostyk do przyjęcia założenia osiągnięcia w 2020 r. przez Słowację zakładanego celu *Strategii EUROPA 2020* – 40%-owej populacji w wieku 30-40 lat z wyższym wykształceniem. Wartości wskaźników w tym względzie osiągnięte bądź zakładane dla Słowacji na tle UE prezentuje Tabela 8.

³²¹ *Zalecenia Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację programu stabilności na lata 2012–2016*, s. 4.

³²² *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację programu stabilności na lata 2012–2015*, s. 6.

³²³ <https://www.mfsr.sk/sk/financie/institut-financnej-politiky/strategicke-materialy/narodny-program-reform/narodny-program-reformem.html>, [dostęp: 08.07.2020].

³²⁴ *Krajowy Program Reform Republiki Słowackiej 2014*, s. 6, 39.

³²⁵ *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020*, s. 171.

Tabela 8. Wartości wskaźników Strategii EUROPA 2020 w zakresie edukacji vs. cele Krajowego Programu Reform Republiki Słowackiej 2014

Cel Strategii <i>EUROPA</i> 2020	Wartość celu na rok				
	2007	2009	2011	2013	2020
Odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną w %					
UE	14,9	14,2	13,4	12,0	10,0
Słowacja	6,5	4,9	5,1	6,3	6,0
Odsetek osób w wieku 30-34 lata z wyższym wykształceniem w %					
UE	29,9	32,1	35,5	36,6	40,0
Słowacja	14,8	17,6	23,4	26,2	40,0

Opracowanie własne na podstawie *Krajowego Programu Reform Republiki Słowackiej 2014*

Podkreślono natomiast, że system edukacji na Słowacji na początku perspektywy 2014-2020 przedkładał wiedzę encyklopedyczną nad rozwój umiejętności praktycznych i postawy uczniów. Słowaccy uczniowie niedostatecznie wykorzystywali zdobytą wiedzę w życiu, a w międzynarodowym referencyjnym badaniu 15-latków w 2012 r. PISA osiągnęli wyniki niższe od średniej UE, zresztą przez 4 kolejne edycje badania – od 2003 do 2012 r. wyniki te generalnie spadały, zaś średni wynik na przestrzeni lat 2003-2012 odnotował spadek identyczny jak w przypadku Republiki Czeskiej, tj. 17 pp. Należy zaznaczyć, że w latach 2003-2009 średni wynik słowackich uczniów oscylował wokół wyników 15-latków z Polski, jednak w 2012 r. Polska znacząco wyprzedziła pozostałe państwa Grupy Wyszehradzkiej pod tym względem³²⁶.

Należy podkreślić, że słowacka polityka edukacyjna bardzo silnie wiązała **jakość edukacji i kształcenie kompetencji niezbędnych na rynku pracy** z wynikami słowackich uczniów w międzynarodowym badaniu PISA. Z tego powodu w słowackim KPR w celu restrukturyzacji systemu edukacji w kierunku podnoszenia jakości kształcenia, zwiększenia zatrudnienia i mobilności pracowników, przyjęto ekstraordynaryjne rozwiązanie – ustanowiono dodatkowy „sanacyjny”, wskaźnik dla Słowacji – średni wynik osiągnięty przez słowackich 15-latków w badaniu PISA – którego wartości osiągnięte i zakładane przedstawiono w Tabeli 9.

³²⁶ PISA. Wyniki badania 2012..., s. 22, 26-27.

Tabela 9. Wartości wskaźnika krajowego w zakresie edukacji w Krajowym Programie Reform Republiki Słowackiej 2014

Wskaźnik krajowy	Wartość celu na rok			
	2006	2009	2012	2020
Średni wynik badania PISA				
OECD	496	497	497	-
Słowacja	482	488	472	505

Opracowanie własne na podstawie Krajowego Programu Reform Republiki Słowackiej 2014

W literaturze akcentowany był również horyzontalny aspekt selektywności słowackiego szkolnictwa – kwalifikowania do szkół specjalnych w szczególności dzieci z trudnościami w nauce bądź uczniów nawet niewykazujących specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale wywodzących się z rodzin znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej³²⁷. W szczególności kwestia ta dotyczyła zmarginalizowanych społeczności romskich oraz uczniów z niepełnosprawnościami, co dostrzegła i wyartykułowała Rada w zaleceniu nr 6 z 2012 r. dla Słowacji odnośnie podjęcia aktywnych działań w celu poprawy dostępu grup społecznych, zagrożonych wykluczeniem, w tym Romów, do szkolnictwa i edukacji przedszkolnej³²⁸.

Choć zgodnie z obowiązującymi przepisami³²⁹, wszystkie dzieci w systemie edukacji Republiki Słowackiej miały prawo do bezpłatnej nauki w szkołach podstawowych i średnich, zachowując równy status, z tymi samymi gwarantowanymi prawami i obowiązkami, w praktyce zdarzały się incydenty związane z dyskryminacją uczniów i praktyki segregacyjne³³⁰. Raporty słowackiego resortu edukacji diagnozowały istnienie dość powszechnej praktyki niewłaściwej klasyfikacji do szkół i klas ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów pochodzenia romskiego z samego tylko względu niedostatecznego posługiwania się językiem słowackim bądź z racji zaniedbań będących pochodną środowiska społecznego³³¹. Utrzymującym się problemem, wpływającym na jakość edukacji, był niedobór usług specjalistycznego wsparcia asystentów pedagogów (szczególnie posługujących się językiem romskim), psychologów, logopedów, a także nauczanie dwuzmianowe w 45 szkołach podstawowych (głównie miejscowości o dużej koncentracji mniejszości romskiej), co stanowi 2,02% ogólnej liczby szkół podstawowych³³².

³²⁷ W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter, B. Kopp, (red.), *The Education Systems of...*, s. 739-141.

³²⁸ Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2012 r., s. 6.

³²⁹ *Konstytucja Republiki Słowackiej*, art. 41-42.

³³⁰ Decyzja Sądu Preszowskiego dla Szkoły Podstawowej w Šarišských Michaľanach.

³³¹ *Raport o stanie oświaty na Słowacji oraz o działaniach systemowych mających na celu jej rozwój*, s. 47, <https://www.minedu.sk/data/att/5250.pdf>, [dostęp: 30.07.2021].

³³² *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020*, s. 39.

Generalnie sieć słowackich szkół podstawowych oceniano na początku perspektywy finansowej 2014-2020 jako ustabilizowaną, ale nieekonomiczną – cechowało ją duże zróżnicowanie w odniesieniu do liczby uczniów (od 2 do 1008 uczniów), odnotowano aż 110 szkół podstawowych, do których uczęszczało mniej niż 13 uczniów³³³. Wartość spadkową notował wskaźnik dotyczący liczby uczniów przypadających na nauczyciela – z 15,4 w 2000 r. do 12,2 w 2012 r.³³⁴ Jak wynika z powyższych danych bolączką słowackiego systemu edukacji w 2014 r. był nieekonomiczny system finansowania placówek oświatowych, co skutkowało utrzymywaniem dużego odsetka szkół o małej liczbie uczniów³³⁵. Jednocześnie badania socjologiczne potwierdzały, że wykształcenie nie było postrzegane wśród Słowaków jako znacząca wartość (zupełnie inaczej niż przed transformacją w 1989 r.), choć nadal ceniono uzyskany dyplom czy stopień/tytuł naukowy³³⁶.

Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku diagnozowała sytuację edukacyjną mniejszości romskiej na Słowacji, na moment tworzenia jej zapisów, czyli przed 2012 r. Według badań przeprowadzonych wśród dorosłych, prawie 1/5 słowackich Romów nie ukończyła szkoły podstawowej (18,4%), a 3/5 ukończyło jedynie ten etap (59,7%), poziom szkoły średniej osiągnęło i ukończyło z sukcesem 17% z nich (z czego szkoły zawodowe – 15,2%, a maturę zdało pozostałe 1,8% z nich). Studia kończyło 0,3% populacji Romów na Słowacji, a szkoły specjalne – 5%. Do żadnych szkół nie uczęszczało 36,4% młodzieży romskiej w wieku 15-29 lat. Edukacją przedszkolną objętych było 18% dzieci romskich³³⁷. Na Słowacji było 18 razy bardziej prawdopodobne nieukończenie w terminie edukacji w szkole podstawowej przez dziecko romskie niż jego nieromskiego rówieśnika³³⁸. Z diagnozy w ww. dokumencie wyłaniał się obraz kształcenia młodych Romów, w którym było miejsce na wiele udoskonaleń. Jako mniejszość narodowa Romowie mieli konstytucyjne prawo do edukacji we własnym języku, tymczasem na Słowacji w 2012 r. istniało jedno prywatne gimnazjum z językiem wykładowym romskim³³⁹.

³³³ *Raport o stanie oświaty na Słowacji ...*, s. 11.

³³⁴ *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020*, s. 40.

³³⁵ *Krajowy Program Reform Republiki Słowackiej 2014*, s. 39.

³³⁶ Badanie socjologiczne Corporate Consulting Group w latach 2008–2010 na reprezentatywnej próbie 5 tys. respondentów, dotyczące stosunku ludności do uczenia się przez całe życie, za: *Strategia uczenia się przez całe życie 2011*, s. 10.
<https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/>, [dostęp: 09.07.2020].

³³⁷ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*, s. 95-113.

<https://www.romovia.vlada.gov.sk/strategie/strategia-pre-integraciu-romov-do-roku-2020/>, [dostęp: 27.07.2020].

³³⁸ *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*, UNICEF, Geneva 2011, s. 16.

³³⁹ Prywatne Gimnazjum Zefyrína J. Mallu w Kremnicy.

Tendencja do priorytetowego traktowania kształcenia ogólnego nad zawodowym oraz brak odpowiedniego przekazu dla uczniów szkół podstawowych na temat **kształcenia i szkolenia zawodowego** spowodował spadek zainteresowania szkolnictwem zawodowym, choć Słowacja – podobnie jak Republika Czeska, zaś przeciwnie niż Polska – należała do państw europejskich, w których solaryzacja na poziomie średnim w szkołach zawodowych i technicznych była wyższa niż w ogólnokształcących³⁴⁰. Jednak kształcenie zawodowe postrzegane było jako mniej atrakcyjne w porównaniu z kształceniem ogólnym, m.in. z powodu niewystarczającego zaopatrzenia szkół w sprzęt i środki dydaktyczne³⁴¹. Na początku perspektywy 2014-2020 na Słowacji odnotowano spektakularny spadek liczby uczniów rozpoczynających naukę w średnich szkołach zawodowych z modułem praktyk zawodowych u pracodawców z 5,75% do 3,8%. Zainteresowanie średnimi szkołami zawodowymi osiągnęło na Słowacji szczyt w połowie lat 90-tych i od tego czasu nigdy nie odbudowało swoich notowań³⁴². Jednocześnie odnoszący się do kształcenia zawodowego pkt 5 zalecenia Rady dla Republiki Słowackiej z 2012 r. wskazywał remedium na odnotowaną inną słabą stronę kształcenia zawodowego: „Przyjęcie i wdrożenie planu działania na rzecz młodzieży, w szczególności w kontekście jakości kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dostosowania do potrzeb rynku pracy, między innymi przez wprowadzenie systemu praktyk zawodowych”³⁴³. Tenże postulat uzupełniał pkt 4 zalecenia Rady z 2013 r. oraz nr 5 z 2012 r., który w odniesieniu do słowackiego systemu kształcenia i szkolenia zawodowego wskazywał jako pożądany kierunek zapewnienie większych możliwości uczenia się w ramach praktyk w firmach³⁴⁴.

Problemem w przypadku Słowacji był **brak systematycznego angażowania firm i szkół we wspólne przygotowywanie programów nauczania**, jak również **słabo funkcjonujący dualny system kształcenia** (wiedza nabywana w szkole plus praktyka w firmie), a także rozbieżność między liczbą absolwentów kierunków poszukiwanych przez rynek pracy oraz tych kierunków, na które popyt spadał. Słabością była również niska wydajność poradnictwa zawodowego. Jednym ze środków planowanych do wdrożenia na Słowacji w tym zakresie była inicjatywa *Gwarancji dla młodzieży*. Nie był to jednakże jedyny zaplanowany środek zaradczy – rząd słowacki zadeklarował zapewnienie ściślejszego powiązania kształcenia w szkołach zawodowych z praktyką przez wdrożenie od 2014 r.

³⁴⁰ R. Nowakowska-Siuta, *Kształcenie zawodowe w krajach...*, s. 7.

³⁴¹ *Program Operacyjny Zasoby Ludzkie*, s. 8.

³⁴² *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020*, s. 40-41.

³⁴³ *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2012 r...*, s. 6.

³⁴⁴ *Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2013 r. ...*, s. 3.

projektów, w ramach których firmy współpracowałyby ze szkołami zawodowymi, aby bezpośrednio edukować uczniów w miejscu pracy. Deklarowano wówczas, że przygotowujący projekt nowej ustawy o kształceniu i szkoleniu zawodowym, usankcjonuje formalne wprowadzenie takiego dualnego systemu edukacji zawodowej³⁴⁵. Jednocześnie – jak wykazały ewaluacje perspektywy 2007-2013 – mocną stroną Słowacji było **efektywne wdrażanie projektów z zakresu wspierania kształcenia zawodowego młodzieży**, co przekładało się również na ich późniejsze zatrudnienie³⁴⁶.

Jednymi z najbardziej istotnych kwestii, zgodnie ze słowacką Umową Partnerstwa rzutujących na kształcenie na wszystkich poziomach edukacji formalnej – poza standardowymi kwestiami dotyczącymi **rozwoju zawodowego nauczycieli** oraz **podnoszenia parametrów infrastruktury edukacyjnej** – było **zmniejszenie deprivacji populacji romskiej zamieszkującej Słowację, w szczególności młodzieży wywodzącej się z tej mniejszości**. Środkami zaradczymi były w tym przypadku działania z obszaru socjalnego – **pomoc stypendialna** oraz organizacja (i finansowanie) **zajęć pozalekcyjnych**.

Słowacja podkreśla również jako nieodłączną wartość procesu kształcenia – **jakość pracy pedagogicznej i pozycję pedagogów**. Przeszkodą w osiągnięciu wysokiej jakości edukacji była słaba zastępowalność pokoleniowa w zawodzie (struktura wiekowa praktykujących nauczycieli). Jedynie 13,4% ogólnej liczby absolwentów kierunków pedagogicznych w wieku poniżej 30 lat pracowało w szkołach. Wskazywano również niedostatki: treść, zakres i metodę kształcenia nauczycieli, w szczególności szkolenia praktyczne, nie odzwierciedlające rzeczywistych wymagań tej profesji³⁴⁷. Znalazło to w unikalnym w skali Grupy Wyszehradzkiej (nie odnajdziemy analogicznego wskazania w zaleceniach dla żadnego innego kraju V4) zaleceniu Rady dla Słowacji, zachęcającym do podjęcia działań w celu przyciągnięcia młodych ludzi do zawodu nauczyciela i poprawy wyników kształcenia³⁴⁸. Na ten drugi człon zalecenia Słowacja zareagowała deklaracją podjęcia działań legislacyjnych w celu połączenia zewnętrznego egzaminu końcowego w szkołach podstawowych z egzaminem wstępnym do szkół średnich. Generalnie jednym z priorytetów słowackiego rządu było upowszechnienie systemu egzaminów zewnętrznych na końcowych etapach kształcenia w systemie edukacji, aby umożliwić porównywalną ocenę usług edukacyjnych świadczonych przez poszczególne placówki. Pozwoliłoby to na **podniesienie jakości zarządzania szkołami podstawowymi i średnimi**, co –

³⁴⁵ *Krajowy Program Reform Republiki Słowackiej* 2014, s. 26, 40.

³⁴⁶ *Efekty polityki spójności 2007-2013 w Polsce oraz w krajach Grupy Wyszehradzkiej*, MR, Warszawa 2017, s. 33.

³⁴⁷ *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020*, s. 41.

³⁴⁸ *Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2013 r....*, s. 3.

w powiązaniu z przyznaną w tym zakresie organom prowadzącym (samorządom) oraz placówkom autonomią – dawałoby szansę na wykreowanie prawdziwie autorefleksyjnego i responsywnego systemu edukacyjnego³⁴⁹.

3.4. Węgierski kontekst edukacyjny

Nowelizacja *Konstytucji Republiki Węgierskiej* z 25 kwietnia 2011 r.³⁵⁰ nie zmieniła podstawowych praw związanych z edukacją – w tym względzie Węgry nadal zadeklarowały wolność badań naukowych i nauczania (art. X) czy prawo mniejszości narodowych do zachowania swojej tożsamości kulturowej i do nauki w ich ojczystych językach (art. XXIX).

Państwo zapewniało swoim obywatelom nieodpłatną, obowiązkową edukację na poziomie podstawowym (tj. podstawowym i średnim I stopnia – ISCED 1 i 2), a ponadto gwarantowało, że kształcenie na poziomie szkół średnich, podobnie jak i wyższych, powinno być dostępne dla wszystkich zgodnie z ich możliwościami. Przejawiało się to w tworzeniu niezbędnych do funkcjonowania tej polityki publicznej ram prawnych oraz powoływaniu jej instytucji. Prawo do edukacji oznaczało, poza wolnością naukową i artystyczną, również wolność uczenia się i nauczania. Wolność uczenia się obejmowała prawo do wyboru preferowanej instytucji edukacyjnej, kierunku i programu oraz prawo do tworzenia instytucji edukacyjnych. Państwo nie miało zatem na tym obszarze monopolu, np. kościoły, organizacje pozarządowe, osoby fizyczne, mogły swobodnie decydować o zakładaniu i prowadzeniu placówek oświatowych, określać profil edukacyjny swojej instytucji, orientację religijną lub ideologiczną lub jej brak, a także główne zasady edukacji³⁵¹.

Obowiązkowa edukacja i opieka przedszkolna rozpoczynała się na Węgrzech w wieku 5 lat, jednak rodzic/opiekun mógł wnioskować o przesunięcie realizacji ww. obowiązku o rok. Wymiar obowiązkowych zajęć edukacyjnych na tym etapie to 4 godziny dziennie. Obowiązkiem szkolnym na Węgrzech objęte były dzieci od 6-ego do 16-ego roku życia. Termin rozpoczęcia również mógł być przesunięty na wniosek rodzica/opiekuna o rok (mógł też być przyspieszony). Obowiązek szkolny zasadniczo realizowany był w szkole podstawowej, średniej szkole ogólnokształcącej oraz w ramach programów edukacji rozwojowej. Wychowanie przedszkolne odbywało się w przedszkolach (*óvoda*), zatrudniających nauczycieli przedszkolnych posiadających kierunkowe wykształcenie wyższe. Przedszkola zazwyczaj zapewniały

³⁴⁹ *Krajowy Program Reform Republiki Słowackiej* 2014, s. 40.

³⁵⁰ *Konstytucje państw Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2011, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/wegry2011.html>, [dostęp: 20.04.2021].

³⁵¹ <https://eacea.ec.europa.eu/>, [dostęp: 19.04.2021].

całodniową edukację przedszkolną wraz z opieką dzienną. Wykwalifikowany personel pomocniczy (nianie) wspomagały pracę nauczycieli przedszkolnych³⁵².

Zgodnie z *ustawą CXC z 2011 r. o kształceniu ogólnym*³⁵³, celem kształcenia ogólnego było promowanie harmonijnego rozwoju duchowego, fizycznego i intelektualnego dzieci i młodzieży przy jednoczesnym poszanowaniu ich umiejętności, wiedzy, zdolności i osobowości. Podstawowym zadaniem edukacji ogólnej było wychowanie i kształcenie odpowiedzialnych obywateli, zdolnych do samodzielnego, etycznego postępowania i godzenia interesów osobistych z publicznymi, a ponadto – zapobieganie wykluczeniu społecznemu i wspieranie promocji talentów.

Kształcenie podstawowe odbywało się w 8-klasowych szkołach podstawowych (*általános iskola*) o jednolitej strukturze, obejmujących fazę pierwszą (ISCED 1, kształcenie na poziomie podstawowym) i drugą (ISCED 2, kształcenie na poziomie szkoły średniej I stopnia). Faza pierwsza obejmowała klasy 1-4, a druga – klasy 5-8. Pomyślne ukończenie klasy 8-iej zapewniało podstawowe kwalifikacje. Dodatkowo 4-, 6- i 8-letnie szkoły średnie mogły realizować odpowiednio całość lub część kształcenia w zakresie fazy drugiej szkoły podstawowej (ISCED 2, czyli odpowiednika szkoły średniej I stopnia)³⁵⁴.

Po ukończeniu szkoły podstawowej uczniowie mogli (nie musieli) kontynuować naukę w:

- średnich szkołach ogólnokształcących (*gimnázium*);
- średnich szkołach zawodowych (*szakgimnázium*), w tym w szkołach zawodowych, realizujących programy edukacji rozwojowej.

Na Węgrzech kształcenie na poziomie ponadpodstawowym (ISCED 3) rozpoczynało się standardowo w 9 klasie (po 8 klasie szkoły podstawowej). Szkoły średnie ogólnokształcące prowadziły kształcenie w cyklu 4-, 6- lub 8-letnim, zapewniając wykształcenie ogólne, przygotowanie do matury i podjęcia studiów. Egzamin maturalny był egzaminem państwowym, który jednocześnie stanowił część egzaminu wstępnego na studia. Średnie szkoły zawodowe po 4-letnim cyklu kształcenia wydawały świadectwo odpowiednich kwalifikacji zawodowych, mogły również przygotowywać do egzaminu maturalnego i podjęcia studiów. Część szkół średnich zawodowych, w tym realizujących programy edukacji rozwojowej, zazwyczaj przewidywały krótszy 3-letni cykl kształcenia

³⁵² Tamże.

³⁵³ <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.0>, [dostęp: 20.04.2021].

³⁵⁴ <https://eacea.ec.europa.eu/>, [dostęp: 19.04.2021].

ogólnego wraz z przygotowaniem zawodowym teoretyczno-praktycznym oraz uzyskaniem konkretnych kwalifikacji zawodowych³⁵⁵.

Regulacje odnośnie kształcenia (i szkolenia) zawodowego w węgierskim systemie edukacyjnym w interesującym nas czasie wprowadziła *ustawa CLXXXVII z 2011 r. o kształceniu zawodowym*³⁵⁶. Zgodnie z jej zapisami celem systemu kształcenia i szkolenia zawodowego było zapewnienie możliwości uzyskania kwalifikacji zawodowych poszukiwanych na rynku pracy dla rozwoju gospodarki, z poszanowaniem zasady równości szans.

Kształcenie w szkołach zawodowych odbywało się zgodnie z obowiązującym programem kształcenia zawodowego. Szczegółowe wymagania zawodowe i egzaminacyjne, w tym dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla odpowiednich zawodów określały rozporządzenia ministerialne wydane przez resort edukacji we współpracy z innymi resortami³⁵⁷.

Egzaminy wstępne do szkół ponadpodstawowych były egzaminami państwowymi. Uczniowie, którzy nie zostali przyjęci do żadnej szkoły ponadpodstawowej lub nie mogli ukończyć klasy 8-ej szkoły podstawowej, ale wciąż podlegali obowiązkowi szkolnemu, mogli uczestniczyć w programach naprawczych (pomostowych, „drugiej szansy”), trwających rok lub dwa lata i pomagających uczniom w uzyskaniu dostępu do edukacji ponadpodstawowej zawodowej lub w wejściu na rynek pracy, a także w usamodzielnieniu się³⁵⁸.

Unikatowym zaleceniem Rady, które pojawiło się w przypadku Węgier, było zalecenie **opracowania dokumentu strategicznego w celu przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki**³⁵⁹. *Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki* została opracowana i przyjęta przez rząd węgierski w listopadzie 2014 r. Dokument skupiał się na identyfikacji interwencji i środków w zakresie zapobiegania, kompensacji i korekty, które mogły zwiększyć ciągłość edukacji i szkolenia na Węgrzech, zmniejszyć ryzyko bezrobocia, ubóstwa i wykluczenia społecznego. Ww. *Strategia* wyznaczała kierunki interwencji od wczesnej opieki nad dzieckiem po szkoły średnie. Osiągnięciu tego celu sprzyjać miały działania zaplanowane w *Krajowym Programie Reform Węgier 2014*³⁶⁰ (dalej: „węgierski KPR”) takie jak podnoszenie jakości edukacji wczesnoszkolnej, kształcenie niezbędnych kompetencji i umiejętności, organizacja edukacji dla

³⁵⁵ Tamże.

³⁵⁶<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100187.TV×hift=20170101&txtreferer=A11>, [dostęp: 20.04.2021].

³⁵⁷ <https://eacea.ec.europa.eu/>, [dostęp: 19.04.2021].

³⁵⁸ Tamże.

³⁵⁹ *Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Węgier...*, s. 4.

³⁶⁰<https://2010-2014.kormany.hu/download/b/44/41000/Nemzeti%20Reform%20Program%202014.pdf>, [dostęp: 18.08.2020].

sukcesu szkolnego (działania wspierające grupy uczniów wymagających szczególnej troski pedagogicznej, stosowanie nowoczesnych metod pedagogicznych, pozaszkolne programy wspierające szkoły etc.), działania sanacyjne (programy pomostowe, programy drugiej szansy)³⁶¹, zapewnienie dla wszystkich uczniów zajęć pozalekcyjnych czy całodzienniej opieki z żywieniem (było to rozwiązanie dostępne nawet w przypadku przedszkoli)³⁶².

W 2014 r. Węgry – zgodnie z dokumentem *Umowy Partnerstwa Republiki Węgierskiej 2014-2020*³⁶³ (dalej: „węgierska Umowa Partnerstwa”) – w zakresie **kształcenia przedszkolnego** dotykał podobny problem jak Republikę Czeską i Słowację – **nierówności terytorialnych w dostępie do edukacji przedszkolnej**. Z jednej strony podkreślano brak dostępności miejsc w placówkach budapesztańskich i innych obszarach metropolitalnych. W tym przypadku główną przyczyną była sytuacja demograficzna (liczna populacja w wieku przedszkolnym) oraz kwestie ekonomiczne – ośrodki aglomeracyjne to największe rynki pracy, stąd duże zapotrzebowanie na usługi opiekuńczo-edukacyjne dla najmłodszych. Ten aspekt braku dostępności miejsc w placówkach przedszkolnych wybrzmiał w zaleceniach Rady dla Węgier z 2012 (pkt 3) oraz 2013 r. (pkt 4)³⁶⁴. Paradoksalnie w przypadku Węgier polaryzacji dostępności usług przedszkolnych nie można było zaobserwować w układzie metropolie – tereny wiejskie jak to miało miejsce w Polsce. W przypadku placówek wiejskich także diagnozowano niedostatki w zakresie miejsc dla przedszkolaków. Jako przyczynę wypunktowano tu **zaniedbania w zakresie infrastruktury przedszkolnej**. Jednocześnie wskazywano na **integracyjny aspekt kształcenia przedszkolnego, w szczególności dzieci, wywodzących się ze społeczności romskiej**. Edukację przedszkolną postrzegano jako klucz do rozwiązania problemu, który stał się główną osią polityki edukacyjnej Węgier w perspektywie 2014-2020 – przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki³⁶⁵.

W związku z powyższym Węgry zaplanowały zmiany legislacyjne, w tym m.in. objęcie od 2015 r. obowiązkowym kształceniem i opieką przedszkolną dzieci od 3-ego roku życia w miejsce dotychczasowego obowiązku przedszkolnego dla dzieci od 5-ego roku życia wżwyż. Planując tę reformę, rząd kierował się przesłanką jak najwcześniejszego wykrywania trudności w nauce i odpowiednio wczesnej interwencji, dzięki czemu już w dzieciństwie

³⁶¹ *Krajowy Program Reform Węgier 2014*, s. 1.

³⁶² W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter, B. Kopp, (red.), *The Education systems of...*, s. 368.

³⁶³ http://www.palyazat.gov.hu/download/Magyarország_Partnerségi%20Megállapodása%20a%202014–2020-as%20fejlesztési%20időszakra.pdf,%20%5bdostęp:%2023.11.2020%5d, [dostęp: 23.11.2020]

³⁶⁴ *Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2013 r...*, s. 4 oraz *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2012 r...*, s. 6.

³⁶⁵ *Umowa Partnerstwa Republiki Węgierskiej 2014-2020*, s. 64.

integracja społeczna byłaby wdrożona i odpowiednio ukierunkowana. Ponadto przewidziano implementację rządowego programu, mającego na celu zapewnienie kompleksowego wsparcia optymalnego rozwoju najmłodszej grupy wiekowej 0-7 lat, przez wspieranie zdrowego startu i skutecznego nauczania (ze szczególnym ukierunkowaniem na dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym wywodzące się z mniejszości romskiej) przez monitorowanie i pomoc w rozwijaniu ich umiejętności, badanie czynników ryzyka rozwoju, badania przesiewowe w ramach podstawowej opieki zdrowotnej³⁶⁶

W uwarunkowaniach węgierskich na początku perspektywy 2014-2020 silnie rysowały się 2 negatywne trendy: gospodarczy – notowane wysokie bezrobocie szczególnie wśród młodzieży oraz edukacyjny (dotyczący również **kształcenia ogólnego**) – **fenomen przedwczesnego porzucania nauki**. Co do tego drugiego zjawiska na Węgrzech zarejestrowano je na niespotykanym wśród krajów V4 poziomie – 11,8% w 2013 r.³⁶⁷ Był to wynik nieznacznie niższy od średniej w Unii Europejskiej (11,9%). W związku z powyższym węgierska polityka edukacyjna w zakresie ww. wskaźnika założyła osiągnięcie do 2020 r. wartości przyjętej w *Strategii EUROPA 2020*, tj. 10%, zgodnie z danymi w Tabeli 10.

Tabela 10. Wartość wskaźnika Strategii EUROPA 2020 w zakresie edukacji vs. cele Krajowego Programu Reform Republiki Węgierskiej 2014

Wczesne kończenie nauki w wieku od 18 do 24 lat jako odsetek całej grupy wiekowej	Rok	Republika Węgierska	Średnia UE
Wartość wskaźnika zgodnie z danymi statystycznymi	2013	11,8%	11,9%
Cel Strategii EUROPA 2020	2020	10,0%	10,0%
Redukcja wymagana do osiągnięcia celu w 2020 r.	2013-2020	1,8%	1,9%

Opracowanie własne na podstawie *Krajowego Programu Reform Republiki Węgierskiej 2014*

Powagę sytuacji edukacyjnej Węgier w tym względzie podkreślał pkt 6 zalecenia Rady dla Węgier z 2013 r., który sugerował: „wdrożenie krajowej strategii dotyczącej wczesnego kończenia nauki”³⁶⁸. Zalecenie to było unikatowe w skali Grupy Wyszehradzkiej; nie powtórzyło się w żadnym z państw. Ponadto Węgry skupiły się na **dzieciach** wywodzących się z grup najbardziej narażonych na depryzację materialną i wykluczanie społeczne, **w szczególności pochodzących ze społeczności romskiej oraz z niepełnosprawnościami**. Ponad 13% z uczniów w kształceniu na szczeblu podstawowym w 2012 r. wywodziło się ze zubożałych rodzin, a spośród nich ok. 1/3 wychowywała się

³⁶⁶ *Krajowy Program Reform Węgier 2014*, s. 22.

³⁶⁷ *Early leavers from education and...*, s. 7.

³⁶⁸ *Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Węgier ...*, s. 4.

w rodzinach dotkniętych ubóstwem³⁶⁹. W tym czasie w społeczności romskiej odnotowano nadrabianie zaległości w przypadku uzyskiwania świadectwa ukończenia szkoły podstawowej, jednak dalszą edukację kontynuowało poniżej 10% tej populacji, z czego połowa w szkołach zawodowych (średnia dla całej populacji Węgier to 20%). I w tym upatrywano przyczyn blokady dalszej kariery edukacyjnej młodych Romów. Generalnie brak wykształcenia maturalnego, skutkowało tym, że tylko ok. 2% młodzieży romskiej rozpoczynało naukę na uczelni wyższej, a tylko 0,5% ją kończyło³⁷⁰.

Również **efektywność węgierskiej edukacji pozostawia pole do doskonalenia**. Standardy nauczania przedmiotów ścisłych na Węgrzech nie odbiegały od standardów OECD, Węgry wykazywały jeden z niższych (po Czechach, Włochach, Turcji i Meksyku) odsetków uzdolnionych uczniów w zakresie nauk ścisłych, co postrzegano jako czynnik osłabiający konkurencyjność węgierskiej gospodarki³⁷¹. Analogicznie rzecz miała się ze znajomością języków obcych u młodych Węgrów³⁷². Niemniej dobrym prognostykiem dla osiągnięcia zrównoważonego rozwoju również w edukacji czy może przez nią był fakt, że społeczna akceptacja wyników nauczania na Węgrzech była stosunkowo wysoka. Węgrzy charakteryzowali się otwartością na naukę i świadomością jej wartości. W porównaniach międzynarodowych Węgrzy zazwyczaj okazywali wysoki stopień szacunku i uznania dla nauki – ponad 60% populacji doceniało korzyści płynące z nauki. Jednocześnie wybitnie wysoki był odsetek osób, które uważały, że nauka znacznie ułatwiła ludziom życie (80%)³⁷³.

Wyniki węgierskich uczniów w badaniu PISA z 2012 r. poprawiły się nieznacznie w stosunku do wcześniejszej edycji, szczególnie w zakresie matematyki i nauk ścisłych³⁷⁴,

³⁶⁹ *Umowa Partnerstwa Republiki Węgierskiej 2014-2020*, s. 60.

³⁷⁰ *Strategia integracji społecznej 2011-2020*, s. 41,
https://www.ilo.org/dyn/youthpol/es/equest.fileutils.dochandle?p_uploaded_file_id=622, [dostęp: 11.09.2020].

³⁷¹ <https://ofi.oh.gov.hu/6-tanitas-tanulas-tartalma-vago-iren-simon-maria-vass-vilmos>, [dostęp: 20.09.2020].
Jednocześnie powyższe źródło (badanie *Nauczania i uczenie się*, Irén Vágó, Mária Simon, Vilmos Vass) wskazywało, że według badań PISA z 2009 r., wyniki matematyczne i w dziedzinie nauk ścisłych dla Węgier nie pogorszyły się w stosunku do wcześniejszej edycji badania z 2006 r., jednak utrzymały się dysproporcje wyników między szkołami. Wzrost odnotowano w zakresie wyników czytania ze zrozumieniem, który od 2006 r. do 2009 r. podniósł się znacznie na Węgrzech do wartości 17,6%, ale nadal znajduje się poniżej średniej dla UE w 2009 r., czyli 20%.

³⁷² Tamże.
Badanie wskazywało, że czas spędzony na ich nauczaniu był stosunkowo długi – 10 lat szkolnych – niewiele osób deklarowało posługiwanie się jakimś językiem obcym, wysoki był natomiast odsetek osób, które nie mówiły w żadnym obcym języku i nie planowały się go uczyć. Była to konsekwencja niedopasowania, tj. braku możliwości kontynuacji nauki języka nauczanego w szkole podstawowej na kolejnych etapach edukacyjnych, co działało na niekorzyść zrównoważonej wiedzy i kompetencji w społeczeństwie.

³⁷³ *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju 2012-2024*, s. 116,
<https://eionet.kormany.hu/akadalymentes/download/1/26/71000/NFFT-HUN-web.pdf>, [dostęp: 20.09.2020].

³⁷⁴ *Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020*, s. 16.

ale wciąż nie były na zadawalającym poziomie – odsetek 15-latków, którzy nie osiągnęli minimalnego poziomu biegłości w badaniu (odsetek uczniów ze słabymi wynikami – na 1 poziomie umiejętności lub poniżej) to odpowiednio: 22,6% w 2000 r., 17,6% w 2009 r. i 19,7% w 2012 r.³⁷⁵ Jednocześnie analiza wyników badań PISA w latach 2003 – 2009 ujawniła duże zróżnicowanie wyników edukacyjnych uczniów w zależności od zaplecza społecznego, ekonomicznego i kulturowego. **Zjawisko segregacji szkolnej częściowo było – jak zdiagnozowano – wynikiem wymiaru terytorialnego procesów społecznych, a częściowo słabych zdolności kompensacyjnych placówek edukacyjnych**³⁷⁶. W związku z powyższym, zaplanowano wdrożenie regulacji krajowych dotyczących zapisów do szkół podstawowych, których celem było zapewnienie desegregacyjności procesu rekrutacji uczniów ze względu na pochodzenie i status społeczny. Innym instrumentem węgierskiej polityki edukacyjnej był plan wdrożenia bądź kontynuowania programów pomostowych, programów drugiej szansy etc.³⁷⁷

Przedwczesne opuszczanie szkoły i kończenie nauki bez kwalifikacji – główna bolączka węgierskiego systemu edukacyjnego na początku perspektywy 2014-2020 – dotyczyła również uczniów w ramach **kształcenia zawodowego**. Sprostanie temu wyzwaniu w wydaniu węgierskim skupiło się na działaniach, wspierających aktywizację grup defaworyzowanych i pomagających bezrobotnym i nieaktywnym w znalezieniu pracy (np. szkolenia zwiększające szanse na zatrudnienie, umożliwienie zdobywania doświadczenia zawodowego etc.). Zadeklarowano również wdrożenie szerokiego wachlarza **programów stypendialnych**, wspierających uczniów z potrzebami finansowymi, m.in. zaplanowano kontynuację programu rozwoju talentów *Arany János* w wersji dla uczniów szkół średnich i studentów, znajdujących się w niekorzystnej sytuacji pod względem społecznym, kulturowym i zdrowotnym, aby zapewnić im ciągłość edukacji i skuteczną integrację na rynku pracy. W ramach kształcenia zawodowego przewidziano również realizację **programów naprawczych** („drugiej szansy”, pomostowych), pomagających młodym ludziom, w tym młodzieży romskiej, powrócić do kształcenia na odpowiednim poziomie po przekroczeniu wieku realizacji obowiązku szkolnego. W ramach edukacji pozaformalnej przewidziano realizację programów pomostowych, umożliwiających młodym ludziom kontynuację przerwanej nauki w szkole podstawowej (*Most I*) lub średniej (*Most II*). Przewidziano również otwieranie

³⁷⁵ PISA. *Wyniki badania 2012...*, s. 30.

³⁷⁶ *Umowa Partnerstwa Republiki Węgierskiej 2014-2020*, s. 59-60.

³⁷⁷ *Krajowy Program Reform Węgier 2014*, s. 21-22.

romskich kolegów zawodowych³⁷⁸. Jednocześnie w węgierskim KPR szczególną uwagę poświęcono młodym ludziom poniżej 25-ego roku bezrobotnym lub nieaktywnym zawodowo, znajdującym się w niekorzystnej sytuacji. Jako jedno z narzędzi sanacyjnych Węgry zaplanowały wprowadzenie instrumentu *Gwarancji dla młodzieży*.

Inny wymiar sanacji węgierskiego szkolnictwa zawodowego to dbałość o harmonię między popytem a podażą, w szczególności w zakresie posiadanych przez późniejszych pracowników kwalifikacji (profilu, specjalizacji etc.), zwłaszcza w obszarach zaawansowanych technologii. Struktura wykształcenia Węgrów w wieku 25-64 lata (według stanu na 2013 r.) wskazywała, że 29% z nich ukończyło szkołę zawodową bądź zdobyło uprawnienia robotnika wykwalifikowanego, ale wskaźnik osób bez podstawowych kwalifikacji zawodowych (legitymujących się wykształceniem podstawowym bądź podstawowym niepełnym) był również wysoki – 17,5%³⁷⁹. W celu zwiększenia liczby wysoko wykwalifikowanych pracowników Węgry planowały zastosować standardowe rozwiązania spotykane w innych państwach Grupy Wyszehradzkiej, tj. **dążyć do ściślejszej współpracy pracodawców i placówek edukacyjnych** (szkół wyższych i średnich) w ramach kształcenia formalnego. Akcentowano również potrzebę uelastycznienia przejścia ze szkoły średniej do etapu studiów oraz zwiększenie atrakcyjności i jakości szkolnictwa wyższego.

Negatywne zjawiska edukacyjne zaobserwowane w węgierskim systemie edukacyjnym, przede wszystkim przedwczesne porzucanie nauki, planowano zwalczać w drodze prewencji i wczesnej interwencji. To zadanie dla **profesjonalnej kadry pedagogicznej**, zatem jednym z pierwszoplanowych wskazań było wzmocnienie kompetencji tej grupy zawodowej w zakresie opieki psychologiczno-pedagogicznej oraz poradnictwa zawodowego. Dodatkowo wsparcie zarządzania w szczególności w placówkach o słabych wynikach to narzędzie do poprawy jakości kształcenia w całym systemie³⁸⁰. Ponadto szanse na zniwelowanie ww. niekorzystnych zjawisk Węgry upatrywały we wprowadzeniu obowiązkowej edukacji przedszkolnej, stąd duży nacisk kładziono na wsparcie metodyczne wychowawców przedszkoli i ich szkolenie³⁸¹. Jednocześnie wspomniane już wcześniej reformy wdrażane na Węgrzech od 2010 r. obejmowały m.in. wprowadzenie nowego systemu awansowania nauczycieli, poprawiającego jakość publicznego systemu edukacji.

³⁷⁸ Tamże, s. 22-23.

³⁷⁹ *Umowa Partnerstwa Republiki Węgierskiej 2014-2020*, s. 61.

³⁸⁰ *Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020*, s. 90-91, https://ec.europa.eu/regional_policy/hu/atlas/programmes/2014-2020/hungary/2014hu05m2op001, [dostęp: 12.12.2020].

³⁸¹ *Umowa Partnerstwa Republiki Węgierskiej 2014-2020*, s. 60.

Jako dodatkowy czynnik nasilający negatywne zjawiska zdiagnozowano **stan infrastruktury edukacyjnej**. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech uwarunkowań infrastrukturalnych placówek oświatowych była duża różnica w jakości, zarówno pod względem ogólnego stanu budynków, jak i wyposażenia. Inwestycje w tym zakresie rozpoczęte w perspektywie 2007-2013 wymagały kontynuacji, szczególnie w zakresie dostępności miejsc w placówkach wczesnej edukacji (likwidacja wielozmianowości, mniej liczne oddziały) w zależności od indywidualnych potrzeb terytorialnych. W odpowiedzi na wyzwania określone w węgierskiej Umowy Partnerstwa podkreślono konieczność stworzenia środowiska, zapewniającego zdrowy i bezpieczny rozwój fizyczny i psychiczny uczniów, rozwój infrastruktury do codziennej aktywności fizycznej uczniów, warunki dla wysokiej jakości pracy nauczycieli, a tym samym m.in. do ograniczenia zjawiska wczesnego kończenia nauki czy segregacyjności systemu edukacyjnego. Podniesienie parametrów obiektów i wyposażenia szkół postrzegano jako sposób na przyciągnięcie uczniów. Dostrzeżono także potrzebę wprowadzenia zmian, promujących mobilne kształcenie³⁸².

Jednocześnie rząd węgierski docenił również możliwości **uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oferowane przez instytucje kultury** – biblioteki, muzea etc. – jako sprzyjające równemu dostępowi do wiedzy oraz mające wymiar profilaktyczny wobec porzucania nauki szkolnej³⁸³. Dodatkowym bodźcem miała być sfera opieki socjalnej – zabezpieczenie środków na **stypendia socjalne** oraz finansowanie **internatów, żywienia**, itd.

³⁸² *Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020*, s. 59.

³⁸³ *Krajowy Program Reform Węgier 2014*, s. 1, 23.

ROZDZIAŁ 4

IDENTYFIKACJA PRIORYTETÓW POLITYKI EDUKACYJNEJ W DOKUMENTACH STRATEGICZNYCH I KRAJOWYCH PROGRAMACH OPERACYJNYCH

W niniejszym rozdziale dokonano przeglądu krajowych dokumentów strategicznych, pozostających w spektrum zainteresowań pracy, czyli tych, które skupiają się wokół obszarów: edukacji, uczenia się przez całe życie, rozwoju zasobów ludzkich, cyfryzacji, zrównoważonego rozwoju, integracji społecznej, itd. Z ww. analizy wyłoniła się wizja celów strategicznych rozwoju edukacji w poszczególnych krajach V4 w odniesieniu do edukacji przedszkolnej, ogólnej i zawodowej, poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej – Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier.

4.1. Polskie koordynaty polityki edukacyjnej

W lipcu 2012 r. zakończono prace nad działaniami porządkującymi w obszarze obowiązujących polskich dokumentów strategicznych, tj. strategii, programów rozwoju, w tym programów wieloletnich, tym samym wdrożono założenia *Planu uporządkowania strategii rozwoju*³⁸⁴. Celem ww. działań było ograniczenie liczby dokumentów strategicznych. Ich zintegrowanie miało wpłynąć na większą przejrzystość procesu programowania strategicznego i umożliwić efektywniejsze wydatkowanie środków budżetowych, a w konsekwencji skuteczniejszy rozwój kraju.

W dokumencie zaproponowano ograniczenie liczby dokumentów strategicznych i politycznych (z 41 do 9). Zaplanowano pozostawienie dokumentów strategicznych, obowiązujących w perspektywie 2014-2020, dotyczących następujących obszarów:

- innowacyjności i efektywności gospodarki;
- rozwoju zasobów ludzkich;
- rozwoju transportu;
- bezpieczeństwa energetycznego i środowiska;
- sprawnego państwa;
- rozwoju kapitału społecznego;

³⁸⁴http://kigeit.org.pl/FTP/PRCIP/Literatura/004_Plan_reasumpcja_decyzji_12_07_2012.pdf, [dostęp: 24.10.2020].

Plan uporządkowania strategii rozwoju został przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 24 listopada 2009 r. i poddany reasumpcjom w dniach 10.03.2010 r., 30.04.2011 r. i 12.07.2012 r. Do analizy w niniejszej pracy został przyjęty najświeższy dokument z lipca 2012 r.

- rozwoju regionalnego;
- bezpieczeństwa narodowego;
- zrównoważonego rozwoju wsi i rolnictwa.

To nowe podejście do architektury strategii rządowych ukształtowało również wizję polityki edukacyjnej rządu w ograniczonej liczbie dokumentów scharakteryzowanych poniżej.

*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*³⁸⁵ została przyjęta przez rząd polski w sierpniu 2013 r.; za jej przygotowanie odpowiadał resort pracy. Cel główny *Strategii* określono jako: „Rozwijanie kapitału ludzkiego przez wydobywanie potencjałów osób, tak aby mogły one w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym na wszystkich etapach życia”³⁸⁶.

Dokument opierał się na nowym podejściu polegającym na budowaniu kapitału ludzkiego w pięciu etapach życia: 1) wczesnym dzieciństwie, 2) edukacji szkolnej, 3) edukacji na poziomie wyższym, 4) aktywności zawodowej i uczeniu się dorosłych oraz rodzicielstwie, 5) starości³⁸⁷.

Aby zrealizować założoną wizję rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce w perspektywie do 2020 roku oraz skutecznie wdrażać politykę w tym zakresie, *Strategia* identyfikowała 5 celów szczegółowych, z których ostatni – 5 cel, bezpośrednio odnosił się do systemu edukacji instytucjonalnej – *Podniesienie poziomu kompetencji oraz kwalifikacji obywateli*. Należy zaznaczyć, że ten priorytet *Strategii* obejmował kształcenie w ramach systemu edukacyjnego jak i poza nim – odnosił się do sfery uczenia się obywateli, nie tylko w szkołach i uczelniach, ale także w pracy, w instytucjach angażujących obywateli poza pracą, w sferze życia prywatnego oraz w przestrzeni cyfrowej. Nowoczesna polityka edukacyjna polegała, zgodnie z zapisami dokumentu, na czerpaniu z potencjału możliwości uczenia się w różnych formach i miejscach (w kontekście formalnym, pozaformalnym i nieformalnym) oraz na wszystkich etapach życia. *Stricte* edukacyjne działania przewidziane do realizacji w ramach tego priorytetu to poprawa dostępności i jakości wczesnej edukacji, w szczególności na terenach wiejskich oraz zorientowanie jej na wspieranie, a nie zastępowanie rodziców; poprawa jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach

³⁸⁵<https://psz.praca.gov.pl/documents/10240/195606/Strategia%20Rozwoju%20Kapita%C5%82u%20Ludzkiego%20%28SRKL%29/a52f93e8-f522-4096-a69b-b96f9eb79f2e?t=1404475566000>, [dostęp: 12.10.2020].

Strategia została przyjęta uchwałą nr 104 Rady Ministrów z dnia 18 czerwca 2013 r. (M. P. z 2013 r., poz. 640).

³⁸⁶ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego...*, s. 8.

³⁸⁷ Tamże, s. 12-32.

oraz rozwój kreatywności i innowacyjności osób uczących się (indywidualizowanie i odschematyzowanie kształcenia w szkołach, placówkach oświatowych i uczelniach, ukierunkowanie kształcenia i szkolenia na zdobywanie kompetencji kluczowych i umiejętności współpracy), w tym rozszerzanie stosowania narzędzi cyfrowych w kształceniu i szkoleniu oraz upowszechnianie postaw przedsiębiorczych wśród uczniów i studentów szkół wyższych oraz wspieranie przedsiębiorczości młodych, w tym przedsiębiorczości społecznej; lepsze dopasowanie kształcenia i szkolenia zawodowego na wszystkich poziomach do potrzeb gospodarczych i społecznych oraz wymagań rynku pracy m.in. przez zwiększanie zaangażowania podmiotów gospodarczych i społecznych w procesy kształcenia i szkolenia. Ponadto wskazano działania uzupełniające: otwarcie szkół na współpracę z rodzicami i otoczeniem społecznym; zapewnianie w szkołach zdrowego, bezpiecznego i przyjaznego otoczenia, proponowanie dodatkowych zajęć edukacyjnych, uzupełniających edukację szkolną, rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów oraz wspomagających rodziców w wychowaniu; poprawa jakości edukacji na poziomie wyższym; upowszechnianie uczenia się dorosłych, w tym opierającego się na kształceniu praktycznym (zwłaszcza uczenie się w pracy) oraz lepsze dopasowanie szkoleń dorosłych do potrzeb społeczno-gospodarczych, a także lepsza dostępność kształcenia ustawicznego, w tym rozwój krajowego systemu kwalifikacji oraz systemu walidacji (łącznie z potwierdzaniem kompetencji nabytych również poza obszarem edukacji formalnej); poprawa jakości kształcenia i szkolenia nauczycieli oraz innych osób nauczających oraz zwiększenie społecznego prestiżu i konkurencyjności ich zawodu i wreszcie rozwijanie polityki edukacyjnej opartej na faktach³⁸⁸.

*Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020*³⁸⁹ została przyjęta przez rząd w sierpniu 2013 r. za jej przygotowanie odpowiadał resort kultury, choć realizację poszczególnych priorytetów powierzono również resortowi edukacji i resortowi pracy.

Zgodnie z definicją w *Strategii*, kapitał społeczny został określony jako: „wynikająca z zaufania oraz obowiązujących norm i wzorów postępowania, zdolność obywateli do mobilizacji i łączenia zasobów, która sprzyja kreatywności oraz wzmacnia wolę współpracy i porozumienia w osiągnięciu wspólnych celów”³⁹⁰.

³⁸⁸ Tamże, s. 42-45.

³⁸⁹ <http://bip.mkidn.gov.pl/pages/polityka-wewnetrzna-i-zagraniczna/strategia-rozwoju-kapitalu-spoecznego-2020.php>, [dostęp: 18.10.2020].

Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020 została przyjęta uchwałą nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. (M. P. z 2013 r., poz. 378).

³⁹⁰ *Strategia rozwoju kapitału społecznego...*, s. 6.

Z analizy przygotowanej na potrzeby *Strategii* wyłoniły się cztery kluczowe obszary, w których niezbędna była interwencja państwa, po to aby zrealizować cel główny *Strategii*, tj. wzmocnienie udziału kapitału społecznego w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski³⁹¹.

Dokument określał 4 cele szczegółowe:

Cel 1. *Kształtowanie postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności oraz komunikacji;*

Cel 2. *Poprawa mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne;*

Cel 3. *Usprawnienie procesów komunikacji społecznej oraz wymiany wiedzy;*

Cel 4. *Rozwój i efektywne wykorzystanie potencjału kulturowego i kreatywnego*³⁹².

W celu szczegółowym 1 obszar zagadnień *Strategii* skupiał się wokół kwestii związanych z edukacją i budową kompetencji, w ramach systemu edukacji, jak i poza nim, z otoczeniem szczególną opieką wrażliwych grup w zmieniającej się strukturze demograficznej kraju. Cel ten był komplementarny do założeń *Strategii rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, działania zaś były koordynowane przez resort edukacji. I to w tym obszarze należy upatrywać priorytetów do analizy w ramach niniejszej pracy.

Opracowanie dokumentu *Perspektywa uczenia się przez całe życie*³⁹³ wynikało z przyjętych zobowiązań na rzecz osiągnięcia wspólnych celów rozwoju kształcenia i szkolenia w Europie, przyczyniających się do realizacji celów *Strategii Europa 2020*. Dokument ten miał status dodatkowego dokumentu strategicznego, wynikającego ze zobowiązań międzynarodowych, zgodnie z *Planem uporządkowania strategii rozwoju*, przyjętym przez Radę Ministrów.

Podmiot, do którego dokument adresował swój cel strategiczny, odnosił się bezpośrednio do uczących się: „Dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym”³⁹⁴. Dokument odpowiadał na najważniejszy cel strategiczny współpracy europejskiej w obszarze kształcenia i szkolenia do roku 2020, czyli porównywalność kwalifikacji zdobywanych w różnych sektorach i państwach UE³⁹⁵. Dokument ustanawiał

³⁹¹ Tamże, s. 39.

³⁹² Tamże, s. 39-45.

³⁹³ https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie_sie_przez_cale_zycie/Perspektywa_uczenia_sie_przez_cale_zycie.pdf, [dostęp: 24.10.2020].

Dokument przyjęty uchwałą Rady Ministrów nr 160/2013 z 10 września 2013 r.

³⁹⁴ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, s. 30.

³⁹⁵ *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, Dz. U. UE C 119, 28.5.2009, s. 2-9 oraz *Zalecenie Parlamentu Europejskiego*

pięć celów szczegółowych, z którymi dwa pozostają na styku z kształceniem instytucjonalnym: cel 1 *kreatywność i innowacyjność osób* oraz cel 3 *różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji*.

Konieczność opracowania *Strategii zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025*³⁹⁶ (powstała w grudniu 1999 r.) wynikała ze zobowiązań międzynarodowych³⁹⁷. Realizacja zasad rozwoju zrównoważonego wymagała udziału świadomego i dobrze wyedukowanego społeczeństwa, z tego powodu styk polityki zrównoważonego rozwoju z edukacją zamknięto w następujących priorytetach:

- *stałe i konsekwentne podnoszenie poziomu świadomości społecznej;*
- *zwiększanie dostępu społeczeństwa do informacji i jego udziału w podejmowaniu decyzji;*
- *konsekwentnie wdrażana edukacja ekologiczna, w tym w zakresie rozwoju nauki i techniki*³⁹⁸.

Strategia prezentowała trzy wymiary zagadnienia, do którego się odnosiła – społeczny, ekonomiczny i środowiskowy. Edukacja obecna była w wymiarze społecznym. Zagwarantowanie odpowiedniego wyposażenia w wiedzę oraz środki bytowe kształtowało aktywnego, odpowiedzialnego obywatela, który swoim działaniem sprzyjał rozwojowi i świadomemu życiu w zgodzie z naturą. Stąd też gwarancja dostępności edukacji oraz pomocy w zdobywaniu wiedzy postrzegana była jako czynnik wpływający na realizację priorytetów ww. *Strategii*³⁹⁹. Wymiar ekonomiczny *Strategii* wyznaczał kierunek kształtowania kompetencji w postaci zmiany trendów. Realizację wymiaru środowiskowego zakładano w postaci edukacji ekologicznej.

*Strategia rozwoju kraju 2020*⁴⁰⁰ została przyjęta przez Sejm w 2012 r. i była elementem – średniookresową strategią – ówczesnego systemu zarządzania rozwojem kraju,

i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. U. UE C 111 z 6.5.2008, s. 1-7.

³⁹⁶<http://www.access.zgwrp.org.pl/materialy/dokumenty/StrategiaZrownowazonegoRozwojuPolski/index1.html>, [dostęp: 03.11.2020].

³⁹⁷ A konkretnie z:

1) *Wytycznych dla globalnego rozwoju zrównoważonego*, zawartych w przyjętej przez Polskę *Deklaracji z Rio de Janeiro*,

http://mipe.oswiata.org.pl/rozwoj/doc/deklaracja_z_rio.pdf, [dostęp: 03.11.2020],

2) *Agendy 21* (ONZ),

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>, [dostęp: 03.11.2020].

3) *V Programu w zakresie ochrony środowiska i rozwoju zrównoważonego Unii Europejskiej*, Dz.U. UE L 242, 10.9.2002,

4) *Programu transformacji w kierunku zrównoważonego rozwoju* (OECD),

<https://www.oecd.org/site/worldforum/33703694.pdf>, [dostęp: 07.11.2020].

³⁹⁸ *Strategia zrównoważonego rozwoju Polski...*, s. 14.

³⁹⁹ Tamże, s. 15-16.

⁴⁰⁰<http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/7938232EA0AAD4F2C1257AD00052A8F6/%24File/972.pdf>, [dostęp: 30.10.2020].

określonym w obowiązującej wówczas *ustawie z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju*⁴⁰¹.

Cel strategiczny określony w dokumencie to: „wzmocnienie i wykorzystanie gospodarczych, społecznych i instytucjonalnych potencjałów zapewniających szybszy i zrównoważony rozwój kraju oraz poprawę jakości życia ludności”⁴⁰². Wizja Polski 2020 w *Strategii* to: „aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka i sprawne państwo”⁴⁰³.

Dokument w perspektywie do 2020 r. zakładał przeprofilowanie systemu kształcenia w kierunku uczenia się przez całe życie, w tym także uczenia się innego niż formalne. Jednocześnie *Strategia* przyjmowała dość powszechną i popularną wizję polityki edukacyjnej państwa, zapewniającej powszechny dostęp do wysokiej jakości edukacji, w tym wczesnej edukacji. Wizja powszechnego dostępu do edukacji wczesnej przeniesiona została z *Perspektywy uczenia się przez całe życie* – inwestowanie w kapitał ludzki od najwcześniejszych etapów przekłada się w późniejszym czasie na korzyści w postaci wyższego poziomu dobrobytu obywateli i dobrostanu państwa. Dodatkowo – co potwierdza zaczerpnięcie wizji edukacji z *Perspektywy* – należało promować różne formy kształcenia, z naciskiem na te poza formalnym systemem, od najwcześniejszych lat do późnej starości. Placówki oświatowe powinny stawiać sobie za cel jak najlepsze przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy, do czego środkiem było wprowadzenie nowego modelu kształcenia zawodowego (przy współpracy z pracodawcami i innymi podmiotami na rynku), przede wszystkim zaś zwiększenie wymiaru praktycznego nauczania i przygotowanie elastycznych ścieżek uczenia się.

Kwestie dotyczące edukacji formalnej generalnie umiejscowione zostały w obszarze strategicznym II *Konkurencyjna gospodarka* w celu II.4. *Rozwój kapitału ludzkiego*, w którym spośród trzech podcelów:

II.4.1. *Zwiększanie aktywności zawodowej*;

II.4.2. *Poprawa jakości kapitału ludzkiego*;

II.4.3. *Zwiększanie mobilności zawodowej i przestrzennej*;

Tylko jeden z nich odnosił się do edukacji instytucjonalnej – podcel II.4.2

W tym samym obszarze strategicznym *Konkurencyjna gospodarka* cel II.5. *Zwiększenie wykorzystania technologii cyfrowych* podniesiono kwestie m.in. kompetencji cyfrowych nauczycieli (w ramach podcelu II.5.2. *Upowszechnienie wykorzystania*

⁴⁰¹ Dz.U. z 2009 r. Nr 84, poz. 712, z późn. zm.

⁴⁰² *Strategia rozwoju kraju...*, s. 27.

⁴⁰³ Tamże, s. 20.

technologii cyfrowych). Jednocześnie kwestie uczniów z niepełnosprawnościami zostały ujęte w obszarze strategicznym III. *Spójność społeczna i terytorialna*, celu III.1. *Integracja społeczna*, podcelu III.1.1. *Zwiększenie aktywności osób wykluczonych i zagrożonych wykluczeniem społecznym*.

Kształcenie przedszkolne

Zgodnie z podejściem *Strategii rozwoju kapitału ludzkiego 2020* polegającym na wpisaniu cyklu kariery w cykl życia, w dokumencie skupiono się już na wczesnym dzieciństwie. Priorytetem edukacyjnym w odniesieniu do tej fazy rozwojowej były działania, które pozwoliłyby wyrównywać szanse dzieci z różnych środowisk i sprzyjać ich zrównoważonemu rozwojowi. Część działań skierowano wprost do dzieci (w tym z niepełnosprawnościami), tak aby już na tym etapie przeciwdziałać lub niwelować pojawiające się deficyty, co jest mniej angażujące i kosztowne. Dlatego też jako priorytet w tym obszarze ustanowiono **rozwój profesjonalnej instytucjonalnej opieki nad dziećmi**, co nie tylko odciąży rezerwy zasobów pracy, ale z punktu widzenia edukacji i socjalizacji stworzy szanse realizowania od najwcześniejszych lat podobnej ścieżki edukacyjnej bez względu na zamożność i pochodzenie rodziców⁴⁰⁴.

Zgodnie ze swoją główną ideą – wszechstronnego rozwoju kapitału ludzkiego – dokument podkreślał szczególną funkcję systemu edukacyjnego, zwłaszcza na najwcześniejszych etapach nauki – funkcję socjalną i interwencyjną. Kluczowe było podniesienie efektywności w zakresie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, a także udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Placówki oświatowe postrzegano jako doskonałe centra niwelowania deficytów w dostępie do wszelkich usług publicznych. Traktowanie ich jako miejsc wczesnej interwencji należałoby wykorzystać w zaplanowanych działaniach prewencyjnych we wszelkich aspektach – rodzinnym, społecznym, zdrowotnym⁴⁰⁵.

Ponadto – zgodnie z dokumentem – celem polityki edukacyjnej Państwa **w zakresie edukacji przedszkolnej** było **zwiększenie dostępności miejsc i placówek**, w szczególności na terenach wiejskich oraz **wyrównanie dysproporcji w dostępności do przedszkoli pomiędzy obszarami wiejskimi i miejskimi**. W dłuższej perspektywie wdrożone działania

⁴⁰⁴ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego...*, s. 46.

⁴⁰⁵ Tamże, s. 51.

miały służyć wyrównywaniu szans edukacyjnych przez zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia przedszkolnego w każdym regionie kraju, w tym na obszarach peryferyjnych⁴⁰⁶.

Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020 potwierdzała zlecenia Rady dla Polski z lat 2011-2013 – w Polsce wyzwaniem było wówczas **podniesienie wskaźników udziału dzieci** (w wieku od 0 lat do wieku obowiązkowego kształcenia) we wczesnej opiece i edukacji, z udziałem rodziców jako pierwszych i najważniejszych nauczycieli małych dzieci. Należy przy tym zauważyć że *Strategia* traktowała zapewnienie opieki nad najmłodszymi w tym kształcenie przedszkolne z punktu widzenia zapotrzebowania rynku pracy.

Rząd deklarował podjęcie działań, zmierzających do zmiany ww. stanu rzeczy – od roku szkolnego 2011/2012 dzieci w wieku 5 lat planowano objąć ustawowym obowiązkiem przygotowania przedszkolnego. Ponadto podejmowano działania mające na celu zwiększenie dostępności wychowania przedszkolnego przez wsparcie finansowe samorządów, co byłoby równoznaczne z odciążeniem z opłat rodziców. Przy wsparciu funduszy unijnych zaplanowano zwiększenie liczby miejsc edukacji przedszkolnej oraz podnoszenie jej jakości⁴⁰⁷.

Kształcenie przedszkolne i wczesnoszkolne ujęto w *Perspektywie uczenia się przez całe życie* w celu 3 – *różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji*. Dokument akcentował **dobrą jakość usługi wczesnej opieki i edukacji** w połączeniu ze wsparciem rodziców jako najistotniejsze dla efektywnego wsparcia rozwoju małych dzieci, w tym kształtowania ich umiejętności. Wsparcie to wymagało wieloaspektowego podejścia, bo tylko takie pozwoliłyby na zaprogramowanie wszechstronnego rozwoju najmłodszych dzieci, w tym lepsze przygotowanie do dalszych etapów edukacji. Kwestia ta była szczególnie istotna dla dzieci wychowywanych w niekorzystnych warunkach. Nie można nie docenić roli rodziców (opiekunów) małych dzieci. Powinni oni być wspierani, szczególnie gdy z różnych powodów mogą mieć trudności w wypełnianiu tej roli. Takie wsparcie służy realizacji idei uczenia się przez całe życie i to dwuwymiarowo: **daje podstawy do przyszłej edukacji dzieci i rozwija kompetencje rodziców**⁴⁰⁸.

Postulowane w *Perspektywie* zapewnienie opieki nad najmłodszymi miało wymiar gospodarczy – chodzi o likwidację barier w podjęciu pracy przez rodziców, ale też stanowiło wstęp do procesu uczenia się przez całe życie – wzorce edukacyjne zaszczerpięte przez rodziców kształtują podejście dzieci do kształcenia. Dokument powyższy wskazywał szereg

⁴⁰⁶ Tamże, s. 45.

⁴⁰⁷ W 2012 r. 96,5% dzieci 5-letnich zostało objętych wychowaniem przedszkolnym. *Oświata i wychowanie 2012.2013*, GUS, Warszawa 2013.

⁴⁰⁸ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, s. 9, 36.

kluczowych działań w zakresie edukacji przedszkolnej. Naczelna zasada to zintegrowane podejście do wspierania rozwoju dziecka na etapie poprzedzającym przejście do edukacji szkolnej. W tym celu *Perspektywa* zalecała **tworzenie większej liczby placówek**, w tym zespołów placówek i sieci świadczących zintegrowane usługi na rzecz rodziców wychowujących małe dzieci (ośrodków wspierania rodziców wychowujących małe dzieci) przy współpracy resortów ds. zdrowia, pracy i polityki społecznej oraz oświaty. Kolejna sugestia to przekierowanie tradycyjnych funkcji placówek opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji (żłobków i przedszkoli) w kierunku podjęcia się misji wspomagania rodziców w wychowaniu małych dzieci. Wsparcie rodziców w tym zakresie polegać powinno na wzmocnieniu ich roli jako pierwszych nauczycieli i pogłębieniu socjalizacji dziecka. *Perspektywa* przewidywała również **istotną rolę społeczności lokalnej** we wspieraniu rozwoju małych dzieci przez wdrażanie form integracji środowiskowej, w tym imprez kulturalnych, aktywizowanie osób starszych do ról opiekunów i wychowawców (np. do czytania bajek dzieciom, wspomagania prowadzenia wybranych zajęć z dziećmi, prowadzenia zajęć z rodzicami wychowującymi małe dzieci), koordynowania sąsiedzkich inicjatyw na rzecz rodziców wychowujących małe dzieci, w tym form zaawansowanych, jak np. sąsiedzkie żłobki i przedszkola. Ponadto podkreślono znaczenie szczególnego zadbania o **obszary wiejskie** w zakresie tej usługi oraz **objęcie specjalną pomocą rodziców i dzieci w niekorzystnych warunkach**, w tym zagrożonych ubóstwem. Zasugerowano również wdrożenie bodźców finansowych w zakresie wczesnej opieki i edukacji, aby upowszechnić tę usługę oraz odciążyć budżety rodzin i samorządów⁴⁰⁹.

Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025 podawała bardzo ogólne wskazówki kierunków rozwoju edukacji na wszystkich szczeblach – zostały one łącznie omówione przy kolejnych szczeblach edukacji.

Zgodnie z koncepcją uczenia się przez całe życie, na którą powoływała się *Strategia rozwoju kraju 2020*, ważne były wszystkie poziomy i wszystkie ścieżki zdobywania wiedzy. Należy podkreślić, że dokument traktował powszechne zapewnienie opieki i kształcenia na jak najwcześniejszych etapach jako działania zasilające rynek pracy z odciążonych częściowo od obowiązków rodzicielskich pracowników. Szczególny aspekt, który podnosiła *Strategia* wobec **edukacji przedszkolnej** to wspieranie **rozwijania** tej usługi **na obszarach wiejskich**⁴¹⁰ – co było zgodne z profilem dokumentu, tj. promowaniem spójności społecznej i terytorialnej.

⁴⁰⁹ Tamże, s. 36-37.

⁴¹⁰ *Strategia rozwoju kraju...*, s. 166, 271.

Kształcenie ogólne

Zgodnie ze *Strategią rozwoju kapitału ludzkiego 2020* jednym z podstawowych wyzwań dla wszystkich poziomów szkolnictwa pozostawała **jakość nauczania i zapewnienie równego dostępu do kształcenia dobrej jakości**, umożliwiającego rozwój talentów oraz wyrównującego szanse edukacyjne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych. Dążenie to było szczególnie aktualne w odniesieniu do **kształcenia ogólnego**. Ponieważ dostosowanie edukacji do wymagań rynku pracy było kwestią, nad którą Polska musiała pracować, dlatego osiągnięty sukces „ilościowy” polskiej edukacji w postaci niskiego odsetka uczniów przedwcześnie kończących naukę szkolną, należało uzupełnić o starania na rzecz podniesienia jakości na wszystkich poziomach edukacyjnych. *Strategia* jako remedium na tę sytuację postrzegała podniesienie wagi samodzielnej pracy ucznia – pracy w bibliotece lub archiwum, realizację zadań analitycznych, projektów zespołowych nastawionych na twórcze planowanie i realizowanie zadań – czyli poświęcenie większej uwagi kreatywności i innowacyjności w kształceniu i szkoleniu⁴¹¹.

Narzędziem do wdrożenia tak zaplanowanej polityki było – zgodnie z tezą postawioną w *Strategii* – **spersonalizowanie procesu kształcenia** jako stałego elementu pracy pedagogów, odzwierciedlającego potrzeby każdego dziecka. Model pracy w systemie klasowo-lekcyjnym nie odpowiadał na to wyzwanie, więc należało nakierować go na **rozpoznawanie indywidualnych predyspozycji, talentów, zainteresowań i barier**, które w jakimś stopniu dotyczyły każdego ucznia. **Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne** również wskazywano jako skuteczny czynnik procesu indywidualizacji kształcenia zarówno w zakresie rozwijania talentów, jak i minimalizowania obciążeń uczniów. Powyższe instrumentarium odnoszono również do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁴¹². Biorąc pod uwagę ww. wyzwania, kształcenie ogólne – zgodnie ze *Strategią* – w pierwszej kolejności powinno zakładać **kształtowanie umiejętności złożonych** (obok umiejętności prostych) oraz **kreatywność uczniów**, co w dłuższej perspektywie przygotowywałoby ich do procesu uczenia się przez całe życie⁴¹³.

Szczególnie ważne zarówno w kształceniu ogólnym (jak i zawodowym) były **kompetencje cyfrowe**. Dystans do odrobienia w tym względzie przez polskich uczniów –

⁴¹¹ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego...*, s. 16.

⁴¹² W roku szkolnym 2011/2012, we wszystkich typach i rodzajach szkół, naukę pobierało 145 617 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, co stanowiło ok. 2,7% ogólnej liczby uczniów. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012.

⁴¹³ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego...*, s. 48.

budowa kapitału ludzkiego z uwzględnieniem TIK – to suplementacja, a nie wypieranie kompetencji tradycyjnych. Jak wspomniano wcześniej kluczowe było w tym względzie doskonalenie umiejętności nauczycieli w celu stosowania interaktywnych metod pracy w nauczaniu wszystkich przedmiotów.

Dokument wskazał jeszcze inną przesłankę wzmocnienia obszaru edukacji – w ramach systemu edukacji należy zadbać o **jakość zajęć wychowania fizycznego** i warunki do uprawiania sportu w szkołach⁴¹⁴. Postulat upowszechnienia postaw prozdrowotnych wychodził od propagowania postaw prozdrowotnych wśród nauczycieli, a następnie ich transfer do uczniów.

Cel szczegółowy 1 *Strategii rozwoju kapitału społecznego 2020*, który skupiał się na **kształtowaniu postaw i kompetencji sprzyjających współpracy, kreatywności oraz komunikacji**, budujących wizję kapitału społecznego – to jedyny spośród czterech priorytetów w dokumencie bezpośrednio odnoszący się do systemu edukacji. Należy przy tym zauważyć, że – w zgodzie ze swoją wizją i w nawiązaniu do priorytetów unijnych – dokument podkreślał wagę uczenia się przez całe życie w aspekcie czasu (*lifelong learning*) oraz przestrzeni kształcenia (*lifewide learning*)⁴¹⁵. Wizja kształcenia kompetencji osadzona była w procesie kształtowania ich w trakcie całego życia ludzkiego zarówno w aspekcie indywidualnym jak i społecznym – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach, itd. oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczeństwie – gdziekolwiek proces nauczania się odbywa i jakkolwiek przybiera formę w jego centrum zawsze znajduje się osoba⁴¹⁶. Na podstawie powyższej koncepcji i analizy polskich uwarunkowań procesu wyznaczono trzy priorytetowe postawy i kompetencje, które kształtują kapitał społeczny wysokiej jakości – kooperację, kreatywność i komunikację⁴¹⁷.

Strategia wskazywała trzy kompetencje jako priorytetowe dla realizacji polityki państwa w zakresie objętym dokumentem – **edukację obywatelską, informatyczną i artystyczną**. Upowszechnianie w systemie edukacji postawy kreatywności, współpracy i komunikacji odbywać miałyby się m.in. przez wdrożenie dziecka na jak najwcześniejszym

⁴¹⁴ Tamże, s. 17.

⁴¹⁵ *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, Skolverket, Stockholm, 2000.

⁴¹⁶ Koncepcja *Lifelong Learning* zakładała istnienie czterech rodzajów kompetencji nabywanych w procesie nauczania. Ludzie uczą się, aby wiedzieć (tradycyjne zdobywanie wiedzy), aby działać (wypracować umiejętność kreatywnego działania i współdziałania), aby żyć wspólnie (odnosić się do wspólnoty w sposób otwarty i tolerancyjny), aby być (rozwijać własną osobowość, wrażliwość, potencjał intelektualny). Na podstawie: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*.

⁴¹⁷ *Strategia rozwoju kapitału społecznego*, s. 39.

etapie do uczestnictwa w zorganizowanych, instytucjonalnych formach uczenia się i socjalizacji w grupach rówieśniczych. Dlatego z punktu widzenia *Strategii* kluczowe było rozwijanie **kompetencji społecznych** począwszy od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Obowiązująca – na moment tworzenia zapisów *Strategii* – podstawa programowa kształcenia ogólnego sprzyjała kształtowaniu u uczniów postaw na rzecz ich dalszego rozwoju indywidualnego i społecznego, takich jak ugruntowanie postawy wiarygodności, odpowiedzialności, poczucia własnej wartości, szacunku dla innych ludzi, ciekawości poznawczej, gotowości do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatywy oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym szczególnie podkreślano kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji. Jednak ustanowione regulacje nie miałyby przełożenia na rzeczywistość, gdyby nie realne zmiany w funkcjonowaniu szkoły i upowszechnieniu takich metod nauczania, które rozwijałyby aktywność, innowacyjność i kreatywność w uczeniu się. W związku z powyższym niezbędna była modyfikacja zasady pracy placówek oświatowych w kierunku skoncentrowania wysiłków reformatorskich na rzecz wysokiej jakości edukacji. W nauczaniu i pracy wychowawczej akcentowano istotną rolę doświadczenia uczniów, rzeczywistych wydarzeń życia publicznego, problemów środowiska lokalnego, a także włączanie uczniów w rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów lokalnych przez realizację pozaszkolnych projektów społecznych. Podkreślono wagę takich kwestii jak wspieranie samorządności uczniowskiej jako realizacji prawa uczniów do wpływania na pracę szkoły i jej współorganizowania oraz włączenie rodziców w system szkolny jako partnerów⁴¹⁸.

Zgodnie z założeniami *Strategii* **edukacja informatyczna** – alfabetyzacja informatyczna – w ramach kształcenia formalnego rozumiana była m.in. jako wychowanie do właściwego odbioru i wykorzystania mediów, w tym przygotowanie do krytycznego odbioru przekazów medialnych. Odnosiła się ona do wszystkich etapów edukacji instytucjonalnej. Dynamiczne zmiany w zakresie mediów elektronicznych wymuszały wręcz konieczność dookreślenia wymagań, dotyczących kompetencji, takich jak np. analiza i interpretacja utworu audiowizualnego, krytyczna analiza przekazu reklamowego, wykorzystywanie Internetu jako narzędzia komunikacji, itp.⁴¹⁹

Zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na **edukację artystyczną** w podstawach programowych to również kierunek, który zarysowała *Strategia* dla wszystkich szczebli

⁴¹⁸ Tamże, s. 39-40.

⁴¹⁹ Tamże, s. 42.

edukacji formalnej. Akcentowano praktyczne podejście do zajęć artystycznych oraz tworzenie kombinacji działań instytucji kultury i szkół. Podkreślano aspekt przygotowania do odbioru kultury oraz wykorzystania sztuki (np. filmu, muzyki) w nauczaniu szkolnym – tak u uczniów jak i u nauczycieli. Podobnie jak w przypadku kompetencji cyfrowych – projekty w tym zakresie powinny przygotowywać do krytycznego odbioru sztuki, rozwijania aktywności twórczej młodych ludzi, służyć pomocą w odkrywaniu własnych pasji i talentów⁴²⁰. Ponadto w zakresie edukacji obywatelskiej, medialnej i kulturalnej zalecano współpracę szkół z organizacjami pozarządowymi, mediami oraz instytucjami kultury.

Perspektywa uczenia się przez całe życie zasadniczo nie rozdzielała konkretnych działań skierowanych do różnych szczebli edukacji formalnej – a traktowała ją generalnie jako bazę do budowania procesu uczenia się przez całe życie. Dlatego – zgodnie z ww. logiką – kwestię **kształcenia kompetencji** kluczowych zasadniczo przypisano do poziomu kształcenia ogólnego (choć kształcenie na poziomie średnim, np. zawodowe, również je uwzględnia), natomiast **kompetencje miękkie** zaadresowano generalnie do poziomu kształcenia powyżej ISCED 1. Głównym sensem realizacji celu 1 *kreatywność i innowacyjność* w obowiązkowej edukacji instytucjonalnej było sprzyjanie samorealizacji w wymiarze indywidualnym, ale także innowacyjności w wymiarze społecznym, którą uznawano za *spiritus movens* zrównoważonego rozwoju gospodarczego – rozwoju przedsiębiorstw i konkurencyjności Polski w Europie i na świecie. *Perspektywa* zalecała, aby otwartość instytucji edukacyjnych dotyczyła trzech wymiarów: treści i metod kształcenia, form nauczania, skłaniających się do indywidualizacji potrzeb i potencjału uczniów, jak również kreowania liderów innowacyjności. Dodatkowym elementem było zaprogramowanie kształcenia nauczycieli do wzmacniania kompetencji u swoich uczniów. Treści i metody kształcenia w celu promowania kreatywności i innowacyjności powinny brać pod uwagę stopniowe wprowadzanie indywidualnych programów na wszystkich poziomach kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnie dobieranych treści kształcenia do konkretnych potrzeb i cech osób uczących się. Akcent powinien być położony na aktywne i praktyczne formy kształcenia na wszystkich poziomach systemu edukacji.

Kierunki rozwoju edukacji wszelkich szczebli, podobnie jak jej aspektów formalnych, nieformalnych i pozaformalnych, *Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do 2025* traktowała w sposób bardzo ogólny – zostały one omówione w ramach kształcenia zawodowego oraz pozostałych kwestii.

⁴²⁰ Tamże, s. 43.

Strategia rozwoju kraju 2020 generalnie odwoływała się do procesu uczenia się przez całe życie ze szczególnym akcentem na kształcenie zawodowe. Z tego powodu w części pracy dotyczącej właśnie kształcenia zawodowego scharakteryzowano m.in. **rozwijanie kompetencji** uczniów niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w życiu społecznym i gospodarczym, takich jak samodzielność, krytyczny osąd, innowacyjność, przedsiębiorczość, itp. Celowały one zatem bardziej w grupę młodzieży niż uczniów w ramach obowiązkowego kształcenia na poziomie podstawowym.

Kształcenie zawodowe

W kształceniu na poziomie średnim, przede wszystkim w **kształceniu zawodowym**, jako wyzwanie postrzegano ustalenie **modułowej struktury oferty edukacyjnej**, tym samym postawienie na większe możliwości jej indywidualizowania oraz położenie większej wagi na praktyczną stronę kształcenia. W tym kontekście ważną rolę *Strategia* przypisywała kształceniu i szkoleniu zawodowemu, które po unowocześnieniu i nadaniu należnego prestiżu powinno pełniej odpowiadać na potrzeby rynku pracy. Wobec kształcenia zawodowego *Strategia* miała jeszcze bardziej ambitne plany i stawiała przed nim większe wymagania – nie tylko **elastyczność** i **adaptacyjność** do zmieniających się warunków na rynku pracy powinna być jego głównym celem. Ważnym osiągnięciem efektywnie wdrażanej polityki edukacyjnej powinna być **innowacyjność** przejawiająca się m.in. w zdolności zmieniania warunków rynku pracy, gdyż kształcenie służy nie tylko wypełnianiu luk w zatrudnieniu, ale także kreowaniu miejsc pracy i rodzajów działalności gospodarczej⁴²¹.

W związku z powyższym – zgodnie z dokumentem – jako podstawowe wyznaczniki zmian w systemie edukacyjnym, również w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego do 2020 r. wskazano **wzmacnianie** kluczowych **kompetencji uczniów**, w tym komunikacyjnych, matematycznych, informatycznych, językowych, społecznych, jak również tworzenie zachęt do wolontariatu oraz rozwijania przedsiębiorczości, kreatywności, umiejętności uczenia się, stawiania pytań i rozwiązywania problemów, współpracy w zespole, aktywnego uczestnictwa w kulturze i życiu obywatelskim (należy zauważyć, że działania te były również celem *Strategii rozwoju kapitału społecznego 2020*). *Strategia* zaakcentowała wspomaganie rozwoju **kompetencji cyfrowych**. Przyjęto przy tym założenie, że kompetencje cyfrowe uzupełniają, a nie zastępują, pozostałe kompetencje, m.in. samodoskonalenie, samokształcenie, czytanie ze zrozumieniem, umiejętność pracy z tekstem, itd. Podkreślono wagę stosowania wysokiej jakości e-materiałów dydaktycznych,

⁴²¹ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego...*, s. 43.

e-podręczników oraz zapewnienie odpowiedniego wyposażenia szkół i placówek, dzięki czemu możliwe byłoby wdrożenie na szerszą skalę ICT m.in. w nauce szkolnej⁴²². W odniesieniu do programu kształcenia zawodowego postulowano **uczestnictwo w jego współtworzeniu praktyków – pracodawców** jako źródła wiarygodnej wiedzy o zapotrzebowaniu na konkretne kwalifikacje w bliższym i dalszym horyzoncie czasowym. Promocję kształcenia zawodowego zaplanowano również przez intensyfikację wysokiej jakości **poradnictwa edukacyjno-zawodowego** w szkołach od poziomu gimnazjum.

Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020 adresowała działania z zakresu **kształcenia kompetencji społecznych, cyfrowych oraz artystycznych** do wszystkich poziomów edukacji formalnej – pełen zakres został omówiony w części dotyczącej kształcenia ogólnego.

Zgodnie z *Perspektywą uczenia się przez całe życie* priorytetami były **wysoka jakość kształcenia w szkołach, w tym zawodowych (i uczelniach) oraz lepsze dostosowanie kształcenia do potrzeb życia gospodarczego i społecznego**⁴²³. W związku z powyższym dokument wskazywał jako wyzwania do rozwijania systemu edukacji formalnej w Polsce w celu osiągnięcia długofalowych wyników w kształceniu przez całe życie m.in. następujące czynniki:

- większy nacisk na **kształcenie praktyczne i aktywne uczenie się i kształcenie użytecznych umiejętności**, np. twórczego i krytycznego myślenia, samoorganizacji, komunikowania się, pracy zespołowej etc.;
- kontynuację wysiłków koncertujących się na ograniczaniu nierówności w kształceniu ogólnym, **zapewnianie równego dostępu do wysokiej jakości kształcenia na wszystkich etapach**, zwłaszcza na obszarach defaworyzowanych;
- **niwelowanie różnic między kształceniem ogólnym i zawodowym**, a przede wszystkim likwidację negatywnego doboru uczniów do szkół zawodowych⁴²⁴, co następnie przejawiało się w poziomie osiągnięć uczniów tych szkół w badaniach PISA⁴²⁵;

⁴²² Tamże, s. 48.

⁴²³ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, s. 7.

⁴²⁴ Canning M., Godfrey M., Holzer-Zelazewska D., *Vocational education in the new EU Member States: Enhancing Labor Market Outcomes and Fiscal Efficiency*, World Bank Working, Washington 2007, Executive Summary, s. X-XI, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6749>, [dostęp: 25.10.2020].

⁴²⁵ *Perspektywa* wskazywała na znaczne zróżnicowanie osiągnięć uczniów między szkołami w kształceniu ponadgimnazjalnym:

- w badaniu PISA 2000 w Polsce stwierdzono wysokie – w porównaniu z krajami OECD – zróżnicowanie osiągnięć 15-latków między szkołami – było to połączone ze znacznymi różnicami osiągnięć uczniów różnych typów szkół ponadpodstawowych, np. ok. 23% badanych stanowili uczniowie szkół zasadniczych, z których ok. 73% osiągnęło wyniki kwalifikujące się do najsłabszych;

- przygotowanie szkół i nauczycieli do wykorzystywania **TIK** w procesie kształcenia⁴²⁶;
- upowszechnienie usług **poradnictwa edukacyjno-zawodowego**⁴²⁷.

Perspektywa w celu wdrożenia skutecznego kształcenia formalnego – solidnej bazy dla kształcenia przez całe życie – promowała podejście zapewniające jakość kształcenia i uczenia się w szkołach (i na uczelniach). Jako słabość polskiego systemu edukacji dokument podkreślał utrzymujące się podejście polegające na skupieniu się na warunkach i procesie kształcenia, a nie na efektach – kompetencjach. W ślad za wskazówką z raportu Banku Światowego – *Perspektywa* również propagowała odejście od obszernych programów kształcenia⁴²⁸.

Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025 nie poświęciła zbyt wiele uwagi edukacji, traktowała ją jako narzędzie do realizacji swoich podstawowych założeń. Aktywne, świadome i dobrze wyedukowane społeczeństwo to gwarancja realizacji zasad zrównoważonego rozwoju. Edukacja jednostek powinna zatem być prowadzona zarówno w sposób formalny jak i nieformalny nieprzerwanie – poczynając od wychowywania w rodzinie, przez systemy edukacji, do edukacji nieformalnej koncentrującej się m.in. na programach i promocji odpowiednich zachowań. Edukacja rozumiana jako ciągłe podnoszenie poziomu wiedzy i świadomości to proces stale towarzyszący życiu i działalności ludzi. Tak definiowana edukacja to nic innego jak **kształcenie umiejętności** dostrzegania korelacji, integrowania i równoważenia aspektów ekonomicznych, ekologicznych i społecznych w każdej działalności. Biorąc pod uwagę wychowawczą funkcję szkoły, w jej programach należałoby uwzględnić naukę **samodzielnego myślenia**, ale i **umiejętności współdziałania, ponoszenia odpowiedzialności i przewidywania skutków swoich decyzji i działań**. Dokument odnosił się do zawartości programów nauczania formalnego – nie powinny być one nastawione na bardzo wąskie specjalizacje, ale we właściwy sposób przeplatać elementy ekologiczne i społeczne w blokach nauczania ścisłego i humanistycznego, a treści ekonomiczne – w przedmiotach przyrodniczych. Na poziomie średnim i wyższym rozwijane powinny być interdyscyplinarne programy nauczania⁴²⁹.

• dodatkowe badanie PISA, którym w roku 2009 w Polsce objęto 16-latków, udowodniło że pomimo zniwelowania różnic pomiędzy szkołami w osiągnięciach 15-latków, nadal pozostawały istotne – choć już zmniejszone - różnice w osiągnięciach uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

⁴²⁶ *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Warszawa 2008, s. 54-55, https://platforma.org/upload/document/69/attachments/73/raport_kapital_intelektualny_polski_080720_08_2.pdf, [dostęp: 25.10.2020].

⁴²⁷ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, s. 12 – wskazania dotyczą całego systemu edukacji - zarówno ogólnego jak i zawodowego, pominięte zostały te skierowane do kształcenia na poziomie wyższym.

⁴²⁸ *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People, New Agenda for Secondary Education*, World Bank, Washington 2005, s. 92 – raport stwierdzał, że przeładowanie treści kształcenia jest chroniczną cechą systemów edukacyjnych w Europie Wschodniej i Azji Centralnej.

⁴²⁹ *Strategia zrównoważonego rozwoju Polski...*, s. 26.

W celu dążenia do stworzenia innowacyjnej gospodarki w kraju i kształtowania jej przewag konkurencyjnych *Strategia rozwoju kraju 2020* propagowała podjęcie wielu różnorodnych działań, aby zasilić ją od strony kapitału ludzkiego. Na jakość kapitału ludzkiego decydujący wpływ powinien mieć **poziom kompetencji i kwalifikacji** pracowników. Poprawę jakości kapitału ludzkiego zalecano osiągać od najmłodszych lat życia różnymi sposobami – w szkole i innych instytucjach edukacji formalnej, ale również poza nią, po to, aby jak najlepiej dostosować się do potrzeb społeczno-gospodarczych oraz zaspokoić indywidualną potrzebę rozwoju osobistego. Należy zaznaczyć, że *Strategia* w sposób szczególny akcentowała rolę uczenia się przez całe życie i odwoływała się wprost do *Perspektywy uczenia się przez całe życie*. W przyjętym przez *Strategię* paradygmacie nie dziwi postulat, aby odejść od modelu kształcenia formalnego, polegającego na przekazywaniu wiedzy encyklopedycznej i nauki pamięciowej na rzecz elastycznego wzorca edukacji, łączącego kształcenie w placówkach z uczeniem się innym niż formalne, a przede wszystkim powiązaniem z **praktyką** (m.in. z konkretnymi potrzebami pracodawców i potrzebami życia w z informatyzowanym społeczeństwie). Oznaczało to zaplanowanie konkretnych interwencji w edukację zawodową, m.in. takich jak: włączanie w programy kształcenia i szkolenia **mechanizmów indywidualizujących**, dostosowujących ofertę edukacyjną do konkretnych potrzeb uczniów, **stosowanie na szerszą skalę ICT w kształceniu i szkoleniu, rozwój form kształcenia i szkolenia „na odległość”**⁴³⁰.

Strategia podkreślała konieczność poprawy jakości pracy szkół prowadzących kształcenie zawodowe, przy równoczesnym promowaniu kształcenia zawodowego wśród młodzieży. Zracjonalizowana decyzja co do wyboru ścieżki edukacyjnej prowadziła do sukcesu na rynku pracy, zwiększała tym samym potencjał rozwojowy gospodarki. W dokumencie określono priorytetowe zadanie państwa w aspekcie dynamicznie zmieniającego się rynku pracy – sformułowano je w generalnym postulatcie **wyrównywania szans edukacyjnych na wszystkich etapach kształcenia** oraz **podnoszeniu jakości usług edukacyjnych**. Powyższe postulaty przekładały się na doskonalenie programów nauczania i uzupełnianie ich o elementy innowacyjne, w tym nabywanie kompetencji i umiejętności potrzebnych w przyszłej pracy zawodowej. Nowoczesne programy nauczania powinny uwzględniać również elementy, wynikające z kontekstu cywilizacyjnego, jak np. **edukacja obywatelska**,

⁴³⁰ *Strategia rozwoju kraju...*, s. 106-107.

rozwój kreatywnego myślenia i umiejętność kooperacji, angażowanie się w istotne kwestie lokalne, rozwój kompetencji społecznych, a przede wszystkim cyfrowych⁴³¹.

Pozostałe kwestie

Za jedną z kluczowych kwestii *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020* uznawała **doskonalenie metod nauczania i jakość pracy nauczycieli**. Jako bodziec do zmiany w powyższym zakresie *Strategia* wypunktowała zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela, poprawę efektywności i jakości ich pracy oraz ścieżkę kariery, premiującą pozostawanie w zawodzie najlepszych nauczycieli, z drugiej zaś strony zwiększającą rotację środowiska. Jednocześnie wskazywano, że należy poszerzyć możliwości specjalizacji pracy pedagogicznej i otworzyć zawód na nowy rodzaj stanowisk specjalistycznych – menedżerskich, mentorskich, związanych z ewaluacją etc. Należało kłaść nacisk na samodoskonalenie, samodzielność, współpracę, poszukiwanie i wdrażanie najlepszych praktyk w zakresie metod nauczania. *Strategia* podkreślała konieczność zmian w zakresie zarządzania szkołami, a konkretnie **wsparcia systemu monitorowania i kontroli jakości kształcenia** – przez zaangażowanie profesjonalnych ewaluatorów – i nakierowanie go na transparentność pracy szkół i porównywanie ich wyników⁴³². Ważne było również stworzenie **wysokiej jakości e-materialów dydaktycznych**, w tym e-podręczników oraz **zapewnienie odpowiedniego wyposażenia szkół i placówek**⁴³³. Kwestię wyrównywania szans przeorientowano na zwiększenie udziału dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnym. W tym celu postulowano **zwiększenie liczby placówek i oddziałów integracyjnych** oraz przeprofilowanie pedagogów na pracę z uczniami w takich oddziałach/placówkach⁴³⁴.

Edukacja obywatelska realizowana w systemie innym niż formalny nie była regulowana prawnie, działania realizowały przede wszystkim organizacje pozarządowe, media, instytucje publiczne spoza systemu edukacji. Z tego względu *Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020* wskazała jako działania niezbędne w tym zakresie wypracowanie i wdrożenie trwałych rozwiązań, gwarantujących **wysoką jakość edukacji obywatelskiej innej niż formalna** oraz powiązanie jej z opracowaniem i wdrożeniem standardów

⁴³¹ Tamże, s. 100, 106-107.

⁴³² *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego...*, s. 50-52.

⁴³³ Tamże, s. 15.

⁴³⁴ Tamże, s. 46.

prowadzenia działań w tej sferze. Jako konieczne zasugerowano podnoszenie poziomu kompetencji osób, które prowadzą edukację obywatelską poza systemem formalnym⁴³⁵.

Perspektywa uczenia się przez całe życie niebagatelną rolę przypisywała wysoko wykwalifikowanej i wciąż doskonalącej się kadrze zajmującej się zintegrowanymi usługami. Dodatnią zmianą byłoby – zgodnie z *Perspektywą* – odejście od typowego wzoru nauczania z nauczycielem na rzecz wzajemnego uczenia się w zespołach realizującym zadania i projekty oraz większe wykorzystywanie interakcji edukacyjnych. W zakresie indywidualizacji pracy z uczniem promowano wykorzystanie takich form jak zajęcia z tutorem, samodzielne uczenie się w szkole, uczenie się na odległość, w tym zajęcia w formie *on-line*, zajęcia u pracodawców, w organizacjach społecznych, instytucjach publicznych, samorządach. *Perspektywa* kładła akcent na wykreowanie kadry stale uczącej się od siebie – pedagogów współpracujących ze sobą, wymieniających doświadczenia, wspólnie doskonalących jakość własnej pracy. W dokumencie znaleźć można aprecjacje kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz poradnictwa edukacyjno-zawodowego⁴³⁶.

W programach **edukacji nieformalnej** *Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025* zalecała ująć wzorce trendów konsumpcji, **promocję innych niż konsumpcyjne wartości i innego niż konsumpcyjny styl życia**. Ze względu na obiorców tej formy edukacji powinny się w nią włączyć się także instytucje wyznaniowe, media, organizacje pozarządowe, zaś administracja państwowa i samorząd terytorialny powinny stworzyć korzystne otoczenie legislacyjne i instytucjonalne dla tak wytyczonego kierunku rozwoju edukacji formalnej i nieformalnej⁴³⁷.

W *Strategii rozwoju kraju 2020* nie zaakcentowano w sposób szczególny żadnych, interesujących z punktu widzenia pracy, kwestii przekrojowych.

4.2. Wizja rozwoju edukacji w Republice Czeskiej

Dokument *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*⁴³⁸ przygotowany przez Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu odniósł się do stanu rzeczy na moment jego opracowania w 2013 r., jak również określił ramy dla dalszych działań w perspektywie do 2020 r. W *Strategii* przyjęto założenie, że należy ustalić ograniczoną liczbę priorytetów na okres jej obowiązywania, które politycy powinni systematycznie realizować. Ogólnie rzecz biorąc, polityka edukacyjna w Republice Czeskiej zmierzała

⁴³⁵ *Strategia rozwoju kapitału społecznego...*, s. 43-44.

⁴³⁶ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, s. 33, 36.

⁴³⁷ *Strategia zrównoważonego rozwoju Polski...*, s. 26.

⁴³⁸ <https://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>, [dostęp: 24.06.2020].

w kierunku zgodnym z koncepcją uczenia się przez całe życie. Jednocześnie wizję rozwoju edukacji czeskiej oparto m.in. na rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, wychowywania do tolerancji, wzajemnego szacunku i wartości demokratycznych⁴³⁹. W odniesieniu do sfery świata pracy zalecono, aby system edukacji tworzył podstawy obywatelskiego zaangażowania na rzecz zrównoważonego rozwoju społecznego, gospodarczego i środowiskowego. *Strategia* promowała **edukację włączającą** w szerokim rozumieniu zapewnienia równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom w Republice Czeskiej⁴⁴⁰.

Strategia określiła trzy priorytety na nadchodzący okres, obejmujące szeroki wachlarz elementów systemu oświatowego:

1. *Zmniejszenie nierówności w edukacji;*
2. *Wspieranie wysokiej jakości nauczania i nauczycieli jako warunku wstępnego takiego nauczania;*
3. *Zarządzanie systemem w sposób odpowiedzialny i wydajny.*

Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020⁴⁴¹ z dnia 12 maja 2014 r., przygotowana przez Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu Republiki Czeskiej, określała strategiczne cele polityki państwa wobec młodzieży, czyli osób z grupy wiekowej pomiędzy 13-tym a 30-tym rokiem życia jak to doprecyzowano w dokumencie, zwłaszcza w obszarze edukacji, kultury, zatrudnienia i przedsiębiorczości młodych ludzi, a także w zakresie zdrowia i wyrównywania szans. Przewodnią myślą dokumentu była poprawa jakości życia młodych ludzi przez rozwój ich osobowości, elastyczne reagowanie na wciąż zmieniające się środowisko i rynek pracy, jak również wykorzystywanie ich kreatywności i innowacyjności w życiu społecznym⁴⁴². Na styku z edukacją pozostawały filary: 2 *Orientacja na rzeczywiste potrzeby i możliwości młodych ludzi* i 3 *Promowanie potencjału młodych ludzi dla rozwoju społeczeństwa*. Trzeba podkreślić, że *Koncepcja* nie odwoływała się do edukacji formalnej, wręcz przeciwnie podkreślała znaczenie zajęć pozalekcyjnych (rozwijania hobby), kształcenia przez całe życie, praktyk zawodowych, mobilności zawodowej etc.

Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku⁴⁴³ została przyjęta przez Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu 31 października 2014 r.⁴⁴⁴ Celem *Strategii* było ustanowienie

⁴³⁹ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej...*, s. 9.

⁴⁴⁰ Tamże, s. 14.

⁴⁴¹ <https://www.msmt.cz/mladez/koncepcje-podpory-mladeze-na-obdobi-2014-2020>, [dostęp: 24.06.2020].

⁴⁴² *Koncepcja wsparcia młodzieży...*, s. 2.

⁴⁴³ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>, [dostęp: 24.06.2020].

⁴⁴⁴ Dokument przyjęto uchwałą rządu Republiki Czeskiej nr 538 w dniu 9 lipca 2014 r.

kierunków rozwoju procesów w edukacji, które umożliwiły realizację jej aspektu cyfrowego. Zgodnie z dokumentem przez edukację cyfrową należało rozumieć edukację, która odpowiada na zmiany w społeczeństwie związane z rozwojem technologii cyfrowych i ich wykorzystaniem w różnych obszarach życia ludzkiego, w obszarze edukacji zaś za skuteczne wykorzystanie technologii cyfrowych do wspierania nauczania i procesu uczenia się, jak również nabywania umiejętności cyfrowych przez uczniów i co za tym idzie – przygotowania ich do wdrożenia na rynek pracy, którego wymagania w zakresie umiejętności w segmencie TIK wciąż rosną⁴⁴⁵.

W dokumencie sformułowano trzy priorytety, do których następnie skierowano szczegółowe interwencje:

1. *edukacja otwarta na nowe metody i sposoby uczenia się za pomocą technologii cyfrowych;*
2. *podniesienie kompetencji uczniów w zakresie pracy z technologiami informacyjnymi i cyfrowymi;*
3. *rozwój myślenia komputacyjnego⁴⁴⁶ uczniów.*

Wizja realizacji priorytetów *Strategii* uwzględniała 7 głównych kierunków interwencji:

1. *zapewnienie niedyskryminacyjnego dostępu do cyfrowych zasobów edukacyjnych;*
2. *zapewnienie warunków do rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów;*
3. *zapewnienie warunków do rozwoju umiejętności cyfrowych nauczycieli;*
4. *zaopatrzenie w/odnowienie informatycznej infrastruktury edukacyjnej;*
5. *wspieranie innowacyjnych projektów, monitorowania, oceny i rozpowszechniania ich wyników;*
6. *zapewnienie systemu, wspierającego rozwój nauczania i życia szkolnego z wykorzystaniem technologii cyfrowych;*
7. *zwiększenie publicznego zrozumienia celów i procesów integracji technologii z edukacją⁴⁴⁷.*

Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015)⁴⁴⁸, została opracowana w 2008 r. przez Ministerstwo Edukacji, Sportu i Młodzieży i obowiązywała w momencie przygotowywania dokumentów strategicznych i programów operacyjnych w perspektywie 2014-2020, jednak nie przez całą perspektywę (brakuje informacji czy opracowano nową wersję na późniejsze lata bądź została zastąpiona innym dokumentem). *Strategię* przygotowano w odpowiedzi na ogłoszoną przez UNESCO dekadę

⁴⁴⁵ *Strategia edukacji cyfrowej...*, s. 4.

⁴⁴⁶ Por. M. Sysło, *Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne*, w: *Informatyka w Edukacji XI* (materiały z konferencji), UMK Toruń 2014, s. 15-32.

⁴⁴⁷ *Strategia edukacji cyfrowej...*, s. 16-17.

⁴⁴⁸ <https://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>, [dostęp: 24.06.2020].

w sprawie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju na lata 2005-2014. Samo pojęcie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju koncentrowało się w szczególności na trzech aspektach: rozumieniu wzajemnych powiązań gospodarczych, społecznych i środowiskowych na poziomie lokalnym, krajowym i globalnym; postrzeganiu zrównoważonego rozwoju jako całościowego i systematycznego zjawiska, które prowadzi do dobrobytu gospodarczego z jednoczesnym poszanowaniem kwestii społecznych i środowiskowych i wreszcie rozwoju kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw) do swobodnego podejmowania decyzji we własnym i publicznym interesie, zgodnie z prawem i zasadami zrównoważonego rozwoju w demokratycznych państwie⁴⁴⁹. I ta ostanía odsłona edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju z punktu widzenia pracy jest najbardziej interesująca.

*Strategia integracji społecznej 2014-2020*⁴⁵⁰ została opracowana przez Ministerstwo Pracy i Spraw Socjalnych i przyjęta 8 stycznia 2014 r. Dokument obejmował obszary ważne z punktu widzenia integracji społecznej i włączenia osób wykluczonych społecznie lub zagrożonych wykluczeniem społecznym. Opisywał także priorytetowe tematy w obszarze integracji społecznej w okresie do 2020 r. wraz ze źródłami finansowania, w tym wykorzystanie funduszy UE. Celem *Strategii* była redukcja ubóstwa i wykluczenia społecznego, zgodnie z poziomem wyznaczonym w *Strategii EUROPA 2020*⁴⁵¹. Powyższy dokument strategiczny nie był kluczowy dla realizacji polityki edukacyjnej, niemniej jednym z założonych celów było również **zmniejszenie nierówności w edukacji**, co pozostawało w zgodzie ze *Strategią polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.* Ten cel *Strategii integracji społecznej 2014-2020* zaadresowano przede wszystkim do kształcenia przedszkolnego oraz edukacji na poziomie podstawowym. W ramach ww. celu *Strategii*, wyznaczono cele szczegółowe, za pomocą których zakładano realizację polityki integracji społecznej w Czechach w latach 2014-2020:

Cel 1: *Równy dostęp do edukacji przedszkolnej;*

Cel 2. *Wsparcie metodologiczne i finansowe gotowości szkół i nauczycieli do wdrażania zasad równości w edukacji;*

Cel 3. *Poprawa komunikacji i współpracy szkoły ze środowiskiem zewnętrznym: rodzice, organizacje non-profit, poradnie;*

Cel 4. *Przeciwdziałanie nieuzasadnionej segregacji uczniów;*

Cel 5: *Poprawa komunikacji i współpracy szkoły z instytucjami systemu opieki społecznej;*

⁴⁴⁹ *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju...*, s. 1, 3.

⁴⁵⁰ <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2014-2020> [dostęp: 29.06.2020].

⁴⁵¹ *Strategia integracji społecznej...*, s. 4.

Cel 6: *Zapewnienie finansowania działań na rzecz wdrażania zasad równości w edukacji*⁴⁵².

Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014⁴⁵³ powstał w odpowiedzi na ratyfikowaną przez Republikę Czeską w 2009 r. *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych*⁴⁵⁴, która obligowała stronę do konsekwentnego przestrzegania istniejących praw i wolności człowieka z punktu widzenia osób niepełnosprawnych. Wizja polityki społecznej opierała się m.in. na zasadzie czeskiej polityki edukacyjnej, zaczerpniętej ze *Strategii polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*, tj. **edukacji włączającej**, która oznaczała **zapewnienie równego dostępu wszystkich uczniów, w tym niepełnosprawnych, do systemu edukacyjnego na każdym poziomie**⁴⁵⁵.

Kształcenie przedszkolne

W ramach priorytetu 1 *zmniejszenie nierówności w edukacji* ***Strategii polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*** podstawowym warunkiem zmniejszania nierówności była **powszechna dostępność nauczania wysokiej jakości dla dzieci i młodzieży we wszystkich placówkach**. Podkreślone zostało również w tym kontekście tło uwarunkowań środowiskowych – edukacja szkolna w zasadzie nigdy nie będzie w stanie w pełni nadrobić braków związanych ze środowiskiem dziecka. Stąd wskazanie na ważne kwestie strategicznych interwencji w zakresie integracji społecznej. Im wcześniej różnice byłyby diagnozowane i niwelowane, tym większa szansa na sukces edukacyjny i zawodowy w przyszłym życiu dziecka. Zgodnie z brzmieniem *Strategii*, **edukacja przedszkolna** miała być doskonałym remedium na bolączki w szczególności środowisk defaworyzowanych. Włączenie do systemu edukacji formalnej na jak najwcześniejszym etapie, choć z uwzględnieniem dojrzałości dziecka, pozwala wyeliminować lub choć zniwelować ewentualne późniejsze trudności edukacyjne, których szczególne nasilenie można zaobserwować wśród grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. W związku z powyższym rząd czeski postawił sobie pilne zadanie zapewnienia systemowego rozwiązania wczesnej opieki i edukacji dzieci, na czele ze **zwiększeniem dostępności**

⁴⁵² Tamże, s. 40-42.

⁴⁵³ <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvoreni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/>, [dostęp: 24.06.2020].

⁴⁵⁴ <http://www.niepelnospawni.gov.pl/art,49,konwencja-o-prawach-osob-niepelnospawnych>, [dostęp: 01.07.2020].

⁴⁵⁵ *Krajowy plan stworzenia równych szans...*, s. 23.

i jakości edukacji przedszkolnej i wczesnej opieki⁴⁵⁶. W tym celu zadeklarowano następujące rozwiązania prawne, organizacyjne i finansowe:

- w zakresie poprawy jakości zaplanowano wdrożenie przepisów ustanawiających obowiązkowy ostatni rok edukacji przedszkolnej, położenie nacisku na wczesne diagnozowanie trudności w kształceniu przedszkolnym m.in. przez włączenie podmiotów spoza systemu edukacji: rodziców, stosownych służb – poradni, opieki społecznej, służby zdrowia etc.; wskazano również kwestie do dalszej deliberacji – standardy szkolenia nauczycieli przedszkoli i ewentualnego zwiększenia wymagań kwalifikacyjnych dla tego zawodu;
- w odniesieniu do zapewnienia adekwatnej liczby miejsc w przedszkolach i analogicznych placówkach zaproponowano: systematyczne wzmacnianie sieci przedszkoli, aby mogły tworzyć warunki zapewnienia miejsca każdemu dziecku, w tym w szczególności z grup zagrożonych wykluczeniem społecznym, oraz wspieranie alternatywnych form opieki nad dziećmi do momentu realizacji obowiązku szkolnego (np. przedszkola firmowe czy tzw. grupy dziecięce,) jako rozwiązanie tymczasowe do momentu, gdy pojemność przedszkoli lub innych placówek edukacyjnych będzie wystarczająca.

Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku generalnie postulowała kształtowanie kompetencji cyfrowych u uczniów na każdym szczeblu edukacji i ściśle powiązanie tego procesu z wypracowaniem umiejętności w odniesieniu do nauczycieli, gdyż tylko kompetentni pedagodzy mogą kształtować kompetentnych uczniów. Rozwijanie kompetencji cyfrowych w przesłaniu płynącym ze *Strategii* szczegółowo opisane zostało w części dotyczącej kształcenia ogólnego, gdyż zgodnie z unijną polityką edukacyjną należy ono do kompetencji kluczowych, adresowanych najpełniej do poziomu edukacji ogólnej. Niemniej dokument czeskiego rządu idzie nawet o krok dalej i odnosi obszar umiejętności TIK do poziomu przedszkolnego – zarówno do uczniów jak i nauczycieli (bardziej szczegółowa charakterystyka tej ciekawej czeskiej modyfikacji priorytetu wspólnotowego nie została przedstawiona).

Wśród obszarów strategicznych *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015)*, te oznaczone nr 1 i 2 dotyczyły kształcenia w zakresie zrównoważonego rozwoju w edukacji przedszkolnej. Ramowy plan nauczania odnoszący się do edukacji przedszkolnej częściowo uwzględniał kwestię zrównoważonego rozwoju. W wychowaniu przedszkolnym doceniano możliwość skutecznego **kształtowania postawy otwartej wobec zrównoważonego rozwoju**. Podkreślono, że w przypadku uczniów

⁴⁵⁶ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej...*, s. 14-15.

w tym wieku należy położyć nacisk na zdolność postrzegania środowiska, własnej roli w nim i odpowiedzialność za nie.

W zakresie kształcenia przedszkolnego *Strategia integracji społecznej 2014-2020* – w ślad za *Strategią polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.* – podkreślała ograniczoną dostępność obiektów przedszkolnych, co było olbrzymim ograniczeniem **równego dostępu do tego szczebla edukacyjnego**. *Przeciwdziałanie niewystarczającemu zakresowi i jakości opieki przedszkolnej, w szczególności w odniesieniu do dzieci ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym*, w odniesieniu do wskazanych regionów Czech to cel nr 1 *Strategii* w zakresie równego dostępu do edukacji. Planowane do podjęcia działania to w pierwszej kolejności **zapewnienie środków na zwiększenie liczby miejsc i placówek przedszkolnych**. Inną proponowaną operacją było podjęcie wysiłków w celu **przewyciężenia oporu rodziców** w szczególności ze środowisk defaworyzowanych do umieszczenia dzieci w zorganizowanych formach edukacji przedszkolnej⁴⁵⁷.

Kształcenie ogólne

Jednym z priorytetów wskazanych w *Strategii polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.* było – **zmniejszanie nierówności i promowanie idei edukacji włączającej**. W związku z powyższym, rząd czeski przyjął do roku 2020 perspektywę **zmniejszania zewnętrznych różnic i integracji uczniów**. Dyrektywa ta dotyczyła w głównej mierze **kształcenia ogólnego**.

Odnosząc się do pierwszego priorytetu rządu czeskiego w zakresie edukacji, tj. **zmniejszania nierówności**, *Strategia* koncentrowała się na **równym dostępie do edukacji formalnej**. Ważne było również zapewnienie zdolności systemu edukacyjnego do stworzenia warunków i zaoferowania narzędzi do zapobiegania i kompensowania różnorodnych przyczyn niekoherencji: społecznych, kulturowych, osobistych etc., tak aby wszyscy uczniowie osiągnęli co najmniej podstawowy poziom wiedzy i kompetencji. Patrząc na tę kwestię od drugiej strony – rząd czeski w *Strategii* skupiał się na dążeniu do tego, aby zagwarantować, że żadna grupa społeczna nie znajdzie się w niekorzystnej sytuacji w dostępie do edukacji, w tym formalnej – to istota **edukacji włączającej** – zaś na wyniki w możliwie najmniejszym stopniu wpływać powinny takie niezależne od ucznia faktory jak: płeć, status społeczno-ekonomiczny, region, narodowość, pochodzenie (migranci), itp. W szczególności *Strategia* starała się skierować uwagę na działania, mające na celu zmniejszenie odsetka uczniów, którzy nie osiągnęli podstawowego poziomu oczekiwanych efektów nauczania na każdym

⁴⁵⁷ *Strategia integracji społecznej...*, s. 38, 40.

z poziomów. Założono, że należy dążyć do takiej konstrukcji systemu edukacji, aby umożliwić rozwijanie indywidualnego potencjału wszystkich uczniów w maksymalnym stopniu, zarówno tych, którzy borykają się z trudnościami edukacyjnymi, jak również tych szczególnie utalentowanych. Czeskie doświadczenia dużego zróżnicowania programów nauczania i szkół, zgodne z wcześniejszą wizją polityki edukacyjnej, nie były korzystne. Selekcja i specjalistyczne podejście na etapie szkoły podstawowej okazały się być raczej przeszkodą w edukacyjnej integracji. Po latach implementacji polityki edukacyjnej w takim paradygmacie, rząd dostrzegł potrzebę zmiany podejścia do nauczania w ramach heterogenicznej szkoły lub klasy i zapobiec problemowi tworzenia szkół ogólnodostępnych, a jednak elitarnych z jednej strony i na drugim biegunie – gettoizacji niektórych szkół publicznych. W perspektywie do 2020 r. Czechy planowały skoncentrować się na zmniejszaniu zewnętrznych różnic w systemie edukacji, szczególnie na **poprawie jakości edukacji na etapie podstawowym** oraz dokonaniu kompleksowego przeglądu mechanizmów i narzędzi diagnostycznych, aby **wyeliminować różnicowanie zewnętrzne ścieżek edukacyjnych w punkcie przejścia od przedszkola do szkoły podstawowej i dalej między szkołą podstawową a szkołą średnią**. Celowi temu miało także służyć skonstruowanie obiektywnego systemu oceny wyników edukacyjnych. Duży nacisk kładziono na te **grupy, które traciły najwięcej w dotychczasowym systemie edukacyjnym**, tj. uczniów z niepełnosprawnościami, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ze środowisk defaworyzowanych, zagrożonych społecznie, wykluczonych kulturowo lub wykluczonych z powodu bariery językowej (migranci)⁴⁵⁸.

W przypadku kształcenia ogólnego Czechy sprofilowały politykę unijną, która skupiała się na promowaniu, rozpowszechnianiu i skutecznym zaopatrywaniu uczniów w kompetencje kluczowe na możliwość **rozwijania tychże kompetencji przez wszystkich uczniów na podobnym poziomie niezależnie od placówki, do której uczęszczają, regionu kraju, z którego pochodzą czy środowiska rodzinnego i społecznego, z którego się wywodzą**.

Kierunek interwencji 2 *Strategii edukacji cyfrowej do 2020 roku*, tj. *zapewnienie warunków do rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów* przewidywał włączenie do programów nauczania zestawu umiejętności wspomagających rozwiązywanie problemów i polegających na przetwarzaniu informacji. **Kompetencje cyfrowe** wykorzystywane przez większość dyscyplin edukacyjnych obejmują: **kreatywność, logiczne i algorytmiczne myślenie, pracę zespołową** etc. Opanowanie środowiska technologii cyfrowych warunkuje

⁴⁵⁸ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej...*, s. 13-14,17-18, 25, 29, 31-32.

rozumienie pojęć we współczesnym świecie, kontrolowanie, modyfikowanie i skuteczne wykorzystanie procesów i funkcji, zgodnie z potrzebami. Powyższy założony kierunek interwencji wymuszał zmiany w ramowych programach nauczania na każdym szczeblu edukacji, tak aby odzwierciedlały rozwój technologii cyfrowych i potencjał ich wykorzystania oraz umożliwiły uczniom rozwinięcie myślenia komputacyjnego i zdobycia postaw wiedzy informatycznej. Wskazano, że wdrażając TIK należy zadbać o **niedyskryminacyjny rozwój tego obszaru we wszystkich formach edukacji** – kształceniu formalnym, nieformalnym, pozaformalnym⁴⁵⁹. Ten kierunek interwencji był ściśle powiązany z kolejnym – analogicznym działaniem wspierającym nauczycieli.

W *Strategii edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015)* wyznaczono kilka obszarów strategicznych dla szkolnictwa podstawowego i średniego. Było to przede wszystkim opracowywanie ramowych planów nauczania, które odzwierciedlałyby problem zrównoważonego rozwoju w celach edukacyjnych, w kompetencjach, które uczeń musi osiągnąć, również w ramach przekrojowych tematów. Promowanie tematyki zrównoważonego rozwoju w powyższy sposób to obszary strategiczne 1 i 2 dokumentu, realizujące wspólnotowy cel edukacyjny – **rozwijanie kompetencji**, w tym przypadku konkretnie w **obszarze zrównoważonego rozwoju**. Jednocześnie w tym priorytecie *Strategii* odwołano się również do zapewnienia nauczycielom wsparcia metodologicznego oraz umożliwienia dalszego kształcenia w tej dziedzinie⁴⁶⁰.

W zakresie edukacji *Strategia integracji społecznej 2014-2020* skupiała się na **promowaniu równego dostępu do edukacji**. Podkreślana była tu waga tego aspektu w szczególności na najwcześniejszych etapach kształcenia – przedszkolnym i podstawowym – gdyż postrzegano go jako ważny wyznacznik wykształcenia i statusu dorosłego człowieka oraz niezbędny czynnik integracji społecznej. Aby zrealizować ww. cel – zapewnić wszystkim uczniom równy dostęp do edukacji – *Strategia* zakładała w szczególności w kształceniu ogólnym: Cel 4. *Przeciwdziałanie nieuzasadnionej segregacji uczniów*. Przewyciężenie **niekorzystnego zjawiska segregacji uczniów** według statusu społeczno-ekonomicznego, środowiska pochodzenia, talentów bądź niepełnosprawności, powinno polegać na zaprzestaniu koncentrowania dzieci z powyższych grup społecznych w tych samych klasach, szkołach, placówkach. Z drugiej strony, wysiłki niektórych szkół, polegające na wyrównywaniu statusu edukacyjnego dzieci bez względu na czynniki społeczne, np. przez zapewnienie możliwie wszystkim uczniom rozwijania zainteresowań

⁴⁵⁹ *Strategia edukacji cyfrowej...*, s. 24-26.

⁴⁶⁰ *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju...*, s. 6-7.

przez uczestniczenie w **zajęciach pozalekcyjnych** (hobby, edukacja pozaformalna), wiązało się ze zwiększonymi kosztami, co również należało uwzględnić w polityce państwa⁴⁶¹.

Postulowanym działaniem *Krajowego planu stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014* w kształceniu ogólnym, jak i zawodowym, było **odejście od tworzenia odrębnych szkół i klas dla uczniów niepełnosprawnych**, co było echem *Strategii polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*, która w tym względzie prezentowała szersze podejście, tzn. promowała odejście od tworzenia wydzielonych placówek i szkół w odniesieniu do środowisk defaworyzowanych. Jako podstawowy środek do zapewnienia **edukacji włączającej** w praktyce, przewidziano w *Krajowym planie* system edukacji w klasach ogólnodostępnych z zapewnieniem pomocy pedagogicznej asystenta nauczyciela⁴⁶².

Kształcenie zawodowe

W zakresie **kształcenia zawodowego** podstawowy dokument czeskiej polityki edukacyjnej – *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.* – skupiał się na bardzo konkretnym temacie – **podniesieniu jakości kształcenia w szkołach zawodowych w zakresie przedmiotów ogólnokształcących**. W związku z powyższym rząd czeski w *Strategii* określił jako cele do roku 2020: wzmocnienie wspólnej bazy ramowych planów nauczania dla szkół zawodowych, zarówno średnich jak i zasadniczych, polegające na **rozwoju podstawowej wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw** w celu zapewnienia szansy na długoterminowe zatrudnienie i możliwości kontynuowania kształcenia formalnego i pozaformalnego. Ustalono, że matematyka stanie się przedmiotem obowiązkowym w ramach egzaminu maturalnego, co przełoży się na możliwość podjęcia studiów na kierunkach technicznych, do których uczniowie szkół średnich zawodowych byli predystynowani⁴⁶³. Widać tu zatem, że czeska polityka edukacyjna w zakresie kształcenia zawodowego generalny priorytet unijny w postaci ogólnej dyrektywy wspierania kształcenia zawodowego przemodelowała na **podniesienie jakości kształcenia przedmiotów ogólnych w szkolnictwie zawodowym** tak, aby zwiększyć szansę absolwentów tych szkół na kontynuację nauki, zapewnić ich elastyczność na rynku pracy, a nawet wpłynąć na funkcjonowanie w codziennym życiu.

Cel szczegółowy 10 *Ułatwienie włączenia dzieciom i młodzieży o mniejszych szansach* **Koncepcji wsparcia młodzieży na lata 2014-2020** był odwołaniem wprost

⁴⁶¹ *Strategia integracji społecznej...*, s. 42-43.

⁴⁶² *Krajowy plan stworzenia równych szans...*, s. 23, 27.

⁴⁶³ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej...*, s. 20-21.

do **edukacji włączającej**, niemniej należy podkreślić, że zestaw środków do realizacji tego celu szczegółowego zaczerpnięty został raczej z zakresu opieki społecznej. Realizacja ww. celu szczegółowego odbywała się przez wspieranie usług aktywizacji społecznej dla rodzin z dziećmi, uzmysławianiu młodzieży własnej wartości (podnoszeniu samooceny), wspieraniu organizacji i instytucji zajmujących się pracą z młodzieżą, poprawie dostępu do informacji dla dzieci i młodzieży o mniejszych szansach w sposób dla nich dostępny. Do wspierania kształtowania i wykorzystywania kompetencji kluczowych odnosiły się cele szczegółowe: 5, 6, 11 i 12. W ramach wspierania zwiększania mobilności młodych ludzi (cel 5 *Wspieranie zwiększania mobilności młodych ludzi*), *Koncepcja* zakładała rozwijanie kompetencji potrzebnych w tym względzie, czyli przede wszystkim **umiejętności językowych** jako narzędzia do skutecznej realizacji mobilności jako czynnika rozwijającego edukacyjnie i zawodowo. Cel 6 *Poprawa warunków zatrudnienia młodzieży i szans na zatrudnienie* apelował m.in. o stworzenie młodym ludziom możliwości płynnego przechodzenia między kształceniem a pracą w postaci praktycznego wykorzystania nabytych **kompetencji w zakresie przedsiębiorczości** – do przekucia własnej kreatywności i innowacyjności w biznes. Cel 11 *Motywowanie do respektowania zasad zrównoważonego rozwoju i poszanowania środowiska naturalnego* to odwołanie do **kompetencji, których nabywanie promuje analizowany dokument *Strategia na edukacji rzecz dla zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015)***. Podobnie w przypadku celu 12 *Wspieranie rozwoju kompetencji do bezpiecznego i kreatywnego korzystania z mediów*, gdzie analogicznie odnajdujemy odwołanie do **kluczowych kompetencji promowanych w dokumencie *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku***⁴⁶⁴.

Odwołanie do kompetencji odnajdujemy również w celu 1 *Ułatwienie równego dostępu do praw dzieciom i młodzieży*. W ramach stworzenia otwartego środowiska dla możliwości korzystania z praw przez dzieci i młodzież przewidziano **wspieranie edukacji w zakresie praw dzieci i młodzieży z naciskiem na wzajemny szacunek i godność**, jak również **zapewnienie odpowiedniego podejścia pedagogicznego w obszarze edukacji na temat praw dziecka i młodzieży**⁴⁶⁵. Odnajdujemy tu nawiązanie do priorytetów UE w zakresie kształtowania jednej z kluczowych kompetencji społecznych – uczestnictwa w życiu obywatelskim. Ściśle skorelowany z tym celem szczegółowym jest również cel 8 *Promowanie aktywnego zaangażowania w procesy decyzyjne w demokratycznym społeczeństwie*. Przewidziano tu do wdrożenia takie działania jak: **wspieranie działań edukacyjnych na rzecz**

⁴⁶⁴ *Koncepcja wsparcia młodzieży...*, s. 13, 14, 18-20.

⁴⁶⁵ Tamże, s. 9.

rozwoju kompetencji na rzecz zaangażowania w przestrzeń publiczną, w tym edukacji obywatelskiej, w szczególności skierowanej do młodych wyborców⁴⁶⁶.

Podejście czeskiej *Strategii edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015)* w tym zakresie było zgodne ze wspólnotową polityką edukacyjną w zakresie kształcenia ogólnego i polegało na **kształceniu kompetencji z obszaru zrównoważonego rozwoju**, co zawierało się w 1 obszarze strategicznym *Kluczowe tematy dotyczące edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju* oraz w 2 obszarze strategicznym *Programy edukacyjne ww. Strategii*.

Strategia integracji społecznej 2014-2020 skupiała się przede wszystkim na wskazaniu celów w zakresie edukacji na jak najwcześniejszym etapie – przedszkolnym i podstawowym – co zostało omówione powyżej – jako gwarancji zapewnienia skutecznej integracji społecznej. Dokument nie podjął jako oddzielnego tematu kształcenia zawodowego.

Postulaty *Krajowego planu stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014* w odniesieniu do edukacji formalnej w zakresie kształcenia zawodowego były tożsame z tymi dotyczącymi szkolnictwa ogólnego i zostały omówione łącznie w części dotyczącej kształcenia ogólnego.

Pozostałe kwestie

W Strategii polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r. wysoką jakość pracy nauczycieli przyjęto za warunek sine qua non wysokiej jakości nauczania i rozwoju uczniów i studentów. *Strategia* opierała się na założeniu, że konieczne jest ustanowienie wysokich standardów kształcenia nauczycieli, jak również zachęt do dalszego doskonalenia umiejętności zawodowych i rozwoju zawodowego. Zaobserwowano bowiem ścisłą korelację między systemami edukacji powszechnie uważanymi za odnoszące sukces a procesem doboru nauczycieli, ich kształceniem i permanentnym wsparciem rozwoju zawodowego, oprócz tego nauczyciele potrzebują również prestiżu i szacunku społecznego⁴⁶⁷. Ww. działania powinny być wsparte z jednej strony zdefiniowaniem klarownych kryteriów oceny jakości pracy szkół, z drugiej – inwestycjami w zasoby i infrastrukturę, w szczególności informatyczne w celu wsparcia procesów zarządzania i organizacji edukacji⁴⁶⁸.

⁴⁶⁶ Tamże, s. 16.

⁴⁶⁷ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, s. 3.

⁴⁶⁸ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej...*, s. 26-30.

Cały 2 priorytet *Strategii – Wspieranie wysokiej jakości nauczania i nauczycieli jako warunku wstępnego takiego nauczania* – poświęcono polu możliwego udoskonalenia systemu edukacyjnego w zakresie **wsparcia nauczycieli**. W tym obszarze Czesi skupili się na ustanowieniu standardu zawodu nauczyciela, co byłoby powiązane z oceną jakości pracy z jednej strony, ale i gratyfikacją z drugiej strony, jak również na stworzeniu i wdrożeniu systemu rozwoju zawodowego nauczycieli, z położeniem nacisku na wdrożenie do zawodu młodych, zdolnych ludzi, jak również zaoferowaniem szerokiego wachlarza możliwości szkoleń w szczególności dla długoletnich pedagogów. Należy również dążyć do samodzielnego doskonalenia warsztatu nauczycielskiego przez tych, którzy już w zawodzie pracują. Diagnozowano duże zapotrzebowanie na wzmocnienie takich elementów w praktyce pedagogicznej jak: szkolenia, mentoring, szerzenie dobrych praktyk. Oddzielny system rozwoju zawodowego przeznaczony byłby dla kadry zarządzającej w celu wzmocnienia kompetencji organizacyjnych i zarządczych. Zaplanowano również objęcie profesji nauczyciela statusem „osoby chronionej” w celu zwiększenia bezpieczeństwa⁴⁶⁹.

Rząd czeski zamierzał położyć nacisk już na początkową fazę kształcenia przyszłych pedagogów i zadbać o jakość kandydatów na studia pedagogiczne. W tym celu planował skierować ofertę i rekrutować najlepszych absolwentów szkół średnich. Akcent położono na zajęcia praktyczne w toku studiów, jak też na opracowanie ciekawej i dającej możliwości awansu ścieżki kariery, aby przyciągnąć do zawodu najambitniejszych. Podkreślono znaczenie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, które zapewniłoby niezbędne wsparcie na rzecz integracji⁴⁷⁰.

Innym bardzo ważnym aspektem pracy nauczyciela, na którym skupiał się dokument, była ocena pracy uczniów – wiarygodna, rzetelna i niosąca ze sobą wartościową informację zwrotną, a także motywująca do nauki. W związku z tym założono, że: „Polityka edukacyjna musi (...) odpowiedzieć na pytanie, jak zaprojektować ocenę, aby mieć pozytywny wpływ na procesy uczenia się (...) dla osiągnięcia wszystkich ważnych celów edukacyjnych oraz promowania autorefleksji i samooceny uczniów i studentów”⁴⁷¹.

Strategia przewidywała również cel 3 *Zarządzanie systemem w sposób odpowiedzialny i wydajny*, w którym skoncentrowała się na działaniach zmierzających do poprawy sytuacji, w tym: **wzmocnienia elementów zarządzania strategicznego w polityce edukacyjnej**, zwiększenia dostępności informacji i zachęcania do badań

⁴⁶⁹ Tamże, s. 26-27,29.

⁴⁷⁰ Tamże, s. 18, 25-26.

⁴⁷¹ Tamże, s. 31.

w edukacji, wzmocnienia oceny systemu edukacji, stymulowania komunikacji między wszystkimi zainteresowanymi stronami w edukacji, w tym ze społeczeństwem.

Reforma systemu edukacji po transformacji ustrojowej ujawniła słabości zarządzania edukacją na niższych szczeblach niż centralny (krajowy) ze względu na brak wcześniejszych doświadczeń w zarządzaniu edukacją na poziomie regionalnym. Z tego też względu kluczowy obszar interwencji, jaki wskazała *Strategia*, to **wzmocnienie strategicznego zarządzania na wszystkich poziomach edukacji**. *Strategia* koncentrowała się na usprawnieniu koordynacji polityki edukacyjnej. Stabilne zarządzanie, organizacja i administrowanie procesami edukacyjnymi to warunek skutecznych reform. Dlatego zaproponowano szkolenia wzmacniające kompetencje zarządcze dla dyrektorów szkół, ich zastępców, administratorów, urzędników, polityków i innych osób, mających wpływ na zarządzanie edukacją. Zarządzanie nie mogło być postrzegane jako oczywista umiejętność, wymagało ciągłego wspierania i rozwoju. Zaznaczono potrzebę stworzenia standardów szkolenia menedżerów w edukacji. Jako podstawę wdrożenia zarządzania wysokiej jakości postrzegano również odpowiednią wiedzę i informację. Zapewnienie regularnych badań i analiz w obszarze edukacji to stabilizacja dla jej planowania i organizacji. Badania należy poddawać skrupulatnej kontroli jakości, zaś wyniki powinny być powszechnie dostępne. Należało obowiązkowo uwzględniać je w procesie zarządzania, tak aby zapewnić pożądany kierunek rozwoju edukacji⁴⁷².

Republika Czeska dysponowała wiarygodnym i rzetelnym zbiorem danych statystycznych statystyki publicznej z obszaru edukacji. Dane te były regularnie wykorzystywane w sprawozdaniach krajowych na temat stanu edukacji i szkolnictwa wyższego, jak również zasilaly publikacje międzynarodowe, np. *Education at a Glance, Key Data on Education* etc. Jednak ta bogata i kompleksowa baza danych – jak podkreślono – rzadko była wykorzystywana do oceny osiągnięć i realizacji celów. Informacje gromadzone były przez organy krajowe (Czeski Inspektorat Szkolny), jak również przez międzynarodowe instytucje (np. w ramach badań PISA, PIAAC, PIRLS, TIMSS, itp.). W perspektywie do 2020 r. Czechy planowały poszerzyć ograniczone spektrum badań edukacyjnych i skorelować je z procesem zarządzania edukacją. Kolejny element wsparcia zarządzania – skuteczną promocję systemu edukacji – osadzono na owocnym dialogu między wszystkimi uczestnikami procesu. Modernizacja systemu edukacyjnego wymagała w szczególności

⁴⁷² Tamże, s. 34-36.

zintensyfikowania komunikacji z rodzicami oraz ze społeczeństwem. *Strategia* podkreślała także niebagatelną rolę oddolnych inicjatyw, np. stowarzyszeń, związków, rad etc.⁴⁷³

Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020 w wielu swoich celach podkreślała znaczenie **działań spoza obszaru edukacji formalnej**. Możemy odnaleźć tu szerokie spektrum bodźców **aktywizacji młodzieży**, np. w zakresie promocji zdrowia i zdrowego stylu życia, rozwijania hobby, zaangażowania w działania wolontariatu, kultywowania tradycji i upowszechniania kultury i sztuki⁴⁷⁴.

W zakresie edukacji formalnej, *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku* postulowała **rozwój kompetencji cyfrowych** u uczniów, jak również u **nauczycieli**, na każdym poziomie edukacji. *Zapewnienie warunków dla rozwoju umiejętności cyfrowych nauczycieli* to kierunek interwencji 3 *Strategii*. W związku z tym postulowano stworzenie m.in standardu umiejętności i kompetencji nauczycieli w zakresie zastosowania technologii cyfrowych. Jednocześnie nalegano, aby absolwenci kierunków pedagogicznych – w toku studiów, praktykujący nauczyciele – w ramach szkoleń – nabywali niezbędne kompetencje, jak również metakompetencje do rozwoju umiejętności cyfrowych swoich uczniów. Stąd konieczność włączenia odpowiednich treści do programów kształcenia i szkolenia nauczycieli⁴⁷⁵. Wśród pozostałych tematów **zaopatrzenie w/odnowienie informatycznej infrastruktury edukacyjnej** było niezwykle ważnym działaniem. W tym zakresie wnioskowano o inwestowanie w infrastrukturę cyfrową i wysokiej jakości połączenia internetowe, aby szkoły ułatwiały uczniom i pedagogom stałą pracę z urządzeniami cyfrowymi⁴⁷⁶.

W ramach celu 2 *Wsparcie metodologiczne i finansowe gotowości szkół i nauczycieli do wdrażania zasad równości w edukacji Strategii integracji społecznej 2014-2020* kładziono nacisk na **przygotowanie metodologiczne pedagogów** w szkołach do pracy z dziećmi wykluczonymi społecznie, pochodzącymi z odmiennych kulturowo środowisk, uczniów z niepełnosprawnościami, ale także niezwykle utalentowanych (zwrócono tu szczególną uwagę na niewystarczającą znajomość metod nauczania, umożliwiających indywidualizację podejścia, diagnostykę pedagogiczną, monitorowanie indywidualnego postępu uczniów etc.). Bardzo silnie akcentowano potrzebę **zatrudniania asystentów dydaktycznych, psychologów i pedagogów szkolnych** oraz **zabezpieczenia innych usług wsparcia, umożliwiających wdrożenie edukacji włączającej w praktyce**, co wiązało się

⁴⁷³ Tamże, s. 36-39.

⁴⁷⁴ *Koncepcja wsparcia młodzieży...*, s. 8-9.

⁴⁷⁵ *Strategia edukacji cyfrowej...*, s. 27-28.

⁴⁷⁶ Tamże, s. 29-31.

przede wszystkim z zapewnieniem środków finansowych w budżetach organów prowadzących szkoły i placówki⁴⁷⁷.

Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014 zawierał postulat, dotyczący poprawy ram organizacyjnych, proceduralnych i merytorycznych **poradnictwa i diagnostyki edukacyjnej** w celu zapewnienia rzetelnej oceny potrzeby odpowiedniego wsparcia dla dzieci z niepełnosprawnościami⁴⁷⁸. W duchu **edukacji włączającej** było także **promowanie równego dostępu do edukacji pozaformalnej – rozwijania pasji sportowych i hobby**⁴⁷⁹.

4.3. Słowacka koncepcja modernizacji edukacji

Rząd Republiki Słowackiej zatwierdził *Strategię uczenia się przez całe życie i poradnictwa* w 2007 r. W 2011 r. dokonano przeglądu ww. dokumentu, aktualizacja nosiła skróconą nazwę – *Strategia uczenia się przez całe życie 2011*⁴⁸⁰. I to właśnie ta wersja dokumentu poddana została analizie jako obowiązująca na Słowacji w perspektywie 2014-2020. *Strategia* – jak to określono w Prologu – miała na celu wspieranie tworzenia warunków do powszechnie dostępnego systemu uczenia się przez całe życie, przyczyniającego się do podnoszenia poziomu kluczowych kompetencji, co umożliwiłoby odnalezienie się na rynku pracy, rozwój osobowości i poprawę jakości życia obywateli⁴⁸¹. „Uczenie się przez całe życie [to] (...) systemowe podejście do edukacji od wczesnego dzieciństwa do aktywnego życia w starszym wieku, które obejmuje obszar aktywnego zaangażowania i włączenia jednostki w społeczeństwo i jego wewnętrzną realizację w obszarze osobistych zainteresowań”⁴⁸².

Należy zauważyć, że dokument skupiał się na wskazaniu priorytetów generalnie dotyczących kształcenia ustawicznego i dalszej edukacji. Do edukacji formalnej odnosiły się pośrednio priorytet 2 *Dostosowanie kształcenia do potrzeb pracodawców* i priorytet 4 *Podnoszenie kompetencji kluczowych w zakresie rozwoju zawodowego i osobistego*⁴⁸³.

*Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020*⁴⁸⁴ została przygotowana przez słowackie Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu i określała

⁴⁷⁷ *Strategia integracji społecznej...*, s. 42.

⁴⁷⁸ *Krajowy plan stworzenia równych szans...*, s. 24-25.

⁴⁷⁹ Tamże, s. 41, 26.

⁴⁸⁰ <https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/>, [dostęp: 09.07.2020].

⁴⁸¹ *Strategia uczenia się przez całe życie...*, s. 1.

⁴⁸² Tamże, s. 36.

⁴⁸³ Tamże, s. 2.

⁴⁸⁴ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020* została przyjęta przez rząd Republiki Słowackiej w dniu 23 kwietnia 2014 r. rezolucją nr 192. https://www.minedu.sk/data/files/3889_strategia_pre_mladez.pdf, [dostęp: 10.07.2020].

strategiczne cele polityki w odniesieniu do młodzieży, odzwierciedlające w szczególności potrzeby młodych ludzi w obszarze edukacji, zatrudnienia, przedsiębiorczości, uczestnictwa w życiu społecznym, zdrowia i zdrowego stylu życia, włączenia społecznego i wolontariatu. Celem *Strategii* było przyczynienie się do poprawy jakości życia młodych ludzi, w szczególności przez rozwój osobowości młodych obywateli Republiki Słowackiej, gotowych dostosowywać się do ciągle zmieniającego się środowiska pracy, funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie i wykorzystywania swojego twórczego potencjału i świeżego oglądu rzeczywistości w aktywnym życiu społecznym. Filarami *Strategii* były:

- *inwestowanie w młodzież*: alokowanie większych zasobów finansowych na rozwój tego obszaru polityki państwowej byłby nadzieją na promowanie życiowej autonomii ludzi młodych i redukcji późniejszej ewentualnej zależności od pomocy państwa;
- *młodzież i świat*: wzmocnienie pozycji młodych ludzi przez stworzenie większych możliwości edukacji i zatrudnienia, promowanie przedsiębiorczości, poprawę dostępu do procesów decyzyjnych i pełnego udziału w życiu społecznym, promowania wzajemnej solidarności między społeczeństwem a młodymi ludźmi⁴⁸⁵.

Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.⁴⁸⁶ została opracowana przez słowackie Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu we wrześniu 2014 r. Punktem wyjścia ww. dokumentu był międzyresortowy materiał *Digipédia 2020*⁴⁸⁷ z kwietnia 2013 r. Akcent w dokumencie położono na zasoby ludzkie oraz rozwój odpowiednich umiejętności i kompetencji. Kluczowe obszary wskazane w dokumencie to:

- jakość edukacji – *Koncepcja* miała na celu podniesienie jakości edukacji: wyniki badań międzynarodowych wykazywały tendencję do spadającego poziomu jakości edukacji na moment tworzenia dokumentu, planowano podniesienie jej atrakcyjności oraz motywacji i zaufania uczniów do edukacji formalnej przez włączenie technologii cyfrowych do procesu edukacyjnego;
- ciągłe kształcenie i wprowadzanie narzędzi motywacyjnych dla kadry pedagogicznej, elastyczność i interoperacyjność systemu edukacji, nauki i badań – sugerowano zapewnienie bardziej elastycznej treści programów edukacyjnych oraz procesów planowania, zarządzania i kontroli ze względu na wymagania rynku pracy;

⁴⁸⁵ Tamże, s. 1-3.

⁴⁸⁶ Dokument opracowany przez Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu i przyjęty we wrześniu 2014 r. <https://www.minedu.sk/koncepcia-informatizacie-a-digitalizacie-rezortu-skolstva-s-vyhľadom-do-roku-2020/>, [dostęp: 15.07.2020].

⁴⁸⁷ Niedostępny na rządowych stronach internetowych.

- zapewnienie wsparcia ze strony resortu w zakresie skutecznego wdrażania zmian w programach edukacyjnych – dostępność wysokiej jakości i sprawnie funkcjonujących baz danych oraz narzędzi do wykonywania ww. zadań.

Koncepcja wskazywała strategiczne obszary działań:

1. zapewnienie infrastruktury i sprzętu do informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji;
2. wdrożenie usług elektronicznych na szczeblu centralnym i regionalnym;
3. dostępność cyfrowych treści edukacyjnych;
4. doskonalenie umiejętności i kompetencji cyfrowych;
5. współpraca międzysektorowa, międzyresortowa i międzynarodowa⁴⁸⁸.

Przygotowana przez słowackie Ministerstwo Środowiska i przyjęta 10 października 2001 r. *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju*⁴⁸⁹ to dokument, który również podejmował kwestie edukacji i pogłębiania świadomości społecznej w zakresie zrównoważonego rozwoju w badanym przedziale czasowym na Słowacji.

Dwa spośród rozlicznych celów strategicznych dokumentu odwoływały się do systemu edukacji formalnej: 6 – *wzmocnienie świadomości, zmiana orientacji wartości, edukacja* – w sposób dość ogólny, natomiast 8 wprost – *budowa nowoczesnego i wysokiej jakości systemu szkolnictwa, wspieranie nauki i badań*. Ponadto cel strategiczny 15 – *zwiększenie wsparcia dla newralgicznych grup społecznych i rodziny*, odwoływał się m.in. do kształtowania świadomości i edukowania młodzieży, zaś cel 16 *Kompleksowa poprawa sytuacji mniejszości romskiej* – konkretyzował te działania w odniesieniu do społeczności romskiej.

Edukację postrzegano jako kluczowy czynnik dla zapewnienia zrównoważonego rozwoju, bo kształtowała aspekty ludzkiej świadomości – historyczne, kulturowe, społeczne, środowiskowe, prawne – i bezpośrednio wpływała na myślenie i działania człowieka, w tym na stosunek do środowiska. W dokumencie podkreślono, że: „Prawa człowieka czy kultura obywatelska jest odwróconą twarzą kultury politycznej”⁴⁹⁰.

Z punktu widzenia promowania zrównoważonego rozwoju w instytucjach systemu edukacji ważne jest: pogłębienie demokratyzacji i humanizacja edukacji, podniesienie poziomu edukacji, rozwój możliwości edukacyjnych, równy dostęp do edukacji, zmiany w zarządzaniu, strukturze i bezpieczeństwie ekonomicznym systemu edukacji i zmiany treści kształcenia (transformacja programowa). Konieczne było zwrócenie większej uwagi na tematykę uwzględniającą świadomość prawną, świadomość kulturowo-historyczną, prawa

⁴⁸⁸ *Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji...*, s. 4-5.

⁴⁸⁹ <https://www.minzp.sk/strategicke-dokumenty/>, [dostęp: 22.07.2020].

⁴⁹⁰ *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju*, s. 162.

człowieka, języki obce, itp. Proces uczenia się przez całe życie powinien być wzbogacony o najbardziej aktualne zagadnienia, np. edukację etyczną i elementy wychowania obywatelskiego w duchu koncepcji edukacji środowiskowej, które w teorii i praktyce implementują treści obejmujące zrównoważony rozwój⁴⁹¹.

Dokument *Narodowa strategia edukacji globalnej na lata 2012-2016*⁴⁹² został opracowany przez słowackie Ministerstwo Spraw Zagranicznych i Europejskich, a następnie przyjęty przez rząd słowacki 18 stycznia 2012 r. Zgodnie ze *Strategią* edukacja globalna skupiała się na problemach o skali światowej, które dotyczyły każdego z nas. Edukacja globalna to także rozwijanie krytycznego myślenia, głębsze i pełniejsze zrozumienie obszarów, które są istotne z punktu widzenia całego świata. Przedmiot edukacji globalnej dawał przestrzeń do uformowania lub zmiany postawy jednostkowej i wzmocnienia świadomości własnego miejsca w świecie. W efekcie ten proces edukacyjny motywował do ponoszenia odpowiedzialności i afirmacji wartości „obywatela świata”. *Strategia* doprecyzowała, że edukacja globalna w uwarunkowaniach słowackich oznaczała wielokomponentową wiedzę obejmująca – w kontekście globalnym – zagadnienia takie jak: ekologia, rozwój (kraje rozwijające się i ubóstwo na świecie), wielokulturowość, pokój i prawa człowieka etc. Wiedza z tego zakresu prowadzić miała do głębszego rozumienia różnorodności i nierówności na świecie, przyczyn ich istnienia i możliwych rozwiązań problemów z nimi związanych. Jednocześnie edukacja globalna pomagała rozwijać umiejętności, które w praktyce przyczyniały się do pozytywnych zmian w skali lokalnej, a przekładały się na poziom globalny⁴⁹³.

Zgodnie z deklaracją w dokumencie edukacja globalna rozwijała podstawowe kompetencje: **umiejętność korzystania z informacji, krytyczne myślenie, komunikację, umiejętność rozwiązywania problemów w zakresie kwestii ekonomicznych, społeczno-kulturowych i środowiskowych**. Główny cel *Strategii* to zapewnienie obywatelom Słowacji dostępu do informacji na temat problemów globalnych i problemów krajów rozwijających się oraz motywowanie ich do aktywnego udziału w ich rozwiązywaniu⁴⁹⁴.

⁴⁹¹ Tamże, s. 227.

⁴⁹² <https://www.mzv.sk/documents/30297/2649510/National+Strategy+for+Global+Education+for+2012+-+2016>, [dostęp: 30.07.2020].

⁴⁹³ *Narodowa strategia edukacji globalnej*..., s. 1 - wcześniej edukacja globalna nazywana była edukacją rozwojową, gdyż podkreślała w zasadzie jedynie ten aspekt problemów światowych.

⁴⁹⁴ Tamże, s. 8.

Słowackie Ministerstwo Pracy, Spraw Socjalnych i Rodziny w styczniu 2014 r. przyjęło dokument: *Polityka integracji Republiki Słowackiej*⁴⁹⁵, który zaproponował nowe wizje i kierunki w zakresie integracji cudzoziemców. Dokument określał priorytetowe obszary i wskazywał narzędzia do ich wdrożenia w obszarze polityki integracyjnej wyłącznie w odniesieniu do cudzoziemców. Polityka integracji cudzoziemców w zakresie edukacji została ujęta w obszarze 5 *edukacja*. Specyfiką działań w tym obszarze było kierowanie ich do jak młodszych dzieci⁴⁹⁶, które z jednej strony są już świadome pewnych procesów społecznych, z drugiej – przechodzą przez nie w sposób naturalny, w swoim rytmie i trybie rozwojowym – na etapie szkoły podstawowej lub jeszcze lepiej – kształcenia przedszkolnego.

Organem odpowiedzialnym za przygotowanie *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*⁴⁹⁷ było Biuro Pełnomocnika Rządu Republiki Słowackiej ds. Społeczności Romskiej umiejscowione w słowackim Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. Dokument powstał w 2012 r., jego treść była zgodna z *Komunikatem Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów ustanawiającego unijne ramy dotyczące krajowych strategii integracji Romów do 2020 r.*⁴⁹⁸

Dokument *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020*⁴⁹⁹ (zwany także *Krajowym Programem II*) został opracowany przez słowackie Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu, i zatwierdzony przez rząd w styczniu 2014 r. Prezentowana w dokumencie wizja konstrukcji systemu edukacji uczniów i studentów z niepełnosprawnościami miała na celu promowanie ich sukcesu edukacyjnego, tj. tworzenie optymalnych warunków dla osiągnięcia możliwie wysokiego poziomu ich wykształcenia i stopnia integracji społecznej.

Kształcenie przedszkolne

Strategia uczenia się przez całe życie 2011 z racji swojej specyfiki nie zajmowała się szerzej tematem **kształcenia przedszkolnego**, choć – jak znaczone w dokumencie – proces uczenia się przez całe życie miał zastosowanie do systemowego podejścia edukacyjnego

⁴⁹⁵<https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/integracia-cudzincov/dokumenty/vlastny-material-integracna-politika-januar-2014.pdf>, [dostęp: 24.07.2020].

⁴⁹⁶ *Polityka integracji Republiki Słowackiej*, s. 24.

⁴⁹⁷<https://www.romovia.vlada.gov.sk/strategie/strategia-pre-integraciu-romov-do-roku-2020/>, [dostęp: 27.07.2020].

⁴⁹⁸ COM(2011)173, 5.4.2011.

⁴⁹⁹<https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/narodny-program-rozvoja-zivotnych-podmienok-osob-so-zdravotnym-postihnutim-roky-2014-2020.pdf>, [dostęp: 29.07.2020].

od wczesnego dzieciństwa do aktywnego życia w starszym wieku w szerokim spektrum zagadnień – zatrudnienia, **kształtowania właściwej postawy obywatelskiej i społecznej, morale, rozwijanie zainteresowań, hobby etc.**⁵⁰⁰

Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020 w sposób bardzo ogólny odwoływała się do „przepustowego” modelu uczenia się przez całe życie⁵⁰¹, który obejmował edukację formalną, więc również i kształcenie przedszkolne, jednak nie rozważała szczegółowo tej kwestii.

Kształcenia przedszkolne, podobnie jak ogólne i zawodowe, w ramach *Koncepcji informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.* zostało objęte takimi samymi obszarami strategicznymi i takimi samymi działaniami i zostało szczegółowo omówione w części dotyczącej kształcenia ogólnego.

Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju nie różnicowała swoich priorytetów w zakresie poszczególnych szczebli kształcenia, generalnie postulowała rozwijanie kompetencji, co zgodnie z logiką przyjętą w niniejszej pracy, przypisane zostało do kształcenia ogólnego, zatem stosowne treści można odnaleźć w tej dalszej części pracy.

Narodowa strategia edukacji globalnej na lata 2012-2016 nie wyznaczała oddzielnych priorytetów w zakresie edukacji globalnej w odniesieniu do kształcenia przedszkolnego, zostały one scharakteryzowane łącznie w części odnoszącej się do kształcenia zawodowego.

Polityka integracji Republiki Słowackiej dość szczegółowo adresowała zagadnienie kształcenia ogólnego, nie wskazywała żadnych dedykowanych działań dla kształcenia przedszkolnego. Niemniej nie wydaje się być błędne przeniesienie działań postulowanych w *Polityce* również na przedszkolaków – **nauczanie języka słowackiego jako języka obcego czy sprofilowane przygotowanie metodyczne nauczycieli i asystentów dydaktycznych** – ze względu na fakt, że są one najskuteczniejsze na najwcześniejszym etapie edukacji formalnej.

Kształcenie dzieci romskich na poziomie przedszkolnym nie podlegało dogłębnej deliberacji w *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*, niemniej dokument zawierał generalny postulat, odnoszący się do słowackiego systemu edukacji – **poczynienia znaczących inwestycji w zakresie edukacji przedszkolnej dzieci romskich wraz ze wspieraniem programów wczesnej opieki nad dzieckiem**, w szczególności dotyczyło to dzieci powyżej 3-ego roku życia. Zapewnienie dostępu do **wysokiej jakości edukacji** postulowane w odniesieniu do kształcenia ogólnego, powinno być też udziałem kształcenia przedszkolnego, w tym edukacji i opieki we wczesnym

⁵⁰⁰ *Strategia uczenia się przez całe życie...*, s. 36.

⁵⁰¹ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży...*, s. 5.

dzieciństwie. Należy przy tym stworzyć warunki dla usunięcia zjawiska segregacji w szkołach i przedszkolach. Założono zwiększenie udziału dzieci romskich w przedszkolnym przedziale wiekowym z 18% do 50% w placówkach kształcenia przedszkolnego w perspektywie do 2020 r. Środek do osiągnięcia tego celu to przede wszystkim **rozbudowa sieci placówek i zwiększenie pojemności przedszkoli, wdrożenie dedykowanych programów wczesnej edukacji dla obszarów zamieszkiwanych przez społeczności romskie, w tym poprawa współpracy z rodzicami oraz zapewnienie asystentów pedagogicznych również w edukacji przedszkolnej**⁵⁰².

Uczniowie z niepełnosprawnościami w przedszkolach – tak jak pozostali w ramach systemu edukacji – objęci byłiby zgodnie ze wskazaniem *Krajowego programu rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020* zasadami opisanymi w części dotyczącej kształcenia ogólnego, tj. **eliminacją segregacji i dyskryminacji oraz dążeniem do wyrównywania szans**. Planowano osiągnąć ww. cele przez działania nakierowane na rozwój **kompetencji kadry pedagogicznej oraz dostępność pomocy dydaktycznych**.

Kształcenie ogólne

Obszarem zidentyfikowanym jako priorytetowy – w zakresie **kształcenia ogólnego** – *Strategii uczenia się przez całe życie 2011* pod numerem 4 było *podnoszenie kompetencji kluczowych w zakresie rozwoju zawodowego i osobistego*. **Kompetencje kluczowe** rozumiane były zgodnie z *zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady r. w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie*, przy czym z 8 kluczowych kompetencji określonych w *zaleceniu*, *Strategia* wskazywała dla Słowacji potrzebę rozwijania w szczególności 5 z nich:

1. komunikacji w językach obcych, która poszerza możliwości pracowników na międzynarodowym rynku pracy;
2. umiejętności cyfrowych, które na Słowacji wymagają szczególnej uwagi;
3. kompetencji biznesowych – edukacja w zakresie przedsiębiorczości obejmuje m.in. inicjatywę – zdolność do zmiany działania, kreatywność, innowacyjność i skłonność do podejmowania ryzyka, ale także umiejętność planowania i zarządzania;
4. aktywnego obywatelstwa – relacje w przestrzeni publicznej, które uwzględniają 3 aspekty: motywacyjny – rozwój własnej osobowości, prezentowanie i obrona własnych poglądów, zdolność do osiągnięcia rezultatów i wpływu;

⁵⁰² *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów...*, s. 28-29.

5. wiedzy, umiejętności i doświadczenia z zakresu finansów dla skutecznego zarządzania własnymi zasobami finansowymi w celu zapewnienia bezpieczeństwa finansowego; podstawy ww. zagadnień uczniowie uzyskiwali w kształceniu formalnym⁵⁰³.

Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020 w swoim 2-gim filarze *młodzież i świat* wyraźnie odwoływała się do **kompetencji kluczowych**, podkreślając ważkość obszaru kreatywności i przedsiębiorczości. Widać tu również powiązanie z kompetencjami kluczowymi – społecznymi i obywatelskimi, gdyż Słowacja w swojej polityce wobec młodzieży promowała wsparcie ich udziału w sprawach publicznych oraz wolontariacie, które szczegółowo omówione zostały w części dotyczącej kształcenia zawodowego. Ponadto w 2-gim filarze *Strategia* zidentyfikowała cel strategiczny 1 *przepustowość systemów edukacji*, który oznaczał **wspieranie integracyjnego modelu ciągłości systemu edukacji formalnej i pozaformalnej**, w tym edukacji dzieci i młodzieży przez następujące 3 instrumenty:

- ustawodawstwo, tj. analizę uwarunkowań prawnych skutecznego wdrożenia „przepustowości” w edukacji formalnej i pozaformalnej, skierowanej do młodzieży w Republice Słowackiej;
- przyjęcie rozwiązań legislacyjnych w zakresie potwierdzenia kompetencji i kwalifikacji w edukacji formalnej i pozaformalnej, w celu tworzenia kompleksowego środowiska integracyjnego do promowania procesu uczenia się przez całe życie;
- finansowanie akredytowanych usługodawców – instytucji systemu edukacji i firm szkoleniowych – włączających się w tworzenie kompleksowego integracyjnego środowiska edukacyjnego w zakresie uczenia się przez całe życie m.in. przez zainicjowanie utworzenia krajowej platformy współpracy i partnerstwa w obszarze edukacji⁵⁰⁴.

Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r. w zakresie obszaru 4 *doskonalenie umiejętności i kompetencji cyfrowych*, odwoływała się do edukacji formalnej i dotyczyła wszystkich jej poziomów od placówek przedszkolnych po kształcenie na poziomie wyższym. Przewidziane w dokumencie wskazania były jednorodne dla każdego szczebla edukacyjnego, w związku z powyższym zostały tu omówione szczegółowo, w pozostałych częściach dotyczących kształcenia przedszkolnego i zawodowego, znalazły się jedynie odwołania do niniejszego podrozdziału.

W ramach obszaru 4 *Koncepcji*, który odwoływał się od wprost do **kompetencji kluczowych** w zakresie TIK, a więc jednego ze sztandarowych zagadnień w polityce

⁵⁰³ *Strategia uczenia się przez całe życie...*, s. 26-32.

⁵⁰⁴ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży...*, s. 5.

edukacyjnej UE. Należy zauważyć, że w dokumencie dość lakonicznie potraktowano nabywanie ww. umiejętności przez uczniów, opisując tę kwestię ogólnymi dyrektywami jak konieczność wspierania rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów w różnych kontekstach (wykorzystanie, bezpieczeństwo, etyka, itp.) czy dążenie do systematycznego wspierania rozwoju kompetencji kluczowych i cyfrowych (umiejętności komunikacji i prezentacji, umiejętność kreatywnego i krytycznego rozwiązywania problemów, umiejętność pracy z nowoczesnymi technologiami cyfrowymi oraz uczenia się adaptacji i elastyczności w zakresie ich dalszego rozwoju)⁵⁰⁵. Znacznie więcej miejsca *Koncepcja* poświęciła kształceniu kompetencji nauczycieli.

Najsilniej związanym z edukacją formalną każdego szczebla – poza kształceniem przedszkolnym – był cel strategiczny nr 8 *Narodowej strategii zrównoważonego rozwoju*, tj. *budowa nowoczesnego i wysokiej jakości systemu szkolnictwa, wspieranie nauki i badań*. Trzeba zaznaczyć, że wachlarz wskazań w ramach tego celu strategicznego obejmował działania dotyczące szeroko pojętego systemu oświaty, jak np. przeprowadzenie fundamentalnej reformy systemu szkolnictwa, **podniesienie poziomu edukacji, rozwój szans edukacyjnych i równy dostęp do edukacji, zmiany w zarządzaniu, strukturze i systemie finansowania edukacji, zapewnienie materiałów dydaktycznych** o odpowiedniej treści i jakości na wszystkich szczeblach kształcenia w zakresie zrównoważonego rozwoju, kształcenie ustawiczne nauczycieli w obszarach priorytetowych dla zrównoważonego rozwoju. Z drugiej strony postulaty *Strategii* skupiały się na zagadnieniach takich jak: uwzględnienie w treści nauczania kluczowych z punktu widzenia zrównoważonego rozwoju tematów, czyli np. prawa człowieka, walka z korupcją, edukacja społeczna, ekologia, wymiar europejski, doskonalenie i upowszechnianie nauczania języków obcych, zwiększanie udziału przedmiotów o charakterze multidyscyplinarnym i interdyscyplinarnym, powiązanie edukacji z praktyką i wychowaniem do kreatywności, zwiększając udział praktycznych kompetencji i umiejętności⁵⁰⁶.

Dyscypliny, które miały do odegrania szczególną rolę w systemie edukacji, to te, które kształtują **kompetencje w zakresie poznawania (nabywania wiedzy), budowania relacji społecznych oraz budowania tożsamości**, korzystania z dostępnych zasobów, w tym kulturowych czy środowiskowych. Do zadań przedmiotów humanistycznych należy wspomaganie procesu systematyzowania i interpretowania informacji, pochodzących ze środowiska pozaszkolnego. W ten sposób kształtują one orientację młodych ludzi

⁵⁰⁵ *Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji*, s. 26-27.

⁵⁰⁶ *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju*, s. 183.

na wartości i potrzeby otwartego społeczeństwa i demokratycznego państwa, a co za tym idzie – zrównoważonego rozwoju. Rząd słowacki stał na stanowisku, że należy przeorientować nauczanie przedmiotów humanistycznych z pozycji kognitywistycznej (poznawczej), odejść od koncepcji jednostronnego zorientowania na nabywanie wiedzy przez ucznia. Dokument krytykował dotychczasowy słowacki system szkolnictwa, polegający na przekazywaniu masy wiedzy, któremu brakowało komplementarnych elementów – zachęty do działania, praktyki, analizy, budowania świadomości. Postulowano sformułowanie nowych treści nauczania również w zakresie nauk społecznych z uwzględnieniem praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy – w zakresie historii, wychowania obywatelskiego, nauk społecznych, etyki i estetyki – przede wszystkim na szczeblu szkół podstawowych i średnich. Należy zauważyć, że było to dość rzadkie podejście w polityce edukacyjnej krajów Grupy Wyszehradzkiej. W perspektywie 2014-2020 nauki humanistyczne jako takie nie były priorytetem (z wyłączeniem nauki języków obcych czy nauk społecznych, takich jak np. ekonomia). Przede wszystkim akcentowane było nabywanie umiejętności z zakresu przedmiotów ścisłych, nauk biologicznych, ICT oraz praktycznych umiejętności. Dyscypliny humanistyczne doceniał natomiast raport Delorsa oraz *Biała Księga* Komisji Europejskiej.

Poza realizacją odpowiednio skonstruowanych programów nauczania, *Strategia* wskazywała jako kierunek rozwoju praktyczne umiejętności, kreatywność, świadomość własnego środowiska społecznego, historycznego i przyrodniczego (rodzina, dom, miejscowość, region). W zakres ten włączyć należałoby również edukację ekologiczną, która poza przyswojeniem informacji z ekologii jako nauki biologicznej, powinna w szczególności skupić się na refleksji nad relacją natura-środowisko-społeczeństwo o szerokim spektrum i interdyscyplinarnym podejściu. Z tą kwestią wiąże się także etyka środowiskowa, która odnosi się do całokształtu ludzkich działań, zaś rolą edukacji w tym procesie było przygotowanie gruntu do zmiany w myśleniu i postrzeganiu pod kątem zrównoważonego rozwoju wszystkich aspektów życia społecznego (prawo, ekonomia, polityka). Cel strategiczny 6 *wzmocnienie świadomości, zmiana orientacji wartości, edukacja* oraz cel strategiczny 15 *zwiększenie wsparcia dla newralgicznych grup społecznych i rodziny* w bardzo ogólny sposób nakreślił wizję edukacji społecznej w kwestii zrównoważonego rozwoju przez wsparcie edukacji i szkoleń w zakresie ochrony środowiska, praw człowieka, ochrony i promocji gospodarki, jak również przez stabilizację instytucjonalnych warunków kształcenia i szkolenia jako narzędzi wzmocnienia potencjału obywateli, ich pozycji oraz

świadomości społecznej, kulturowej, narodowej, środowiskowej i prawnej, a przez to podnoszenie świadomości obywateli w kwestii zrównoważonego rozwoju⁵⁰⁷.

Jako jedyny spośród celów szczegółowych *Narodowej strategii edukacji globalnej na lata 2012-2016*, oznaczony nr 1 *włączenie celów, zasad i tematów edukacji globalnej do programów edukacyjnych* odnosił się do wprost do edukacji formalnej od poziomu kształcenia przedszkolnego po szkołę średnią. Włączenie problematyki, jaką zajmował się dokument, do programów edukacyjnych miało na celu kształtowanie umiejętności korzystania z informacji, krytycznego myślenia (analiza, synteza, ocena, kreatywność), komunikacji, umiejętności rozwiązywania problemów⁵⁰⁸ – czyli nabywania przez uczniów **kompetencji kluczowych**.

Przez dostarczanie uczniom informacji ułatwiających zrozumienie procesów społecznych, środowiskowych, gospodarczych i politycznych na świecie, szczególnego znaczenia nabierało myślenie i kształtowanie globalnych postaw i wartości obywatelskich, ale również nabywanie umiejętności i zdolności, a także uzyskiwanie wiedzy. Jako niezbędne postrzegano kształtowanie u uczniów umiejętności trafnego definiowania problemu, analizowania go, poszukiwania opcji rozwiązań i wybrania najbardziej odpowiedniego, korzystanie przy tym z doświadczeń własnych i innych, uczulanie na ponoszenie odpowiedzialności i konsekwencji swoich decyzji, promowanie współpracy z innymi ludźmi, dialogu – formułowania opinii na podstawie rzetelnych informacji i popieranie ich argumentami, poszanowanie zadania innych i korygowanie swoich sądów. Nabycie tej wiedzy, świadomości i umiejętności pozwalałoby kształtować postawy i kompetencje, czyli brać odpowiedzialność za swoje działania i dostrzegać swoją rolę w świecie, czuć potrzebę a nawet obowiązek aktywnego udziału w rozwiązywaniu lokalnych problemów i wniesienia wkładu w ten sposób na rzecz rozwiązywania kwestii na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym, dostrzegać i akceptować korzyści płynące ze wzajemnej współpracy, szanować różne poglądy i światopoglądy, solidaryzować się z ludźmi żyjącymi w trudnych warunkach, czynić wysiłki na rzecz tworzenia zrównoważonego wzrostu i zasobooszczędności, zrozumieć współzależności i sprzężenia zwrotne między zjawiskami społecznymi, gospodarczymi, ekologicznymi etc. w różnych częściach świata, dostrzegać możliwości i korzyści z aktywnego udziału w rozwoju na poziomie lokalnym i globalnym. W praktyce do osiągnięcia tego celu – **kształtowania podstaw i umiejętności** – zalecane było wykorzystywanie narzędzi udziału w życiu publicznym w demokratycznych krajach

⁵⁰⁷ Tamże, s. 33-35, 227.

⁵⁰⁸ *Narodowa strategia edukacji globalnej...*, s. 9.

(prawa wyborcze, petycje) – korzystanie z prawa do swobodnego dostępu do informacji, prawa do zrzeszania się. Cel 1 *Strategii* postulował włączenie celów, zasad i tematów edukacji globalnej do programów edukacyjnych. Zalecano jednak czynić to nie na zasadzie tworzenia nowych programów nauczania, lecz uwzględnienia wymiaru globalnego w już istniejących programach nauczania różnych przedmiotów przez włączenie szerokiego spektrum tematów, takich jak: zagadnienia globalne i współpraca rozwojowa (problemy współczesnego świata, wolontariat i pomoc humanitarna, sprawiedliwy handel i etyczny biznes etc.), wielokulturowość (stereotypy i uprzedzenia, ksenofobia, rasizm, nietolerancja, tożsamość kulturowa, różnice kulturowe, różnice religijne), środowisko i ekologia (zmiany klimatu, wykorzystanie zasobów naturalnych, alternatywne i odnawialne źródła energii), prawa człowieka (prawa obywatelskie, prawa dziecka, równość płci, demokracja)⁵⁰⁹.

Polityka integracji Republiki Słowackiej podnosiła kwestię edukacji jako fundamentalnego czynnika w procesie integracji jednostki ze społeczeństwem. Dokument identyfikował trzy podstawowe grupy docelowe w obszarze edukacji, do których kierował sprofilowane działania: dzieci cudzoziemców, dorośli cudzoziemcy i obywatele Republiki Słowackiej. Przepisy dotyczące dzieci cudzoziemców przebywających na terytorium Republiki Słowackiej zapewniały im możliwość uczęszczania do szkoły w ramach obowiązku nauki, jak i poza nim. Dzieciom imigrantów przysługiwały takie same prawa i warunki dostępu do edukacji co dzieciom obywateli słowackich. Ta słuszna idea nie zawsze miała przełożenie na realia – wiele dzieci cudzoziemców ze względu na okoliczności ich przyjazdu lub pobytu na Słowacji, konkretną sytuację życiową, nie było w stanie w pełni od początku swojego pobytu na Słowacji korzystać w pełni z ww. praw. Skutkowało to w późniejszym czasie różnymi specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Najczęstszą oczywistą barierą był język nauczania – język słowacki. Czasem identyfikowano trudności, wynikające z różnic w systemach edukacji między Słowacją a krajem wcześniejszego pobytu. To pole do działania ze strony państwa, a konkretnie systemu edukacji – **konieczność zapewnienia równego, niedyskryminacyjnego dostępu do edukacji**. I to była właśnie naczelną zasadą słowackiej polityki integracyjnej względem cudzoziemców w zakresie edukacji. Z drugiej strony ważnym aspektem, który należało podkreślać i doceniać, była różnorodność kulturowa i religijna wnoszona przez imigrantów do tradycyjnego systemu szkolnego i społeczeństwa słowackiego. Zróżnicowanie kulturowe i religijne w społeczności, w szczególności na początkowym etapie kształcenia formalnego, to uwarunkowania,

⁵⁰⁹ Tamże, s. 8-11.

w których możliwe było **kształcenie postaw tolerancji, szacunku, zrozumienia dla innych kultur i religii**. To dla odmiany była korzyść, jaką społeczeństwo słowackie mogło odnieść z obcowania z imigrantami. W dokumencie postulowano także podjęcie ukierunkowanych działań w ramach istniejącego systemu edukacji, które zapewnią równe szanse i pełnoprawne uczestnictwo w edukacji wszystkich dzieci w wieku szkolnym, bez względu na obywatelstwo, kraj urodzenia, język ojczysty etc. *Polityka* nie precyzowała żadnych konkretnych przedsięwzięć w tym zakresie poza ogólnikowymi stwierdzeniami, iż należy włączyć do oferty edukacyjnej nauczanie języka słowackiego jako języka obcego. Działanie to powinno być uzupełnione o ukierunkowane szkolenie metodyczne nauczycieli i asystentów dydaktycznych⁵¹⁰.

Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku diagnozowała sytuację edukacyjną mniejszości romskiej na Słowacji, na moment tworzenia jego zapisów, czyli w 2012 r. Z ww. diagnozy wyłaniał się obraz kształcenia młodych Romów, w którym było miejsce na wiele udoskonaleń. W *Strategii* w odniesieniu do wszystkich szczebli edukacji formalnej, w tym ogólnej, podkreślano, iż priorytetem było **wdrożenie standardów desegregacji w edukacji**, z naciskiem na **jakość interakcji społecznych dzieci romskich i nieromskich**. Odrębnym celem była również **jakość edukacji** – kształcenie na możliwie najwyższym poziomie. Kolejny priorytet to **edukacja włączająca**. Implementacja tej idei odnosiła się nie tylko do mniejszości romskiej, ale i innych grup defaworyzowanych, tj. osób z niepełnosprawnościami, cudzoziemców i imigrantów. Wizja realizacji słowackich priorytetów edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości romskiej celowała przede wszystkim w urzeczywistnienie idei edukacji włączającej. Polegałaby to na opracowaniu konkretnych modeli integracji szkolnej dla różnych sytuacji i grup z ambicją stworzenia ogólnego modelu szkoły integracyjnej (w rozumieniu integracji wewnętrznej i zewnętrznej, tj. wewnątrz placówki i międzyszkolnej). Ocena jakości pracy szkoły obejmowałaby również tzw. wskaźnik włączenia jako jedno z narzędzi motywacyjnych do realizacji programów edukacji włączającej. Oddzielną kwestią było **zapobieganie wszelkim formom dyskryminacji, rasizmu, ksenofobi** etc., w to miejsce natomiast postulowano **promowanie dialogu i zrozumienia międzyetnicznego i międzykulturowego**. Kolejną wypunktowaną w *Strategii* kwestią do rozwiązania na gruncie słowackim było **zlikwidowanie nadreprezentacji uczniów romskich w szkołach specjalnych**. Jako sposób na ograniczenie tego

⁵¹⁰ *Polityka integracji Republiki Słowackiej*, s. 24-25.

niekorzystnego zjawiska postrzegano rozwinięcie poradnictwa szkolnego i profilaktyki, poprawę procesu diagnostyki pedagogicznej. Kolejny krok to stopniowa eliminacja dotychczasowej opcji nauczania dzieci romskich w wariacie z wyznaczonymi dla nich klasami w szkołach podstawowych. Dokument postulował, aby rozwiązanie to zastąpić edukacją w klasach ogólnodostępnych przy zapewnieniu wsparcia pedagogicznego w postaci asystentów, posługujących się językiem romskim⁵¹¹.

W zakresie edukacji formalnej na wszystkich poziomach Słowacja stawiała sobie za cel w *Krajowym programie rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020* zapewnienie osobom z niepełnosprawnościami prawa do **edukacji bez dyskryminacji** i w miarę możliwości w **ramach integracyjnego systemu edukacji** na wszystkich szczeblach, dążąc do wdrożenia w praktyce **zasady równych szans**⁵¹².

Kształcenie zawodowe

Wskazówki odnośnie modernizacji **szkolnictwa zawodowego** można odnaleźć w *Strategii uczenia się przez całe życie 2011* w priorytecie 2 *dostosowanie kształcenia do potrzeb pracodawców*, ale również w priorytecie 4 *podnoszenie kompetencji kluczowych w zakresie rozwoju zawodowego i osobistego*. Jak stwierdzono w tym dokumencie jedynie niektóre specjalności słowackich szkół zawodowych, jak i kierunki kształcenia uniwersyteckiego, odpowiadały na potrzeby rynku pracy. Generalnie młodzieży brakowało motywacji do nauki w szkołach zawodowych, ponieważ wykształcenie uniwersyteckie (nawet ogóle) wydawało się bardziej atrakcyjne od wąskiej specjalizacji szkoły zawodowej. W związku z powyższym decydenci powinny mieć tego świadomość – kształcenie absolwentów powinno uwzględniać standardy kwalifikacji pożądane na rynku pracy. *Strategia* akcentowała również **kształcenie kluczowych kompetencji i umiejętności zawodowych** jako podstawowych wartości w uczeniu się przez całe życie. Wskazówka ta nie pomijała edukacji formalnej. System kształcenia ustawicznego czy dalszej edukacji nie mógł być konfigurowany w sposób interwencyjny – aby „korygować” błędy w edukacji formalnej, miał uzupełniać i aktualizować wiedzę zdobytą w trakcie nauczania w szkole czy na uniwersytecie⁵¹³.

W ramach 2 filaru *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020 – młodzież i świat* na pierwszym miejscu wśród czynników mających wpływ na poprawę jakości życia ludzi młodych wymieniono edukację, przy czym należy podkreślić, że zarówno w słowackim dokumencie jak i unijnej inicjatywie *Mobilna młodzież*, edukacja

⁵¹¹ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów...*, s. 26-30.

⁵¹² *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych...*, s. 12.

⁵¹³ *Strategia uczenia się przez całe życie...*, s. 19.

i zatrudnienie były ze sobą ściśle powiązane. Edukacyjnym lejtymotywwem *Strategii* była modernizacja systemu edukacyjnego w celu lepszego dostosowania do aktualnych wymagań i prognoz rynku pracy. Bardzo silnie odbijało się tu echo słowackiej *Strategii uczenia się przez całe życie 2011*, gdzie odnaleźć można apel do wszystkich „dostawców usług edukacyjnych” o elastyczność, spójność i partnerstwo w dążeniu do stworzenia otwartego systemu edukacji, który zapewni niezbędne kompetencje przez całe życie. Słowacy wyraźnie podkreślali w dokumencie, że potencjał młodzieży powinien być wykorzystywany zarówno w edukacji formalnej jak i pozaformalnej, a także w procesie spontanicznego uczenia się i zdobywania kompetencji⁵¹⁴. Dokument ten akcentował także **kreatywność i postawę przedsiębiorczą**, a w zakresie podnoszenia jakości życia młodych ludzi – **wsparcie ich udziału w sprawach publicznych oraz promowanie wolontariatu**⁵¹⁵.

Kreatywność i przedsiębiorczość to kluczowe kompetencje właściwe przede wszystkim ludziom młodym, które pomagają rozwinąć potencjał w zatrudnieniu, samozatrudnieniu, a także biznesie, dzięki umiejętności przekształcania pomysłów w rzeczywiste działania, przejawiania inicjatywy, ponoszenia odpowiedzialności, podejmowania ryzyka i osiągania celów. W celu strategicznym 2 *kompetencje biznesowe* 2-ego filaru 2 przewidziano promowanie edukacji w zakresie przedsiębiorczości. W tym celu zalecono opracowanie standardów zawodowych dla nauczycieli ww. przedmiotu, jak również pomocne w ich pracy profile absolwentów, uwzględniające wyniki kształcenia ww. przedmiotu – od poziomu podstawowego do wyższego⁵¹⁶.

Kompetencje społeczne i obywatelskie również zaakcentowano w filarze 2 *Strategii*. Wprost do edukacji zaadresowano działania w ramach których kładziono nacisk na promowanie szacunku i partnerskiego podejścia do młodych ludzi w środowisku szkolnym. Realizacja tego celu przewidywała następujące działania: stworzenie warunków do aktywnego działania samorządów szkolnych w szkołach, zabezpieczenie środków na dotacje wspierające i rozwijające uczestnictwo uczniów we współzarządzaniu szkołą. Pośrednio do edukacji formalnej nawiązywało promowanie **innowacyjnych form uczestnictwa młodych ludzi w sprawach publicznych**, obejmujących nie tylko czynne

⁵¹⁴ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży...*, s. 4.

⁵¹⁵ Tamże, s. 7, 9, 14.

Wolontariatowi młodzieży został poświęcony oddzielny dokument słowackiego Ministerstwa Edukacji Nauki, Badań i Sportu - *Koncepcja edukacji i wychowania dzieci i młodzieży do wolontariatu*, jednak ze względu na fakt, że opracowano w 2018 r. nie został podawany w pracy szczegółowej analizie, https://www.minedu.sk/data/files/7972_koncepcia_vav_dam_k_dobrovolnictvu.pdf, [dostęp: 24.07.2020].

⁵¹⁶ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży...*, s. 7-8.

i bierne prawo wyborcze, ale poszanowanie w praktyce prawa młodych ludzi do bycia wysłuchanymi i współdecydującymi w sprawach ich dotyczących oraz afirmację ich odwagi i kompetencji w tym względzie. W ramach realizacji tego celu przewidziano m.in. działania edukacyjne skierowane do młodych ludzi na temat systemu administracji publicznej, praw obywatelskich, możliwych form włączania się w życie społeczne. Ponadto postulowano, aby **usprawnić komunikację z młodzieżą** przez zapewnienie jej szerszego udziału w konsultacjach i informowaniu o sprawach jej dotyczących oraz promowanie przez instytucje edukacyjne oraz sieci społecznościowe e-demokracji oraz bezpiecznego dzielenia się swoimi opiniami na temat bieżących problemów społeczności⁵¹⁷.

Do tych samych kompetencji kluczowych nabywanych w zakresie edukacji formalnej odnosiło się **promowanie wolontariatu** w ramach edukacji formalnej na wszystkich poziomach i we wszystkich typach szkół. Realizacja ww. celu powinna odbywać się przez opracowanie narzędzi, wspierających organizacje pracujące z młodymi wolontariuszami oraz zabezpieczenie zasobów finansowych, personalnych i organizacyjnych dla długoterminowego wolontariatu aktywizującego młodzież⁵¹⁸.

Globalna edukacja to nabywanie **świadomości globalnych problemów**. Względem edukacji formalnej, tak samo zresztą jak nieformalnej, zawarto zalecenie rozwijania zaangażowania obywatelskiego i uczestnictwa społecznego młodzieży (krytyczne myślenie, świadomość kontekstu, zajmowanie stanowiska i zmiana postawy, analiza informacji przekazywanych przez media) do oceny własnego działania w kontekście globalnego oddziaływania oraz włączenie kwestii edukacji globalnej do kształcenia obecnych i przyszłych pedagogów, specjalistów pracy z młodzieżą, w tym np. w ramach wolontariatu⁵¹⁹.

Zestaw środków przewidzianych do wdrażania przez **Koncepcję informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.**, odnoszących się do kształcenia zawodowego, był identyczny z przewidzianymi do wdrożenia w zakresie kształcenia ogólnego i tam właśnie został scharakteryzowany.

Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju odnosiła się do wspierania kolejnych szczebli edukacji – poza edukacją przedszkolną. Postulaty dotyczyły generalnie **kształcenia kompetencji i umiejętności** z zakresu zrównoważonego rozwoju i zostały przedstawione w części dotyczącej kształcenia ogólnego.

⁵¹⁷ Tamże, s. 9-10.

⁵¹⁸ Tamże, s. 14.

⁵¹⁹ Tamże, s. 10-11.

W odniesieniu do kształcenia zawodowego priorytety słowackiej polityki edukacyjnej w *Narodowej strategii edukacji globalnej na lata 2012-2016* nie zostały zróżnicowane w stosunku do tych wyznaczonych dla kształcenia ogólnego. Szczegółowe informacje – w części dotyczącej kształcenia ogólnego.

W *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku* w odniesieniu do wszystkich szczebli edukacji formalnej postulowana była idea zrewidowania słowackiego systemu edukacyjnego z uwzględnieniem opracowania i wdrożenia standardów **desegregacji w edukacji**, z naciskiem na **jakość interakcji społecznych dzieci romskich i nieromskich**. Jako priorytet wskazano osiągnięcie przez dzieci i młodzież pochodzenia romskiego możliwie najwyższego poziomu edukacji, a w odniesieniu do kształcenia na poziomie średnim również praktyk zawodowych. Obok **jakości edukacji**, dokument podkreślał wagę implementacji innej idei – w szczególności stosującej się do grup dewaloryzowanych, takich jak mniejszość romska, ale nie tylko, również osób z niepełnosprawnościami, cudzoziemców i migrantów – tj. **edukacji włączającej**, która w warunkach słowackich zarówno w kształceniu ogólnym jak i zawodowym polegałaby na opracowaniu konkretnych modeli integracji szkolnej dla różnych sytuacji i społeczności z ambicją stworzenia ogólnego modelu szkoły integracyjnej. Ponadto słowacki rząd widział potrzebę ściślejszego powiązania kształcenia, w szczególności zawodowego, z rynkiem pracy (prognozowanie rynku pracy, odpowiedź na potrzeby pracodawców) i wspierania ukierunkowanego poradnictwa zawodowego dla młodzieży zagrożonej wykluczeniem⁵²⁰.

Wobec uczniów z niepełnosprawnościami w ramach całego systemu edukacji – bez względu na poziom – *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020* zawierał te same postulaty: **niedyskryminacji, eliminacji segregacji, wyrównywania szans**. Sposoby implementacji ww. zasad w praktyce – narzędzia, instrumenty i planowane działania – opisane zostały we części dotyczącej kształcenia ogólnego.

Pozostałe kwestie

Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020 określała strategiczne cele polityki w odniesieniu do młodzieży, odzwierciedlające w szczególności potrzeby młodych ludzi w obszarze edukacji, zatrudnienia, przedsiębiorczości, uczestnictwa

⁵²⁰ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów...*, s. 20, 28.

w życiu społecznym, zdrowia i zdrowego stylu życia, włączenia społecznego i wolontariatu, zasadniczo skupiając się na edukacji pozaformalnej.

Obszar strategiczny 1 *zapewnienie infrastruktury i sprzętu do informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji* **Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.**, skierowany był do wszystkich szczebli edukacji formalnej (od przedszkolnego do wyższego) jako **działanie inwestycyjne (infrastrukturalne)**. Obszar 3 *dostępność cyfrowych treści edukacyjnych* skupiał się na **poprawie dostępności cyfrowych treści edukacyjnych** na wszystkich poziomach edukacji przez budowę **centralnej bazy danych**, zawierających m.in. podręczniki metodologiczne, zalecane rozszerzenia i literaturę uzupełniającą, literaturę fachową, filmy, modele, obrazy, itd. Ułatwianie dostępu do cyfrowych treści edukacyjnych podkreślano jako tak ważne, gdyż przy zapewnieniu dostępu do takich zasobów uczeń wysuwał się na pierwszy plan w procesie samokształcenia. Wykorzystanie tych środków postrzegano jako przyczynek do rozwoju innowacyjnych praktyk edukacyjnych, co było szczególnie ważne z punktu widzenia edukacji dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁵²¹.

Kolejny obszar strategiczny – 4 *doskonalenie umiejętności i kompetencji cyfrowych* poświęcony był kształtowaniu kompetencji kluczowych przez uczniów, jednak nawet więcej miejsca poświęcono podnoszeniu **kompetencji cyfrowych kadry pedagogicznej**. *Koncepcja* adresowała w tym obszarze następujące działania: przygotowanie we współpracy z uczelniami oferty programów studiów dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich, wyposażających ich systemowo w umiejętności cyfrowe i przygotowujących do pracy z nowoczesnymi technologiami, wspieranie ustawicznego kształcenia nauczycieli i personelu pedagogicznego w zakresie korzystania z technologii cyfrowych, zidentyfikowanie grupy pedagogów o rozwiniętych umiejętnościach cyfrowych, którzy staliby się mobilnymi trenerami w ww. zakresie, wspieranie i zapewnianie przygotowania wysokiej jakości materiałów dydaktycznych i edukacyjnych do pracy z zastosowaniem TIK⁵²².

Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju to dokument, który poza **kształceniem stosownych kompetencji** u uczniów, podkreślał wagę kształcenia **nauczycieli**, w szczególności specjalizujących się w ekologii i zagadnieniach środowiska. Ich kształcenie formalne w toku studiów pedagogicznych jak i dalsze kształcenie powinny poszerzać horyzonty pedagoga i dostarczać niezbędnych narzędzi, metod i informacji, aby efektywnie kształtować sposób myślenia i zachowania przyszłych pokoleń. Podkreślano również ważną

⁵²¹ *Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji...*, s. 10, 21-22.

⁵²² Tamże, s. 26-28.

rolę w **edukacji ekologicznej społeczeństwa prowadzoną przez organizacje pozarządowe, fundacje i stowarzyszenia** (np. harcerstwo). Docenienie działań z zakresu **edukacji pozaformalnej** w zakresie ochrony środowiska było tym bardziej ważne, że dla Słowaków związek z otaczającą przyrodą i środowiskiem nie stanowił integralnej części ich świadomości, pomimo entuzjastycznego nastawienia do tego tematu pojedynczych osób czy wybranych grup. Ta niska świadomość ekologiczna to – jak stwierdzał dokument – spuścizna epoki komunizmu⁵²³. *Strategia* postulowała odwrócenie tej tendencji i postrzeganie zrównoważonego rozwoju jako istotnej kwestii społecznej, stąd nacisk na łączenie edukacji z praktyką dnia codziennego. Podnoszenie poziomu świadomości ekologicznej to również ważna misja **mediów**⁵²⁴.

Dokument *Narodowa strategia edukacji globalnej na lata 2012-2016* postulował **kształtowanie kompetencji kluczowych** w odniesieniu do kwestii globalnych nie tylko w przypadku uczniów w ramach kształcenia formalnego, ale również **w odniesieniu do pedagogów**, na co kładł nacisk cel nr 2 *kształcenie ustawiczne kadry nauczycielskiej w celu uwzględniania celów, zasad i tematów edukacji globalnej w ramach nauczanych przedmiotów oraz rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw nauczycieli potrzebnych do włączania edukacji globalnej w proces nauczania* oraz cel nr 3 *uwzględnienie tematyki edukacji globalnej w kształceniu przyszłej kadry nauczycielskiej*. Dla praktykującej kadry pedagogicznej przewidziano działania, dotyczące zapewnienia możliwości kontynuacji edukacji przez wdrożenie innowacyjnych programów kształcenia ustawicznego w zakresie zasad, treści i metodologii edukacji globalnej. Natomiast przyszli nauczyciele – czyli studenci kierunków pedagogicznych – już w zakresie podstawowego kursu studiów powinni mieć możliwość studiowania problematyki edukacji globalnej. W celu 4 *uwzględnienie tematyki edukacji globalnej w programach zajęć pozalekcyjnych* oraz celu 7 *zapewnienie w szczególności młodzieży edukacji nieformalnej o tematyce globalnej*, odnaleźć można odwołanie do **edukacji pozaformalnej. Zajęcia pozalekcyjne, odbywające się na świetlicach szkolnych, w szkolnych klubach, internatach** etc. to przestrzeń do włączenia edukacji globalnej jako jednego z obszarów tematycznych przy implementacji różnorodnych działań i projektów⁵²⁵.

W *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku* podniesiono jedno z założeń słowackiej polityki edukacyjnej w odniesieniu do Romów,

⁵²³ *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju*, s. 9, 10, 228.

⁵²⁴ Tamże, s. 299.

⁵²⁵ *Narodowa strategia edukacji globalnej...*, s. 11-12.

dotyczące zatrudnienia na większą skalę **asystentów nauczycieli** posługujących się językiem romskim w lokalnym dialekcie. Nie zostało ono nigdy zrealizowane z tego względu, że niewielu asystentów pedagogicznych porozumiewało się w języku romskim (członkowie społeczności romskich nie spełniali wymogów kwalifikacyjnych do takiej pracy). W związku z powyższym w *Strategii* zapisano jako jeden z celów: **zwiększenie udziału kadry pedagogicznej biegle posługującej się językiem romskim** (w tym w odmianie lokalnej) w formie pisemnej i ustnej na każdym szczeblu edukacji obowiązkowej⁵²⁶. Nie opisano jednak szczegółowo mechanizmów prowadzących do realizacji tego założenia.

Osiągnięcie celu w postaci edukacji wysokiej jakości nie byłoby możliwe bez zapewnienia zindywidualizowanego wsparcia potrzeb pojedynczych uczniów. Planowanym do zastosowania środkiem było w tym względzie **zabezpieczenie finansowania** zarówno **zajęć**, wyrównujących poziom edukacyjny, kompensujących braki, jak i rozwijających zdolności i talenty, a także zabezpieczanie **kwestii socjalnych** – sfinansowanie całonocnego pobytu w placówkach edukacyjnych np. zapewnienie żywienia czy pracy z rodziną ucznia. W edukacji formalnej na poziomie wyższym niż szkoła podstawowa, a więc w szkołach średnich i na studiach, *Strategia* wskazywała jako wartość promowania jedno z dotychczas stosowanych skutecznych narzędzi – system **stypendiów** dla młodzieży romskiej⁵²⁷.

Dokument *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020* przewidywał działania, odnoszące się m.in. do **kadry pedagogicznej**. Aby umożliwić uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi naukę szkolną, nabywanie umiejętności w zakresie życia codziennego, jak również partycypację społeczną, w pierwszej kolejności należało zadbać o odpowiednio przygotowaną i wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną. Zatrudnianie nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami (np. posługujący się językiem migowym lub alfabetem Braille'a), było w słowackiej optyce podstawowym krokiem na drodze do wyrównywania szans edukacyjnych tego specyficznego środowiska szkolnego. W *Krajowym programie* znalazł się nawet postulat odnośnie zatrudniania w takich placówkach nauczycieli z niepełnosprawnościami. Zindywidualizowane wsparcie dzieciom i młodzieży kwalifikującym się do nauki w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach powinni ułatwić asystenci dydaktyczni, psychologowie i pedagodzy szkolni dostępni stale, tj. w poradniach zlokalizowanych w szkołach i przedszkolach. Niezbędne było również zapewnianie na większą skalę opieki medycznej w takich placówkach. Ww. działania należało uzupełnić o ułatwienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostępu

⁵²⁶ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów...*, s. 30.

⁵²⁷ Tamże, s. 27-29.

do treści nauczania z wykorzystaniem innowacyjnych i alternatywnych form i metod, w postaci digitalizacji tekstów oraz implementacji TIK, w tym systemów e-learningowych, spełniających standardy dostępności⁵²⁸.

4.4. Idee transfiguracji edukacji na Węgrzech

*Strategia rozwoju edukacji publicznej*⁵²⁹ została przyjęta przez rząd węgierski 4 listopada 2014 r. w pakiecie z *Ramową strategią uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020* i *Średniookresową strategią przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki* (które zostaną omówione w dalszej kolejności). Wszystkie powyższe dokumenty tworzone były w jednym czasie, widać też wyraźnie podobne podejście do ujęcia tematów edukacyjnych. We wstępie do *Strategii rozwoju edukacji publicznej* podkreślono, że działania podejmowane dostąd przez rząd zaowocowały pozytywnymi zmianami w systemie edukacji publicznej i stanowiły dobrą podstawę dla okresu 2014-2020 do urzeczywistniania głównych idei polityki edukacyjnej Węgier. Węgierski dokument powoływał się na jeden z kluczowych celów *Strategii Europa 2020* – **podniesienie poziomu umiejętności**, które było środkiem do zdobycia wyższego wykształcenia, jak również **ograniczenie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki**⁵³⁰. Zapewnienie edukacji odpowiedniej jakości to warunek konieczny dla rozwoju opartego na wiedzy. Rozwijanie kreatywności i zainteresowań naukowych, w szczególności nauk ścisłych, które leżą u podstaw innowacyjności, oraz kompetencji w zakresie przedsiębiorczości – to również kierunek zaadresowany w niniejszej *Strategii*. Dokument podkreślał także walor edukacji publicznej w kontekście wspierania rozwoju indywidualnego – przygotowania do zatrudnienia jako wkładu w budowę konkurencyjnej gospodarki, dbałości o zdrowie, świadomości obywatelskiej, znajomości praw i obowiązków obywatela w demokratycznym państwie. Wszystkie elementy dojrzałej osobowości nierozzerwalnie wiązano z zapobieganiem wykluczeniu społecznemu. Edukacja publiczna – jak podkreślono – odgrywała tu niebagatelną rolę. Ciągłe zmiany społeczne, wyzwania rynku pracy, rozwój TIK to asumpt to postawienia przed edukacją kierunku rozwoju, który dotąd był zaniedbywany (zwłaszcza w państwach postsocjalistycznych) – kształcenia przez całe życie. Adaptacja do zglobalizowanego, konkurencyjnego, zróżnicowanego i złożonego środowiska międzynarodowego wymaga odpowiednich zdolności, ale przede wszystkim otwartości na nieustanne zdobywanie wiedzy. Początek tego procesu to wczesne etapy

⁵²⁸ *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych...*, s. 26-27.

⁵²⁹ <https://2010-2014.kormany.hu/download/d/72/21000/köznevelés%20fej%20strat.pdf>, [dostęp: 25.08.2020].

⁵³⁰ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 4-5.

edukacji formalnej. Należy przekierować proces nauczania ze zdobywania wiedzy encyklopedycznej na wiedzę przekrojową, w tym krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów, jak również umiejętność uczenia się i współpracy. Rozwój poradnictwa zawodowego i usług z nim związanych w ramach kształcenia przez całe życie to podkreślana w *Strategii* wytyczna dla węgierskiej edukacji publicznej na kolejne lata.

W ramach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wczesne wykrywanie trudności w uczeniu się i spersonalizowane podejście pedagogiczne to *spiritus movens* przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu w późniejszym czasie. Pojawiające się w systemie wczesnej edukacji nierówności skutkowały na dalszych etapach kształcenia niskimi wynikami i przedwczesnym kończeniem nauki, co z kolei wiązało się z wyższymi kosztami społecznymi. W dokumencie przyjęto w związku z tym założenie kompensowania ww. niedoborów odpowiednimi inwestycjami. Wdrożenie na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej programów profilaktycznych – zwłaszcza dla grup defaworyzowanych – mogłyby w dłuższej perspektywie stać się punktem zwrotnym dla wygaszania, lub co najmniej minimalizacji, negatywnych zjawisk edukacyjnych oraz społecznych. Zaproponowano narzędzie kompensacyjne wychodzące naprzeciw tym trudnościom edukacyjnym – rozwiązanie legislacyjne (*ustawa o edukacji publicznej*), obowiązujące od września 2013 r., obligujące uczniów do pozostawiania w szkołach do godziny 16:00 i w tym czasie odrabiania lekcji bądź nadrabiania zaległości edukacyjnych. Rodzice i opiekunowie nie stosowali się jednak do tego wymogu. W związku z powyższym w dalszej kolejności brana była pod uwagę zmiana przepisu, która przekazywałaby kompetencje decyzyjne w tym względzie dyrektorom szkół⁵³¹.

Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020⁵³² została przyjęta przez rząd węgierski w listopadzie 2014 r. (jak wspomniano wcześniej łącznie ze *Strategią rozwoju edukacji publicznej i Średniookresową strategią przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki*). Do systemu edukacji formalnej odwoływał się wprost cel III dokumentu – *zmniejszenie liczby uczniów bez uzyskanych formalnych kwalifikacji, którzy przedwcześnie porzucili naukę, aby poprawić ich sytuację na rynku pracy*, niemniej w zakresie celu II – *zmiana niekorzystnej sytuacji na rynku pracy, w tym zwiększanie szans na zatrudnienie przez kształcenie, szkolenie i promowanie na rynku pracy, przedstawicieli grup defaworyzowanych: społeczności romskiej, osób niepełnosprawnych* – również można odnaleźć elementy

⁵³¹ Tamże, s. 4-5, 27.

⁵³² <https://2015-2019.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>, [dostęp: 30.08.2020].

związane z kształceniem formalnym. Cel IV *promowanie alternatywnych form kształcenia: szkoleń, uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz e-learningu* adresował istotę procesu uczenia się przez całe życie.

*Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki*⁵³³ została przyjęta przez rząd węgierski w pakiecie ze *Strategią rozwoju edukacji publicznej* oraz *Ramową strategią uczenia się przez całe życie 2014/2020* w listopadzie 2014 r. Odpowiedzialnym za jej przygotowanie był Minister Zasobów Ludzkich. Niniejsza *Strategia* była dość ściśle powiązana z *Ramową strategią uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020*. Jednak zakres *Średniookresowej strategii przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki* był nieco węższy – nie podejmowała ona wątków integracji społecznej i terytorialnej w odróżnieniu od *Ramowej strategii uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020*. Wizją dokumentu było zmniejszenie liczby przerywających obowiązkową naukę szkolną, co bezpośrednio poprawiało szanse życiowe jednostki na zatrudnienie i zdolność adaptacji społecznej, a także przyczyniało się do wzmocnienia solidarności społecznej, zwalczania wykluczenia i przeciwdziała pogłębianiu się ubóstwa⁵³⁴.

Węgierska *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024*⁵³⁵ została przyjęta w 2009 r. Autorem dokumentu było Ministerstwo Administracji Publicznej i Sprawiedliwości, następnie dokument znalazł się w kompetencji Ministra Zasobów Ludzkich. Wśród celów szczegółowych w dokumencie odnajdujemy takie, które bezpośrednio odnoszą się do edukacji instytucjonalnej, czyli **zdobywanie wiedzy i rozwijanie kompetencji potrzebnych do samodzielnego życia**, ale również pośrednio związanych z systemem edukacji, będących jego otoczką bądź konsekwencją – rozwijanie zasobów i uwarunkowań społecznych i politycznych w celu promowania zatrudnienia młodzieży na jak najwyższym poziomie, wspieranie organizacji pozarządowych w zakresie kształtowania społeczeństwa obywatelskiego w pracy z młodzieżą etc. W zakresie edukacji formalnej w *Narodowej strategii na rzecz młodzieży 2009-2014* skupiono się na obszarach w systemie edukacji, które wymagały wsparcia, tj. podniesienie kompetencji młodzieży w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz posługiwania się językami obcymi, rozwijanie talentów, zwiększanie uczestnictwa w edukacji na poziomie zawodowym (zwłaszcza uwieńczonej potwierdzeniem zdobycia kwalifikacji) oraz w szkolnictwie wyższym⁵³⁶.

⁵³³<https://eslplus.eu/documents/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf>, [dostęp: 02.09.2020].

⁵³⁴ *Średniookresowa strategia przeciwdziałania...*, s. 13.
<https://emmiugyfelszolgalat.gov.hu/ifjusaguy/nemzeti-ifjusagi/nemzeti-ifjusagi-strategia>, [dostęp: 09.09.2020].

⁵³⁶ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży...*, s. 13, 42, 49.

Węgierski rząd opracował *Węgierską strategię edukacji cyfrowej*⁵³⁷, w której cel określono jako działania na rzecz dążenia do cyfrowego rozwoju węgierskiego społeczeństwa i węgierskiej gospodarki na lata 2012-2015. Przedmiotem zainteresowania *Strategii* były wszelkie aspekty edukacji cyfrowej – infrastrukturalne, techniczne, merytoryczne, organizacyjne i odnoszące się do zasobów ludzkich. Naczelną ideą w odniesieniu do edukacji było adaptacja systemu edukacji i szkoleń do zaspokajania potrzeb społeczeństwa cyfrowego i gospodarki cyfrowej. Podstawowym założeniem ww. dokumentu było dążenie do tego, aby w przyszłości nikt nie opuszczał systemu edukacji i szkoleń bez podstawowych umiejętności cyfrowych wymaganych na rynku pracy. W tym aspekcie celem *Strategii* było wskazanie priorytetów, których implementacja pozwoliłaby stworzyć system edukacji kształtujący pracowników zaopatrzonych w kluczowe kompetencje – umiejętności cyfrowe. Podobnie jak w innych analizowanych węgierskich dokumentach strategicznych dotyczących edukacji podkreślany był tu aspekt **równego dostępu**⁵³⁸.

Węgierska *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju 2012–2024*⁵³⁹ w brzmieniu zaproponowanym przez węgierską Krajową Radę ds. Zrównoważonego Rozwoju została przyjęta w dniu 25 marca 2013 r. Zgodnie z systematyką przyjętą w ww. *Strategii* zrównoważony rozwój opierał się na 4 zasobach: ludzkich, społecznych, naturalnych i ekonomicznych. Wiedza (edukacja) zawarta była w pierwszym z powyższych segmentów i rozważano ją w kontekście dążenia do implementowania innowacji gospodarczych, wspierających dobrze funkcjonującą, konkurencyjną gospodarkę. Dokument postulował, aby celem systemu edukacyjnego był z jednej strony rozwój wartości, norm moralnych, relacji społecznych i rodzinnych etc. To najprostszy asumpt do przetrwania populacji i społeczności węgierskiej, zachowania a nawet powiększania zasobów ludzkich. Z drugiej zaś strony – ekonomicznej – edukacja miała zapewnić niezbędną wiedzę, umiejętności i kompetencje nabywane w trakcie procesu uczenia się przez całe życie. Wydłużenie czasu edukacji służy podnoszeniu jej jakości oraz wyeliminowaniu selektywności – jak zauważał dokument. Rolą systemu było również **wyrównywanie dostępu do edukacji i zmniejszenie nierówności społecznych, również w aspekcie edukacyjnym**⁵⁴⁰.

⁵³⁷ <https://digitalisjoletprogram.hu/files/0a/6b/0a6bfcd72ccbf12c909b329149ae2537.pdf>, [dostęp: 22.09.2020].

⁵³⁸ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej*, s. 7, 13, 15, 27.

⁵³⁹ <https://eionet.kormany.hu/akadalymentes/download/1/26/71000/NFFT-HUN-web.pdf>, [dostęp: 20.09.2020].

⁵⁴⁰ *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju...*, s. 9, 26, 58.

*Strategia integracji społecznej 2011-2020*⁵⁴¹ to długookresowy dokument strategiczny rządu węgierskiego, w niniejszej pracy rozpatrywany w wersji zaktualizowanej z listopada 2014 r., przygotowany przez Ministerstwo Zasobów Ludzkich. Dokument skupiał się na obszarze interwencji „szkolenie i edukacja” głównie w aspekcie **wyeliminowania zjawiska segregacji w edukacji** oraz **wpierania wyrównania dostępu do szkolnictwa**, w szczególności w przypadku uczniów defaworyzowanych, o mniejszym szansach, potencjale i słabszych uwarunkowaniach wejściowych, w tym społeczności romskiej⁵⁴².

Kształcenie przedszkolne

Ważnym obszarem polityki edukacyjnej Węgier, wyróżnionym w *Strategii rozwoju edukacji publicznej*, było **kształcenie przedszkolne**. Władze starały się edukację na tym etapie zaplanować tak, aby w efekcie skutkowało ona wyższymi osiągnięciami na późniejszych etapach edukacji. Jednym ze środków do osiągnięcia tego celu był plan **upowszechnienia uczęszczania do przedszkoli** dzieci od 4-ego roku życia – zaplanowano, że będzie to **cezura wiekowa obowiązkowej edukacji** na Węgrzech. Zgodnie z deklaracją rządu w *Strategii* do 2020 r. kształcenie przedszkolne powinno objąć 95% populacji stosownej grupy wiekowej⁵⁴³. Plany rządu szły dalej i w dalszej perspektywie zapowiadano objęcie obowiązkową edukacją przedszkolną również dzieci 3-letnie. Podkreślano szczególną rolę diagnostyczno-profilaktyczną tego etapu edukacji jako czynnika ograniczającego późniejsze ewentualne niepowodzenia w kształceniu, z drugiej zaś strony – wzmacniającego potencjał uczniów. Podstawowym kierunkiem było diagnozowanie braków i niedostatków edukacyjnych, szkodliwych dla sukcesu edukacyjnego. *Strategia* wskazała ponadto obszary szczególnej obserwacji i wsparcia – promowanie wczesnej edukacji wśród dzieci romskich, dzieci z niepełnosprawnościami, ale także tych mieszkających na obszarach zmarginalizowanych – wiejskich i miejskich⁵⁴⁴.

⁵⁴¹https://www.ilo.org/dyn/youthpol/es/equest.fileutils.dochandle?p_uploaded_file_id=622, [dostęp: 11.09.2020].

⁵⁴² *Strategia integracji społecznej...*, s. 4, 39.

⁵⁴³ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 29.

⁵⁴⁴ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 29, 33-34.

Węgierskie postulaty odnośnie wychowania przedszkolnego były systematycznie zebrane i uporządkowane w dokumencie, należy też podkreślić, że objęły szerokie spektrum zagadnień:

- 1) profesjonalne podejście oraz ramy prawne obszaru edukacji przedszkolnej to sposób na zapewnienie jej wysokiej jakości oraz gwarancja równego dostępu do niej, zaś sama edukacja przedszkolna to środek do zdobycia wiedzy i umiejętności, zapewniającej pomyślny start w szkole;
- 2) edukacja przedszkolna wzmacnia rozwój dzieci ze środowisk o niższym poziomie bodźców rozwojowych w celu zminimalizowania ewentualnych późniejszych niedostatków edukacyjnych;
- 3) edukacja przedszkolna dzieci innych narodowości (migrantów) zapewnia pielęgnowanie, wzmacnianie, przekazywanie elementów ich tożsamości narodowej, językowej oraz możliwość integracji, opierając się na edukacji wielokulturowej, z drugiej strony dla węgierskich przedszkolaków jest wstępem do integracji społecznej oraz okazją do kształcenia cech obywatelskich takich jak tolerancja oraz

W zakresie kształcenia przedszkolnego *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020* promowała wzmocnienie wczesnej interwencji i rozszerzenie wczesnej edukacji. Wczesna socjalizacja miała do odegrania kluczową rolę w uczeniu się przez całe życie. Rozwijanie samowiedzy, samooceny, umiejętności rozwiązywania problemów i komunikacji były niezbędnymi elementami socjalizacji. W dokumencie akcentowano właśnie rozwój osobowości przedszkolaka oraz stosowanie odpowiednich narzędzi i metod pedagogicznych w wychowaniu przedszkolnym. W *Strategii* znajdujemy również argument za upowszechnianiem wczesnego uczestnictwa w edukacji – wdrożenie dziecka na możliwie wczesnym etapie do systemu edukacji ma silny walor profilaktyczny – stanowi antidotum na przedwczesne przerywanie nauki i nasilanie się zjawiska młodych bezrobotnych bez wykształcenia (NEET). Dlatego – jak to już wcześniej wspomniano – rząd węgierski priorytetowo traktował wzmocnienie edukacji we wczesnym dzieciństwie. W ślad za *Strategią rozwoju edukacji publicznej* postulowano **zaplanowanie obowiązkowej edukacji przedszkolnej od 4-ego roku życia**, a w dalszej perspektywie – od 3-ego roku życia. W szczególności planowano objęcie obowiązkiem przedszkolnym dzieci w niekorzystnej sytuacji. Aby skutecznie wdrożyć i realizować ten obowiązek, niezbędne było **zwiększenie liczby miejsc w placówkach przedszkolnych i opracowanie programów rozwijających opiekę przedszkolną**⁵⁴⁵.

W *Średniookresowej strategii przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki* położono nacisk na **wysoką jakość** szczególnie w zakresie **początkowych etapów edukacyjnych**. Realizacja tej przesłanki powinna obejmować wiele płaszczyzn. Podkreślono w dokumencie, że kwestia **infrastruktury i organizacji zajęć dla najmłodszych** ma niebagatelne znaczenie. Akcentowano zapewnienie odpowiedniej liczby miejsc w placówkach przedszkolnych, w tym dla przedszkolaków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zapewnienie liczebności grup nieprzekraczających 20 przedszkolaków oraz zabezpieczenie nowoczesnego wyposażenia, zapewniającego najmłodszym uczestnikom edukacji odpowiednią przestrzeń, bezpieczeństwo i ergonomię. Nieodłącznym komponentem edukacji wysokiej jakości była **kadra wysokiej jakości**, tj. dobrze przygotowani nauczyciele

do wdrożenia wychowania bez uprzedzeń;

- 4) walorem jest uzupełniająca współpraca z rodziną dziecka na etapie edukacji przedszkolnej; bliskość współpracy między domem i rodzicami dziecka a nauczycielem i kierownictwem placówki skutkuje sprawnym przejściem do kolejnego etapu – nauki w szkole; niebagatelną rolę pełni również funkcja pielęgnacyjno-ochronna placówek przedszkolnych w szczególności dla dzieci z niepełnosprawnościami.

⁵⁴⁵ *Ramowa strategia uczenia się...*, s. 239, 244, 260, 284.

przedszkoli, odpowiednia liczba pielęgniarek i specjalistów: psychologów, pedagogów, logopedów itd., czyli profesjonalna obsługa dostosowana do potrzeb⁵⁴⁶.

Kwestię edukacji cyfrowej przedszkolaków *Węgierska strategia edukacji cyfrowej* postrzegała jako bardzo wrażliwą. Grupa wiekowa 3-7 lat stykała się z Internetem i urządzeniami cyfrowymi przede wszystkim w środowisku rodzinnym i tam kształtowane były pierwsze nawyki i wzorce korzystania z treści cyfrowych. Bezpośrednia edukacja cyfrowa tej grupy wiekowej miała za zadanie nie tylko zadbać o poziom wiedzy z tego zakresu u swoich podopiecznych, ale również **edukować rodziców i opiekunów**. Należy przy tym zauważyć, że na moment tworzenia *Strategii* podstawa programowa edukacji przedszkolnej w ogóle nie obejmowała kwestii nowych wyzwań społecznych – cyfryzacji i kształtowania odpowiednich postaw wobec tego zjawiska. Zalecono zatem opracowanie nowej, uzupełnionej o ww. kwestie podstawy programowej kształcenia przedszkolnego. Jednocześnie podkreślono, że praktyka zawodu nauczyciela przedszkolnego wymaga stosowania technik informacyjno-komunikacyjnych w wychowaniu przedszkolnym. Z tego powodu Węgry stawiały sobie za cel **przeniesienie dobrych praktyk międzynarodowych i krajowych**, w których wymagający charakter pedagogiki przedszkolnej spotykał się z nieodłącznym komponentem cyfrowym, wykorzystując w odpowiedni sposób jego potencjał edukacyjny⁵⁴⁷. *Strategia* w stosunku do tego etapu edukacyjnego uwrażliwiała w szczególności sposób na kwestię **bezpieczeństwa danych cyfrowych**, nie związaną bezpośrednio z nauczaniem, tj. przechowywanie i publikowanie treści cyfrowych i zdjęć wykonanych podczas, np. zajęć przedszkolnych. Jako konieczne postrzegano wdrożenie wytycznych i regulacji instytucjonalnych, dotyczących ochrony danych i zaprezentowanie rodzicom i opiekunom kwestii bezpieczeństwa cyfrowego przetwarzania danych na tym poziomie. To nowe wyzwania wszystkich uczestników edukacji⁵⁴⁸.

Edukacja przedszkolna w kontekście zrównoważonego rozwoju była w węgierskiej *Narodowej ramowej strategii zrównoważonego rozwoju 2012–2024* postrzegana z punktu widzenia stabilności i zbilansowania rynku pracy. Z jednej strony zapewnienie wysokiej jakości opieki przedszkolnej i żłobkowej było bodźcem do rozwoju demograficznego, z drugiej – instrumentem jak najlepszego wykorzystania zasobów ludzkich na rynku pracy, ponieważ ułatwiała powrót do pracy po przerwie związanej z rodzicielstwem. Inny aspekt tego zjawiska, zgodnie z filozofią wyłożoną w *Strategii*, to fakt, że jak najszybsze wdrożenie

⁵⁴⁶ *Średniookresowa strategia przeciwdziałania...*, s. 18-19.

⁵⁴⁷ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej*, s. 51-52.

⁵⁴⁸ Tamże, s. 149.

do edukacji instytucjonalnej pozwala uniknąć różnic, a przede wszystkim zapóźnień edukacyjnych, które stawały się trudne do nadrobienia w późniejszym kształceniu. Dalsze lata edukacji nie ujawniały już tak silnie różnic z etapu wczesnoszkolnego, dochodziły tu raczej do głosu zjawiska segregacyjne ze względu na pochodzenie rodzinne, społeczne, różnice kulturowe etc. Zainwestowanie w dobrej jakości najwcześniejszy etap edukacji to szansa dla każdego obywatela na pełnoprawne uczestnictwo w rynku pracy i życiu społecznym⁵⁴⁹. Zapewnienie dobrych warunków na starcie edukacji, procentowałyby w późniejszych jej latach rozwijaniem talentów, w szczególności w zakresie wykorzystania potencjału uczniów, a następnie pracowników w zakresie innowacji i badań naukowych dla rozwoju gospodarczego⁵⁵⁰.

W *Strategii integracji społecznej 2011-2020* jakość kształcenia przedszkolnego oceniono jako zadowalającą, niemniej podkreślano, że należy kontynuować wysiłki na rzecz **zwiększania liczby miejsc przedszkolnych i dostępności tej usługi publicznej** w mniej uprzywilejowanych regionach oraz w związku z planem objęcia edukacją przedszkolną szerszego grona dzieci (4- i 3-latków)⁵⁵¹. Ponadto pozostawała kwestia **zmiany nastawiania** – braku motywacji rodziców do włączania małych dzieci do systemu instytucjonalnego. Efekt odstraszący przynosiły obserwowane działania dyskryminacyjne w tych placówkach. Z tego też powodu niezbędne było skuteczne **zaimplementowanie narzędzi antydyskryminacyjnych**⁵⁵². Ze względu na szczególne potrzeby na tym etapie rozwojowym dziecka postulowano zaangażowanie służb medycznych oraz opieki społecznej, aby np. brak środków (odpowiednia odzież, koszty podróży itp.) nie był przeszkodą w uczęszczaniu do przedszkola⁵⁵³. Podobnie jak w przypadku innych sfer edukacji tu również w zakresie kształcenia i szkolenia nauczycieli przedszkoli należałoby włączyć tematykę pracy z dziećmi z deficytami socjalizacyjnymi, oraz obowiązkowo zaangażować rodziców w proces edukacji przedszkolnej ich dzieci⁵⁵⁴.

Kształcenie ogólne

Węgierska *Strategia rozwoju edukacji publicznej* w zakresie **kształcenia ogólnego** skupiała się na 3 konkretnych obszarach, proponując jasno określone środki do realizacji wytyczonych celów rozwoju edukacji publicznej. Obszary te określono jako interwencje

⁵⁴⁹ *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju...*, s. 60.

⁵⁵⁰ Tamże, s. 114.

⁵⁵¹ *Strategia integracji społecznej...*, s. 40.

⁵⁵² Tamże, s. 80.

⁵⁵³ Tamże, s. 98.

⁵⁵⁴ Tamże, s. 39, 42-43.

i przypisano im środki w postaci operacjonalizacji działań do nich adresowanych. Były nimi: **przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego opuszczania nauki; rozwój talentów, nauczanie języków obcych i kształcenie kompetencji informatycznych oraz rozwój infrastruktury szkół**⁵⁵⁵. Ten ostatni temat, choć był podstawą budowania jakości edukacji, nie będzie tu szczegółowo rozwijany z powodów wcześniej wyjaśnionych. Jednym z priorytetów węgierskiej polityki edukacyjnej w perspektywie 2014-2020 było **polepszenie warunków realizacji szkolnego wychowania fizycznego, zorganizowanych zajęć sportowych i zwiększenia wysiłków na rzecz tworzenia możliwości uprawiania sportów rekreacyjnych dla dzieci i młodzieży**, jak również organizacji ich czasu wolnego. Drugim aspektem była profilaktyka w postaci edukacji prozdrowotnej, która kładła nacisk na edukację ekologiczną i świadomość konsumencką. Zarówno wychowanie fizyczne jak i edukacja zdrowotna były ujęte w ramowych programach nauczania opartych na podstawach programowych, jednak kluczową kwestią była odpowiednia motywacja, stymulowanie gotowości, nastawienia i wsparcia uczniów ze strony m.in. szkoły i nauczycieli. Podkreślono, że tworzone strategie promocji zdrowia, także na szczeblu krajowym, będą skuteczne tylko wówczas, gdy poza teorią będą przewidywały, konkretne działania możliwe do wdrożenia. Wśród obszarów problemowych w *Strategii* wskazano również zapewnienie szczególnego **wsparcia dla edukacji dzieci imigrantów, mniejszości narodowych oraz generalnie uczniów ze specjalnymi potrzebami w zakresie kształcenia**. Oddzielną kwestią poruszoną w *Strategii* było **wychowanie i edukacja dzieci romskich na Węgrzech**. Dokument podkreślał potrzebę nauczania tej mniejszości **w ich języku ojczystym** oraz kultywowania kultury romskiej również w edukacji w celu wzmocnienia pozycji społecznej Romów. Zaapelowano o zastosowanie **środków przeciwdziałających dyskryminacji**, nie określono jednak jakie to konkretnie miałyby być działania. Podkreślono natomiast kluczową rolę w tym względzie edukacji publicznej, w szczególności wczesnoszkolnej, gdzie należało umożliwić naukę języka ojczystego, poznanie kultury i historii konkretnych grup narodowych ich przedstawicielom⁵⁵⁶.

Zadeklarowano, że podstawa programowa kształcenia ogólnego zostanie przeformułowana tak, aby zapewnić dostęp do **edukacji wysokiej jakości** – zwrócona zostanie szczególna uwaga na **podstawowe umiejętności (pisanie, czytanie, rozumienie, liczenie)**, co jak zakładano wpłynie pozytywnie na efekty uczenia się i zmniejszy ryzyko wypadania z systemu obowiązkowej edukacji. Dokument postulował również utworzenie

⁵⁵⁵ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 55.

⁵⁵⁶ Tamże, s. 30, 39, 45, 66, 88.

ogólnokrajowego systemu powiadamiania o rezygnacji z obowiązkowej nauki na wszystkich poziomach zarządzania oświatą – krajowym, regionalnym i lokalnym⁵⁵⁷.

Wyżej opisany obszar *Strategii* to skupienie się na niwelowaniu zjawisk negatywnych – kompensacja niedoborów i braków, redukcja skutków niepowodzeń edukacyjnych. Z drugiej strony dokument wskazywał obszary działań do pozytywnego wzmocnienia, takie jak **rozwijanie talentów, nauka języków obcych, rozwój umiejętności cyfrowych**.

Węgierska polityka edukacyjna skierowana do dzieci szczególnie utalentowanych miała długą tradycję i multidyscyplinarny charakter – promowano talenty artystyczne, sportowe, w zakresie nauk ścisłych etc. Dzieci uzdolnione pochodzące z rodzin o wysokim statusie społeczno-kulturowym – jak zauważono – miały łatwiejszą ścieżkę do ich odkrycia i rozwijania, natomiast dzieci pochodzące z rodzin w niekorzystnej sytuacji nie mogły liczyć na tak duże wsparcie środowiska czy rodziny, zatem – jak to określono w *Strategii* – akuszerką ich talentów powinna być edukacja publiczna. Wśród programów państwowych, wspierających kształcenie dzieci uzdolnionych wskazano program rozwoju talentów *Arany János*, a także Program stypendialny *Droga do nauki*. Rząd ustanowił też w 2008 r. specjalny *Narodowym Program Talentów* pod auspicjami resortu edukacji. Skupiał się on na identyfikacji, rozwoju i pielęgnacji talentów. Miał zająć się nierozwiązaną dotąd kwestią śledzenia kariery zwycięzców konkursów, aby zapobiec niebezpieczeństwu ich utraty. *Program* współpracował z ponad tysiącem organizacji pozarządowych i skupiał się na organizacji warsztatów rozwoju talentów, opracowaniu bazy danych oraz świadczeniu poradnictwa zawodowego dla utalentowanych dzieci i ich rodziców. Ponadto przy wsparciu UE w latach 2012-2013 realizowany był program *Talent Bridges*, którego profil to uczniowie utalentowani ze środowisk defaworyzowanych. Celem programu było budowanie „mostów” między różnymi podmiotami w zarządzaniu talentami (podmioty publiczne, instytucje, kościoły, organizacje pozarządowe, rodzice itp.). Wdrożone programy miały na celu wspieranie uzdolnionych uczniów, wzmacnianie i rozwijanie rozwoju osobowości, samowiedzy, kreatywności, poczucia własnej wartości. Węgry deklarowały dążenie do dalszego upowszechnia programów rozwoju talentów. Ważnym elementem było też propagowanie dobrych praktyk międzynarodowych i krajowych na tym polu⁵⁵⁸.

W zakresie umiejętności posługiwania się językami obcymi (kolejny priorytet *Strategii* w zakresie kształcenia ogólnego) w celu poprawy wskaźników krajowych, które były bardzo niekorzystne w porównaniu z innymi krajami europejskimi, co zaskakujące

⁵⁵⁷ Tamże, s. 33, 87.

⁵⁵⁸ Tamże, s. 40-42, 47.

w przypadku Węgier, które nie mają sąsiadów z pokrewnymi językami i co wskazywałoby wręcz na konieczność zdobywania umiejętności posługiwania się popularnymi językami europejskimi⁵⁵⁹. Rząd dostrzegł konieczność podejmowania kroków, aby Węgrzy byli prawdziwymi Europejczykami pod względem znajomości języków obcych⁵⁶⁰. W celu sanacji zaplanowano wprowadzenie środka w postaci ujęcia w krajowej podstawie programowej możliwości nauki dwóch języków obcych w szkole podstawowej (wcześniej – jeden). Jednocześnie wyjściowo na zakończenie kształcenia w szkole podstawowej podniesiono wymóg uzyskania umiejętności językowych do poziomu A2 (z wcześniejszego A1). Nauka drugiego obowiązkowego języka obcego był bezpłatna. Wdrożono również regulacje gwarantujące kontynuację nauczania obowiązkowego języka obcego nauczanego na dalszym etapie edukacji.

Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020 promowała kompleksową wizję kształcenia przez całe życie, nie zaniedbując podstawy kształtującej nawyki edukacyjne, czyli kształcenia formalnego. Zgodnie z zapisami dokumentu szkolnictwo podstawowe, ogólnokształcące było obowiązkową bazą procesu uczenia się przez całe życie. Motywacja do nauki również miała znaczenie. To filar wszelakiego kształcenia. Należy zauważyć, że ten dość banalny i wielokrotnie podkreślany w podobnych dokumentach innych krajów aspekt został w wydaniu węgierskim uzupełniony o wątki społeczne, nie tylko edukacyjne – w węgierskiej polityce uczenia się przez całe życie już na tym etapie postulowane było podjęcie wysiłków, aby **rozwijać tolerancję i eliminować uprzedzenia** w szkołach publicznych. *Strategia* podkreślała konieczność **likwidacji praktyk segregacyjnych**, które pojawiały się w placówkach. Jednocześnie *Strategia* wskazywała konkretne pole, gdzie takie działania były konieczne do podjęcia – to **szkoły, do których uczęszczają dzieci romskie**. Problematyczną kwestią było to, że w węgierskim systemie szkolnym monitorowanie rozwoju podstawowych umiejętności nie było prowadzone – jak zauważa dokument – z wystarczającą dbałością i dokładnością, a proponowane nadrabianie zaległości nie było skuteczne szczególnie dla grup w niekorzystnej sytuacji. Wzmagało to niechęć do uczestniczenia w formalnej i obowiązkowej edukacji. Tu *Strategia* postulowała zmiany w zakresie filaru II *zmiany niekorzystnej sytuacji na rynku pracy, w tym zwiększania szans na zatrudnienie przez kształcenie, szkolenie i promowanie na rynku pracy, względem*

⁵⁵⁹ Wg publikacji *Europejczycy i ich języki, Eurobarometr 386, Komisja Europejska 2012* - tylko 35% Węgrów zadeklarowało, że oprócz języka ojczystego posługuje się również innym językiem obcym (jednym), 13% zna dwa języki obce i potrafi się nimi posługiwać. Tym samym Węgrzy były na ostatnim miejscu wśród PCz pod tym względem.

https://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_pl.htm, [dostęp: 30.08.2020].

⁵⁶⁰ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 44.

*przedstawiciele grup defaworyzowanych: społeczności romskiej, osób niepełnosprawnych*⁵⁶¹.

Kształtowanie podstawowych umiejętności i kompetencji kluczowych dotyczyło wszystkich dzieci w wieku szkolnym w publicznym systemie oświaty. Treści kształcenia określała krajowa podstawa programowa, która uznawała – zgodnie z intencją UE – za wspólny cel rozwojowy kluczowe obszary kompetencji⁵⁶².

Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki w zakresie kształcenia ogólnego wyznaczała bardzo konkretne narzędzia do **zwalczania zjawiska porzucania edukacji formalnej**. Kluczem do sukcesu, zgodnie ze *Strategią*, było urzeczywistnienie w praktyce idei **edukacji wysokiej jakości**. Był nim system kształcenia angażujący i adekwatny do wymagań i oczekiwań uczniów, rodziców i nauczycieli dla wszystkich grup wiekowych i typów szkół, gwarantujący elastyczność i interoperacyjność ścieżek nauczania. Ww. system miał też cechę adaptacyjności, tj. wrażliwości na szczególne potrzeby edukacyjne uczniów wywodzących się z mniejszości narodowych, imigrantów czy uczniów, którzy doświadczyli niepowodzeń w edukacji. To ideał systemu szkolnego, który wyznaczyli sobie Węgrzy. Tak ukształtowana formalna edukacja gwarantowałaby wysokie wyniki, zadowolenie wszystkich aktorów szkolnej sceny oraz – co najistotniejsze z punktu widzenia dokumentu – niski wskaźnik porzucających obowiązkowe kształcenie⁵⁶³.

W zakresie zapewnienia **edukacji wysokiej jakości** *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024* kładła akcent na każdy z 3 „ludzkich” czynników edukacji: uczniów, nauczycieli i rodziców/opiekunów. W przypadku tych pierwszych podkreślana była waga zdobytych **kompetencji**, tzn. czytania, pisania oraz nauk ścisłych, ponieważ budowały one pozycję młodego człowieka na konkurencyjnym rynku pracy. W kształceniu ogólnym akcentowano potrzebę praktycznej umiejętności posługiwania się językami obcymi przez młodych Węgrów, co ciekawie promowane było tu podejście szczególnie popularne w kształceniu przez całe życie, czyli samodzielne zdobywanie wiedzy, a więc *de facto*

⁵⁶¹ *Ramowa strategia uczenia się...*, s. 283.

⁵⁶² Tamże, s. 284.

Wskazane w ww. *Strategii* kierunki udoskonalania systemu edukacji publicznej były tożsame z postulatami węgierskiej *Strategii rozwoju edukacji publicznej* i dotyczyły wdrożenia następujących interwencji:

- podnoszenie i rozwijanie podstawowych umiejętności i zdolności uczniów, zwłaszcza kompetencji językowych;
- podnoszenie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych;
- rozwijanie umiejętności bazowych dla procesu uczenia się przez całe życie, np. innowacyjności, kreatywności, umiejętności uczenia się, przedsiębiorczości, itp.;
- doskonalenie narzędzi dydaktycznych, narzędzi do pomiaru i oceny osiągnięć; opracowywanie, wdrażanie i upowszechnianie programów profilaktycznych, w szczególności ze szczególnym zwróceniem uwagi na uczniów z grupy ryzyka – zagrożonych przerwaniem nauki obowiązkowej.

⁵⁶³ *Średniookresowa strategia przeciwdziałania...*, s. 25.

nabywanie i doskonalenie kompetencji uczenia się⁵⁶⁴. Ponadto *Strategia* w ramach tego szczebla kształcenia przewidywała nadanie szkole dodatkowych funkcji takich jak np. wzmocnienie i rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów, zachęcanie do tworzenia przestrzeni publicznych z Internetem, wdrażanie programów kulturalnych i budowania społeczności, promowanie wolontariatu i współpracy z organizacjami pozarządowymi, czyli kształtowanie kompetencji społecznych. Niebagatelna rola szkoły w przeciwdziałaniu zjawisku przedwczesnego porzucania nauki to również promowanie zdrowego i aktywnego fizycznie stylu życia wśród młodzieży oraz aktywności fizycznej w szkołach, jak również zapewnienie możliwości codziennej aktywności fizycznej. Kształcenie instytucjonalne na tym poziomie to również kuźnia talentów, zatem szczególną rolę szkół była realizacja programów **poszukiwania i pielęgnowania talentów**, poszerzania i wzmacniania usług rozwojowych skierowanych do szczególnie uzdolnionych oraz poprawa warunków rozwoju talentów w szkole i poza nią⁵⁶⁵.

Wizja kształcenia ogólnego w *Węgierskiej strategii edukacji cyfrowej* nie odbiegała od tej nakreślonej w 3 głównych *Strategiach*, kształtujących politykę edukacji publicznej na Węgrzech. Adaptacyjność edukacji i uczenia się przez całe życie to pożądane cechy węgierskiej edukacji. Cyfryzacja była podstawą dla tego procesu i sprzyjała ułatwieniu nabywania takich umiejętności, które przygotowują obywateli na przyszłość, między innymi związaną z ciągłym rozwojem technologicznym oraz na zmiany spowodowane ogromnym upowszechnieniem się TIK. Podstawowy szczebel edukacji powinien zapewnić, aby uczniowie kończący edukację publiczną mieli odpowiednie **kompetencje cyfrowe** oraz posiadali umiejętność korzystania z mediów, a także potrafili korzystać z tych kompetencji przez całe życie w celu ciągłego doskonalenia i pełnego uczestniczenia w życiu społecznym, obywatelskim. *Strategia* podkreślała również wagę kształtowania u wszystkich uczestników procesu edukacyjnego świadomości takich komponentów edukacji cyfrowej jak bezpieczeństwo danych i przestrzeni cyfrowej, ochrona prywatności, rozpoznawanie potencjalnych zagrożeń. Jednocześnie przestrzeń cyfrowa w edukacji – jak podkreślał dokument – pozwalała rozwinąć nie tylko kompetencje (umiejętność korzystania z narzędzi komunikacyjnych, znajomość regulacji w tym obszarze), ale również relacje interpersonalne (uzyskać poradę, prosić o pomoc lub udzielić pomocy)⁵⁶⁶.

⁵⁶⁴ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży...*, s. 49, 51.

⁵⁶⁵ Tamże, s. 36, 47, 57.

⁵⁶⁶ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej*, s. 1-16, 42.

Jak to już wspomniano wcześniej, zgodnie z *Narodową ramową strategią zrównoważonego rozwoju 2012–2024*, rolą sprawnie funkcjonującego systemu instytucji edukacyjnych w kształtowaniu zrównoważonego rozwoju było **rozwijanie wartości, norm moralnych, emocji, poczucia tożsamości, przynależności do społeczności**. Z obszaru, w którym te instytucje funkcjonują, wynika zaspokojenie innej potrzeby społecznej – umożliwienie zdobywania wiedzy, nabywania umiejętności i kompetencji, w szczególności kształtowania nawyku uczenia się przez całe życie. Wkładem w ten proces były także wszelkie działania na **rzecz wyrównywania szans edukacyjnych, eliminowania selektywnego charakteru kształcenia oraz promowanie integracji i otwartości systemu edukacyjnego**. Zrównoważony rozwój społeczno-ekonomiczny to także przeciwdziałanie przedwczesnemu porzucaniu nauki. Eliminacja opuszczania szkoły podstawowej (ale również etapu kształcenia zawodowego) bez potwierdzenia zdobytych kompetencji to asumpt ze społeczno-kulturowego i ekonomicznego punktu widzenia na rzecz zbilansowanego rozwoju. Elementem zrównoważonego środowiska pracy była również dbałość o nabywanie przez uczniów odpowiednich kompetencji oraz kształtowanie nawyku uczenia się przez całe życie, zwłaszcza w warunkach wciąż zamieniającego się rynku pracy. Wspieranie sukcesu szkolnego szczególnie uczniów ze społeczności defaworyzowanych przekładało się – zgodnie z wizją *Strategii* – na ich późniejszą konkurencyjność na rynku pracy, a więc także przeciwdziałanie marginalizacji społecznej, na którą byli szczególnie narażeni⁵⁶⁷.

Jak podkreślono w *Strategii integracji społecznej 2011-2020* priorytetem węgierskiej polityki edukacyjnej było położenie kresu wykluczeniu dzieci, znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, w tym Romów, oraz zapewnienie integracyjnego środowiska szkolnego. Aby zapewnić konwergencję szkolną dzieci, znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, w tym Romów, konieczne było **wspieranie koedukacji, wyeliminowanie segregacji społecznej i dyskryminacji** oraz wykreowanie otoczenia prawnego, zapewniającego integracyjne środowisko nauki. Za kwestię fundamentalną uznano rozwój **modelu szkoły włączającej** oraz niwelowanie różnic w jakości poszczególnych placówek. Do zadań państwa przypisano w szczególności dążenie do niwelowania różnic terytorialnych. Centralne narzędzia polityki edukacyjnej – **system oceny edukacji jako narzędzia nadzoru** (krajowa ocena, sprawdzająca kompetencje uczniów w oparciu o dokonywane pomiary, przetwarzanie danych) – był wskazanym w *Strategii* kierunkiem działań, wspierających

⁵⁶⁷ *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju...*, s. 106-110.

równy dostęp do edukacji oraz poprawy jakości edukacji⁵⁶⁸. Także **promocja zdrowia** powinna stać się integralną częścią procesu edukacyjnego. Dzieci, znajdujące się w niekorzystnej sytuacji, były najbardziej narażone na choroby fizyczne i psychiczne; częściej także mogły stawać się ofiarami szkodliwych zjawisk społecznych – uzależnień i przestępczości, dlatego też należało uwzględnić programy prewencyjne i podnoszące świadomość młodzieży⁵⁶⁹.

Kształcenie zawodowe

Należy zauważyć, że węgierski dokument – *Strategia rozwoju edukacji publicznej* – skupiał się znacznie bardziej na kształceniu przedszkolnym oraz poziomie edukacji podstawowej, szczególnie zaś wczesnoszkolnej, niż **kształceniu zawodowym**, co było ciekawym odwróceniem hierarchii UE. Strategia formułowała generalne wskazania jako remedium na ograniczenie zjawiska przedwczesnego porzucania obowiązkowej nauki szkolnej; część z nich dotyczyła kształcenia na poziomie powyżej podstawowego: **zapewnienie realnego powszechnego dostępu uczniów do edukacji** w ramach realizacji prawa do nauki, w tym ukończenia studiów oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych; skuteczne wdrożenie w praktyce obowiązku szkolnego: wszystkie dzieci zobowiązane były do uczęszczania do szkoły do ukończenia co najmniej 16-ego roku życia, w tym korzystający z prawa do swobodnego przemieszczania się i pobytu, uchodźcy, osoby ubiegające się o azyl etc.; wzmocnienie wczesnej edukacji; **wdrożenie nowoczesnych metod pedagogicznych, w szczególności wśród grup zagrożonych przedwczesnym porzucaniem nauki** oraz **ukierunkowanych programów przeznaczonych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**. Ponadto proces kontynuacji ciągłości obowiązkowej nauki wzmocniać miały zaplanowane do realizacji programy naprawcze. Wszystkie powyższe działania miały na celu zapobieganiu wykluczeniu społecznemu przez promowanie sukcesu edukacyjnego – począwszy od zabiegów w zakresie wczesnej edukacji aż po zapewnienie **interoperacyjności systemu edukacji publicznej** – płynnego i dogodnego przechodzenia z jednego poziomu kształcenia do następnego, co w szczególności dotyczyło kształcenia zawodowego⁵⁷⁰.

⁵⁶⁸ *Strategia integracji społecznej ...*, s. 81.

Zgodnie z zapisami dokumentu: „w stwarzającym możliwości systemie edukacji niezależnie od tego, czy dziecko pochodzi z rodziny słabo wykształconych rodziców, doświadcza trudnych warunków mieszkaniowych i życiowych, jest niepełnosprawne czy jest migrantem, lub też przeciwnie – ma wybitny talent, jego potencjał powinien przez całe życie być poddawany odpowiedniemu szkoleniu – bez uprzedzeń, stereotypów, dyskryminacji. Dlatego musi to być najważniejszy priorytet węgierskiej polityki edukacyjnej”.

⁵⁶⁹ Tamże, s. 74.

⁵⁷⁰ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 32-33.

Kształcenie zawodowe, zgodnie z zapisami *Ramowej strategii uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020*, miało do odegrania kluczową rolę w zmniejszaniu odsetka osób przedwcześnie kończących naukę m.in. przez zapewnienie identyfikacji czynników przedwczesnego kończenia nauki i zastosowanie odpowiedniej interwencji. Dokument promował prowadzenie działań takich jak: opracowanie metod nauczania dla grup zagrożonych porzuceniem kształcenia, identyfikację tych grup ryzyka, wdrożenie środków promujących dobrostan zagrożonych uczniów, a przede wszystkim zaangażowanie w proces edukacyjno-wychowawczy rodziców, pedagogów i specjalistów. Zasadniczą częścią oferowanego wsparcia było **polepszenie komunikacji i przekazywania informacji między rodzicami a szkołą**⁵⁷¹. Grupy zagrożone rekrutowały się spośród uczniów z trudnościami edukacyjnymi, stąd kładziony był nacisk na włączenie odpowiednio wcześniej w proces edukacyjny specjalistów z zakresu wsparcia rozwojowego jak i poradnictwa zawodowego. Akcentowana była olbrzymia rola placówek integracyjnych, w których kształcenie miało dobroczynny wpływ na uczniów z problemami edukacyjnymi. *De facto* było to zastosowanie w praktyce zasad **edukacji włączającej**. W tym przypadku ważne było też dostosowanie kształcenia do indywidualnych sytuacji życiowych i elastyczność procesu edukacyjnego, zapewnienie indywidualnego mentoringu oraz szczególną dbałość o wdrożenie **zasad równego traktowania**⁵⁷².

Postulowana w *Strategii* poprawa jakości szkolenia zawodowego, odbywać się miała przez **naukę języków obcych i upowszechnienie korzystania z narzędzi informatycznych**. Dodatkowo ważnym komponentem był **rozwój kompetencji miękkich** w kształceniu zawodowym młodzieży, tak samo zresztą jak i na innych poziomach edukacji, tj. umiejętność rozwiązywania problemów, komunikacji interpersonalnej, samoorganizacji, zarządzania konfliktami, efektywnych negocjacji. Dodatkowo rząd przewidywał w ramach podnoszenia jakości kształcenia zawodowego, a konkretnie dostosowania go do wymagań rynku pracy, położenie akcentu na **praktyki i zajęcia warsztatowe**, prowadzone w warunkach zbliżonych do rynku pracy. W tym celu skierowano specjalny program do firm, oferujących praktyki zawodowe młodym ludziom poniżej 25-ego roku życia, którzy wcześniej nie mieli możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego. Głównym celem programu było wykorzystanie pierwszych kwalifikacji zawodowych zdobytych w instytucjonalnym systemie

⁵⁷¹ *Ramowa strategia uczenia się...*, s. 215.

⁵⁷² Tamże, s. 219, 299.

edukacji oraz pomoc w uzyskaniu praktycznego doświadczenia zawodowego na wczesnym etapie na stanowisku odpowiednim do kwalifikacji⁵⁷³.

Czynnikiem wpływającym na podnoszenie jakości kształcenia zawodowego byłyby profesjonalizacja nauczania przedmiotów zawodowych i praktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem praktycznego aspektu kształcenia zawodowego uczniów do realiów gospodarczych oraz wzmocnienie roli poradnictwa zawodowego w edukacji zawodowej (podobnie zresztą jak i w edukacji dorosłych). Planowano kontynuację działań w celu pomyślnego ukończenia kształcenia zawodowego – z jednej strony dla tych, którzy przerwali naukę i potrzebowali wsparcia w powrocie, z drugiej zaś – dla uczniów zagrożonych przedwczesnym odejściem ze szkoły, aby zapobiegać temu zjawisku. W ramach tej pierwszej kategorii – działań interwencyjnych, Węgry oferowały **programy naprawcze**, czyli zapewnienie instytucjonalnej „drugiej szansy” (albo tzw. „mostu”) dla młodzieży, która nie ukończyła konkretnego etapu edukacyjnego. Analogiczny program przygotowano dla tych, którzy przerwali kształcenie zawodowe. Zapewnienie takich sanacyjnych ścieżek edukacyjnych pozwalało następnie nabyć kwalifikacje zawodowe w systemie kształcenia dorosłych. Natomiast wśród **programów profilaktycznych** warto wspomnieć o programie stypendialnym dla uczniów (i studentów) znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Z kolei programem dedykowanym kształceniu uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi był przygotowany dla nich program *János Arany*. Skupił się on na stworzeniu nowego podejścia metodycznego do wspierania rozwoju uczniów tej mniejszości i upowszechniania metod pedagogicznych sprofilowanych na nich. Program skierowany był do placówek, które w zakresie odsetka uczniów przedwcześnie kończących naukę plasowały się powyżej średniej krajowej⁵⁷⁴.

Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki przewidywała **programy naprawcze** oraz **zapewnianie regularnych zajęć pozalekcyjnych**. Programy naprawcze oferowały pomoc uczniom oraz szkołom. Skierowane były do osób, które przerwały naukę i dawały im „drugą szansę” (tzw. **programy „drugiej szansy”** lub **programy pomostowe**) na powrót do edukacji w sposób dostosowany do indywidualnych uwarunkowań. Kluczową rolę odgrywały tu programy *Most I* i *Most II*. Były one zaprojektowane tak, aby były łatwo dostępne dla wszystkich potencjalnych uczniów, bez względu na ich warunki życiowe (pracujący, młode matki, przewlekła choroba bądź niepełnosprawność, opieka nad przewlekle chorym bądź niepełnosprawnym członkiem

⁵⁷³ Tamże, s. 218, 251.

⁵⁷⁴ Tamże, s. 289-295.

rodziny, sytuacja społeczna etc.). Opracowano je jako przedsięwzięcia zindywidualizowane i elastyczne, aby umożliwiły uzupełnienie edukacji i zdobycie kwalifikacji w zależności od poziomu dotychczas zdobytej wiedzy i kompetencji. Oferowały ukończenie szkoły podstawowej, kształcenia zawodowego bądź walidację uzyskanych kwalifikacji, rozwijanie motywacji i pewności siebie do ponownego uczenia się, rozwijanie kompetencji potrzebnych do kontynuowania nauki, rozwój podstawowych umiejętności potrzebnych do zatrudnienia oraz niezbędnych w życiu codziennym (umiejętności życiowe)⁵⁷⁵.

W obszarze kształcenia zawodowego *Strategia* przewidywała w zakresie swoich priorytetów przede wszystkim **środki interwencyjne**, ale kierowała do tego szczebla kształcenia również **działania profilaktyczne**. Wśród **profilaktycznych** należy wspomnieć o zadbaniu o **interoperacyjność kształcenia**, tak aby umożliwić ewentualne późniejsze zmiany zawodowe. Stosowano tu podejście praktykowane w pracy socjalnej – tzw. indywidualne zarządzanie przypadkami, czyli indywidualny mentoring wspierający i pedagogiczną pracę zespołową zorganizowaną wokół jednostki, która potrzebowała takiego wsparcia, jak również współpracy z instytucjami pozaszkolnymi. Jednocześnie *Strategia* nie zaniebdywała indywidualnych potrzeb i zagrożeń uczniów wrażliwych, zagrożonych niepowodzeniami edukacyjnymi. Podkreślano, że należy dostrzegać i uwzględniać potencjał indywidualny uczniów w kontekście społeczności szkolnej i środowiska. W związku z powyższym należało zapewnić w szkołach odpowiednio przygotowaną i liczną kadrę, tj. pedagogów społecznych, pracowników socjalnych, asystentów pedagogów, psychologów szkolnych, itp., którzy dostosowaliby metody i organizację pracy szkoły do potrzeb edukacyjnych uczniów. Uzupełniającą rolę powinno pełnić regularne wsparcie przez np. koordynatora szkolnego, uczniowską grupę wsparcia czy doradcę⁵⁷⁶.

Dokument *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024* zakładał doprowadzenie do możliwie najwyższego stopnia spójności systemu szkolenia zawodowego z rynkiem pracy, postulował zmiany w mobilności pracowników na rynku pracy, wskazywał na konieczność konwersji w tym kierunku treści i organizacji szkolenia zawodowego. Wysiłki te miały finalnie doprowadzić do odbudowania prestiżu pracy wykwalifikowanej. *Strategia* zwracała szczególną uwagę na popularyzację trendu kontynuowania nauki na poziomie wyższym po uzyskaniu kwalifikacji na zakończenie kształcenia zawodowego. Ważne było, aby w tym procesie promować podejście rynkowe. Jednym ze wskazywanych w *Strategii* priorytetów w tym względzie było promowanie

⁵⁷⁵ Średniokresowa strategia przeciwdziałania..., s. 27-28, 43-44.

⁵⁷⁶ Tamże, s. 19, 39-40.

policealnego szkolnictwa zawodowego oraz **podkreślanie wagi nauczania języków obcych** na tym szczeblu edukacji, co wzmacniało mobilność zawodową i konkurencyjność na rynku pracy. Oddzielną kwestią było **ograniczenie** w kształceniu na poziomie zawodowym, choć również na każdym innym, **segregacji i funkcjonalnych barier w dostępie do edukacji wysokiej jakości**. W nauczaniu zalecano stosowanie nowych, zróżnicowanych metod pedagogicznych, które wspierałyby edukację integracyjną i koncentrowałyby się na uzyskiwaniu **kompetencji praktycznych**. Jednym z promowanych narzędzi było stosowanie bodźców motywacyjnych dla przedsiębiorstw do regularnego przyjmowania uczniów w celu odbycia praktyk zawodowych, a następnie zatrudniania absolwentów tych szkół. Zaznaczono, że **infrastruktura, treści i metody nauczania** w szkolnictwie zawodowymi również wymagały ulepszeń⁵⁷⁷.

Wizja kształcenia zawodowego budowana w *Węgierskiej strategii edukacji cyfrowej* opierała się na promowaniu kształcenia zawodowego, spełniającego potrzeby rynku pracy, co oznaczało, że wymagania dotyczące treści szkolenia zawodowego m.in. wiedza, umiejętności i kompetencje (cyfrowe) odgrywały w nim ważną rolę. **Kompetencje cyfrowe** były w tym przypadku podwaliną innej kompetencji – **umiejętności uczenia się**. Jednocześnie TIK postrzegano jako doskonałe narzędzie samodzielnej edukacji, szczególnie przydatne w przypadku tych uczniów, którzy przerwali naukę, a jednocześnie chcą i mogą tą drogą ukończyć odpowiedni poziom edukacyjny. Dla ambitnych jednostek był to sposób samodoskonalenia przed wejściem na rynek pracy. Dzięki temu system instytucjonalny wspierał indywidualne ścieżki uczenia się, co było zarówno szansą na powrót do edukacji instytucjonalnej, remedium na jej opuszczanie, jak i przyczynkiem do jak najlepszego startu w życiu zawodowym. *Strategia* przestrzegała przed fragmentarycznym rozwojem kompetencji cyfrowych – zalecała, aby rozwijać je nie w ramach pojedynczego przedmiotu (informatyki), ale w całym spektrum edukacyjnym. Dokument podkreślał, że sukces edukacji cyfrowej na poziomie zawodowym, warunkowany był dbałością o zapewnienie kompetencji cyfrowych na odpowiednim poziomie w szkolnictwie podstawowym⁵⁷⁸. Wszystkie postulowane zabiegi, które promowała *Strategia*, miały na celu doprowadzenie do stworzenia prawdziwie konkurencyjnej węgierskiej gospodarki z zasobami ludzkimi wyposażonymi w odpowiednie kompetencje cyfrowe. Dzięki temu możliwe byłoby stosowanie przez węgierskie firmy najnowocześniejszych, najbardziej wydajnych technologii oraz

⁵⁷⁷ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży...*, s. 14, 50-51.

⁵⁷⁸ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej*, s. 68, 70.

angażowanie się w innowacyjne procesy zarządzania produkcją, usług etc. Taką wolę politycznych decydentów węgierskich potwierdziła *uchwała rządu nr 1040/2015. (II.10.) Szkolenie zawodowe w służbie gospodarki*⁵⁷⁹.

Celem węgierskiej polityki w zakresie kształcenia zawodowego, zgodnie z dokumentem *Strategia integracji społecznej 2011-2020*, było **zapobieganie wykluczeniu społecznemu i zarządzanie talentami**. *Strategia* podkreślała, że kulturę pedagogiczną instytucji edukacyjnych należało kształtować opierając ją na dążeniu do indywidualnego podejścia do uczniów, akceptacji i zaufaniu. Bezpłatne i obowiązkowe szkolnictwo średnie oraz przygotowanie do pracy zawodowej należało do zadań publicznych państwa węgierskiego⁵⁸⁰. Zalecano stosowanie szczególnych zachęt i wsparcia oraz ułatwień w zakresie dostępu do edukacji i jej kontynuacji. Zwiększenie udziału osób w niekorzystnej sytuacji w formalnym kształceniu, czyli docelowo osiągnięcie przez nie konkretnych kompetencji przydatnych na rynku pracy to jeden z filarów integracji społecznej. Dostęp do szkoły średniej zawodowej oraz możliwość szkolenia zawodowego w szczególności dla uczniów romskich to **wzmocnienie elementu włączającego edukacji** przez dążenie do kompensowania ich niekorzystnej sytuacji życiowej. W tym celu zaplanowano implementację **programu wsparcia personalnego** oraz **programów stypendialnych** dla tej grupy uczniów. Jedną z propozycji zagwarantowania ciągłości ścieżki zawodowej uczniów i przeciwdziałania „wypadaniu” z systemu tych najlepiej rokujących, ale znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, było **nawiązanie relacji szkół wyższych z instytucjami szkolnictwa średniego**. Szkoły zawodowe powinny zaoferować zajęcia na uczelniach. Wykłady wdrażające do toku studiów dla uczniów końcowych klas szkół średnich oraz nauczanie języków obcych byłyby handicapem przy staraniu się o przyjęcie na uczelnię. Z drugiej strony *Strategia* wskazywała również jako jedną z metod realizacji idei **edukacji włączającej – aktywne zaangażowanie partnerów społecznych, przedsiębiorców i inwestorów**. W imię idei zrównoważonego rozwoju, uwzględniającego również przedsiębiorczość, promowano równość szans oraz społeczną odpowiedzialność biznesu. Podmioty prowadzące działalność gospodarczą mogły mieć coraz większy wpływ na proces integracji społecznej. Firmy, które chciały się wyróżnić w tym względzie, mogły aktywnie kształtować rynek pracy, zmieniać otoczenie biznesowe, traktować zasoby ludzkie jako

[https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A15H1040.KOR&targetdate=&printTitle=1040/2015.+\(II.+10.\)+Korm.+hat%C3%A1rozat&getdoc=1](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A15H1040.KOR&targetdate=&printTitle=1040/2015.+(II.+10.)+Korm.+hat%C3%A1rozat&getdoc=1), [dostęp: 23.09.2020].

Dodatkowo zgodnie z *Węgierską strategią edukacji cyfrowej*, s. 69:

„Uczniowie przygotowujący się do zawodu powinni posiadać umiejętności wymagane na rynku pracy przez dostęp do profesjonalnych narzędzi cyfrowych do nauki i nabywania kompetencji”.

⁵⁸⁰ *Strategia integracji społecznej...*, s. 79.

najważniejszą wartość firmy. Zachęta do takiego działania była jednym z głównych zadań polityki gospodarczej i polityki zatrudnienia prowadzonej przez państwo węgierskie. W odniesieniu do realizacji celów ww. dokumentu strategicznego **wystosowanie oferty praktyk zawodowych dla uczniów** byłoby wsparciem dla polityki publicznej oraz wzmocnieniem integracji społecznej, obok wielu innych obszarów działalności, w których społeczna odpowiedzialność biznesu ma szansę być zaakcentowana w świadomości społecznej (ochrona środowiska, profilaktyka zdrowia, innowacje, prawa człowieka, redukcja dyskryminacji na rynku pracy, godzenie życia zawodowego i rodzinnego). Dodatkowo postulowano podniesienie dostępności i jakości bazy miejsc noclegowych dla uczniów szkół średnich w internatach. Zakładano, że zindywidualizowane wsparcie edukacyjne oraz wsparcie materialne uczniów szkół średnich zaowocuje zwiększeniem liczby studentów wywodzących się z tej grupy społecznej⁵⁸¹.

W zakresie kształcenia zawodowego Romów ważną rolę odegrało utworzenie w 2011 r. sieci chrześcijańskich szkół zawodowych dla młodzieży romskiej (*Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat* – KRSZH). Była to inicjatywa kościołów chrześcijańskich: rzymskokatolickiego, greckokatolickiego oraz protestanckich: reformowanego i luterańskiego. Od 2013 r. funkcjonowało 5 szkół zawodowych w ramach sieci⁵⁸², a planowano wówczas utworzenie kolejnych trzech⁵⁸³. Misją ww. sieci szkół zawodowych było profesjonalne wsparcie edukacji zawodowej młodzieży romskiej na równi z aprecjacją kultury tej mniejszości narodowej oraz pogłębianiem chrześcijańskiego światopoglądu opartego na moralności. Celem KRSZH zaś był wszechstronny rozwój otwartych, młodych Romów, aspirujących do kariery w pracy zawodowej, zaangażowanych na rzecz wspólnoty narodowej węgierskiej i romskiej. Ważnym celem było wykształcenie profesjonalnego pokolenia młodych Romów, którzy mogliby odgrywać rolę mediatora między instytucjami państwa węgierskiego a swoimi lokalnymi społecznościami. Uczniom ww. sieci szkół zawodowych romskich planowano zapewnić **programy mentoringowe, doradztwo zawodowe, możliwość sfinansowania zakupu książek i czasopism**⁵⁸⁴. *Strategia* traktowała powyższą inicjatywę jako

⁵⁸¹ Tamże, s. 5, 88, 131.

⁵⁸² Romskie Jezuickie Kolegium Zawodowe w Budapeszcie, Ewangelickie Romskie Kolegium Zawodowe w Nyíregyháza, Greckokatolickie Romskie Kolegium Zawodowe w Miskolcu, Chrześcijańskie Romskie Kolegium Zawodowe w Szeged, Ewangelickie Romskie Kolegium Zawodowe im. Istvána Wáli w Debreczynie - szkoły funkcjonują i prowadzą strony internetowe [dostęp: 28.09.2020].

⁵⁸³ Romskie Kolegium Zawodowe im. Balázs Lippai w Eger, Szkoła Zawodowa w Hajdúböszörmény oraz Szkoła Zawodowa im. Henrika Wlislöck w Peczcu - szkoły funkcjonują i prowadzą strony internetowe [dostęp: 28.09.2020].

⁵⁸⁴ *Strategia integracji społecznej* ..., s. 130-131.

przykład dobrych praktyk, zgodnie z którym na wzór chrześcijańskich romskich kolegiów zawodowych, należałoby zainicjować funkcjonowanie publicznych romskich kolegiów zawodowych.

Pozostałe kwestie

Strategia rozwoju edukacji publicznej postulowała m.in. **zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela**. Przyjęto założenie, że dobrze przygotowani i opłacani pedagodzy angażują się do pracy w instytucjach systemu edukacji i pozostają tam na długo. Wskazywano, że profesjonalizacja zawodu nauczyciela możliwa byłaby w systemie edukacyjnym wysokiej jakości. Niezbędne było w tym celu ustanowienie stabilnego i rzetelnego systemu monitorowania i oceny skutków procesu nauczania, jak również dokonywanie na bieżąco niezbędnych korekt tego systemu⁵⁸⁵. Należało zadbać o wszystkie etapy kariery nauczyciela – formację na studiach, jak również późniejszą praktykę zawodową⁵⁸⁶. Niewątpliwie jednym z podstawowych czynników atrakcyjności profesji nauczycielskiej było wynagrodzenie. Zgodnie z badaniami niemniej ważne były również inne kwestie – możliwość realizacji ścieżki kariery, bezpieczeństwo oraz atmosfera i środowisko pracy⁵⁸⁷. Węgry w swojej polityce edukacyjnej względem pedagogów potwierdzały ten paradygmat. Jako inspirujący kierunek wskazano współpracę i wymianę doświadczeń, wiedzy-zawodowej, wspólny udział w projektach rozwojowych⁵⁸⁸. Dokument zwracał uwagę także na szczególne potrzeby szkoleniowe pedagogów, współpracujących z organizacjami społecznymi, opiekuńczymi i pozarządowymi, stykających się z problemami i sytuacjami kryzysowymi, podobnie jak tych, którzy odnajdują się w roli promotora talentów oraz tych, którzy wiążą swoją ścieżkę zawodową z zarządzaniem organizacją, ewaluacją czy doradztwem metodycznym⁵⁸⁹.

Wśród tematów podejmowanych w *Strategii* była **jakość zarządzania systemem edukacji**. Szczegółowe i aktualne dane i wskaźniki, opisujące funkcjonowanie węgierskiego systemu edukacji publicznej były na moment tworzenia zapisów *Strategii* dostępne, należało wobec tego stworzyć kompleksowy system wskaźników publicznej edukacji – **bazę danych**, umożliwiającą prowadzenie analiz na potrzeby kształtowania polityki edukacyjnej i procesów decyzyjnych. Byłby to przyczynek do poprawy skuteczności edukacji oraz postrzegania systemu edukacyjnego jako nowoczesnego, otwartego i przejrzystego. Budowana w taki

⁵⁸⁵ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 54.

⁵⁸⁶ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie...*, s. 47.

⁵⁸⁷ *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD, Paris 2005, s. 9-12.

⁵⁸⁸ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 22-23.

⁵⁸⁹ Tamże, s. 63.

sposób kultura organizacyjna sprzyjałaby profesjonalizacji tej usługi publicznej. Przede wszystkim zaś byłoby to narzędzie monitorowania rozwoju uczniów i postępów w nauce. Generalnym celem wdrożenia narzędzia w postaci bazy danych był proces odnowy instytucjonalnej węgierskiej edukacji: korekty elementów systemu, zmiany parametrów, udoskonalania. Ciekawy i aktualny postulat, dotyczył nadania odpowiedniej rangi nauczaniu *on-line* prowadzonemu przez centra wiedzy, gdzie kształtuje się umiejętności XXI wieku⁵⁹⁰.

Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020 promowała **uczenie się pozaformalne i nieformalne** m.in. w ramach usług edukacyjnych przez system instytucji kultury, co stanowiło działanie komplementarne do edukacji formalnej wysokiej jakości. Publiczne instytucje kultury, biblioteki, muzea, archiwa, organizacje pozarządowe działające w obszarze kultury, głównie w małych miastach i obszarach zmarginalizowanych, prowadziły działania uzupełniające edukację szkolną dzieci i młodzieży. W tym zakresie Węgry stawiały sobie za cel również zwiększenie liczby programów e-learningowych z odpowiednio zaprojektowanymi materiałami dydaktycznymi, dostosowanymi do potrzeb grupy docelowej, wzmocnionymi odpowiednio przez tutoring, mentoring etc. Niebagatelną rolę odgrywała również **pomoc socjalna dla uczniów**, znajdujący się w trudnej sytuacji finansowej, ponieważ rozwiązywała ich podstawowe problemy bytowe. Znaczącym obciążeniem finansowym związanym ze zdobywaniem wykształcenia były dojazd, zakwaterowanie, wyżywienie, zakup pomocy dydaktycznych, itp. Pomoc finansowa w tym zakresie usuwała bariery w wykorzystaniu potencjału edukacyjnego uczniów⁵⁹¹. W dokumencie nakreślono również następujące cele szczegółowe: **kształcenie ustawiczne nauczycieli, edukatorów i trenerów**, ze szczególnym akcentem na kształcenie pedagogów zajmujących się młodzieżą z trudnościami edukacyjnymi, zwiększenie praktyk zawodowych w kształceniu nauczycieli oraz umiejętności samorozwoju i planowania kariery. *Strategia* podkreślała ponadto konieczność rozwoju **infrastruktury** w zakresie nauki, kultury i usług publicznych⁵⁹².

Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki postulowała **odnowę kultury pedagogicznej**, w tym zmianę podejścia i praktyki, wdrożenie nowoczesnych metod dydaktycznych, zorientowanie na praktykę. Podnoszono również tak rudymentalne kwestie jak zapewnienie w placówce stosownej liczby specjalistów o odpowiednich kwalifikacjach (np. pedagog społeczny, pracownik socjalny, asystent

⁵⁹⁰ Tamże, s. 53.

⁵⁹¹ *Ramowa strategia uczenia się...*, s. 266-278, 281.

⁵⁹² Tamże, s. 214, 246, 287.

pedagoga, psycholog szkolny, itd.). Do sugerowanych przez *Strategię* działań prewencyjnych względem przedwczesnego porzucania nauki należało współdziałanie instytucji na różnych poziomach – krajowym, regionalnym, lokalnym. Wyznaczenie i **wdrożenie** takiego **multisektorowego zarządzania** to podstawa przeciwdziałania zjawisku NEET. Zakładano stworzenie możliwie pełnej i wiarygodnej bazy danych w odniesieniu do uczniów i ich ścieżek edukacyjnych, a następnie zawodowych, bazy danych o uczestnikach programów szkoleniowych i naprawczych, beneficjentach inicjatywy *Gwarancja dla młodzieży* (taka baza danych na Węgrzech istniała, należało ją uzupełnić o niezbędne elementy i korygować w miarę potrzeb) oraz zlecenie niezbędnych badań naukowych, statystycznych etc. i na tej podstawie opracowywanie środków, wspierających szkoły ze słabszymi wynikami edukacyjnymi oraz nasilonym zjawiskiem segregacji uczniów⁵⁹³.

Uatrakcyjnienie fizycznego środowiska nauki szkolnej przez **projektowanie nowoczesnych budynków, zapewnienie niezbędnego wyposażenia dydaktycznego**, w szczególności na obszarach zagrożonych marginalizacją to pierwszy wymieniany w ww. *Strategii* element **edukacji wysokiej jakości**. Kolejny to **organizacja samego procesu nauczania**: wspieranie innowacji w procesie nauczania, zwiększanie atrakcyjności treści, narzędzi i metod nauki adekwatnych do wieku ucznia, uwrażliwienie na szczególne zainteresowania, zdolności i ponadstandardowe potrzeby w tym zakresie, promowanie praktyki pedagogicznej, prowadzącej do sukcesu uczniów. Ważną rolę w profilaktyce przedwczesnego porzucania nauki instytucjonalnej *Strategia* przypisywała **zajęciom pozalekcyjnym**, całodziennej opiece szkolnej oraz zacieśnianiu współpracy z rodzicami. Zaoferowanie różnorodnych form zajęć innych niż lekcje szkolne: sportowych, kulturalnych, naukowych, itp. to budowanie potencjału i przyszłego sukcesu, a także silniejsza więź z macierzystą placówką. Zajęcia te powinny być dostępne – jak postulował dokument – dla wszystkich uczniów niezależnie od statusu materialnego ich rodzin. Tworzenie pozytywnych interakcji między szkołą a środowiskiem domowym, a konkretnie udział rodziców w procesie edukacyjnym, uświadomienie im problemu, a także uwrażliwienie na odbieranie pierwszych sygnałów o zagrożeniu przedwczesnym kończeniem nauki, stanowiłoby wsparcie instytucjonalnej edukacji w tym względzie⁵⁹⁴.

Węgierska *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024* odniosła się m.in. do **przygotowania zawodowego oraz procesu dalszego szkolenia nauczycieli** – kładziony był tu nacisk na stosowanie nowoczesnych metod pedagogicznych. Ponadto

⁵⁹³ *Średniookresowa strategia przeciwdziałania...*, s. 25, 34-35.

⁵⁹⁴ Tamże, s. 40, 43.

dokument zauważał potrzebę ujęcia nowych tematów w formacji nauczycieli w trakcie studiów bądź uzupełniania wiedzy przez praktyków – rozwój społeczny, edukacja zdrowotna, socjalizacja uczniów. Jedną z postulowanych w dokumencie zachęt było podniesienie standardu i prestiżu pozycji nauczyciela, a także warunkowanie wyników osiągniętych w pracy predyspozycjami zawodowymi. Należało opracować system wskaźników osiągnięcia wyników edukacyjnych, które posłużyłyby do monitorowania procesu edukacyjnego, a następnie powiązać to narzędzie z systemem motywacyjnym dla nauczycieli i dyrektorów w celu osiągnięcia większej wydajności placówek. Ważną kwestią było również upowszechnianie najlepszych praktyk z instytucji edukacyjnych zarówno węgierskich jak i zagranicznych. Dodatkowym elementem postulowanym przez dokument było **podniesienie dostępności i jakości bazy miejsc noclegowych** dla uczniów szkół średnich w internatach. Zakładano, że zindywidualizowane wsparcie materialne uczniów szkół średnich (stypendia) zaowocuje zwiększeniem liczby studentów wywodzących się z tej grupy społecznej. Zaznaczono, że **infrastruktura, treści i metody nauczania** również wymagały ulepszeń⁵⁹⁵.

Dokument *Węgierska strategia edukacji cyfrowej* podejmował także takie tematy – pozostające w kręgu zainteresowań pracy – jak przygotowanie **kadry pedagogicznej** (cel szczegółowy – *metodyka nauczania*), **infrastrukturę cyfrową** (cel szczegółowy – *infrastruktura*) oraz **rozwój systemu zarządzania edukacją** (cel szczegółowy – *wsparcie systemu zarządzania*).

Szczególną odmianą cyfrowego kształcenia dorosłych było przygotowanie kadry pedagogicznej. Teoretycznie ujęto w kwalifikacjach związanych z modelem kariery pedagoga wykorzystanie pedagogiki cyfrowej, w praktyce rzadko uwzględniano je w rozwoju zawodowym nauczycieli. Należało zatem wprowadzić bezpośrednie i pośrednie zachęty w tym względzie. Wizję tę należało ucieleśnić, zgodnie z zapisami *Strategii*, przez rewizję treści i metod nauczania, przeorganizowanie procesu edukacyjnego w oparciu o TIK oraz zapewnienie odpowiednich **warunków infrastrukturalnych** (sale komputerowe, wyposażenie, łącza internetowe)⁵⁹⁶. Zastosowanie narzędzi informatycznych w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących powinno przełożyć się na zwiększenie efektywności i wiarygodności systemu nauczania. Ponadto z pomocą narzędzi TIK należało rozwijać regularne oceny pomiarów wyników nauczania w oparciu o utworzone zewnętrzne standardy, co pozwoliłoby doskonalic kulturę instytucjonalną edukacji każdego szczebla, podnosić jej jakość

⁵⁹⁵ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży...*, s. 5, 50-51, 88.

⁵⁹⁶ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej*, s. 16-17, 24, 40.

i zaufanie do systemu. Co więcej **wdrożenie ICT w proces administrowania** pozwoliłoby podejmować decyzje zarządcze w edukacji, opierające się na aktualnych i rzetelnych danych⁵⁹⁷.

Węgierska *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju 2012–2024* dążyła do rozwoju gospodarki przez innowacyjne wdrożenia oraz osiągnięcia możliwe wysokiej stopy zatrudnienia. *Strategia* podkreślała, że środowisko rodzinne w dużej mierze determinuje proces uczenia się, postawy i wartości edukacyjne⁵⁹⁸.

Strategia integracji społecznej 2011-2020 podkreślała **różnice jakościowe infrastruktury szkolnej i przygotowanie pedagogiczne kadry. Proces edukacyjny** zostałyby wzbogacony o systemy wsparcia i rozwoju uczniów, np. Integracyjny System Pedagogiczny w publicznych placówkach oświatowych, który pomagałby nadrobić zaległości. Jego skuteczność jednak warunkowana była wdrożeniem odpowiedniego **systemu szkolenia zawodowego nauczycieli – zapewnienia specjalistycznego personelu i profesjonalnej kadry nauczycielskiej** – oraz odpowiednich usług wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych czy pracowników socjalnych. Podstawowym warunkiem podniesienia standardu edukacji było ponadto kształcenie nauczycieli w duchu **edukacji włączającej** oraz silna orientacja na praktykę pedagogiczną (obowiązkowy staż kandydatów na nauczycieli w instytucjach z dużym odsetkiem dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, gdzie jednocześnie modelowo świadczone było wpadacie pedagogiczne dla uczniów). Jednym z ważnych elementów formacji pedagogów powinien być moduł doskonalenia zawodowego, obejmujący profilaktykę przestępczości, przeciwdziałania kryminalizacji, unikania konfliktów w szkole. Niebagatelną rolę odgrywało zwiększenie prestiżu – uznanie materialne i moralne zawodu⁵⁹⁹.

W skutecznej integracji edukacyjnej Romów kluczowym było zatrudnianie licznych pedagogów romskich, których na tamten moment brakowało, zatem idąc dalej – należało zachęcać najzdolniejszych młodych Romów do kontynuowania kariery na wszystkich poziomach edukacji, w szczególności kończenia studiów pedagogicznych. Należało także stworzyć lepsze warunki finansowe i organizacyjne dla odbywania stażów, a następnie podejmowania pracy przez studentów kierunków pedagogicznych jako asystentów⁶⁰⁰.

Jednocześnie w celu wyeliminowania nierówności w edukacji należałoby wdrożyć skuteczne narzędzia antydyskryminacyjne, w które należy wyposażyć pedagogów w ramach wsparcia metodologicznego. Preferowane powinno być pozytywne wzmocnienie w postaci

⁵⁹⁷ Tamże, s. 16, 41.

⁵⁹⁸ *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju...*, s. 26, 58.

⁵⁹⁹ *Strategia integracji społecznej...*, s. 5, 83.

⁶⁰⁰ Tamże, s. 82.

promowania sukcesu szkolnego uczniów ze społeczno-kulturowymi problemami. W przypadku społeczności romskich, nauczyciele ponadto powinni być zaopatrzeni od strony metodycznej w antysegregacyjne narzędzia i metody pracy, ze szczególnym uwzględnieniem dziewczynek romskich – priorytetem powinna być pomoc w ustaleniu i konsekwentnej realizacji ich karier edukacyjnych oraz dążenie do podniesienia poziomu ich wykształcenia. Szczególnie ważne było, aby wzmocnić komunikację ze środowiskiem rodzinnym uczniów oraz społecznością lokalną, z której pochodzą⁶⁰¹.

Ponadto w celu **wyeliminowania** niekorzystnej cechy węgierskiego systemu edukacyjnego – jego **segregacyjności** – uruchomiono wiele **programów profilaktycznych** (obok **programów naprawczych**), wspomagających uczniów ze środowisk defaworyzowanych utrwalających wzorzec nieprzerwanego kontynuowania nauki, dążenia do zdobycia kwalifikacji zawodowych oraz usuwania barier zarówno materialnych, jak i tych o charakterze kulturowym, językowym, społecznym etc. – na ich drodze edukacyjnej.

Populacja romska na Węgrzech była szczególnym punktem uwagi w kwestii edukacji, gdyż to ona właśnie zmagająca się z poważnymi trudnościami edukacyjnymi w porównaniu z ogółem społeczeństwem.

Strategia traktowała kulturę i sport jako obszary komplementarne do nauki szkolnej i w ramach **kształcenia pozaformalnego (kultura) bądź wyrównywania szans (sport)** wzmacniających integrację społeczną.

Publiczne instytucje kultury były zaangażowane w realizację programów edukacji publicznej i organizację życia społecznego i rodzinnego. Ze względu na swój lokalny charakter zwyczajowo pełniły one rolę sceny życia kulturalnego wspólnoty. Dodatkowo wzmocnienie warunków do silniejszego zaangażowania w ich działalność osób ze środowisk defaworyzowanych to krok w kierunku integracji. Instytucje te miały na celu m.in. dostarczanie niezbędnych usług społecznych, w tym zapewniały dostęp do wiedzy. I tak np. biblioteki i domy kultury były „punktami dostępu” do wdrażania technologii cyfrowych, a tym samym rozwijania kompetencji cyfrowych i eliminacji wykluczenia cyfrowego. Instytucje te miały do odegrania szczególną rolę zwłaszcza w zakresie aprecjacji kultury romskiej i sprzyjania zachowaniu tożsamości kulturowej Romów, zachowania bogactwa i dziedzictwa kulturowego tej mniejszości, ocalenia ich tradycji i zwyczajów. Poza tym postulowano odbudowanie poczucia własnej wartości społeczności romskiej, podnoszenie świadomości, odtworzenie własnej integralności społecznej. Zajęcia rekreacyjne

⁶⁰¹ Tamże, s. 81.

i sportowe, rozwijające talenty i osobowość uczniów, jednocześnie kompensowały niedostatki edukacyjne i społeczne. Zajęcia te „przywiązywały” uczniów do placówki edukacyjnej, minimalizując zagrożenie przedwczesnego kończenia nauki. *Strategia* sugerowała uruchomienie specjalnego programu sportowego dla młodzieży romskiej – w celu aktywizacji i integracji, budowania więzi społecznych i kształtowania osobowości. W ramach takich programów sport powiązany byłby z wiedzą z zakresu komunikacji oraz pedagogiką rozwojową. Poza tym że sport stwarza młodym ludziom szansę na oderwanie się, przyczynia się też do zdrowego stylu życia i wzmocnienia poczucia przynależności do wspólnoty⁶⁰².

4.5. Operacjonalizacja zamierzeń strategicznych w krajowych programach operacyjnych

Państwa, korzystające z funduszy unijnych, zgodnie z art. 2 pkt 20 rozporządzenia ogólnego, przygotowywały umowy partnerstwa, czyli dokumenty opracowywane z udziałem partnerów zgodnie z podejściem opartym na wielopoziomym zarządzaniu, określające strategię PCz, jego priorytety i warunki efektywnego i skutecznego korzystania z funduszy unijnych. Umowy partnerstwa były następnie przyjmowane przez KE po ocenie i dialogu z danym PCz. Jednocześnie umowy partnerstwa to dokumenty, które określały cele i priorytety efektywnego wykorzystania europejskich funduszy strukturalnych i inwestycyjnych (dalej: „EFSI”) w celu realizacji założeń *Strategii Europa 2020* w oparciu o zdefiniowane priorytety krajowe. Umowy partnerstwa wskazywały zatem architekturę programów operacyjnych w danym kraju z zakładaną alokacją w podziale na poszczególne fundusze oraz w podziale na lata.

Ewaluacje perspektywy finansowej 2007-2013 wykazały, że w państwach Grupy Wyszehradzkiej oraz krajach partnerskich (Chorwacja, Bułgaria, Rumunia, Słowenia) interwencja z funduszy UE w kapitał ludzki sięgnęła średnio niespełna 14% (skrajne wartości: Słowacja – 11%, Węgry – 16%). Ww. państwa w perspektywie finansowej 2007-2013 wydatkowały z EFS łącznie ponad 24 mld EUR⁶⁰³.

4.5.1. Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020

Polska Umowa Partnerstwa regulowała kwestie wdrażania EFSI w perspektywie 2014-2020. Treść dokumentu wynegocjowano z Komisją Europejską 21 maja 2014 r. Jedynym polskim krajowym programem operacyjnym, wskazanym w polskiej Umowie

⁶⁰² *Strategia integracji społecznej ...*, s. 85-87.

⁶⁰³ *Efekty polityki spójności 2007-2013 w Polsce oraz w krajach Grupy Wyszehradzkiej...*, s. 26.

Partnerstwa, który przewidywał w perspektywie 2014-2020 wsparcie obszaru edukacji z EFS był **Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020** (dalej: „PO WER” bądź „polski Program Operacyjny”). Poza nim RPO zawierały wspólną alokację EFS/EFRR na działania realizowane w CT 10 (CT 11 w Polsce został zaplanowany do realizacji wyłącznie z poziomu krajowego).

Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, operacjonalizujący wsparcie EFS na szczeblu krajowym, został zatwierdzony przez Komisję Europejską 17 grudnia 2014 r.⁶⁰⁴ i ta wersja polskiego Programu Operacyjnego poddana zostanie analizie.

Działania PO WER zaplanowano jako komplementarne do działań realizowanych w 16 RPO, współfinansowanych z 2 funduszy EFS i EFRR, również w obszarze edukacji. PO WER zgodnie z zapowiedzią w Umowie Partnerstwa koncentrował się na działaniach, dotyczących wdrażania reform w obszarze zatrudnienia, integracji społecznej, edukacji i funkcjonowania administracji publicznej oraz tych obszarach, w których bardziej efektywne było w warunkach polskich wsparcie z poziomu krajowego (wsparcie osób młodych, dorosłej społeczności romskiej, osób odbywających karę pozbawienia wolności, instrumentów zwrotnych dla podmiotów ekonomii społecznej, szkolnictwo wyższe, innowacje społeczne i współpraca ponadnarodowa). Założeniem PO WER było koncentrowanie się na zmianach strukturalnych poszczególnych polityk sektorowych, a także na takich przedsięwzięciach, które mają charakter ogólnopolski i są priorytetowe z punktu widzenia polityki państwa. RPO natomiast ukierunkowane były na bezpośrednie wsparcie indywidualnych odbiorców, prowadzące do zwiększenia ich aktywności na rynku pracy lub rozwiązywania innych, indywidualnych problemów. Z tego też względu, działania przewidziane w PO WER służyły w analizowanym obszarze poprawie ram funkcjonowania polityki edukacyjnej. Operacje z poziomu krajowego ukierunkowano na poprawę jakości pracy szkół i placówek edukacyjnych, m.in. przez wsparcie systemu wspomagania szkół oraz wypracowanie/modernizację treści, narzędzi i zasobów, wspierających procesy kształcenia ogólnego i zawodowego. Jednocześnie w ramach PO WER zaplanowano wypracowanie mechanizmów, gwarantujących silniejsze powiązanie systemów szkolenia i kształcenia zawodowego z rynkiem pracy, obejmujących np. standardy współpracy szkół z ich otoczeniem, programy praktycznej nauki zawodu, modele zachęt dla pracodawców czy system monitorowania losów absolwentów. Działania przewidziane w RPO zapewniały

⁶⁰⁴ https://www.power.gov.pl/media/943/POWER_zatwierdzony_przez_KE_171214.pdf, [dostęp: 17.01.2021].

bezpośrednie wsparcie szkół i placówek edukacyjnych, umożliwiające zastosowanie rozwiązań wypracowanych w ramach polityki edukacyjnej oraz pozwalające dostosować ofertę edukacyjną placówek do potrzeb regionalnych⁶⁰⁵.

Wsparcie systemu edukacji obowiązkowej w polskim Programie Operacyjnym realizowano w działaniach zaplanowanych do współfinansowania w CT 10 w PI 10i oraz 10iv. Interwencja w PI 10i *Ograniczenie i zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki szkolnej oraz zapewnianie równego dostępu do dobrej jakości wczesnej edukacji elementarnej oraz kształcenia podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego, z uwzględnieniem formalnych, nieformalnych i pozaformalnych ścieżek kształcenia umożliwiających ponowne podjęcie kształcenia i szkolenia* to odpowiedź Polski na zalecenia Rady, gdzie wskazywano potrzebę uspołnienienia systemu edukacji i potrzeb rynku pracy, w tym podniesienie jakości nauczania. Z kolei *Lepsze dostosowanie systemów kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy, ułatwianie przechodzenia z etapu kształcenia do etapu zatrudnienia oraz wzmocnienie systemów kształcenia i szkolenia zawodowego i ich jakości, w tym poprzez mechanizmy prognozowania umiejętności, dostosowania programów nauczania oraz tworzenia i rozwoju systemów uczenia się poprzez praktyczną naukę zawodu realizowaną w ścisłej współpracy z pracodawcami*, czyli wsparcie w zakresie PI 10iv, to odpowiedź na to samo zalecenie, ale sprofilowane na zwiększenie dostępności programów przyuczania do zawodu i uczenia się przez praktykę oraz zacieśnianie współpracy między szkołami a pracodawcami w celu zmniejszenia bezrobocia wśród osób młodych. Krajowe dokumenty strategiczne podkreślały konieczność inwestycji w poprawę dostosowania systemów kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, w tym m.in. przez zwiększanie zaangażowania podmiotów gospodarczych i społecznych w procesy kształcenia i szkolenia⁶⁰⁶.

Pozostające w kręgu zainteresowania pracy operacjonalizacje krajowych priorytetów edukacyjnych w zakresie edukacji obowiązkowej odnajdziemy w **Osi II *Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji.***

PI 10i przewidywał realizację działań w 2 celach szczegółowych:

1. poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia;

⁶⁰⁵ Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020 Umowa Partnerstwa, s. 142, 150.

⁶⁰⁶ Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, s. 31-32.

2. zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia⁶⁰⁷.

Typy projektów i przykłady przedsięwzięć w ramach celu 1, to wsparcie tworzenia sieci szkół ćwiczeń, w tym: przygotowanie szkół do prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń, przygotowanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, szkolenia dla trenerów szkół ćwiczeń z zakresu metod i form pracy dydaktycznej, doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń z zakresu: kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się po rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języki obce), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia; szkolenie i doradztwo dla kadry kierowniczej systemu oświaty (w tym kadry JST) pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw uczniów (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia; opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego; szkolenie i doradztwo dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego. W ramach celu 2 przewidywano natomiast tworzenie e-podręczników i rozwijanie e-materiałów dydaktycznych towarzyszących istniejącym e-podręcznikom; integrację baz danych systemu oświaty (uzyskanie interoperacyjności pomiędzy bazami danych oświatowych i zasobami informacyjnymi, takimi jak: SIO, Systemem Obsługi Egzaminów Zewnętrznych, Systemem Ewaluacji Oświaty, Edukacyjna Wartość Dodana, itp.)⁶⁰⁸.

Z kolei PI 10iv, zakładał realizację 4 celów szczegółowych:

1. dostosowanie kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy przez zaangażowanie przedstawicieli pracodawców i pracowników na wszystkich etapach jego programowania;

⁶⁰⁷ Tamże, s. 109.

⁶⁰⁸ Tamże, s. 112-113.

2. zwiększenie wykorzystania zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia zawodowego;
3. wypracowanie modelu trwałej współpracy uczelni ze szkołami zawodowymi (technika, zasadnicze szkoły zawodowe);
4. zapewnienie informacji zwrotnej dla systemu kształcenia zawodowego na temat losów absolwentów szkół zawodowych⁶⁰⁹.

Typy projektów i przykłady przedsięwzięć w ramach PI 10iv w ramach celu 1 to: wdrożenie mechanizmów strategicznej współpracy z przedstawicielami partnerów społecznych na rzecz dostosowywania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, w tym: utworzenie zespołów partnerów społecznych reprezentatywnych dla obszarów kształcenia zawodowego, w skład których wejdą przedstawiciele stowarzyszeń zawodowych, organizacji pracodawców oraz związków zawodowych; przegląd i aktualizacja we współpracy z partnerami społecznymi podstaw programowych kształcenia w zawodach oraz innych treści kształcenia i szkolenia zawodowego, pod kątem uwzględnienia oczekiwań pracodawców w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji; doskonalenie systemu egzaminów zawodowych we współpracy z pracodawcami; przygotowanie rozwiązań w zakresie angażowania pracodawców w organizację praktycznej nauki zawodu. W ramach celu 2 zaplanowano tworzenie i upowszechnianie e-zasobów i e-podręczników do kształcenia zawodowego, zaś w ramach celu 3 wypracowanie i upowszechnienie przykładowych rozwiązań w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi. Monitorowanie losów absolwentów to meritum celu 4. Obejmowało ono opracowanie systemowych narzędzi dla monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym oraz przeprowadzenie w latach 2015-2022 trzech edycji monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół zawodowych w wykorzystaniem wypracowanych rozwiązań⁶¹⁰.

Wsparcie placówek przedszkolnych zaplanowano w komponencie EFS wdrażanym na szczeblu regionalnym – jako kwestię mającą wymiar typowo terytorialny. Przewidywało ono współfinansowanie tworzenia nowych miejsc w istniejących już ośrodkach wychowania przedszkolnego, a także dostosowanie placówek do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami, jak również wprowadzenie dodatkowych zajęć, zwiększających szanse edukacyjne przedszkolaków oraz wydłużenie godzin pracy. Założono, że wsparcie będzie mieć charakter kompleksowy, dlatego EFS skupi się również na doskonaleniu kompetencji nauczycieli

⁶⁰⁹ Tamże, s. 126.

⁶¹⁰ Tamże, s. 129-131.

do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz w zakresie współpracy nauczycieli z rodzicami⁶¹¹.

Zgodnie z polską Umową Partnerstwa alokacja środków EFS na PO WER wynosiła 4 436,8 mln EUR⁶¹². Jednocześnie pulę środków z EFS w ramach Osi II *Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji* PO WER 2014-2020 przedstawia Tabela 11⁶¹³.

Tabela 11. *Alokacja EFS przeznaczona na Oś II PO WER (EUR)*

Oś PO WER 2014-2020	Alokacja EFS (EUR)
II <i>Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji</i>	739 722 842
z czego CT 10	273 891 748

Opracowanie własne na podstawie *Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020*.

4.5.2. Program Operacyjny Badania Rozwój i Edukacja 2014-2020

Punktem wyjścia procesu programowania wykorzystania funduszy unijnych, identyfikacji obszarów problemowych, a także zaprojektowania logiki i architektury wsparcia była czeska Umowa Partnerstwa. Dokument powyższy wskazał program realizowany z poziomu krajowego, czyli urzeczywistniających politykę państwa w obszarze edukacji *sensu stricte*, skierowany do całego systemu edukacji instytucjonalnej – bez względu na wymiar terytorialny – był nim *Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja 2014-2020* (dalej: „PO BRE” bądź „czeski Program Operacyjny”). Analizie poddana została wersja PO BRE z dnia 5 maja 2015 r.⁶¹⁴ Podstawową zasadą PO BRE był rozwój zasobów ludzkich dla gospodarki opartej na wiedzy i zrównoważonym rozwoju przy zapewnieniu spójności społecznej.

⁶¹¹ *Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020 Umowa Partnerstwa*, s. 150.

⁶¹² Tamże, s. 158.

Ponadto PO WER 2013-2020 dysponował środkami przeznaczonymi na programy mobilności, innowacji społecznych oraz współpracy ponadnarodowej oraz pomoc techniczną, a także specjalną linię budżetową dla *Inicjatywy na rzecz zatrudnienia ludzi młodych*, w związku z czym całkowita alokacja PO WER z wynosiła 4 689,3 mln EUR.

⁶¹³ Należy zaznaczyć, że w PO WER w Osi II zaplanowano w ramach powyższych środków niespełna 0,8 mld EUR na współfinansowanie działań również w zakresie CT 8, 9, i 11. Z kolei ze środków Osi II PO WER 2014-2020 przeznaczonych na działania z zakresu CT 10 (czyli prawie 280 mln EUR) finansowano również priorytety inwestycyjne: 10ii dot. szkolnictwa wyższego oraz 10iii dot. kształcenia ustawicznego dorosłych.

⁶¹⁴ <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/operacni-program-vyzkum-vyvoj-a-vzdelavani?typ=struktura>, [dostęp: 18.01.2021].

Dodatkowo Program wspierał badania wysokiej jakości, w których kluczowym zasobem był kapitał ludzki⁶¹⁵.

W 3-ciej **Osi** czeskiego Programu Operacyjnego znalazł się interesującym nas temat – *Równy dostęp do wysokiej jakości kształcenia na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim*. Realizację działań w ramach Osi 3 zaplanowano w **3-ech PI**, pierwszy z nich to: *Ograniczanie i zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki oraz promowanie równego dostępu do dobrej jakości edukacji wczesnoszkolnej, podstawowej i średniej, w tym formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, w celu ponownej integracji z kształceniem i szkoleniem*. Z kolei ww. PI zaplanowano do wdrażania w ramach 5 celów szczegółowych.

Cel szczegółowy 1 *Poprawa jakości edukacji przedszkolnej, w tym ułatwienie przejścia do szkoły podstawowej* zakładał poprawę jakości edukacji przedszkolnej oraz promowanie idei edukacji włączającej, w tym współpracę między instytucjami przedszkolnymi a szkołami podstawowymi w celu ułatwienia przejścia pomiędzy tymi 2-ma poziomami edukacyjnymi. Niniejszy cel szczegółowy koncentrował się na profesjonalnym wsparciu dla nauczycieli, pogłębianiu i podnoszeniu kwalifikacji kadry nauczycielskiej pracującej w przedszkolach, a także innych nauczycieli, którzy realizują podstawę programową kształcenia przedszkolnego. Cel szczegółowy 2 *Poprawa jakości edukacji i osiągnięć uczniów w ramach kluczowych kompetencji* został ustanowiony, aby przez indywidualne formy wsparcia – wzajemne uczenie się i szkolenie – nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych osiągnęli potencjał do rozwoju u swoich uczniów kompetencji ważnych na rynku pracy, w życiu społecznym i osobistym. Zaakcentowano tu również powiązanie edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Cel szczegółowy 3 *Rozwijanie systemu zarządzania strategicznego i oceny wyników w edukacji* na wszystkich poziomach systemu edukacji przewidywał usprawnienie strategicznego zarządzania i budowanie kultury oceny wyników w edukacji po to, aby realizować ideę edukacji wysokiej jakości. Podniesienie kompetencji w zakresie zarządzania, monitorowania i oceny wyników, umożliwiłoby promowanie wyrównywania szans edukacyjnych. Aby należycie wprowadzić tę zmianę, należało poszerzyć wiedzę zainteresowanych stron, w tym kadry zarządzającej, rodziców etc. *Poprawa jakości przygotowania studentów kierunków pedagogicznych do przyszłej pracy oraz początkujących pedagogów* to istota celu szczegółowego 4. Zaplanowano tu poprawę jakości formacji kadry nauczycielskiej i usprawnienie adaptacji w początkowej fazie zatrudnienia oraz wykształcenie form współpracy z pracodawcami.

⁶¹⁵ Program Operacyjny Badania Rozwój i Edukacja 2014-2020, s. 8.

Ostatecznym osiągnięciem powinno być wypracowanie stabilnego systemu kariery nauczycielskiej oraz profilu absolwenta. Cel szczegółowy 5 *Poprawa jakości kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym wzmocnienie jego znaczenia dla rynku pracy* promował pobudzanie motywacji uczniów do zgłębiania dziedzin technicznych i nauk przyrodniczych, podnoszenia kompetencji zawodowych i promowania przedsiębiorczości, w szczególności wśród osób przedwcześnie kończących naukę. Ponadto zakładano również poprawę warunków edukacji dorosłych i zwiększenie zdolności do zatrudnienia⁶¹⁶.

Drugim PI w ramach osi 3 było *Zwalczanie wszelkich form dyskryminacji i promowanie równych szans*. W ramach tego PI sformułowano 1 cel szczegółowy *Stworzenie warunków dla edukacji włączającej*. Działania skupiały się na indywidualnym podejściu do uczniów w ramach:

- rozwijania kompetencji nauczycieli w celu rozpoznania potrzeb i potencjału oraz wspierania rozwoju każdego ucznia;
- modernizacji systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, tak aby został zapewniony ogólnokrajowy standard dla tych usług, zaś współpraca poradni ze wszystkimi zainteresowanymi została wzmocniona.

W ramach PI 2 zaplanowano wdrożenie działań systemowych, usprawniających poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne, aby maksymalnie wykorzystać potencjał każdego ucznia, biorąc pod uwagę jego uwarunkowania środowiskowe i rodzinne. Zaplanowano położenie nacisku na doskonalenie i praktyczne wdrażanie metod i organizacji nauczania, tak aby urzeczywistnić ideę edukacji włączającej oraz wyrównywania szans. Standaryzacja poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego wspomogłaby realizację tego celu⁶¹⁷.

Ostatni 3-ci PI w **Osi 3-ciej** był odnosił się do *Integracji społeczno-ekonomicznej zmarginalizowanych społeczności (takich jak mniejszość romska)*. W ramach ww. PI wyznaczono 1 cel szczegółowy *Integracja społeczna dzieci i uczniów, w tym integracja edukacyjna dzieci pochodzenia romskiego*.

Zaplanowano, że będzie on realizowany przez następujące działania:

- poprawę edukacji głównie na obszarach kraju, borykających się z problemem wykluczenia społecznego;
- rozwiązywanie konkretnymi sytuacjami kryzysowymi (segregacji, nierówności etc.) w zakresie edukacji dzieci i uczniów romskich oraz innych, napotyających podobne przeszkody w szkołach ogólnodostępnych.

⁶¹⁶ Tamże, s. 88-93.

⁶¹⁷ Tamże, s. 103-104.

Koncentracja działań miała dotyczyć podnoszenia kompetencji nauczycieli (w tym kadry zarządzającej) na wszystkich poziomach kształcenia na rzecz edukacji włączającej i eliminowania uprzedzeń tak, aby czynniki osobiste i społeczne nie stanowiły przeszkody w karierze edukacyjnej i życiowej uczniów. Dodatkowo szkolenie nauczycieli miało się skupiać na umiejętności skutecznej pracy z niejednorodną grupą, diagnostyce, konstruktywnej ocenie oraz stosowaniu nowoczesnych (angażujących) metod nauczania i uczenia się. Założono przeznaczenie wsparcia na działania skutkujące podnoszeniem jakości poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w celu lepszego rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów. Poradnictwo powinno przyczynić się do poprawy klimatu społecznego w szkołach oraz łagodzenia napięć międzyetnicznych. Kluczowym założeniem dla działań skierowanych do grupy docelowej objętej działaniem, było spopularyzowanie edukacji przedszkolnej. Dodatkowym instrumentem był również rozwój pozainstytucjonalnych form edukacji, współpraca służby zdrowia, służb socjalnych etc. Ponadto wspierane miały być także działania, afirmujące wielokulturowość, w tym język mniejszości narodowych i etnicznych⁶¹⁸.

Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja 2014-2020 to krajowy program operacyjny finansowany ze środków EFS oraz EFRR. Alokacja środków EFS na cały Program wyniosła 1 249 887 285 mln EUR, zaś EFRR – 1 518 174 825 mln, łącznie 2 779 600 572 EUR, przy czym należy zauważyć, że środki EFRR przewidziano do współfinansowania w każdej z Osi priorytetowych czeskiego Programu Operacyjnego z wyjątkiem Osi 3⁶¹⁹.

Działania w ramach Osi priorytetowej 3 *Równy dostęp do wysokiej jakości edukacji przedszkolnej, podstawowej i średniej*, wpisywały się w CT 9 w wysokości 221 739 711 EUR i CT 10 - 677 538 007 EUR⁶²⁰ (Oś 3 w całości finansowana była z EFS).

4.5.3. Program Operacyjny Zasoby Ludzkie 2014-2020

Słowacka Umowa Partnerstwa wskazywała instrumenty (programy) do wdrażania EFSI w tym kraju w perspektywie 2014-2020. Z pięciu filarów, określonych w słowackiej UP, edukacja mieściła się w zakresie wsparcia z EFS i miała na celu rozwój kapitału ludzkiego i zwiększenie udziału w rynku pracy⁶²¹.

⁶¹⁸ Tamże, s. 110-112.

⁶¹⁹ *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020*, s. 145.

⁶²⁰ Należy przy tym zaznaczyć, że w ramach CT 10 w odniesieniu do oświaty zaprogramowano wsparcie wyłącznie w PI 10i, nie przewidziano go natomiast w PI 10iv – jak to miało miejsce w przypadku Polski.

⁶²¹ *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020*, s. 28.

Inwestowanie w kapitał ludzki i pomoc w wejściu na rynek pracy były dla Słowacji głównym obszarem wsparcia operacji z EFS w perspektywie 2014-2020, ze szczególnym naciskiem na zwalczanie bezrobocia wśród młodzieży. Założono, że EFSI sfinansują inicjatywy mające na celu poprawę systemów kształcenia i szkolenia oraz zapewnienie młodym ludziom odpowiednich umiejętności, które zwiększą ich konkurencyjność i szanse na zatrudnienie. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem, a także kształcenie zawodowe to także kluczowe obszary inwestycji. Fundusze miały wesprzeć projekty, które pomogą w integracji społecznej osobom z grup defaworyzowanych. Dzieci ze środowisk, borykających się z problemami społecznymi, społeczności romskie oraz osoby niepełnosprawne powinni być największymi beneficjentami ww. wsparcia. Wsparcie z EFS zaprogramowano w jednym krajowym *Programie Operacyjnym Zasoby Ludzkie 2014-2020* (dalej: „PO ZL” lub „słowacki Program Operacyjny”). W pracy analizie poddany został słowacki Program Operacyjny w wersji 1.0⁶²².

Z 7-miu osi priorytetowych PO ZL 2-ie przewidywały działania związane z edukacją. Były to: Oś priorytetowa 1 *Edukacja* oraz Oś 5 *Integracja zmarginalizowanych społeczności romskich*. Środki EFS przeznaczono na tzw. działania „miękkie” dotyczące edukacji (ale też zatrudnienia i włączenia społecznego) oraz integrację zmarginalizowanych społeczności romskich. Ze wsparciem EFRR realizowana była interwencja w Osi 6 *Wsparcie zaplecza technicznego obszarów zamieszkałych przez społeczności romskie*, czyli wsparcia infrastrukturalnego obszarów, na których zamieszkują Romowie.

Wsparcie kształcenia na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim ogólnokształcącym (działanie 1.1) obecne było w PO ZL w kontekście zwiększania włączenia społecznego i zapewnienia równego dostępu do edukacji wysokiej jakości oraz poprawie wyników i kompetencji uczniów.

Biorąc pod uwagę wnioski z diagnozy stanu słowackiej edukacji w momencie tworzenia zapisów PO ZL, w zakresie kształcenia ogólnego, Słowacja skupiła się na poprawie kompetencji uczniów, w szczególności matematycznych, z zakresu nauki, językowych i ICT oraz znajomości finansów, w tym wiedzy ekonomicznej i przedsiębiorczości; wdrożeniu w praktyce modelu edukacji włączającej oraz stworzenia realnych warunków równego dostępu do edukacji, co przede wszystkim dotyczyło uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wywodzących się ze środowisk

⁶²² <https://www.minv.sk/?archiv-programove-dokumenty>, [dostęp: 09.03.2021].

zmarginalizowanych, jak np. społeczność romska. Przewidziano również wsparcie na podnoszenie kompetencji zawodowych personelu pedagogicznego i specjalistycznego⁶²³.

Działania przyczyniające się do zapewnienia możliwie równego dostępu do edukacji planowano zrealizować przez zapewnienie pomocy dydaktycznych, tekstów i materiałów metodycznych, wdrażanie programów edukacyjnych, np. wdrożenie całodziennego systemu wychowania (w tym korepetycje i mentoring), zatrudnienie asystentów pedagogicznych i wyspecjalizowanego personelu, rozwijanie współpracy z rodzicami i lokalną społecznością, wdrażanie innowacyjnych i alternatywnych form edukacji i metod nauczania. Przeciwdziałanie segregacji uczniów i niepowodzeniom szkolnym zaplanowano do realizacji przez upowszechnienie usług poradni psychologiczno-pedagogicznych, m.in. w celu poprawy jakości diagnostyki uczniów (zapobieganie zbyt licznym orzeczeniom o skierowaniu do kształcenia w klasach/szkołach specjalnych), wymianę doświadczeń w zakresie wychowania i edukacji np. upowszechnianie najlepszych praktyk, tworzenie sieci współpracy i wymiany doświadczeń między szkołami⁶²⁴. Rozwój zawodowy nauczycieli zaprogramowano jako implementację programów ustawicznego kształcenia pedagogicznego odpowiedniej jakości, wspierania rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej, w tym językowych i cyfrowych, promowanie staży i praktycznych szkoleń dla nauczycieli (łączenie teorii oraz praktycznych aspektów procesu nauczania). Podkreślono, że kluczowa była też zmiana mentalności przede wszystkim wśród pedagogów (*sic!*) odnośnie potencjału edukacyjnego uczniów romskich⁶²⁵.

Zmiany demograficzne oraz niepochlebne opinie pracodawców o poziomie kształcenia zawodowego i uzyskanych w jego wyniku kwalifikacji przełożyły się na preferencje młodzieży w zakresie kształcenia w szkołach średnich ogólnokształcących. Wyzwaniem było zatem **zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego przez podniesienie jego jakości oraz uwzględnienie realnych potrzeb rynku pracy (działanie 1.2)**. Nieodłącznym elementem sanacji nauczania na każdym poziomie, w tym zawodowym, było wspieranie podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli oraz stworzenie warunków do uczestnictwa w ww. kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Lepsze powiązanie edukacji zawodowej z wymaganiami rynku pracy zaplanowano do wsparcia w postaci spopularyzowania praktyk i staży bezpośrednio

⁶²³ Program Operacyjny Zasoby Ludzkie 2014-2020, s. 19-21.

⁶²⁴ Tamże, s. 38-39.

⁶²⁵ Blisko połowa (44%) słowackich nauczycieli była przekonana, że uczniowie romscy nie ukończą szkoły, a prawie 90% żywiło przekonanie, że mają oni niższe zdolności niż ich nieromscy rówieśnicy – *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*, UNICEF, Geneva 2011, s. 21.

w miejscu pracy u pracodawców, wspierania partnerstw szkół z federacjami, stowarzyszeniami i izbami pracodawców w zakresie projektowania, innowacji i realizacja edukacji, wdrażanie programów edukacyjnych, mających na celu poprawę kompetencji niezbędnych do dostosowania edukacji do wymogów rynku pracy (np. w zakresie nauk ścisłych, matematyki, techniki, umiejętności językowych i informatycznych, w tym wiedzy ekonomicznej i przedsiębiorczości), upowszechnienie doradztwa zawodowego. Uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym ze środowisk defaworyzowanych takich jak społeczność romska, planowano zaoferować na szeroką skalę kursy przygotowawcze, poradnictwo zawodowe oraz innowacyjne i alternatywne formy i metody nauczania⁶²⁶.

Działania w zakresie 5 i 6 Osi priorytetowej skierowano do społeczności zmarginalizowanych w tym społeczności romskiej. Oś 5 (**działanie 5.1**), wspierana z EFS, skupiała się na aspektach integracji społeczno-ekonomicznej tych grup. Jednym z zaplanowanych działań było dążenie do **podniesienia poziomu wykształcenia członków społeczności zmarginalizowanych, w tym romskiej, na wszystkich poziomach edukacji, z naciskiem na edukację przedszkolną.**

Komplementarnym do powyższego działaniem współfinansowanym z EFRR było zaplanowane w ramach **Osi 6** poprawy dostępu do edukacji wysokiej jakości, w tym edukacji i opieki we wczesnym dzieciństwie. Pod tym zapisem kryło się **wsparcie infrastrukturalne w zakresie budowy nowych placówek przedszkolnych** oraz remontu przedszkoli na obszarach zamieszkiwanych przez liczne społeczności romskie w celu zwiększenie pojemności ww. placówek, a tym samym umożliwienia włączenia większej liczby dzieci do formalnej edukacji instytucjonalnej na jak najwcześniejszym etapie⁶²⁷.

Całkowita alokacja ze środków UE na PO ZL wynosiła 2 204 983 517 EUR (poza alokacją EFS i EFRR dodatkowo dochodziły środki pomocy technicznej). Słowacki Program Operacyjny w interesujących nas Osiach priorytetowych 1, 5 i 6 skupił prawie 40% swojej całkowitej alokacji.

4.5.4. Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020

Inwestowanie w kapitał ludzki i pomoc w wejściu na rynek pracy było na Węgrzech jedną z zasad wdrażania EFS w perspektywie 2014-2020. Zaplanowano, że EFSI sfinansują inicjatywy mające na celu poprawę jakości systemów kształcenia i szkolenia w celu lepszego dopasowania podaży do popytu na rynku pracy. Kształcenie zawodowe oraz wczesna opieka

⁶²⁶ *Program Operacyjny Zasoby Ludzkie 2014-2020*, s. 40-43.

⁶²⁷ Tamże, s. 111.

i edukacja również stanowiły ważne obszary inwestycji. Fundusze miały również wspierać działania, które pomogłyby osobom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji, umożliwić ich ściślejszą integrację społeczną. Szczególną opiekę roztoczono nad dziećmi ze środowisk defaworyzowanych, zmarginalizowanymi społecznościami, takimi jak społeczność romska, i osobami niepełnosprawnymi⁶²⁸.

Kluczowym węgierskim programem, który przewidywał wsparcie z poziomu krajowego na rzecz zwiększenia kapitału ludzkiego i poprawy środowiska społecznego w zakresie CT 10, był **Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020**⁶²⁹ (dalej: „PO RZL” lub „węgierski Program Operacyjny”). Celem PO RZL było przyczynianie się do sprostania wyzwaniom społecznym i demograficznym. Interwencja węgierskiego Programu Operacyjnego skupiła się przede wszystkim na wzmocnieniu włączenia społecznego, spójności społecznej i roli rodziny, promocji i profilaktyce zdrowia, ale również na poprawie jakości edukacji publicznej oraz poprawie jakości usług społecznych. W węgierskim Programie Operacyjnym szczególnym wsparciem objęte zostały grupy znajdujące się w niekorzystnej sytuacji społecznej, przede wszystkim Romowie. Należy jednak zauważyć, że główne wsparcie dla społeczności romskiej zaprojektowano w RPO adresowanych do obszarów, na których zidentyfikowano występowanie niekorzystnych zjawisk społecznych wśród tej mniejszości. Program realizowano za pomocą 7 obszarów interwencji⁶³⁰, z których iv. adresowany był do edukacji:

*iv. poprawa jakości edukacji publicznej, ze szczególnym uwzględnieniem ograniczenia przedwczesnego kończenia nauki*⁶³¹.

W przypadku PO RZL można zauważyć jak w innych krajach V4 dualny charakter zaprogramowanego wsparcia – działania „miękkie” zaplanowano do współfinansowania z EFS oraz przedsięwzięcia infrastrukturalne – z EFRR. Zaprogramowano tu wdrażanie 2-óch osi priorytetowych, jedna – skupiała się na działaniach nieinfrastrukturalnych,

⁶²⁸ https://commission.europa.eu/publications/partnership-agreement-hungary-2014-20_en, [dostęp: 25.11.2020].

⁶²⁹ https://ec.europa.eu/regional_policy/hu/atlas/programmes/2014-2020/hungary/2014hu05m2op001, [dostęp: 12.12.2020].

⁶³⁰ *i. nadrabianie zaległości społecznych;*

ii. wzmocnienie społecznej roli rodziny i wzmocnienie spójności społecznej;

iii. promocja zdrowia i profilaktyka zdrowotna;

iv. poprawa jakości edukacji publicznej, ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska przedwczesnego kończenia nauki;

v. dostosowanie kadry uniwersyteckiej do zmian na rynku pracy;

vi. zwiększenie zatrudnienia i jakości usług w sektorze B+R (badania i rozwój);

vii. zwiększenie zatrudnienia i jakości usług w sektorze publicznym.

⁶³¹ *Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020*, s. 10.

współfinansowanych z EFS, w tym współfinansowanych w ramach CT 10 w PI – 10i oraz 10iv, druga – wspierała z EFRR przedsięwzięci infrastrukturalne.

W ramach **Osi 1 *Rosnący kapitał wiedzy*** zaplanowano działania nieinfrastrukturalne. Dążąc do **zmniejszenia liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę oraz zwiększenia zdolności edukacji publicznej do kompensowania niedogodności (interwencja nr 1 ww. Osi)** zaplanowano ustanowienie instytucjonalnego systemu pomiarowo-monitorującego (systemu wczesnego ostrzegania). Ponadto działania miały być zrealizowane w postaci interwencji skierowanej do kadry pedagogicznej: indywidualne programy mentoringowe, programy edukacji integracyjnej, przede wszystkim zaś opracowanie i wdrożenie nowoczesnych metod nauczania dzieci z trudnościami edukacyjnymi, behawioralnymi, kulturowymi. Zaplanowano również działania z zakresu poprawy jakości nauczania w szkołach specjalnych przez zapewnienie wysokiej jakości usług pedagogicznych. Nacisk w tym względzie położono na rozwój sieci współpracy pedagogów i profesjonalizację kształcenia. Postulowano, aby wsparcie objęło również metodykę nauczania, np. opracowanie materiałów pomocniczych. Inny środek do osiągnięcia wytyczonego celu to wzmocnienie systemu poradnictwa zawodowego. Podkreślono, że proponowane działania ściśle wiązały się z implementacją lokalnych programów równości szans (w zakresie CT 9), które stanowiły fundament działań na rzecz równego traktowania, w tym desegregacji społecznej (nie tylko w edukacji)⁶³².

Cel w postaci **zapewnienia dostępu do wysokiej jakości edukacji, wychowania i szkoleń - interwencja nr 2 Osi** – zaplanowano do zrealizowania w postaci działań skierowanych do kadry pedagogicznej oraz kadry zarządzającej i administracji w systemie edukacji. Zaaranżowano rozwój zawodowy nauczycieli wspierany przez szkolenia i kształcenie ustawiczne na wszystkich poziomach edukacji publicznej, który objąłby wsparcie rozwoju kluczowych kompetencji i umiejętności uczniów (przede wszystkim zaś edukację językową i cyfrową, promowanie przedsiębiorczości), rozwój talentów oraz edukację włączającą. Ww. operacje uzupełnić miały dodatkowo rozwój kultury metodologicznej nauczycieli przez ulepszenia treści i metod nauczania, a także promowanie kreatywności pedagogicznej, tworzenie sieci wymiany wiedzy pedagogicznej. Komplementarne do powyższego operacje z zakresu poprawy sektorowego i instytucjonalnego zarządzania edukacją w celu poprawy dostępu do niej i zmniejszenia nierówności skupiłyby się na ewaluacji systemu edukacyjnego. Usprawnienie gromadzenia

⁶³² Tamże, s. 88-89.

danych za pośrednictwem systemów centralnych, umożliwiłoby prowadzenie analiz, zdiagnozowanie przyczyn zjawisk edukacyjnych (w szczególności niekorzystnych), a następnie planowanie i realizację działań sanacyjnych, interwencyjnych. Niezbędne było zatem opracowanie systemów wiarygodnych wskaźników, systemu monitorowania, systemu oceny wydajności etc. Na wszystkich poziomach edukacji konieczne było wdrożenie skutecznego systemu zarządzania jakością, koncentrującego się na postępach uczniów oraz ich niepowodzeniach szkolnych. PO RZL zaznaczał, że w perspektywie 2007–2013 zostały wsparte na Węgrzech z EFS pilotażowe odrębne systemy zarządzania sektorem publicznym, m.in. edukacją. Od 2014 r. zaplanowano wdrożenie jednolitego systemu zarządzania sferą usług publicznych, jego integralną częścią byłby komponent dotyczących e-edukacji (szkoły wyposażone w sprzęt i oprogramowanie ułatwią dostęp do zdalnej edukacji, w tym nowe edukacyjne treści informatyczne) w szkołach podstawowych i średnich. Ponadto dostrzegano, że konieczne było dalsze udoskonalanie systemów krajowych, takich jak system akredytacji, system certyfikacji nauczycieli, usług specjalistycznych, nadzoru nad szkoleniami, itd. oraz dalszy rozwój krajowych systemów pomiaru osiągnięć uczniów, opracowanie systemu pomiaru i oceny rozwoju talentów, systemów kwalifikacji, wprowadzenie jednolitego systemu oceny zdrowia fizycznego. Byłyby to środki do zapewnienia jakości edukacji w szczególności w placówkach, uzyskujących permanentnie słabsze wyniki.

Interwencja nr 3 ww. Osi Zapewnienie dostępu do edukacji i szkoleń przez pozaformalne i nieformalne formy uczenia się, skupiła się na nabywaniu wiedzy i umiejętności poza instytucjami edukacji formalnej, np. realizowanymi przez instytucje kultury, sportu, nauki, itp. jako środek na rzecz łagodzenia niedogodności w procesie edukacyjnym, zapewnienia równego dostępu, włączenia społecznego, ale i rozwijania talentów. Z kolei w **2 Osi Inwestycje infrastrukturalne dla rosnącego kapitału wiedzy** zaplanowano wsparcie z EFRR dla tworzenia infrastrukturalnych warunków dostępu do wysokiej jakości edukacji i szkoleń. Działania skupiły się na obiektach i wyposażeniu placówek edukacyjnych od poziomu przedszkola po szkolnictwo wyższe, w tym w zakresie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Przewidziano do współfinansowania np. budowę/modernizację obiektów, zakup autobusów do transportu uczniów, montaż sprzętu, np. infrastruktury i oprogramowania informatycznego, oraz wypłatę stypendiów dla uczniów w niekorzystnej sytuacji. Ww. działania miały na celu wzmocnienie skuteczności działań zaplanowanych do realizacji w Osi priorytetowej *Rosnący kapitał wiedzy*, na rzecz urzeczywistniania idei edukacji włączającej oraz podnoszenia jakości świadczonych usług edukacyjnych. Z tego względu założono, że do dofinansowania

kwalifikowane byłyby jedynie takie obiekty/placówki publicznego systemu edukacji, których działalność wsparta została również w ramach interwencji z EFS. W pierwszej kolejności wsparciem zostałyby objęte regiony kraju, w których występowała kumulacja niekorzystanych zjawisk społecznych, w tym zamieszkiwane przez Romów, na wyrównywanie dostępu do publicznych instytucji edukacyjnych, głównie najmłodszych uczestników edukacji – populacji w wieku 5-8 lat. Poza placówkami edukacyjnymi każdego szczebla współfinansowanie mogłyby otrzymać publiczne instytucje kultury, prowadzące kształcenie pozaformalne (biblioteki, muzea, archiwa, itd.)⁶³³.

Dla *Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020* przyznano alokację rządu ponad 11% całej pomocy finansowej UE dla Węgier, tj. 2 612 788 995 EUR z funduszy UE⁶³⁴, z czego 81,4 % pochodziło z EFS, tj. kwota 2 126 173 104 EUR, a 19,6 % z EFRR, czyli 486 615 891 EUR⁶³⁵.

⁶³³ Tamże, s. 90-123.

⁶³⁴ *Umowa Partnerstwa Republiki Węgierskiej 2014-2020*, s. 98.

⁶³⁵ Znamienne jest, że środki EFRR przeznaczone na infrastrukturę edukacyjną zostały w tabeli finansowej węgierskiego Programu Operacyjnego przypisane w całości do CT 9, dotyczącego włączenia społecznego, nie zaś do CT 10 odnoszącego się do wsparcia edukacji.

CZĘŚĆ III

PRIORYTETY POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTW GRUPY WYSZEHRADZKIEJ – PODBIENSTWA I RÓŻNICE

ROZDZIAŁ 5

PRIORYTETY STRATEGICZNE – WYNIKI STUDIUM PORÓWNAWCZEGO

Priorytety edukacyjne wyznaczono w odpowiedzi na konkretne wyzwania w rozwoju społeczno-gospodarczym danego państwa. W analizowanych dokumentach strategicznych wyodrębniono następujące priorytety strategiczne wspólne dla Grupy Wyszehradzkiej: **edukacja włączająca, integracyjność edukacji/desegregacja w edukacji, nauczanie ze znakiem jakości, wyrównywanie szans edukacyjnych, rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów**. Były one na różny sposób obecne w polityce edukacyjnej omawianych państw, co więcej przybierały także różne odmiany. Wyjątkowym celem strategicznym, bo obecnym jedynie w węgierskiej polityce edukacyjnej, było **przeciwdziałanie przedwczesnemu porzucaniu nauki**. W poniższym tekście przeanalizowano je w odniesieniu do kształcenia przedszkolnego, ogólnego i zawodowego.

We wszystkich państwach V4 rysowały się także takie cele jak **dostępność edukacji przedszkolnej, kształcenie nauczycieli, kształcenie zawodowe – współpraca z partnerami, wzmocnienie zarządzania strategicznego czy poprawa jakości infrastruktury**. W niniejszej pracy uznano je nie za cele strategiczne polityki edukacyjnej państwa, ale za środek do osiągnięcia tych celów, wyodrębniono je z priorytetów strategicznych *sensu stricto* i w niniejszej pracy określono jako priorytety operacyjne, tj. wynikające także z KPO 2014-2020 (wsparcie przewidziane w osiach priorytetowych programów). Zostały one w związku z powyższym omówione w części dotyczącej operacjonalizacji priorytetów edukacyjnych, także w trójpodziale: kształcenie przedszkolne, ogólne i zawodowe (tam gdzie miało to zastosowanie).

5.1. Edukacja włączająca

Edukacja włączająca rozumiana jest jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się przez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne. Edukacja ta stawia za cel wyposażenie uczniów

w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od różnic m.in. w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. To systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia⁶³⁶.

W przypadku analizowanych dokumentów **polskich** i **czeskich** nie odnotowujemy w odniesieniu do poziomu **kształcenia przedszkolnego** aplikacji priorytetu – edukacja włączająca, natomiast pojawia się on w **słowackim** dokumencie strategicznym odnoszących się do społeczności romskiej, ale co ciekawe jego implementacja skierowana była nie tylko do Romów, ale również do innych grup defaworyzowanych, tj. osób z niepełnosprawnościami, cudzoziemców i imigrantów. W realizacji słowackich priorytetów edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości romskiej edukacja włączająca polegać miała na opracowaniu konkretnych modeli integracji dla różnych sytuacji i grup z ambicją stworzenia ogólnego modelu placówki integracyjnej. Ocena jakości pracy instytucji edukacyjnych obejmowałaby również tzw. wskaźnik włączenia jako jedno z narzędzi motywacyjnych do realizacji programów edukacji włączającej. Tak sformułowana wizja edukacji włączającej na poziomie przedszkolnym miała przełożenie na kształcenie ogólne na Słowacji. Należy zauważyć, że w wydaniu słowackim priorytet edukacji włączającej wiązał się ściśle z innym priorytetem – integracyjnym charakterem edukacji.

Węgry upatrywały w implementacji idei edukacji włączającej na jak najwcześniejszym etapie kształcenia skutecznego remedium na niekorzystane zjawiska edukacyjne, w szczególności względem dzieci ze środowisk zagrożonych wczesnym porzucaniem nauki, w tym Romów. To bodziec przeciwdziałający późniejszym porażkom edukacyjnym, w tym również przerywaniu obowiązkowej nauki. Widać tu wyraźnie zbieżność z podejściem słowackim do idei inkluzyjności edukacji przedszkolnej. Rząd węgierski prezentował w tym względzie dość nowatorskie podejście – stał na stanowisku, że edukacja przedszkolna powinna być dostępna w razie potrzeby (dla szczególnie wrażliwych grup społecznych) nawet w późniejszym wieku niż przepisowe 6 lat, kiedy standardowo była już kończona. Postulat ten obudowany był dodatkową opcją – zaangażowaniem odpowiednich służb

⁶³⁶ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca> [dostęp 10.02.2023].

(medycznych oraz opieki społecznej), aby np. brak środków (odpowiednia odzież, koszty podróży, itd.) nie był przeszkodą w uczęszczaniu do przedszkola.

Na początku perspektywy finansowej 2014-2020 **Polskę** charakteryzował wysoki poziom uczestnictwa w edukacji (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), z tego względu wyzwania edukacyjne przeniosły się z frekwencji na zapewnienie jak najwyższej jakości nauczania. Wspomniane wcześniej wyniki polskiej edycji badań PISA z 2012 r. pozwalały przyjmować optymistyczne założenie o generalnej poprawie jakości **kształcenia ogólnego**⁶³⁷. Z powyższych powodów, jak również z racji osiągniętych wartości wskaźników wyznaczonych w *Strategii EUROPA 2020*, o czym była mowa wcześniej, analizowane polskie dokumenty strategiczne – w kontekście kształcenia ogólnego – edukację włączającą profilowały na działania stymulujące rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W celu wydobycia całego potencjału edukacyjnego każdego dziecka, w tym z niepełnosprawnościami, polska wizja polityki edukacyjnej promowała przede wszystkim indywidualizację metod kształcenia⁶³⁸, zgodnie z paradygmatem edukacji włączającej, który stanowi, że szkoła jest dla wszystkich dzieci, a kształcenie powinno być dopasowane do indywidualnych możliwości i potrzeb każdego ucznia⁶³⁹, zaś nauczyciel powinien ten potencjał wspierać⁶⁴⁰. Za takim podejściem przemawiała tradycja szkoły pedagogicznej, koncentrującej swoją uwagę na uczniu⁶⁴¹.

Dla **Republiki Czeskiej** edukacja włączająca była generalnym priorytetem. Rozumiano ją jako zapewnienie niedyskryminacyjnego dostępu wszystkim uczniom w państwie do tej usługi publicznej. W szczególności skupiono się na obniżeniu liczby przypadków absolwentów poszczególnych etapów edukacyjnych, którzy prezentują osiągnięcia poniżej oczekiwanego minimum. Ponadto przed czeskim systemem edukacyjnym postawiono wyzwanie dążenia do obiektywizacji oceny osiągnięć uczniów bez negatywnych konotacji różnych proveniencji takich jak: płeć, status społeczno-ekonomiczny rodziny, region pochodzenia, narodowość, itp. W zgodzie z diagnozą w czeskiej Umowie Partnerstwa pozostawało akcentowanie tych grup społecznych, które traciły najwięcej w dotychczasowym systemie edukacyjnym, tj. uczniów z niepełnosprawnościami, ze specjalnymi potrzebami

⁶³⁷ A. Rudowska, *Wybrane priorytety polityki edukacyjnej Polski i Republiki Czeskiej planowane do współfinansowania w programach operacyjnych 2014-2020*, „Forum Pedagogiczne” 2/2021, s. 361.

⁶³⁸ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*.

⁶³⁹ J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 13.

⁶⁴⁰ Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2011, s. 56-57.

⁶⁴¹ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań...*, s. 94.

edukacyjnymi oraz ze środowisk defaworyzowanych, wykluczonych społecznie, kulturowo lub z powodu bariery językowej (migranci). Niektóre z czeskich dokumentów strategicznych⁶⁴² prezentowały obraz edukacji włączającej o bardziej socjalnym charakterze (edukacja w celu integracji społecznej). Jako środki wspomagające urzeczywistnienie idei edukacji włączającej postulowane były w tym przypadku: aktywizacja społeczna dla rodzin z dziećmi, podnoszenie samooceny, wspieranie organizacji i instytucji, zajmujących się pracą z dziećmi i młodzieżą, poprawa dostępu do informacji dla dzieci i młodzieży o mniejszych szansach. W duchu edukacji włączającej w Czechach przyjęto także promowanie równego dostępu do edukacji pozaformalnej – rozwijania pasji sportowych i hobby. W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami czeska edukacja włączająca w praktyce miałaby polegać na bardzo konkretnym działaniu – zaprzestaniu tworzenia osobnych placówek czy oddziałów na rzecz edukacji w klasach ogólnodostępnych z zapewnieniem pomocy pedagogicznej oraz zabezpieczeniem odpowiednich środków na ten cel w budżetach organów prowadzących szkoły i placówki.

Z kolei w **słowackich** dokumentach strategicznych idea (pojęcie) edukacji włączającej została uwzględniona tylko w jednym dokumencie – *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*. Rozwiązania postulowane w odniesieniu do placówek przedszkolnych przetransponowano również na kształcenie ogólne – szczegółową charakterystykę tego fenomenu można znaleźć w części dotyczącej kształcenia przedszkolnego

Węgry dość silnie akcentowały ideę edukacji włączającej w kształceniu ogólnym, co nie dziwi zważywszy na fakt najwyższego wśród krajów V4 nasilenia zjawiska przedwczesnego opuszczania nauki. Należy jednak przypomnieć, że przeciwdziałanie temu zjawisku było w uwarunkowaniach węgierskich odrębnym priorytetem. Edukacja włączająca pełniła rolę pomocniczą w minimalizowaniu ww. negatywnego zjawiska, jednak zaznaczono ją jako odrębny cel strategiczny w *Strategii integracji społecznej 2011-2020*, która stwierdzała, że do rudymentów powinno należeć stworzenie modelu szkoły włączającej oraz niwelowanie różnic kształcenia w poszczególnych placówkach publicznych jako fundamentów edukacji włączającej. Środkiem do osiągnięcia tego celu było kształcenie nauczycieli z uwzględnieniem elementów edukacji włączającej oraz silna orientacja na wzorcową praktykę pedagogiczną.

⁶⁴² *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*.

W zakresie **kształcenia zawodowego czeska i słowacka** wizja edukacji włączającej była tożsama z tą odnoszącą się do kształcenia ogólnego.

Węgry – w zakresie szkolnictwa zawodowego – odniosły ten priorytet w szczególności do uczniów romskich. Wzmocnienie elementu włączającego edukacji z założenia polegać miałyby na dążeniu do kompensowania ich niekorzystnej sytuacji życiowej. W tym priorytecie strategicznym planowano implementację programu wsparcia personalnego oraz programów stypendialnych dla tej grupy uczniów. Dodatkowo programowano podniesienie dostępności i jakości bazy miejsc noclegowych dla uczniów szkół średnich w internatach. Jednocześnie przewidywano wdrożenie zindywidualizowanego wsparcia edukacyjnego oraz wsparcia materialnego uczniów szkół średnich, co powinno zaowocować zwiększeniem liczby studentów wywodzących się z tej mniejszości. Jako jedną z metod realizacji idei edukacji włączającej w praktyce wskazywano również aktywne zaangażowanie partnerów społecznych, przedsiębiorców i inwestorów w proces edukacyjny⁶⁴³. To *novum* w interpretacji edukacji włączającej w dotychczasowych analizach.

5.2. Integracyjność edukacji *versus* desegregacja w edukacji

Selektywność systemów edukacyjnych pod kątem społecznym nie jest cechą odosobnioną analizowanych państw, wręcz przeciwnie – była dość powszechnym zjawiskiem w Europie. Wśród najbardziej segregacyjnych wymienia się systemy edukacyjne Wielkiej Brytanii czy Niemiec (szczególnie na poziomie szkoły średniej), gdzie pochodzenie społeczne rodziców, ich zamożność, kapitał społeczny i kulturowy warunkował powodzenie szkolne dzieci, pogłębiając tym samym nierówności edukacyjne i społeczne. Segregacyjność systemów edukacyjnych można i należy przewyższać – w literaturze zdiagnozowano udane przykłady wdrożenia polityk antysegregacyjnych w edukacji (Singapur, Finlandia, Kanada), gdyż – jak diagnozuje Andreas Schleicher – „W wielu krajach potrzeba więcej czasu, aby przejść od przekonania, że tylko nieliczni uczniowie potrafią coś osiągnąć, do wiary w to, że każdego stać na wysokie wyniki. Aby było to możliwe, potrzebny jest uzgodniony, wieloaspektowy program tworzenia polityk edukacyjnych i rozwijania uczniowskiego potencjału. Jednym z wzorców zaobserwowanych w najlepiej ocenianych krajach jest stopniowe odchodzenie od systemu, w którym uczniowie byli kierowani do różnych typów szkół średnich, kształtujących zdolności poznawcze na zróżnicowanym

⁶⁴³ *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

poziomie, i przechodzenie do systemu, w którym wszyscy uczniowie uczęszczają do szkoły jednego typu, o podobnie wymagającym programie nauczania”⁶⁴⁴.

Priorytetem w obszarze **kształcenia przedszkolnego** był dla **Polski** rozwój profesjonalnej instytucjonalnej opieki nad dziećmi, co nie tylko odciążałoby rezerwy zasobów pracy, ale z punktu widzenia edukacji i socjalizacji stworzyłoby szanse realizowania od najwcześniejszych lat podobnej ścieżki edukacyjnej w przypadku wszystkich dzieci bez względu na zamożność i pochodzenie rodziców. Odnajdujemy tu wskazanie szczególnej funkcji systemu edukacyjnego – socjalizującej i interwencyjnej. Kształcenie wczesnoszkolne było postrzegane jako doskonały punkt niwelowania deficytów w dostępie do wszelkich usług publicznych. Potencjał placówek opieki przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako miejsc wczesnej interwencji należało wykorzystywać w zaplanowanych działaniach prewencyjnych we wszelkich aspektach – rodzinnym, społecznym, zdrowotnym. Przedszkola to również pierwsze instytucje, w których podopieczni mieli szansę zetknąć się z praktycznym wymiarem **integracji w edukacji** (kwestia uczniów niepełnosprawnych) czy dobrymi praktykami w zakresie **poszanowania różnic kulturowych** (migranci, mniejszości narodowe i etniczne). Ten pogląd pogłębiała wizja możliwości przekierowania tradycyjnych funkcji placówek opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji (żłobków i przedszkoli) na podjęcie się misji wspomagania rodziców w wychowaniu małych dzieci. Wsparcie rodziców polegać miałyby – pomijając aspekt powrotu na rynek pracy – na wzmocnieniu ich roli jako pierwszych nauczycieli. Dostrzegamy tu zatem rolę panedukacyjną przedszkoli i żłobków – amplifikację na rodziców efektu usług opiekuńczych i wychowawczych świadczonych przez ww. placówki wobec dzieci. Odnotowano interwencyjny walor edukacji tego szczebla – znajdujemy tu ukierunkowanie tego priorytetu na obszary wiejskie oraz rodziców i dzieci w niekorzystnych warunkach, w tym zagrożonych ubóstwem. Istotną socjalizacyjną funkcję w rozwoju małych dzieci przypisano również społeczności lokalnej przez wdrażanie form integracji środowiskowej, w tym imprez kulturalnych, aktywizowanie osób starszych do wypełniania ról opiekuńczo-wychowawczych (np. do czytania bajek dzieciom, wspomagania prowadzenia wybranych zajęć z dziećmi, prowadzenia zajęć z rodzicami wychowującymi małe dzieci), koordynowania sąsiedzkich inicjatyw na rzecz rodziców wychowujących małe dzieci, w tym form zaawansowanych, jak np. sąsiedzkie żłobki i przedszkola⁶⁴⁵. Ww. wskazania polskich dokumentów strategicznych są zbieżne z dyrektywami pozostałymi państwami V4 w tym zakresie. W przypadku Polski integracyjność i socjalizacyjny charakter edukacji adresowany był w priorytetach krajowych jedynie do poziomu kształcenia przedszkolnego.

⁶⁴⁴ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 81-82.

⁶⁴⁵ *Perspektywa uczenia się przez całe życie.*

W zasadzie ten sam zastaw działań, który w polskich dokumentach strategicznych odniesiono do edukacji przedszkolnej w zakresie celu strategicznego dotyczącego jej integracyjnego charakteru, w uwarunkowaniach **czeskich** zaadresowano w priorytecie dotyczącym jakości kształcenia (przedszkolnego). Czeska wizja promowała ponadto rozpowszechnienie koncepcji szkoły środowiskowej, otwierającej się na współpracę z partnerami społecznymi, w szczególności między szkołami a rodzicami z wykorzystaniem najbardziej efektywnych sposobów komunikacji⁶⁴⁶. Podkreślano wagę kooperacji z ośrodkami opieki społecznej, organizacjami pozarządowymi i innymi podmiotami z otoczenia szkoły, w celu zapewnienia równego dostępu wszystkich uczniów do edukacji i przeciwdziałania segregacji⁶⁴⁷.

W uwarunkowaniach **słowackich** integracyjny profil edukacji przedszkolnej ujawnił się w aspekcie kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami⁶⁴⁸ oraz dzieci wywodzących się z mniejszości romskiej⁶⁴⁹. W zakresie edukacji formalnej na wszystkich poziomach – od przedszkoli po uczelnie wyższe – Słowacja stawiała sobie za cel zapewnienie osobom z niepełnosprawnościami prawa do edukacji bez dyskryminacji i w miarę możliwości w ramach integracyjnego systemu edukacji na wszystkich szczeblach. Aby umożliwić dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nabywanie umiejętności w zakresie życia codziennego, jak również partycypacji społecznej, w pierwszej kolejności należało zadbać o odpowiednio przygotowaną i wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną oraz usprawnienia metodyczne procesu nauczania (co zostało omówione w priorytecie poświęconym kształceniu nauczycieli). Ten priorytet w słowackich uwarunkowaniach w sposób szczególny sprofilowano na społeczność romską, ale i inne grupy defaworyzowane (osoby z niepełnosprawnościami, cudzoziemców i imigrantów). Również w odniesieniu do wszystkich szczebli edukacji formalnej, w tym na poziomie przedszkolnym, podkreślono, iż priorytetem było wdrożenie standardów desegregacji w edukacji, z naciskiem na jakość interakcji społecznych dzieci romskich i nieromskich. Urzeczywistnienie idei **desegregacji w edukacji** – łącznie z innymi priorytetami słowackiej polityki edukacyjnej – edukacji wysokiej jakości oraz edukacji włączającej – w odniesieniu do uczniów romskich umożliwić miały takie działania jak wspieranie rozwoju tożsamości Romów, co powinno przełożyć się na realizację w praktyce prawa do nauki w języku romskim na wszystkich szczeblach edukacji obowiązkowej oraz opracowanie programów nauczania, uwzględniających kwestię

⁶⁴⁶ *Strategia integracji społecznej 2014-2020.*

⁶⁴⁷ Co było odwołaniem do zapisów *Strategii polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

⁶⁴⁸ *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020.*

⁶⁴⁹ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku.*

kultury romskiej. Oddzielną zadaniem było zapobieganie przejawom dyskryminacji, rasizmu, ksenofobi, a w to miejsce promowanie dialogu i zrozumienia międzyetnicznego i międzykulturowego. Postulat dostępności cyfrowych treści edukacyjnych na wszystkich poziomach edukacji: w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich, w tym specjalnych, przybrał formę budowy centralnej bazy danych dla wszystkich ww. placówek⁶⁵⁰. Należy zauważyć, że priorytet ten łączony był w słowackich uwarunkowaniach z innym celem strategicznym – promowaniem równego dostępu do edukacji przedszkolnej.

Z kolei na **węgierską** wizję integracyjności kształcenia przedszkolnego silnie wpływało zmaganie się z głównym wyzwaniem edukacyjnym w analizowanej perspektywie czasowej, tj. znaczącym odsetkiem uczniów przedwcześnie porzucających naukę szkolną. Przede wszystkim zakładano, że kształcenie przedszkolne wzmacniało rozwój dzieci ze środowisk o niższym poziomie bodźców rozwojowych, co na dalszych ścieżkach kariery edukacyjnej przekładałoby się na minimalizowanie ewentualnych niedostatków edukacyjnych. Edukacja przedszkolna dzieci innych narodowości (migrantów) zapewniałaby pielęgnowanie, wzmacnianie, przekazywanie elementów ich tożsamości narodowej, językowej oraz możliwość integracji opierającej się na edukacji wielokulturowej, z drugiej strony dla węgierskich przedszkolaków mogła być wstępem do integracji społecznej oraz okazją do kształcenia cech obywatelskich takich jak tolerancja. Podkreślany był także inny szczególnie walor integracyjności – współpraca między domem i rodzicami dziecka a nauczycielem i kierownictwem placówki, która skutkowałaby sprawnym przejściem do kolejnego etapu – nauki w szkole⁶⁵¹. Jak najszybsze wdrożenie do edukacji instytucjonalnej pozwalałoby uniknąć różnic, a przede wszystkim zapóźnień edukacyjnych, które stają się trudne do nadrobienia na dalszych etapach kształcenia. Późniejsza nauka w szkole podstawowej nie ujawnia już tak silnie różnic jak to ma miejsce w edukacji przedszkolnej. Na etapie szkolnym znacznie bardziej dolegliwe bywają zjawiska segregacyjne ze względu na pochodzenie rodzinne, społeczne, różnice kulturowe etc. Kształcenie przedszkolne, urzeczywistniające ideę integracji, powinno stanowić antidotum na przejawy zachowań segregacyjnych/dyskryminacyjnych na dalszych etapach kształcenia⁶⁵².

Integracyjność edukacji określana także pojęciem desegregacji w edukacji na poziomie **kształcenia ogólnego i zawodowego** zazwyczaj traktowana była łącznie.

⁶⁵⁰ *Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*

⁶⁵¹ *Strategia rozwoju edukacji publicznej.*

⁶⁵² *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju 2012-2024.*

W przypadku **Polski** ten priorytet strategiczny nie był adresowany do żadnego innego poziomu kształcenia poza kształceniem przedszkolnym.

W **czeskiej** polityce edukacyjnej pojawił się postulat zwalczania segregacji, jednak wyłącznie w kontekście zmniejszenia nierówności w dostępie do edukacji⁶⁵³.

Jak wynika z zapisów analizowanych **słowackich** dokumentów strategicznych, osią polityki edukacyjnej tego państwa w odniesieniu do wszystkich poziomów edukacji była dbałość o integracyjny charakter edukacji oraz dążenie do eliminacji zjawiska segregacji w szkołach. Była to unikalna słowacka wizja kształtowania systemu edukacyjnego, niepowtarzająca się w żadnym innym państwie Grupy Wyszehradzkiej. Należy zaznaczyć, że w realiach słowackich priorytet ten przenikał się z innymi naczelnymi zasadami polityki edukacyjnej – edukacją włączającą oraz równym dostępem do edukacji. Najpełniej priorytet ten Słowacja akcentowała w odniesieniu do mniejszości romskiej oraz uczniów z niepełnosprawnościami⁶⁵⁴. Nadreprezentacja uczniów romskich w szkołach specjalnych była bolączką słowackiego systemu edukacyjnego w analizowanym przedziale czasowym. Sposobu na ograniczenie tego niekorzystnego zjawiska upatrywano w rozwinięciu poradnictwa szkolnego i profilaktyki oraz poprawie procesu diagnostyki pedagogicznej, w dalszej kolejności – w stopniowej eliminacji dotychczasowej opcji nauczania dzieci romskich w wyznaczonych klasach. Zaplanowano zastąpienie tego rozwiązania edukacją uczniów romskich w klasach ogólnodostępnych przy zapewnieniu wsparcia pedagogicznego w postaci asystentów, posługujących się językiem romskim. Dodatkowo postulowano implementację modeli integracji wewnątrz- i zewnątrzszkolnej dla wszystkich dzieci z grup defaworyzowanych. Słowacja deklarowała wdrożenie standardów desegregacji w edukacji, co zostało szerzej opisane w części dotyczącej kształcenia przedszkolnego. Jednocześnie postulat zapewnienia obwiednio licznej i profesjonalnej kadry pedagogicznej, asystentów, psychologów, pedagogów, ze wskazaniem na zatrudnienie w takich placówkach pedagogów z niepełnosprawnościami, co zostało szerzej opisane przy priorytecie dotyczącym wyrównywania szans edukacyjnych oraz kształcenia nauczycieli. Wskazano, że ww. działania względem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należało suplementować zapewnieniem dostępu do treści nauczania z wykorzystaniem innowacyjnych i alternatywnych form i metod, w postaci digitalizacji tekstów oraz implementacji TIK, w tym systemów e-learningowych, spełniających standardy dostępności. Innym obliczem

⁶⁵³ *Strategia integracji społecznej 2014-2020.*

⁶⁵⁴ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku oraz Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014.*

integracyjności słowackiego modelu edukacji było dążenie do zapewnienia jego „przepustowości” (interoperacyjności, kompatybilności), co oznaczało wspieranie ciągłości systemu edukacji formalnej i pozaformalnej przez stosowne ustawodawstwo, tj. przyjęcie rozwiązań legislacyjnych w zakresie potwierdzania kompetencji i kwalifikacji w edukacji formalnej i pozaformalnej, w celu tworzenia kompleksowego środowiska integracyjnego do promowania procesu uczenia się przez całe życie, jak również zainicjowanie utworzenia krajowej platformy współpracy i partnerstwa w dziedzinie edukacji⁶⁵⁵.

W przypadku **Węgier** integracyjność systemu edukacyjnego oraz eliminację selektywnego charakteru procesu edukacyjnego postrzegano jako przyczynek do budowania sprawnie funkcjonującego systemu instytucji edukacyjnych w kształtowaniu zrównoważonego rozwoju oraz zapewnieniu konwergencji szkolnej dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, w tym Romów, m.in. przez wdrożenie Integracyjnego Systemu Pedagogicznego (IPR) w celu budowania integracyjnego środowiska szkolnego⁶⁵⁶. Ww. postulaty węgierskiej polityki edukacyjnej wpisywały się jednocześnie w cel strategiczny – wyrównywanie szans edukacyjnych.

5.3. Nauczanie ze znakiem jakości

„Efekty kształcenia zależą od długości i jakości nauczania. Jeśli z jednej strony jakość nauczania nie ulega zmianie, to samo tylko wydłużenie czasu uczenia się zapewni lepsze wyniki. Z drugiej zaś gdy kraje poprawiają jakość nauczania, to zwykle udaje się im polepszyć wyniki bez wydłużania czasu nauki”⁶⁵⁷. Wyniki badań E. Hanushka i L. Woessmanna ujawniły, że jakość edukacji w danym kraju pozwala przewidzieć jego rozwój gospodarczy. Zadbanie o to, by wszyscy mieli dostęp do edukacji na podstawowym poziomie – bez wnikania w jakość szkolnictwa – przyniesie określone korzyści ekonomiczne szczególnie w mniej zamożnych krajach. Jednak poprawa jakości kształcenia ma znacznie większy wpływ. Jeśli każdy uczeń osiągnie przynajmniej podstawowy poziom umiejętności, to będzie to miało bezpośredni i długofalowy wpływ na gospodarkę⁶⁵⁸.

W perspektywie do 2020 r. **Polska** i **Czechy** skupiły się na poprawie jakości **kształcenia przedszkolnego**, które miałyby polegać na położeniu nacisku na wczesne diagnozowanie trudności m.in. przez włączenie podmiotów spoza systemu edukacji: rodziców, stosownych służb: poradni, opieki społecznej, służby zdrowia etc. Wskazano

⁶⁵⁵ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020.*

⁶⁵⁶ *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

⁶⁵⁷ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 62.

⁶⁵⁸ Hanushek, E., Woessmann, L. *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD, Paris 2015, s. 92.

również kwestię do dalszej deliberacji – standardy szkolenia nauczycieli przedszkoli i ewentualnego zwiększenia wymagań kwalifikacyjnych dla tego zawodu. To, co w polskich dokumentach strategicznych odniesiono do celu strategicznego – integracyjny charakter edukacji (przedszkolnej) – w uwarunkowaniach czeskich zakotwiczone w priorytecie poprawa jakości kształcenia (przedszkolnego)⁶⁵⁹.

O jakości **słowackiej** edukacji przedszkolnej jako odrębnym celu strategicznym wspominała *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*, jednak nie znajdujemy tam żadnych obszerniejszych treści poza lakonicznym stwierdzeniem, że polegałaby ona na dążeniu do kształcenia na możliwie najwyższym poziomie.

Węgry prezentowały swoiste podejście do (dobrej) jakości edukacji przedszkolnej. Priorytet ten umocowany był w dwóch wymiarach – założono, że zabezpieczenie odpowiedniej infrastruktury i wyposażenia placówek, zapewnienie odpowiedniej organizacji zajęć oraz odpowiednio licznego i przygotowanego personelu w tych placówkach budowało markę edukacji wysokiej jakości⁶⁶⁰. Inny, pogłębiony sens realizacji tego celu strategicznego to stwierdzenie, że edukacja przedszkolna ze znakiem jakości to inwestycja w najwcześniejszy etap kształcenia, po to aby rozwijać talenty, w szczególności w zakresie wykorzystania potencjału uczniów, późniejszych studentów, a wreszcie pracowników, w szczególności w zakresie innowacji i badań naukowych dla rozwoju gospodarczego⁶⁶¹. Zatem zapewnienie dobrych warunków na starcie, procentowałoby w późniejszych latach szansą każdego z kształcących się na pełnoprawne uczestnictwo w rynku pracy i życiu społecznym. Sztandarowy węgierski dokument – *Strategia rozwoju edukacji publicznej* – wspominał lakonicznie o edukacji przedszkolnej wysokiej jakości w kontekście równego dostępu do niej jako emanacji profesjonalnego podejścia oraz zagwarantowania ram prawnych (regulacji prawnych) w tym obszarze.

Analizując zapisy **polskich** dokumentów strategicznych można dojść do wniosku, że jakość edukacji była dla Polski jednym z głównych wyzwań, a konkretnie podnoszenie jakości **kształcenia ogólnego**⁶⁶². Dobrostan polskiego kształcenia formalnego w postaci osiągniętego sukcesu „ilościowego”, tj. niskiego odsetka uczniów przedwcześnie kończących

⁶⁵⁹ Polska *Perspektywa uczenia się przez całe życie*; czeska *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.* Ponadto w cytowanej już publikacji A. Schleicher stwierdza: „W edukacji inwestowanie w doskonałość i równość wydają się wzajemnie wzmacniać. Jeśli dba się o to, aby dane pokolenie w pełni opanowało pewne umiejętności, to z dużym prawdopodobieństwem wzrośnie również procent uczniów osiągających wysokie wyniki”. *Edukacja światowej klasy...*, s. 154.

⁶⁶⁰ *Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki.*

⁶⁶¹ *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju na lata 2012-2024.*

⁶⁶² *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020, Perspektywa uczenia się przez całe życie oraz Strategia rozwoju kraju 2020.*

naukę szkolną, należało uzupełnić o starania na rzecz podniesienia jakości na wszystkich poziomach edukacyjnych (tak, aby m.in. relatywnie dobre wyniki badań PISA polskich 15-latków przesunąć na skali osiągnięć do tych, plasujących się bliżej wybitnych). *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020* doprecyzowywała, że chodziło o jakość nauczania, która umożliwiałaby m.in. rozwój talentów. Akcentowano konieczność podjęcia wysiłków na rzecz rozwoju uczniów utalentowanych, gdyż jak zauważono ten aspekt był dotąd zaniewany w polityce edukacyjnej – szkoły często „gubiły” talenty. Przyjęty paradygmat polskiej polityki edukacyjnej spowodował, że ten cel strategiczny wspomniano prawie zawsze łącznie z innym priorytetem strategicznym – rozwojem kompetencji i umiejętności uczniów (o czym w dalszym ciągu), które łącznie stanowiły oś celów strategicznych polskiej polityki w tym obszarze.

Rząd **czeski** bardziej precyzyjnie natomiast odnosił ten priorytet strategiczny do wysokiej jakości nauczania i nauczycieli jako warunku wstępnego takiego nauczania⁶⁶³. Rząd czeski przyjął założenie, że jakość pracy nauczycieli warunkuje jakość całego procesu nauczania. Słuszność takiego podejścia potwierdzają badania międzynarodowe – zaobserwowano ścisłą korelację między systemami edukacji powszechnie uważanymi za odnoszące sukces a procesem doboru nauczycieli, ich kształceniem i permanentnym wsparciem rozwoju zawodowego. Ponadto nauczyciele potrzebują również prestiżu i szacunku społecznego⁶⁶⁴. Rozwinięcie tematu kształcenia czeskich nauczycieli – w Rozdziale 6.

Również **słowacka** polityka edukacyjna promowała wysoką jakość edukacji w połączeniu z ideą równych szans m.in. przez budowę nowoczesnego i wysokiej jakości systemu szkolnictwa. Trzeba zaznaczyć, że wachlarz przewidywanych działań w ramach tego celu strategicznego obejmował np. przeprowadzenie fundamentalnej reformy systemu szkolnictwa, zmiany w zarządzaniu, strukturze i systemie finansowania edukacji, zaś operacjonalizacja tych priorytetów zamykała się w katalogu standardowych działań – kształcenie nauczycieli oraz zapewnienia materiałów dydaktycznych o odpowiedniej treści i jakości⁶⁶⁵. Z analizy zapisów słowackich dokumentów strategicznych wynikało, że jakość edukacji jako priorytet strategiczny polityki edukacyjnej nie plasowała się w tym państwie na czołowym miejscu. W swoim specyficznym kontekście ideę edukacji wysokiej jakości promowała słowacka *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*. Postulowano zindywidualizowanie wsparcia każdego z uczniów przez zabezpieczenie

⁶⁶³ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

⁶⁶⁴ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie...*, s. 13.

⁶⁶⁵ *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju.*

finansowania zajęć wyrównujących poziom edukacyjny, kompensujących braki w tym względzie, jak i rozwijających zdolności i talenty. Wzięto pod uwagę także zabezpieczenie kwestii socjalnych – sfinansowanie całodziennego pobytu w placówkach edukacyjnych, w tym zapewnienie żywienia czy pracę z rodziną ucznia. Priorytet ten łączono z ideą integracyjności edukacji – co zostało omówione wcześniej – postulując dodatkowo jego intensyfikację przez wspieranie rozwoju tożsamości Romów, promowanie nauki w języku romskim, uwzględnienie kwestii kultury romskiej w programach nauczania.

Podstawowy dokument strategiczny kształtujący wizję **węgierskiej** edukacji w omawianym okresie, tj. *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, wskazywał na dwa elementy zapewniające dostęp do edukacji wysokiej jakości – rozwój kompetencji kluczowych oraz zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela – podkreślano, że profesjonalizacja zawodu nauczyciela umożliwiła ustanowienie systemu edukacyjnego wysokiej jakości. Ponadto w zakresie zapewnienia edukacji wysokiej jakości kładziono akcent na każdy z 3 ludzkich czynników edukacji: uczniów (rozwój ich kompetencji), nauczycieli (wspieranie ich rozwoju zawodowego) oraz współpracę z rodzicami/opiekunami⁶⁶⁶. W ten schemat wpisywał się postulat wskazujący na narzędzie z zakresu zarządzania edukacją – krajowy system oceny edukacji jako podporę poprawy jakości edukacji (oraz równego dostępu do niej) w szczególności w placówkach z dużą populacją uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym⁶⁶⁷. Wdrożenie idei edukacji wysokiej jakości z prewencyjnego punktu widzenia to doprowadzenie do stanu homeostazy w systemie kształcenia w zakresie wymagań i oczekiwań uczniów, rodziców i nauczycieli, a tym samym uzyskanie takich walorów systemu jak adaptacyjność i responsywność, czyli zapewnienie elastyczności i interoperacyjności ścieżek nauczania, a także wrażliwość na szczególne potrzeby edukacyjne uczniów wywodzących się z mniejszości narodowych i etnicznych, imigrantów czy uczniów, którzy doświadczyli niepowodzeń w edukacji. Tak ukształtowana formalna edukacja gwarantowałaby, zgodnie z prezentowaną wizją, wysokie wyniki, zadowolenie wszystkich aktorów szkolnej sceny oraz – co najważniejsze z punktu widzenia dokumentu – eliminację zjawiska porzucania obowiązkowego kształcenia. Niemniej wskazywano także konkretne działania, urzeczywistniające idee edukacji wysokiej jakości. Pierwszy z nich to uatrakcyjnienie fizycznego środowiska nauki szkolnej (projektowanie nowoczesnych budynków, zapewnienie niezbędnego wyposażenia dydaktycznego), a także – to już działanie oczywiste i spotykane jako postulat w innych

⁶⁶⁶ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.*

⁶⁶⁷ *Strategia integracji społecznej 2011-2020,*

państwach – przeorganizowanie samego procesu nauczania: wspieranie innowacji w procesie nauczania, zwiększanie atrakcyjności treści, narzędzi i metod nauki adekwatnych do wieku ucznia, uwrażliwienie na szczególne zainteresowania, zdolności i ponadstandardowe potrzeby w tym zakresie, promowanie praktyki pedagogicznej, prowadzącej do sukcesu uczniów⁶⁶⁸. Na podkreślenie zasługuje tu fakt, że Węgry skierowały swą uwagę na dzieci szczególnie utalentowane, podobnie jak miało to miejsce w Polsce. Rząd węgierski promował talenty m.in. artystyczne, sportowe czy w zakresie nauk ścisłych. Kształcenie dzieci uzdolnionych wspierały programy rządowe (*Narodowy Program Talentów* pod auspicjami resortu edukacji, program *Talent Bridges* współfinansowany ze środków UE, program rozwoju talentów *Arany János*, program stypendialny *Droga do nauki*, itp.). Podkreślano, że kształcenie instytucjonalne to kuźnia talentów, zatem szczególną rolę przypisano szkołom w zakresie poszukiwania i pielęgnowania talentów oraz poprawy warunków rozwoju talentów w szkole i poza nią⁶⁶⁹.

Jednym z podstawowych wyzwań dla wszystkich poziomów szkolnictwa w **Polsce** pozostawała jakość nauczania (i zapewnienie równego dostępu do kształcenia dobrej jakości), umożliwiająca rozwój talentów oraz wyrównująca szanse edukacyjne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych. Ponieważ dostosowanie edukacji do wymagań rynku pracy nadal pozostawało kwestią do rozwiązania, dlatego już osiągnięty sukces polskiej edukacji należało uzupełnić o aspekt jakości na wszystkich poziomach edukacyjnych. Z tego względu zaplanowano, że w kolejnych latach Polska skupi się na podejmowaniu dalszych wysiłków w celu podniesienia jakości i atrakcyjności **szkolnictwa zawodowego**. Promocja kształcenia zawodowego byłaby realizowana również przez intensyfikację wysokiej jakości poradnictwa edukacyjno-zawodowego w szkołach od poziomu gimnazjum. Poprawie jakości kształcenia zawodowego powinno towarzyszyć promowanie kształcenia zawodowego wśród młodzieży. Zracjonalizowana decyzja co do wyboru ścieżki edukacyjnej prowadzić miałyby do sukcesu na rynku pracy, zwiększałyby tym samym potencjał rozwojowy gospodarki. Modernizację kształcenia należałoby ukierunkować na podwyższenie jakości i efektywności w ścisłym powiązaniu z gospodarką opartą na wiedzy. W odniesieniu do kształcenia zawodowego postulowano wdrożenie modułowej struktury oferty edukacyjnej, tym samym postawienie na zwiększenie możliwości jej indywidualizowania oraz położenie większej wagi na praktyczną stronę kształcenia. Po unowocześnieniu i nadaniu należnego prestiżu

⁶⁶⁸ Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki.

⁶⁶⁹ Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.

kształcenie i szkolenie zawodowe powinno pełniej odpowiadać na potrzeby rynku pracy⁶⁷⁰. W odniesieniu do programu kształcenia konieczny był udział w jego współtworzeniu praktyków – pracodawców jako źródła wiarygodnej wiedzy o zapotrzebowaniu na konkretne kwalifikacje w bliższym i dalszym horyzoncie czasowym. Na poziomie średnim jakości kształcenia zawodowego sprzyjało rozwijanie interdyscyplinarnych programów nauczania⁶⁷¹.

Zabiegi polityki **czeskiej i słowackiej** w tym obszarze zostały scharakteryzowane przy okazji kształcenia ogólnego – państwa te nie wyśtosowały szczególnych postulatów w tym zakresie wobec kształcenia zawodowego.

Poprawa jakości kształcenia i szkolenia zawodowego utożsamiona została w **węgierskiej** wizji ze wzmacnianiem podstawowych kompetencji – nauką języków obcych i upowszechnianiem korzystania z narzędzi informacyjno-komunikacyjnych. Dodatkowo ważnym komponentem był rozwój umiejętności uniwersalnych w kształceniu zawodowym młodzieży, tak samo zresztą jak i na innych poziomach edukacji, tj. umiejętności rozwiązywania problemów, komunikacji interpersonalnej, samoorganizacji, zarządzania konfliktami, efektywnych negocjacji, czyli umiejętności wykraczających poza standardowy katalog przypisany instytucjonalnemu kształceniu i odzwierciedleniu ich, np. w postaci profilu absolwenta (zestawu umiejętności i wiedzy osiągniętych na koniec etapu kształcenia)⁶⁷².

5.4. Wyrównywanie szans edukacyjnych

Dążenie do równowagi w edukacji nie bierze się tylko z poczucia sprawiedliwości społecznej, jest także sposobem na bardziej wydajne wykorzystanie zasobów oraz zapewnienie każdemu człowiekowi możliwości pełnego uczestnictwa w społeczeństwie, w którym żyje. „Światowej klasy systemy to te, które zapewniają wszystkim swoim uczniom wyrównane możliwości uczenia”⁶⁷³. Zapewnienie dostępu w szczególności do wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki często jest uważane za najskuteczniejszy sposób wyrównania szans edukacyjnych i życiowych.⁶⁷⁴ Bogusław Śliwerski przestrzega jednak, że:

⁶⁷⁰ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020* oraz *Strategia rozwoju kraju 2020*.

⁶⁷¹ *Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025*.

Jednocześnie jak stwierdza A. Schleicher, programy nauczania formalnego nie powinny być nastawione na bardzo wąskie specjalizacje, ale we właściwy sposób przeplatać elementy ekologiczne i społeczne w blokach nauczania ścisłego i humanistycznego, a treści ekonomiczne – w przedmiotach przyrodniczych. Pod tym względem w czołówce wśród państw europejskich znajdowała się Finlandia, w której kształcenie w dużej mierze miało charakter międzyprzedmiotowy, co wymagało od uczniów i nauczycieli myślenia i pracy ponad granicami przedmiotów szkolnych. A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 84.

⁶⁷² *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020*.

⁶⁷³ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 71.

⁶⁷⁴ A. Schleicher, *Czytanki o edukacji...*, s. 159.

„Szkoła nie jest windą dla wszystkich, która ma wynieść, szczególnie dzieci z najniższych sfer, ku górze w wyniku procesu upowszechniania edukacji”⁶⁷⁵.

Należy zaznaczyć, że dostępność **kształcenia przedszkolnego** zaklasyfikowana została zgodnie ze schematem przyjętym w niniejszej pracy do celów operacyjnych.

W przypadku **Polski** odnotowujemy w odniesieniu do **kształcenia ogólnego** priorytet strategiczny — równy dostęp do kształcenia dobrej jakości. Interpretowano ten priorytet jako umożliwienie rozwoju talentów oraz wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci (młodzieży i młodych dorosłych), przy czym ten drugi człon definicji zestawiany był zwyczajowo ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a konkretnie – niepełnosprawnością⁶⁷⁶.

Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu stwierdziło, że jedną z typowych cech **czeskiego** systemu edukacji, a jednocześnie jednym z jego chronicznych problemów, była utrzymująca się, a nawet pogłębiająca się nierówność edukacyjna wśród dzieci i młodzieży. Jako przyczynę tego stanu rzeczy wskazywano różnice w możliwościach edukacyjnych i aspiracjach warunkowane przede wszystkim pochodzeniem rodzinnym. Zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji w perspektywie czeskiej miałyby polegać na pokonywaniu przeszkód w płynnym przechodzeniu pomiędzy kolejnymi etapami edukacyjnymi (kształcenie przedszkolne/kształcenie na poziomie podstawowym/kształcenie na poziomie średnim)⁶⁷⁷. Można jednak odnaleźć także inny wymiar tego fenomenu, postulujący przewyższanie zjawiska segregacji uczniów według statusu społeczno-ekonomicznego, środowiska pochodzenia, talentów bądź niepełnosprawności⁶⁷⁸. Należy zauważyć, że w badanych dokumentach Republiki Czeskiej priorytety strategiczne: edukacja włączająca i zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji, płynnie przenikały się i były raczej swoim dopełnieniem niż jasno rozgraniczonymi odrębnymi celami strategicznymi. Podobnie rzecz się miała z polskimi celami strategicznymi, gdzie jakość edukacji częstokroć omawiana była w ścisłej korelacji z rozwijaniem kompetencji uczniów.

Równy dostęp do edukacji nie był zbyt silnie umocowany w **słowackiej** polityce edukacyjnej, przeplatał się płynnie z innymi ideami: jakością edukacji oraz integracyjnością edukacji/desegregacją w edukacji⁶⁷⁹. Pogłębione oblicze implementacji tej idei znajdujemy we wskazówce ukierunkowania działań w ramach istniejącego systemu edukacji

⁶⁷⁵ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 240.

⁶⁷⁶ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*.

⁶⁷⁷ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

⁶⁷⁸ *Strategia integracji społecznej 2014-2020*.

⁶⁷⁹ Postulaty w tym zakresie wynikały ze *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku, Narodowej strategii zrównoważonego rozwoju oraz Krajowego programu rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020*.

na zapewnienie równych szans i pełnoprawne uczestnictwo w edukacji wszystkich dzieci w wieku szkolnym, bez względu na obywatelstwo, kraj urodzenia, język ojczysty etc. Nie znajdziemy tu zbyt wiele konkretnych propozycji przedsięwzięć poza dość oczywistymi, właściwymi profilowi tego dokumentu strategicznego, tj. włączenie do oferty edukacyjnej nauczania języka słowackiego jako języka obcego, doskonalenie metodyczne nauczycieli w tym zakresie oraz włączenie asystentów dydaktycznych⁶⁸⁰. W podobnym duchu sformułowano zalecenia w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami Słowacja stawiała sobie za cel zapewnienie prawa do edukacji, dążąc do wdrożenia w praktyce zasady równych szans. Aby umożliwić uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi naukę szkolną, postulowano zatrudnianie nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami (np. posługujący się językiem migowym lub alfabetem Braille'a). To w słowackiej optyce podstawowy krok na drodze do wyrównywania szans edukacyjnych tego specyficznego środowiska szkolnego. Znalazł się tu nawet dość niebanalny postulat odnośnie zatrudniania w takich placówkach nauczycieli z niepełnosprawnościami, co stanowiło swoiste *novum* w analizowanym obszarze. Indywidualizowane wsparcie dzieciom i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kwalifikującym się do nauki w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach, powinni ułatwić asystenci dydaktyczni, psychologowie i pedagodzy szkolni dostępni stale, tj. w poradniach zlokalizowanych w szkołach i przedszkolach (obok kompleksowej specjalistycznej opieki terenowych poradni pedagogicznych poza szkołami). Założono również zapewnienie na większą skalę opieki dla takich uczniów⁶⁸¹.

Wyrównywanie szans edukacyjnych w odsłonie **węgierskiej** traktowane było równie służebnie jak edukacja włączająca⁶⁸². Wyrównywanie szans (łącznie z integracyjnością systemu edukacyjnego oraz eliminacją selektywnego charakteru procesu edukacyjnego) to wkład w budowanie sprawnie funkcjonującego systemu instytucji edukacyjnych. Ponadto narzędzie z zakresu zarządzania edukacją – krajowy system oceny edukacji (krajowa ocena, sprawdzająca kompetencje uczniów w oparciu o dokonywane pomiary, przetwarzanie danych, ocenę i analizę wyników) wskazano jako wspierające równy dostęp do edukacji (o czym już wspomniano przy okazji omawiania priorytetu dotyczącego jakości edukacji). Jednocześnie do wyeliminowania nierówności w edukacji powinny przyczynić

⁶⁸⁰ *Polityka integracji Republiki Słowackiej.*

⁶⁸¹ *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020.*

⁶⁸² *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju 2012-2024.*

się skuteczne narzędzia antydyskryminacyjne, w które należy wyposażyc pedagogów w ramach wsparcia metodologicznego⁶⁸³.

Polską wizję rozwoju **kształcenia zawodowego** w kierunku równego dostępu do kształcenia wysokiej jakości urzeczywistniał postulat niwelowania różnic między szkołami średnimi ogólnokształcącymi i zawodowymi, a przede wszystkim likwidacja negatywnego doboru uczniów do szkół zawodowych, co – jak zauważono – przejawiało się w poziomie osiągnięć uczniów tych szkół w badaniach PISA⁶⁸⁴.

Rząd **czeski** przyjął priorytet, dotyczący zmniejszenia nierówności w edukacji w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego do 2020 r. i jednocześnie jako sposób jego realizacji postulowano wzmocnienie wspólnej bazy ramowych planów nauczania dla szkół zawodowych, zarówno średnich jak i zasadniczych, polegające na rozwoju podstawowej wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw w celu zapewnienia szansy na długoterminowe zatrudnienie i możliwości kontynuowania kształcenia formalnego i pozaformalnego. Z tego względu pogłębienie ww. priorytetu strategicznego zostało szczegółowo omówione w części dotyczącej rozwijania kompetencji i umiejętności uczniów⁶⁸⁵.

Słowackie dokumenty strategiczne skupiające się na grupach defaworyzowanych, w szczególności Romach⁶⁸⁶ oraz osobach z niepełnosprawnościami⁶⁸⁷ podejmowały kwestie równego dostępu do edukacji w powiązaniu z jej jakością, toteż przy okazji charakterystyki priorytetu, dotyczącego jakości edukacji omówione zostały łącznie działania na rzecz równego dostępu do niej.

Należy zauważyć, że **węgierska** polityka edukacyjna skupiała się na dostępności edukacji przedszkolnej. Pozostałe szczeble edukacji w kwestii równego dostępu do edukacji potraktowane zostały bardzo ogólnie. Formułowano generalne wskazania odnośnie zapewnienia realnego powszechnego dostępu uczniów do edukacji w ramach realizacji prawa do nauki, w tym ukończenia studiów oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych jako remedium na ograniczenie zjawiska przedwczesnego porzucania obowiązkowej nauki szkolnej⁶⁸⁸. W imię idei zrównoważonego rozwoju kładziono również nacisk na promowanie równości szans w postaci działań na rzecz wzmocnienia integracji społecznej⁶⁸⁹.

⁶⁸³ *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

⁶⁸⁴ *Pespektywa uczenia się przez całe życie.*

⁶⁸⁵ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

⁶⁸⁶ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*

⁶⁸⁷ *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020.*

⁶⁸⁸ *Strategia rozwoju edukacji publicznej.*

⁶⁸⁹ *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

5.5. Rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów

Zbigniew Kwieciński stwierdza, że: „Nikt i nic nie może uwolnić nas, pedagogów, od wskazywania instytucji edukacyjnych jako zobowiązanych do zapewniania wszystkim, każdej osobie – niezależnie od jej odrębności – kluczowych kompetencji dostępu do kultury symbolicznej, niezbędnych do tworzenia autonomicznej drogi do pomyślnego życia, zapewniającego w efekcie szacunek dla siebie samego, pomyślne relacje społeczne i partycypację w decyzjach politycznych.”⁶⁹⁰ Z kolei Andreas Schleicher podkreśla, że współczesne szkoły powinny przygotowywać uczniów na zachodzące zmiany tak, aby potrafili pracować w zawodach, których dziś nie znamy, radzić sobie z wyzwaniami, których nie jesteśmy w stanie dziś przewidzieć, i aby umieli wykorzystywać jeszcze niewynalezione technologie. Poza tym rolą edukacji jest przyzwyczajanie uczniów do funkcjonowania w zglobalizowanym świecie, czyli poznawania i rozumienia różnych punktów widzenia i światopoglądów, współpracy opartej na szacunku do innych oraz podejmowania odpowiedzialnych działań. Wobec problemu nieprzewidywalnej przyszłości edukacja może pomagać ludziom, organizacjom i systemom utrzymywać się na powierzchni – a nawet dobrze prosperować – przez rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej, a więc kształtowanie takich cech jak elastyczność i umiejętność reagowania na potrzeby. Równie ważne jest wyciąganie nauki ze wszystkiego, czego się uczymy⁶⁹¹.

Rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów to zdecydowanie najobszerniej scharakteryzowany priorytet strategiczny w dokumentach państw Grypy Wyszehradzkiej w analizowanym przedziale czasowym. Poświęcono mu najwięcej miejsca i detalicznie opisano promowane wartości w tej dziedzinie. Jednocześnie można zauważyć, że poza nielicznymi odstępstwami katalog kompetencji i umiejętności był dość jednorodny we wszystkich państwach V4, zbieżny z polityką UE w tym względzie (*Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia*). Można tu także zauważyć pewną prawidłowość, tj. kwestię **kształcenia kompetencji kluczowych** zasadniczo przypisano do poziomu kształcenia ogólnego (choć kształcenie zawodowe również częściowo je uwzględnia), natomiast **kompetencje miękkie** zaadresowano zasadniczo do poziomu kształcenia powyżej ISCED 1.

⁶⁹⁰ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, w: A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice. Edukacja. Inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 27.

⁶⁹¹ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 43-44.

Polska wskazywała 3 kompetencje jako priorytetowe dla realizacji polityki państwa w zakresie objętym dokumentem – były to edukacja obywatelska, informatyczna i artystyczna. Należy zauważyć, że odnoszono je do jak najwcześniejszego etapu edukacji formalnej – do **kształcenia przedszkolnego**⁶⁹². Kompetencje generalnie przepisane były do poziomu kształcenia ogólnego, zatem tam zostały one opisane szczegółowo.

Podobnie w przypadku **Republiki Czeskiej**, gdzie w dokumentach strategicznych odnajdziemy apel o zapewnienie warunków do rozwoju umiejętności cyfrowych na każdym szczeblu edukacji, w tym przedszkolnym. Przy czym na tym poziomie edukacyjnym kluczową rolę odgrywały kompetencje, dotyczące rozumienia i uczestnictwa w świecie, który nas otacza, natomiast zestaw kompetencji cyfrowych wspomagał rozwiązywanie problemów, polegających na przetwarzaniu informacji. Kompetencje informatyczne wykorzystywane przez większość dyscyplin edukacyjnych, z którymi uczniowie tego etapu edukacyjnego zetkną się w przyszłości obejmowały m.in. kreatywność, logiczne i algorytmiczne myślenie oraz pracę zespołową. Opanowanie środowiska technologii cyfrowych warunkowało późniejsze rozumienie pojęć i swobodne poruszanie się w realiach świata, kontrolowanie, modyfikowanie i skuteczne wykorzystanie procesów i funkcji, zgodnie ze swoimi potrzebami. Więcej na temat wizji rozwijania kompetencji informatycznych, zgodnie z czeskimi dokumentami strategicznymi, zawarto w części, poświęconej kształceniu ogólnemu⁶⁹³. W tym samym duchu utrzymano postulat odnośnie kształtowania otwartej postawy przedszkolaków wobec zrównoważonego rozwoju. Zalecano, aby w kształceniu na tym szczeblu położyć nacisk na naturalną zdolność dzieci do postrzegania środowiska, własną rolę w nim i odpowiedzialność za nie⁶⁹⁴.

Niemal identyczne rozwiązanie przyjął rząd **słowacki**. W zakresie ww. obszaru strategicznego doskonalenie umiejętności i kompetencji cyfrowych, odwoływało się m.in. do edukacji formalnej i dotyczyło wszystkich poziomów tej edukacji od placówek przedszkolnych po kształcenie na poziomie wyższym. Dzięki wdrożeniu centralnej bazy danych dla wszystkich ww. poziomów edukacji, dzięki której uczniowie, studenci, pedagodzy, itd. mieliby dostęp do nowoczesnych i regularnie aktualizowanych treści edukacyjnych, których zastosowanie uatrakcyjniłoby proces edukacyjny, a także pozwoliłoby skutecznie przekazywać, jak też zdobywać wiedzę i kształtować wymagane umiejętności. Dość lakonicznie potraktowano nabywanie ww. umiejętności przez przedszkolaków, opisując

⁶⁹² *Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020.*

⁶⁹³ *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku.*

⁶⁹⁴ *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015).*

tę kwestię ogólnymi dyrektywami jak konieczność wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych w różnych kontekstach (wykorzystanie, bezpieczeństwo, etyka, itp.) czy dążenie do systematycznego wspierania rozwoju kompetencji kluczowych i cyfrowych (umiejętności komunikacji i prezentacji, umiejętność kreatywnego rozwiązywania problemów, umiejętność pracy z nowoczesnymi technologiami cyfrowymi oraz uczenia się adaptacji i elastyczności w zakresie ich dalszego rozwoju). Temat ten detalicznie został omówiony w części poświęconej rozwijaniu kompetencji uczniów w kształceniu ogólnym, gdyż do tego obszaru naturalnie przynależy⁶⁹⁵.

Odmienne stanowisko prezentowały w tym względzie **Węgry**. To nie umiejętności cyfrowe –wzorem pozostałych państw Grupy Wyszehradzkiej – były szczególnie istotne na tym etapie kształcenia i nie kwestie zrównoważonego rozwoju, jak w przypadku Czech. Węgry w swojej filozofii kształtowania polityki edukacyjnej stawiały na etapie przedszkolnym na kompetencje miękkie, co zasadniczo adresowane było do młodzieży i kształcenia na poziomie średnim, a nawet – procesu kształcenia przez całe życie, tj. rozwijanie samowiedzy, samooceny, umiejętności rozwiązywania problemów i komunikacji. Podkreślono tu, że są to umiejętności niezbędne w procesie socjalizacji. Akcentowanie właśnie rozwoju osobowości przedszkolaka oraz stosowanie odpowiednich narzędzi i metod pedagogicznych w wychowaniu przedszkolnym to klucz do edukacyjnego i życiowego sukcesu⁶⁹⁶. Edukacja przedszkolna to środek do zdobycia wiedzy i umiejętności, zapewniającej pomyślny start w szkole. W optyce rządu węgierskiego wczesna socjalizacja miała do odegrania kluczową rolę w uczeniu się przez całe życie. Dbalność o prawidłowy rozwój osobowości rozpoczynał się na wczesnym etapie życia i kształcenia⁶⁹⁷.

Duży blok zagadnień stanowiących jeden z zasadniczych celów strategicznych polityki edukacyjnej państw V4, promowany zresztą w całej Wspólnocie, to rozwój kompetencji i umiejętności uczniów (generalnie odnoszący się do **kształcenia ogólnego**). Obszar ten dotyczył szerokiej gamy tematycznej. **Polskie** dokumenty strategiczne wskazywały przede wszystkim kompetencje i umiejętności potrzebne w przyszłej pracy zawodowej⁶⁹⁸. Zdecydowanie na pierwszym miejscu znalazły się kompetencje cyfrowe, co pozostawało w zgodzie z diagnozą z polskiej Umowy Partnerstwa. W dalszej kolejności promowano rozwijanie kompetencji kluczowych (w tym komunikacyjnych, matematycznych,

⁶⁹⁵ *Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*

⁶⁹⁶ *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020.*

⁶⁹⁷ *Strategia rozwoju edukacji publicznej.*

⁶⁹⁸ *Strategia zrównoważonego rozwoju kraju, Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020, Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020.*

językowych, społecznych) oraz postaw przedsiębiorczych wśród uczniów. Ponadto nacisk kładziono na kształtowanie kapitału społecznego w ramach edukacji obywatelskiej i artystycznej⁶⁹⁹. Z założenia edukacja informatyczna oraz edukacja artystyczna miały przygotować uczniów do krytycznego odbioru przekazów medialnych (np. analiza i interpretacja utworu audiowizualnego, krytyczna analiza przekazu reklamowego, wykorzystywanie Internetu jako narzędzia komunikacji), zdobywania wiedzy (wyszukiwanie i przetwarzanie informacji, samodzielne tworzenie treści) bądź odbioru sztuki (np. filmu, muzyki) w nauczaniu szkolnym. Ze względu na globalne, w tym stojące przed Polską, wyzwania w dziedzinie cyfryzacji, system edukacji powinien skutecznie kształtować kompetencje uczniów w tym zakresie, aby przeciwdziałać wykluczeniu cyfrowemu. Bariery w wykorzystywaniu TIK w przypadku Polski – jak wskazywano – był raczej brak wiedzy i umiejętności, niż brak dostępu do sprzętu i sieci. Należy przy tym zaznaczyć, za Andreasem Schleicherem, że technologie cyfrowe mogły wzmacniać dobre nauczanie, ale nie były w stanie naprawić słabego⁷⁰⁰. Szkolną edukację obywatelską z kolei rozumiano szeroko jako wyrobienie nawyku angażowania się we wspólne sprawy. Za kluczową uznano kwestię rozwijania postawy wiarygodności, odpowiedzialności, poczucia własnej wartości, szacunku dla innych ludzi, ciekawości poznawczej, gotowości do uczestnictwa w kulturze, przejawiania inicjatywy oraz podejmowania pracy zespołowej. W rozwoju społecznym szczególnie podkreślano kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji. Ważną rolę odgrywały takie obszary, jak np. wspieranie samorządności uczniowskiej. Odnajdujemy tu nawiązanie do priorytetów UE w zakresie kształtowania jednej z kluczowych kompetencji społecznych – uczestnictwa w życiu obywatelskim oraz wierne echo zaleceń z raportów Faure’a i Delorsa. Akcentowane było również wdrożenie zachęt do wolontariatu oraz rozwijanie umiejętności uczenia się, stawiania pytań i rozwiązywania problemów, krytycznej analizy przekazu, współpracy w zespole, aktywnego uczestnictwa w kulturze i życiu obywatelskim, angażowania się w istotne kwestie lokalne⁷⁰¹. Głównym sensem rozwijania takich kompetencji jak kreatywność i innowacyjność w obowiązkowej edukacji było sprzyjanie samorealizacji w wymiarze indywidualnym, ale także innowacyjności w wymiarze społecznym, która uznawana

⁶⁹⁹ *Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020*.

⁷⁰⁰ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 274-275.

⁷⁰¹ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020, Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020, Perspektywa uczenia się przez całe życie oraz Strategia rozwoju kraju 2020*.

była za *spiritus movens* zrównoważonego rozwoju⁷⁰². Jak wspomniano wcześniej w polskiej polityce edukacyjnej rozwijanie kompetencji szło w parze z zapewnieniem dobrej jakości edukacji.

Również resort edukacji **Republiki Czeskiej** szczególną uwagę koncentrował na umiejętnościach cyfrowych, w tym kreatywności, logicznym i algorytmicznym myśleniu, pracy zespołowej etc. W celu rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów przewidziano włączenie do programów nauczania jednej z ważnych umiejętności rozumienia i uczestnictwa w świecie, który nas otacza – rozwiązywania problemów i przetwarzania informacji. Kompetencje cyfrowe wykorzystywane powinny być przez większość dyscyplin edukacyjnych, o czym wspomniano przy okazji omawiania kształcenia przedszkolnego. Powyższy kierunek interwencji wymuszał zmiany w ramowych programach nauczania na każdym szczeblu edukacji, tak aby odzwierciedlały aktualny rozwój technologii cyfrowych i ich potencjał oraz umożliwiał uczniom rozwinięcie myślenia komputacyjnego i zdobycie podstaw wiedzy informatycznej. Jednocześnie wdrażając TIK w uwarunkowaniach czeskich postulowano, aby zadbać o ich niedyskryminacyjny rozwój we wszystkich formach edukacji – kształceniu formalnym, nieformalnym, pozaformalnym, zaopatrzenie szkół w odpowiednią infrastrukturę informatyczną, promowanie innowacyjnych projektów, zwiększenie publicznego zrozumienia celów i procesów integracji technologii z edukacją⁷⁰³. Pielęgnowanie postaw kreatywności i innowacyjności w optyce czeskiej prowadzić miałyby w dłuższej perspektywie do rozwoju postawy przedsiębiorczej u uczniów⁷⁰⁴. Respektowanie zasad zrównoważonego rozwoju i poszanowanie środowiska naturalnego, ułatwienie dostępu dzieciom i młodzieży do informacji i praw przy jednoczesnym bezpiecznym i kreatywnym korzystaniu z przekazu medialnego oraz promowanie aktywnego zaangażowania w procesy decyzyjne w demokratycznym społeczeństwie to istota kompetencji obywatelskich oraz kształtowania postaw prospołecznych⁷⁰⁵. Poszerzeniem ww. wachlarza umiejętności i kompetencji było nim np. bezpieczne i twórcze korzystanie z mediów⁷⁰⁶. Ułatwienie równego dostępu do praw dzieciom i młodzieży oraz ułatwienie równego dostępu do informacji dla dzieci i młodzieży to z kolei postulaty dążące do stworzenia otwartego środowiska dla możliwości korzystania z praw przez dzieci i młodzież oraz wspierania edukacji w zakresie praw dzieci i młodzieży

⁷⁰² *Perspektywa uczenia się przez całe życie oraz Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020.*

⁷⁰³ *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku.*

⁷⁰⁴ *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020, Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku.*

⁷⁰⁵ *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008–2015), Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020.*

⁷⁰⁶ *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020 z nawiązaniem do Strategii edukacji cyfrowej do 2020 roku.*

z naciskiem na wzajemny szacunek i godność. Ściśle skorelowany z powyższymi był model aktywnego zaangażowania w procesy decyzyjne w demokratycznym społeczeństwie, który wspierał kompetencje na rzecz zaangażowania w przestrzeń publiczną, w tym edukację obywatelską, w szczególności skierowaną do młodych wyborców.

Nie inaczej było w przypadku **Słowacji**. Również to państwo skupiło się na rozwijaniu kompetencji i umiejętności uczniów. Naturalnie kanon stanowiły komunikacja w językach obcych, umiejętności cyfrowe, kompetencje biznesowe i finansowe, w tym kreatywność i przedsiębiorczość, kompetencje obywatelskie i społeczne⁷⁰⁷. Umiejętności językowe – należy zaznaczyć, że Słowacy preferowali język angielski i niemiecki – postrzegano jako potencjał do poszerzenia możliwości pracowników na międzynarodowym rynku pracy. Kompetencje kluczowe w zakresie TIK to sztandarowe zagadnienie w polityce edukacyjnej UE. Słowacja potraktowała te kwestie dość lakonicznie, opisując je ogólnymi dyrektywami jak konieczność wspierania rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów w różnych kontekstach (wykorzystanie, bezpieczeństwo, etyka, itp.) czy dążenie do systematycznego wspierania rozwoju kompetencji kluczowych, zwłaszcza cyfrowych (umiejętności komunikacji i prezentacji, umiejętności kreatywnego i krytycznego rozwiązywania problemów, umiejętności pracy z nowoczesnymi technologiami cyfrowymi oraz uczenia się adaptacji i elastyczności w zakresie ich dalszego rozwoju). Z kolei w odniesieniu do młodzieży promowano w szczególności 2 bloki kompetencji:

1. kreatywność i przedsiębiorczość jako kluczowe kompetencje właściwe przede wszystkim ludziom młodym, które pomagały rozwinąć potencjał w zatrudnieniu, samozatrudnieniu, a także biznesie, dzięki umiejętności przekształcania pomysłów w rzeczywiste działania, inicjatywie, ponoszeniu odpowiedzialności, podejmowaniu ryzyka i osiągnięciu celów. Proponowane środki w ramach celu strategicznego obejmowały m.in. edukację formalną *explicite*, tj. wprowadzenie przedmiotów w zakresie przedsiębiorczości na wszystkich poziomach edukacji szkolnej; działanie dotyczące uczniów uzupełniało to skierowane do nauczycieli – postulowano opracowanie standardów zawodowych dla nauczycieli ww. przedmiotu, jak również profile absolwentów w kształceniu zawodowym;
2. kompetencje społeczne i obywatelskie w postaci okazywania szacunku i partnerskiego podejścia do młodych ludzi w środowisku szkolnym na wszystkich poziomach systemu edukacji. Ich rozwijanie zaplanowano przez następujące działania: stworzenie warunków do ustanowienia i działania samorządów szkolnych, zabezpieczenia

⁷⁰⁷ *Strategia uczenia się przez całe życie 2011, Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020, Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*

środków na dotacje, wspierające i rozwijające uczestnictwo uczniów i studentów w zarządach szkół⁷⁰⁸.

Szczególnym fenomenem było poczucie solidarności społecznej, co było ważne z punktu widzenia rozwoju osobistego, jak również budowania spójności społecznej i społeczeństwa obywatelskiego. Promowany był wolontariat. Zgodnie z polityką rządu słowackiego w młodych ludziach należało kształcić podstawę solidarności międzypokoleniowej, prowadzącą do zaangażowania się w wolontariat młodzieżowy. Realizacja tego celu powinna odbywać się przez opracowanie narzędzi, wspierających organizacje pracujące z młodymi wolontariuszami oraz zabezpieczenie zasobów finansowych, personalnych i organizacyjnych dla długoterminowego wolontariatu, aktywizującego młodzież. W podobnym duchu rozwijany był temat nabywania umiejętności przez młodych ludzi w zakresie zagadnień globalnych oraz zrównoważonego rozwoju⁷⁰⁹. Ten pierwszy blok przewidywał postulat włączenia do programów edukacyjnych edukacji globalnej w zakresie szerokiego wachlarza zagadnień globalnych – współpraca międzynarodowa, problemy współczesnego świata, wolontariat i pomoc humanitarna, wielokulturowość, środowisko i ekologia, prawa człowieka, prawa obywatelskie, prawa dziecka, równość płci, demokracja – przez kształtowanie umiejętności korzystania z informacji, krytycznego myślenia (analiza, synteza, ocena, kreatywność), komunikacji, umiejętności rozwiązywania problemów. Postulowano również uwzględnienie w treści nauczania kluczowych z punktu widzenia zrównoważonego rozwoju tematów, częściowo powielonych za strategią dotyczącą edukacji globalnej: prawa człowieka, walka z korupcją, edukacja społeczna, ekologia, wymiar europejski, doskonalenie i upowszechnianie nauczania języków obcych, zwiększanie udziału przedmiotów o charakterze multidyscyplinarnym i interdyscyplinarnym, powiązanie edukacji z praktyką i wychowaniem do kreatywności, zwiększenie udziału praktycznych kompetencji i umiejętności. Podkreślano również wzmocnienie świadomości, właściwą orientację aksjologiczną. W bardzo ogólny sposób nakreślono kwestię zrównoważonego rozwoju przez wsparcie edukacji i szkoleń w zakresie ochrony środowiska, praw człowieka, ochrony i promocji gospodarki, jak również przez stabilizację instytucjonalnych warunków kształcenia i szkolenia jako niezbędnego środka do wzmocnienia potencjału obywateli, ich pozycji oraz świadomości społecznej, kulturowej, narodowej, środowiskowej i prawnej. W szczególności do młodzieży odnosił się postulat

⁷⁰⁸ *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020.*

⁷⁰⁹ *Narodowa strategia edukacji globalnej na lata 2012-2016 oraz Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju.*

wspierania czynnego udziału w życiu społecznym i aktywności na rynku pracy. Bardzo ciekawy i unikalny jednocześnie kierunek rozwijania kompetencji i umiejętności wskazywała słowacka *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju*. Dyscypliny, które mają do odegrania szczególną rolę w systemie edukacji, to te, które kształtują umiejętności budowania relacji społecznych oraz budowania własnej tożsamości, korzystania z dostępnych zasobów, w tym kulturowych czy środowiskowych. W związku z powyższym to do zadań przedmiotów humanistycznych należy wspomaganie procesu systematyzowania i interpretowania informacji, pochodzących ze środowiska pozaszkolnego. W ten sposób kształtują one orientację młodych ludzi na wartości i potrzeby otwartego społeczeństwa i demokratycznego państwa, a co za tym idzie – zrównoważonego rozwoju. Stąd też rząd słowacki stał na stanowisku, że należy przeorientować nauczanie przedmiotów humanistycznych z pozycji wyłącznie kognitywistycznej (poznawczej), odejść od koncepcji jednostronnego zorientowania na nabywanie wiedzy przez uczniów. Jak zaznaczono w słowackiej Umowie Partnerstwa system szkolnictwa tego państwa polegał na przekazywaniu olbrzymiej masy wiedzy, ale brakowało komplementarnych elementów – zachęty do działania, praktyki, analizy, budowania świadomości. W to miejsce należało zaoferować edukację kooperacyjną, która odchodzi od tzw. nauczania frontального, stwarza zaś możliwości aktywnego włączania się uczniów w proces poznawania za pomocą metod problemowych, eksperymentowania, badania, praktyki, komunikacji z innymi – wszystko z udziałem wspierającej roli nauczycieli⁷¹⁰. Konieczne było sformułowanie nowych zakresów treści nauczania nauk społecznych z uwzględnieniem praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy – w zakresie historii, wychowania obywatelskiego, nauk społecznych, etyki i estetyki. Odnajdujemy tu echa rekomendacji z *Białej Księgi* Komisji Europejskiej oraz raportów Jacquesa Delorsa czy Edgara Faure’a z aprecjacją kształcenia ogólnego w dziedzinach humanistycznych, które kształtuje człowieka świadomego, podejmującego właściwe decyzje i odpornego na manipulację, co było szczególną dyrektywą dla państw postkomunistycznych. Kryterium wyboru ww. walorów osobowościowych opierało się na przesłance kształcenia człowieka integralnego – świadomego i aktywnego obywatela, a nie wyłącznie pracownika. Kładziony był nacisk na rozwój osobowości, relacje społeczne i rozwój osobistych zainteresowań.

Węgry nie były odmienne w akcentowaniu potrzeby rozwijania kompetencji uczniów. Biorąc pod uwagę znaczący odsetek młodych Węgrów porzucających naukę, dokumenty strategiczne tego państwa zwracały szczególną uwagę przede wszystkim na podstawowe

⁷¹⁰ B. Śliwerski, *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2022, s. 320.

umiejętności (pisanie, czytanie, rozumienie, liczenie), których rozwijanie – jak założono – powinno wpłynąć pozytywnie na efekty uczenia się i zmniejszyłoby ryzyko wypadania z systemu obowiązkowej edukacji⁷¹¹. Ponadto rząd węgierski postulował rozszerzenie podstawy programowej w zakresie kształcenia TIK nie tylko w ramach zajęć informatycznych, ale horyzontalnie. Podobnie jak to było w przypadku wcześniej omawianych państw – w nauczaniu innych przedmiotów również upatrywano szansę i potrzebę rozwoju kompetencji cyfrowych uczniów, które kształtowały u uczniów spostrzegawczość, kreatywność, niezależność i pozostawiały przestrzeń do współpracy. Stąd kładziono nacisk na wdrożenie TIK do nauczania przedmiotów ogólnokształcących i stosowne ukierunkowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Silny akcent prewencyjny wskazywał postulat, aby uczniowie kończący edukację publiczną mieli odpowiednie kompetencje cyfrowe oraz posiadali umiejętność korzystania z mediów i potrafili korzystać z tych kompetencji przez całe życie w celu ciągłego doskonalenia i pełnego uczestniczenia w życiu społecznym, obywatelskim. Młodzi ludzie, rozpoczynający naukę w szkole, potrafiliby z wykorzystaniem TIK wyszukiwać, przechowywać, tworzyć i prezentować treści edukacyjne, tym samym kompetencje cyfrowe były w tym przypadku podwaliną innej kompetencji – umiejętności uczenia się. Jednocześnie było to doskonałe narzędzie samodzielnej edukacji, szczególnie przydatne w przypadku tych uczniów, którzy przerwali naukę, a jednocześnie chcieli i mogli tą drogą ukończyć odpowiedni poziom edukacyjny. Był to też – w przypadku ambitnych jednostek – sposób samodoskonalenia. W ten sposób system instytucjonalny wspierał indywidualne ścieżki uczenia się, co było zarówno szansą na powrót do edukacji instytucjonalnej, remedium na jej opuszczanie, jak i przyczynkiem do jak najlepszego startu w życiu zawodowym. To założenie polityki edukacyjnej Węgier wykazuje zbieżność z zapisami unijnej *Białej Księgi*. Na Węgrzech kładziono przy tym nacisk, aby rozwój kompetencji cyfrowych nie odbywał się w sposób fragmentaryczny – w ramach pojedynczego przedmiotu, ale w całym spektrum edukacyjnym⁷¹². Priorytetem na Węgrzech było również nauczanie języków obcych. Akcentowana była potrzeba praktycznej umiejętności posługiwania się językami obcymi przez młodych Węgrów, co ciekawe promowano – podobnie jak przy nabywaniu kompetencji cyfrowych – podejście szczególnie popularne w kształceniu przez całe życie – samodzielne zdobywanie wiedzy, czyli *de facto* nabywanie i doskonalenie również kompetencji uczenia

⁷¹¹ *Strategia rozwoju edukacji publicznej, Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020, Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.*

⁷¹² *Węgierska strategia edukacji cyfrowej.*

się. Poza podstawowym kanonem kompetencji węgierska polityka edukacyjna wskazywała również na potrzebę kształcenia takich umiejętności jak np. innowacyjność, kreatywność, umiejętność uczenia się, przedsiębiorczość, itp.⁷¹³ Dodatkowo kolejny zestaw kompetencji i umiejętności do doskonalenia to kompetencje społeczne: promowanie wolontariatu i współpracy z organizacjami pozarządowymi, popularyzowanie działań na rzecz kultury i budowania społeczeństwa informacyjnego etc. Również do kompetencji społecznych, zasługujących na szczególną uwagę i odnoszących się do wszystkich aktorów procesu edukacyjnego należały: alternatywne metody rozstrzygania sporów czy zarządzanie konfliktem. Był to ważny element tworzenia bezpiecznego, demokratycznego i dostosowanego do potrzeb środowiska edukacyjnego, które wspierałoby partnerskie relacje nauczyciel-uczeń-rodzic. Umożliwienie partycypacji uczniów w kształtowaniu instytucji edukacyjnych i procesu edukacyjnego to pierwszy, kontrolowany krok do formowania ich późniejszego dorosłego, świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym⁷¹⁴. Rolą sprawnie funkcjonującego systemu instytucji edukacyjnych w kształtowaniu zrównoważonego rozwoju było rozwijanie wartości, norm moralnych, emocji, poczucia tożsamości, przynależności do społeczności⁷¹⁵.

Należy zauważyć, że generalnie zestaw promowanych kompetencji i umiejętności z zakresu kształcenia ogólnego był w zasadzie niemal identyczny w przypadku wszystkich państw V4. Nieznaczne różnice odnotować można w akcentowaniu konkretnych dziedzin – w przypadku Polski zdecydowane eksponowanie kompetencji cyfrowych jako remedium na niedostatki kształcenia w tym względzie, unikalny słowacki postulat rozwijania wiedzy humanistycznej w celu ukształtowania świadomego, odpowiedzialnego dorosłego człowieka. Należy zauważyć, że część ww. postulatów – w szczególności z zakresu umiejętności miękkich czy kompetencji społecznych – to treści, które powtarzają się także przy kształceniu zawodowym, gdyż w myśl idei uczenia się przez całe życie należą do cennych walorów pracowników (postulowanych do wdrażania np. w ramach edukacji pozaformalnej).

Wobec **kształcenia zawodowego Polska** w perspektywie do 2020 r. miała ambitne plany i stawiała przed nim konkretne wyzwania – nie tylko elastyczność i adaptacyjność do zmieniających się warunków na rynku pracy była wskazywanym tu kierunkiem przemian. Ważnym celem polityki edukacyjnej w tym zakresie stawała się innowacyjność, przejawiająca się m.in. w zdolności zmieniania warunków rynku pracy, gdyż kształcenie nie

⁷¹³ *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020.*

⁷¹⁴ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.*

⁷¹⁵ *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju 2012-2024.*

służyło wyłącznie wypełnianiu luk na rynku pracy, ale także kreowaniu miejsc pracy i prowadzeniu działalności gospodarczej⁷¹⁶. Uwypuklano kwestię m.in. nabywania kompetencji i umiejętności potrzebnych w przyszłej pracy zawodowej, zaś sposobem na ich skuteczne wdrożenie – doskonalenie programów nauczania i uzupełnianie ich o elementy innowacyjne⁷¹⁷. Rozwój kapitału społecznego wymagał przedstawienia dotychczasowego modelu edukacji i kariery z kształcenia wyłącznie formalnego i pracy w ciągu całego życia w jednym zawodzie na bardziej elastyczne podejście do kształcenia i wykonywania różnych profesji. Kompetencje i kwalifikacje powinny być stale rozwijane, aby nadążać za zmieniającymi się technologiami, przemianami gospodarczymi i uwarunkowaniami społecznymi. Z tego też względu coraz większą rolę odgrywać powinno kształcenie inne niż formalne (w tym zawodowe) – na przestrzeni całego życia. Dokument skupiał się na wspieraniu szeroko rozumianej edukacji społecznej, efektywnie wykorzystującej dostępne publicznie przestrzenie oraz potencjał tkwiący w ludziach i instytucjach⁷¹⁸. Edukacja obywatelska realizowana w systemie innym niż formalny nie była regulowana prawnie, działania realizowały przede wszystkim organizacje pozarządowe, media, instytucje publiczne spoza systemu edukacji. A to właśnie kompetencje z tego obszaru, adresowane w szczególności do młodych ludzi, były wybitnie cenne, bo kształtowały świadomych, aktywnych obywateli, odpornych na manipulację. *Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020* wskazywała jako działania niezbędne w tym zakresie wypracowanie i wdrożenie trwałych rozwiązań, gwarantujących wysoką jakość edukacji obywatelskiej oraz powiązania jej z opracowaniem i wdrożeniem standardów prowadzenia działań w tej sferze. W celu stymulowania rozwoju edukacji społecznej zaplanowano wspieranie projektów skierowanych do różnych grup wiekowych i realizowanych zgodnie z wypracowanymi standardami. Najbardziej wartościowe i użyteczne projekty zostałyby upowszechnione jako przykłady dobrych praktyk. Wśród wyzwań skierowanych w sposób szczególny do obszaru kształcenia zawodowego w perspektywie do 2020 r. w Polsce można zaleźć także kształcenie praktyczne i kształcenie użytecznych umiejętności, ale również miękkie kompetencje, takie jak: aktywne uczenie się, twórcze i krytyczne myślenie, samoorganizacja, umiejętność pracy zespołowej etc., wyposażające przyszłego pracownika w wachlarz atrybutów, stanowiących przepustkę do twórczego rozwoju kariery w trakcie całego życia, co zostało już wspomniane przy okazji

⁷¹⁶ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*.

⁷¹⁷ Tamże.

⁷¹⁸ *Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020, Perspektywa uczenia się przez całe życie*.

kształcenia na poziomie ogólnym⁷¹⁹. W programach nauczania postulowano uwzględnianie elementów, wynikających z kontekstu cywilizacyjnego, jak np. edukacja obywatelska, rozwój kreatywnego myślenia i umiejętność kooperacji, angażowanie się w istotne kwestie lokalne, rozwój kompetencji społecznych, itp.⁷²⁰

Rząd **czeski** do szkolnictwa zawodowego odniósł zasadniczo priorytet dotyczący zmniejszania nierówności w edukacji⁷²¹. Jednak gdy przyjrzymy się dokładniej postulowanym działaniom – wzmocnienie wspólnej bazy ramowych planów nauczania dla szkół zawodowych, zarówno średnich jak i zasadniczych, polegające na rozwoju podstawowej wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw w celu zapewnienia szansy na długoterminowe zatrudnienie i możliwości kontynuowania kształcenia formalnego i pozaformalnego – łatwo można dostrzec, że w istocie łączy się on ściśle z rozwojem kompetencji i umiejętności uczniów. Zadeklarowano, że matematyka stanie się przedmiotem obowiązkowym w ramach egzaminu maturalnego, co przełożyłoby się na możliwość podjęcia studiów na kierunkach technicznych, do których uczniowie średnich szkół zawodowych powinni mieć szczególne predyspozycje. Jednocześnie charakterystyka kompetencji i umiejętności postulowanych do rozwijania w kształceniu ogólnym, zawarta w dokumentach strategicznych: *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014-2020*, *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015)* i *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku* – odnosiła się również do młodych ludzi w ramach kształcenia zawodowego.

Słowacja zaadresowała w swojej polityce edukacyjnej do kształceniu zawodowego duży blok zagadnień związanych z rozwijaniem kompetencji uczniów, choć należy zauważyć, że model kształtowania kompetencji i umiejętności uczniów w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego płynnie przenikał się ze sobą, podobnie jak w innych krajach Grupy Wyszehradzkiej. Kształcenie kluczowych kompetencji i umiejętności zawodowych jako podstawowych wartości w uczeniu się przez całe życie to naczelną, choć bardzo ogólnie potraktowana idea⁷²². Edukacja formalna, która generalnie była fundamentem kształcenia ustawicznego, zatem powinna być w tym względzie konfigurowana tak, aby uzupełniać i aktualizować wiedzę zdobytą w trakcie nauczania czy studiów. Nie powinna mieć wyłącznie charakteru interwencyjnego i „korygować” błędów w edukacji formalnej. W kształceniu kompetencji m.in. w szkolnictwie zawodowym w szczególności akcent

⁷¹⁹ *Perspektywa uczenia się przez całe życie.*

⁷²⁰ *Strategia rozwoju kraju do 2020 r.*

⁷²¹ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

⁷²² *Strategia uczenia się przez całe życie 2011.*

położono na kreatywność i przedsiębiorczość, kompetencje społeczne z zakresu edukacji globalnej, a także zwiększanie praktycznych umiejętności⁷²³. Inne postulaty, wynikające ze słowackich dokumentów strategicznych⁷²⁴, dotyczące rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów, zostały scharakteryzowane w części dotyczącej kształcenia ogólnego.

Również dla władz **węgierskich** priorytetem było wzmacnianie podstawowych kompetencji – nauka języków obcych i upowszechnienie korzystania z narzędzi informacyjno-komunikacyjnych oraz rozwój kompetencji miękkich w kształceniu zawodowym młodzieży, tak samo zresztą jak i na innych poziomach edukacji, co zostało szczegółowo scharakteryzowane w części dotyczącej kształcenia ogólnego. Wpływały one na wyniki kształcenia i szkolenia zawodowego oraz miały przełożenie na uelastycznienie procesu edukacyjnego⁷²⁵. Dodatkowo rząd węgierski przewidywał w ramach podnoszenia jakości kształcenia zawodowego, a konkretnie dostosowania go do wymagań rynku pracy, położenie akcentu na praktyki i zajęcia warsztatowe, prowadzone w warunkach zbliżonych do rynku pracy. W tym celu skierowano specjalny program do firm, oferujących praktyki zawodowe młodym ludziom poniżej 25-ego roku życia, którzy wcześniej nie mieli możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego. Głównym celem programu było wykorzystanie pierwszych kwalifikacji zawodowych zdobytych w instytucjonalnym systemie edukacji oraz pomoc w uzyskaniu praktycznego doświadczenia zawodowego na stanowisku odpowiednim do kwalifikacji. Zwiększenie udziału osób w niekorzystnej sytuacji w formalnym kształceniu, czyli docelowo osiągnięcie przez nich konkretnych kompetencji przydatnych na rynku pracy to jeden z filarów integracji społecznej⁷²⁶. Węgierska wizja kształcenia zawodowego nie pomijała elementu dopasowania do potrzeb rynku pracy, co oznaczało, że wymagania dotyczące treści szkolenia zawodowego, czyli m.in. wiedza, umiejętności i kompetencje cyfrowe, odgrywały tu ważną rolę⁷²⁷. Generalnie kompetencje cyfrowe, scharakteryzowane w części dotyczącej kształcenia ogólnego, postulowane przez *Węgierską strategię edukacji cyfrowej* miały przełożenie na uczniów na każdym szczeblu edukacyjnym, również i zawodowym. Poprawa jakości kształcenia i szkolenia zawodowego utożsamiona została ze wzmacnianiem podstawowych kompetencji – znajomości języków obcych i umiejętności korzystania z narzędzi

⁷²³ *Strategia uczenia się przez całe życie 2011, Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020, Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*

⁷²⁴ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020, Narodowa strategia edukacji globalnej na lata 2012-2016, Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju oraz Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*

⁷²⁵ *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020, Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki, Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.*

⁷²⁶ *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

⁷²⁷ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej.*

informacyjno-komunikacyjnych. Dodatkowo ważnym komponentem był rozwój umiejętności uniwersalnych w kształceniu zawodowym młodzieży, tak samo zresztą jak i na innych poziomach edukacji, tj. umiejętność rozwiązywania problemów, komunikacji interpersonalnej, samoorganizacji, zarządzania konfliktami, efektywnych negocjacji, czyli umiejętności wykraczających poza standardowy katalog przypisany instytucjonalnemu kształceniu i odzwierciedleniu ich, np. w postaci profilu absolwenta (zestawu umiejętności i wiedzy osiągniętych na koniec etapu kształcenia)⁷²⁸. Zwiększenie udziału osób w niekorzystnej sytuacji w formalnym kształceniu, czyli docelowo osiągnięcie przez nie konkretnych kompetencji przydatnych dla rynku pracy to jeden z filarów integracji społecznej⁷²⁹. Węgierska wizja kształcenia zawodowego nie pomijała elementu zaspokajania potrzeb rynku pracy, co oznaczało, że wymagania dotyczyły treści kształcenia zawodowego, czyli m.in. wiedzy, umiejętności i kompetencji cyfrowych⁷³⁰.

5.6. Przeciwdziałanie przedwczesnemu porzucaniu nauki

Priorytet ten pojawił się **jedynie w węgierskiej polityce edukacyjnej**. Był osią 3 kluczowych dokumentów strategicznych z zakresu edukacji w badanym okresie, tj. *Strategii rozwoju edukacji publicznej*, *Ramowej strategii uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020*, przede wszystkim zaś dokumentu, który powstał w odpowiedzi na realizację zalecenia Rady dla Węgier na ten okres programowania – *Średniookresowej strategii przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki*. Nasilenie tego zjawiska w uwarunkowaniach węgierskich było na tyle znaczące, że przygotowano odrębną strategię, aby doprecyzować politykę rządu w odniesieniu do fenomenu NEET. Co więcej wszystkie inne zidentyfikowane i prześledzone wcześniej priorytety strategiczne węgierskiej polityki edukacyjnej zasilają tę naczelną przesłankę modernizacji węgierskiego systemu edukacyjnego w badanym przedziale czasowym.

Wcześniej opisane priorytety – edukacja włączająca, integracyjność edukacji, równy dostęp do edukacji – w zakresie **kształcenia przedszkolnego** w przypadku Węgier suplementowały priorytet, mający na celu przeciwdziałanie przedwczesnemu porzucaniu nauki. W zakresie kształcenia przedszkolnego wszystkie ww. priorytety pełniły rolę służebną na rzecz prewencji zjawiska NEET. I tak implementacja zasad edukacji włączającej na najwcześniejszym etapie kształcenia i opieki instytucjonalnej nad dzieckiem postrzegana była jako skuteczne narzędzie w walce z niekorzystnymi zjawiskami edukacyjnymi takimi

⁷²⁸ *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020*.

⁷²⁹ *Strategia integracji społecznej 2011-2020*.

⁷³⁰ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej*.

jak porzucanie obowiązkowego kształcenia. W sposób szczególny zalecano wdrażanie edukacji włączającej wobec podopiecznych ze środowisk defaworyzowanych, w tym Romów. Wsparcie w tym względzie obejmowało rozwiązania legislacyjne – rozszerzenie dostępności edukacji przedszkolnej poza dotychczas przyjmowany reżim wiekowy. Innym środkiem sanacyjnym wobec przedwczesnego porzucania nauki było zaangażowanie służb medycznych oraz opieki społecznej⁷³¹. Podobnie integracyjność kształcenia przedszkolnego była silnie zaangażowana w przeciwdziałanie przerywaniu obowiązkowej nauki szkolnej. Przyjmowano, że kształcenie przedszkolne minimalizowało ewentualne późniejsze porażki edukacyjne. W przypadku dzieci cudzoziemców czy tych wywodzących się z mniejszości etnicznych była ponadto spoiwem społecznym – z jednej strony zapewniała pielęgnowanie elementów ich tożsamości kulturowej, z drugiej – stanowiła wstęp do kształtowania takich cech jak tolerancja, poszanowanie innych kultur etc.⁷³² Równy dostęp do edukacji przedszkolnej, który w opcji węgierskiej miał silne nacechowanie prewencyjne wobec późniejszego przedwczesnego opuszczania nauki szkolnej, miał swoją genezę wprost w priorytetach edukacyjnych UE – wdrożenie dziecka na możliwie wczesnym etapie do instytucjonalnego systemu edukacji miało walor profilaktyczny – było antidotum na eskalację zjawiska młodych bezrobotnych bez wykształcenia. To powód, dla którego rząd węgierski jako jeden z celów strategicznych uwzględniał w budowanej wizji równy dostęp do edukacji instytucjonalnej we wczesnym dzieciństwie.

W **kształceniu ogólnym** szczególnego znaczenia nabierało uatrakcyjnienie fizycznego środowiska nauki szkolnej przez projektowanie nowoczesnych budynków, zapewnienie niezbędnego wyposażenia dydaktycznego, wspieranie innowacji w procesie nauczania, zwiększanie atrakcyjności treści, narzędzi i metod nauki adekwatnych do wieku ucznia ze szczególnym uwzględnieniem obszarów zagrożonych i uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. To pierwszy z kroków na rzecz odwrócenia trendu przedwczesnego porzucania kształcenia. Ważną rolę w profilaktyce tego negatywnego zjawiska edukacyjnego przypisano zajęciom pozalekcyjnym, całodziennej opiece szkolnej oraz zacieśnianiu współpracy z rodzicami. Rozwój osobisty uczniów oraz możliwość odniesienia sukcesu nawet wbrew trudnościom edukacyjnym to komplementarne działania na drodze do minimalizacji tego fenomenu. Zaoferowanie różnorodnych zajęć, rozwijających zainteresowania innych niż lekcje szkolne: sportowych, kulturalnych, naukowych czy innych to budowanie potencjału i przyszłego sukcesu, a także silniejsza więź z macierzystą

⁷³¹ *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

⁷³² *Strategia rozwoju edukacji publicznej.*

placówką. Zajęcia te powinny być dostępne dla wszystkich uczniów niezależnie od statusu materialnego ich rodzin. W szczególności priorytetowo powinny być traktowane środowiska defaworyzowane, co kompensowałoby niedogodności środowiskowe⁷³³. Z kolei zaangażowanie rodziców/opiekunów w życie szkolne zbliżało te dwa światy – szkolny i pozaszkolny – i na zasadzie synergii wzmacniało działania rodziców we wspieraniu procesu edukacyjnego swoich dzieci oraz tworzyło pozytywne interakcje. Udział rodziców i uświadomienie problemu, a także uwrażliwienie na odbieranie pierwszych sygnałów o zagrożeniu przedwczesnym kończeniu nauki to nieoceniona pomoc dla instytucji edukacyjnych. Co więcej przyczyny zjawiska porzucania obowiązkowej edukacji dopatrywano się zarówno w czynnikach społecznych jak i indywidualnych. Z tego względu nie byłoby właściwym skupienie się wyłącznie na sferze edukacyjnej w celu wyeliminowania tego fenomenu. Zatem do sugerowanych działań prewencyjnych należało ustanowienie systemu wczesnego ostrzegania o zagrożeniu przerwania nauki pod kątem różnych aspektów: edukacyjnego, społecznego, zdrowotnego, finansowego etc.⁷³⁴ Jako jeden z czynników sukcesu edukacyjnego postrzegano również urzeczywistnienie w praktyce idei wdrożenia edukacji wysokiej jakości z prewencyjnego punktu widzenia w postaci organizacji samego procesu nauczania, np. zindywidualizowania zajęć, co zostało omówione w priorytecie poświęconym edukacji wysokiej jakości. Niezbędną składową była także odnowa kultury pedagogicznej, co z kolei zostało przypisane do priorytetu operacyjnego poświęconego kształceniu nauczycieli. Środkiem przeciwdziałania zjawisku NEET była także propozycja opracowywania, wdrożenia i upowszechnienia programów profilaktycznych i naprawczych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na uczniów z grupy ryzyka – zagrożonych przerwaniem obowiązkowej nauki⁷³⁵.

Wśród **programów profilaktycznych** warto wspomnieć o programie stypendialnym dla uczniów (i studentów), znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. System ukierunkowanych stypendiów to jeden z najskuteczniejszych sposobów na przeciwdziałanie NEET, który – jak oceniono – sprawdził się w przypadku Węgier. Programy mentorskie, tutoring, wsparcie socjalne to najczęstsze i najskuteczniejsze formy pomocy młodzieży w niekorzystnej sytuacji, głównie pochodzenia romskiego. Z kolei programem dedykowanym kształceniu uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi był przygotowany dla nich

⁷³³ Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki.

⁷³⁴ Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki w powiązaniu ze Strategią rozwoju edukacji publicznej.

⁷³⁵ Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki oraz Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020.

program *János Arany*. Skupił się on na stworzeniu nowego podejścia metodycznego do wspierania rozwoju takich uczniów i upowszechniania metod pedagogicznych wpracowanych z ukierunkowaniem na nich. Program skierowany był do placówek, które w zakresie odsetka uczniów przedwcześnie kończących naukę, plasowały się powyżej średniej krajowej. **Programy naprawcze** (pomostowe, „drugiej szansy”) oferowały pomoc uczniom, potencjalnym uczniom oraz szkołom. Beneficjentem ww. programów mogli być wszyscy ci, którzy doświadczyli niepowodzenia w przejściu między poziomami edukacyjnymi. Oferowano im alternatywny powrót do edukacji, zaś w przypadku instytucji, w których obserwowano praktyki segregacyjne – pomoc w postaci programów (pilotażowych) opartych na współpracy międzysektorowej, w celu wyeliminowania tych negatywnych zjawisk. Kluczową rolę odgrywały tu programy *Most I* i *Most II*. Zaprojektowano je tak, aby były łatwo dostępne dla wszystkich potencjalnych uczniów, bez względu na ich warunki życiowe (pracujący, młode matki, osoby z przewlekłą chorobą bądź niepełnosprawnością, opiekujące się przewlekle chorym bądź niepełnosprawnym członkiem rodziny etc.) – były zindywidualizowane i elastyczne, umożliwiały uzupełnienie edukacji i zdobycie kwalifikacji w zależności od poziomu dotychczas zdobytej wiedzy i kompetencji. Programy typu *Most I* oraz *Most II* oferowały ukończenie szkoły podstawowej, kształcenia zawodowego bądź walidację uzyskanych kwalifikacji, rozwijanie motywacji i pewności siebie do ponownego uczenia się, rozwijanie kompetencji potrzebnych do kontynuowania nauki, rozwój podstawowych umiejętności potrzebnych do zatrudnienia oraz niezbędnych w życiu codziennym (umiejętności życiowe). Ciekawym środkiem zaradczym przeciw przedwczesnemu porzucaniu edukacji obowiązkowej było polepszenie warunków realizacji szkolnego wychowania fizycznego, zorganizowanych zajęć sportowych i zwiększenia wysiłków na rzecz tworzenia możliwości uprawiania sportów rekreacyjnych dla dzieci i młodzieży, jak również organizacji ich czasu wolnego w postaci zajęć sportowych. Drugim aspektem była profilaktyka w postaci edukacji prozdrowotnej, która kładła nacisk na edukację ekologiczną i świadomość konsumencką. Zarówno wychowanie fizyczne jak i edukacja zdrowotna były ujęte w ramowych programach nauczania opartych na podstawach programowych, jednak kluczową kwestią była odpowiednia motywacja, stymulowanie gotowości, nastawienia i wsparcia uczniów ze strony m.in. szkoły i nauczycieli. Oczywiście niebagatelną rolę odgrywało środowisko uczniów, które przekazywało wartości i zasady, kształtowało wzorce spędzania czasu wolnego. Jako środek zaradczy wskazano również wdrażanie programów, rozwijających kulturę świadomej konsumpcji oraz popularyzujących aktywność fizyczną. Podkreślono,

że tworzone strategie promocji zdrowia mogły być skuteczne tylko wówczas, gdy poza teorią przewidywałyby implementację konkretnych działań⁷³⁶.

Podobnie promocja kultury i sportu jako obszarów komplementarnych względem nauki szkolnej stanowiła swoiste remedium na niekorzystne zjawisko NEET. Kształcenie pozaformalne (kultura) bądź wyrównywanie szans (sport) mogły wzmacniać integrację społeczną. Publiczne instytucje kultury były zaangażowane w realizację programów edukacji publicznej i organizację lokalnego życia społecznego. Ze względu na swój lokalny charakter zwyczajowo pełniły one rolę sceny życia kulturalnego wspólnoty. Dodatkowo wzmocnienie warunków do silniejszego zaangażowania w ich działalność osób ze środowisk defaworyzowanych to krok w kierunku integracji. Instytucje kultury zapewniały dostęp do wiedzy. I tak np. biblioteki i domy kultury traktowano jako „punkty dostępu” do wdrażania technologii cyfrowych, a tym samym rozwijania kompetencji cyfrowych i eliminacji wykluczenia cyfrowego. Instytucje takie jak powyższe miały do odegrania szczególną rolę zwłaszcza w zakresie aprecjacji kultury romskiej i sprzyjania zachowaniu tożsamości kulturowej Romów, zachowaniu bogactwa i dziedzictwa kulturowego tej mniejszości, jej tradycji i zwyczajów. Poza akceptacją niezbędne było odbudowanie poczucia własnej wartości społeczności romskiej, podnoszenie świadomości, odtworzenie własnej integralności społecznej. Jako kierunek na przyszłość wskazano tworzenie romskich punktów kulturalno-oświatowych, które miałyby na celu promowanie lokalnej kultury romskiej, bogactw kulturowych obszarów o niekorzystnych warunkach rozwojowych. Zajęcia rekreacyjne i sportowe, rozwijające talenty i osobowość uczniów, jednocześnie kompensowały niedostatki edukacyjne i społeczne. Zajęcia te pozwalały również na kształtowanie różnorodnych kompetencji i przywiązywały ucznia do placówki edukacyjnej, minimalizując zagrożenie przedwczesnego kończenia nauki. Sugerowano uruchomienie programu sportowego dla młodzieży romskiej – w celu jej aktywizacji i integracji, budowania więzi społecznych i kształtowania osobowości. W ramach takich programów sport powiązany był z wiedzą z zakresu komunikacji oraz pedagogiką rozwojową. Poza tym zakładano, że sport przyczyniał się do zdrowego stylu życia i wzmocniał poczucie przynależności do wspólnoty⁷³⁷. Dodatkowo postulowano zapewnienie interoperacyjności systemu edukacji publicznej – płynne i dogodne przejście z jednego poziomu kształcenia do następnego jako środek prewencyjny względem ryzyka wypadania z systemu obowiązkowej edukacji. Zaplanowano również utworzenie ogólnokrajowego

⁷³⁶ *Strategia rozwoju edukacji publicznej*, s. 39, 45, 66.

⁷³⁷ *Strategia integracji społecznej 2011-2020*.

systemu powiadamiania o rezygnacji z obowiązkowej nauki na wszystkich poziomach zarządzania oświatą – krajowym, regionalnym i lokalnym, co zostało omówione szczegółowo w priorytecie dotyczącym zarządzania edukacją⁷³⁸. Integralną częścią procesu edukacyjnego powinna być promocja zdrowia. Dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji były bardziej narażone na choroby fizyczne i psychiczne; częściej także mogły stawać się ofiarami szkodliwych zjawisk społecznych – uzależnień i przestępczości, dlatego też należało uwzględnić programy profilaktyczne i podnoszące świadomość młodzieży⁷³⁹.

Węgry podobnie jak w przypadku wcześniejszych szczebli edukacji, tak samo i w **kształceniu zawodowym**, a może właśnie w sposób szczególny do tego szczebla edukacji, odnosiły priorytet strategiczny w postaci przeciwdziałania przedwczesnemu porzucaniu nauki. Generalny węgierski dokument *Strategia rozwoju edukacji publicznej* wskazywał szerokie spektrum konkretnych środków sanacyjnych. Należy przy tym zauważyć wyraźnie obserwowalny skręt polityki edukacyjnej w kierunku socjalnym. Wśród postulowanych przedsięwzięć o charakterze zaradczym wobec przedwczesnego porzucania nauki wymieniono: zapewnienie realnego powszechnego dostępu uczniów do edukacji w ramach realizacji prawa do nauki, w tym ukończenia studiów oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych; decentralizację systemu edukacji zawodowej, dzięki czemu decydenci mogą odpowiadać na potrzeby lokalnych społeczności w zakresie rynku pracy, opierając się na możliwościach jednostki samorządu; skuteczne wdrożenie w praktyce obowiązku szkolnego (wszystkie dzieci były zobowiązane do uczęszczania do szkoły do ukończenia co najmniej do 16-ego roku życia, w tym korzystający z prawa do swobodnego przemieszczania się i pobytu, uchodźcy, osoby ubiegające się o azyl etc.); wdrożenie nowoczesnych metod pedagogicznych, w szczególności względem grup zagrożonych przedwczesnym porzucaniem nauki oraz sprofilowanych programów przeznaczonych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto proces kontynuacji ciągłości obowiązkowej nauki wzmacniać miały zaplanowane do realizacji programy profilaktyczne oraz programy naprawcze. Wskazane działania miały na celu zapobieganie wykluczeniu społecznemu przez promowanie sukcesu edukacyjnego – począwszy od zabiegów w zakresie wczesnej edukacji aż po zapewnienie interoperacyjności systemu edukacji publicznej – płynne i dogodne przejście z jednego poziomu kształcenia do następnego, co w szczególności dotyczyło uczniów i absolwentów szkół zawodowych. Pogłębienie tego priorytetu w odniesieniu do kształcenia zawodowego stanowiło zapewnienie

⁷³⁸ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.*

⁷³⁹ *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

identyfikacji czynników przedwczesnego kończenia nauki i zastosowanie odpowiedniej interwencji – prowadzenie działań takich jak opracowanie metod nauczania dla grup zagrożonych porzuceniem szkoły, identyfikację grup ryzyka, wdrożenie środków, promujących dobrostan zagrożonych uczniów, a przede wszystkim zapewnianie podopiecznym sukcesu szkolnego ze wsparciem ze strony rodziców, pedagogów i specjalistów. Zasadniczą częścią oferowanego wsparcia było polepszenie komunikacji i przekazywania informacji między rodzicami a szkołą⁷⁴⁰. Ponadto rząd węgierski przywiązywał olbrzymią wagę do wdrożenia bodźców, umożliwiających pomyślne ukończenie kształcenia, w tym zawodowego – z jednej strony programów naprawczych dla tych, którzy przerwali naukę i potrzebują wsparcia w powrocie do niej, z drugiej strony – w postaci programów profilaktycznych dla uczniów zagrożonych przedwczesnym odejściem ze szkoły, aby zapobiegać temu zjawisku. Ww. programy zostały detalicznie omówione w części dotyczącej kształcenia ogólnego⁷⁴¹. W odniesieniu do kształcenia zawodowego promowana była także elastyczność ścieżek kształcenia – interoperacyjność kształcenia. W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami oraz dzieci imigrantów za najlepszy środek profilaktyczny uznano podejście stosowane również w pracy socjalnej, tzw. indywidualne zarządzanie przypadkami, czyli indywidualny mentoring wspierający i pedagogiczna praca zespołowa zorganizowana wokół jednostki, która potrzebuje takiego wsparcia. Osobny element to współpraca z instytucjami pozaszkolnymi. Jednocześnie propagowano podejście „całościowe” do kształcenia instytucjonalnego – bez zaniedbywania indywidualnych potrzeb uczniów wrażliwych, zagrożonych niepowodzeniami edukacyjnymi. Należało dostrzegać i uwzględniać ich potencjał, zindywidualizowane przypadki zaś rozpatrywać w kontekście społeczności szkolnej i środowiska⁷⁴². W sposób szczególny skupiono się na uczniach w niekorzystnej sytuacji, w tym młodzieży romskiej, również w zakresie kształcenia na poziomie średnim. Zwiększenie partycypacji tej grupy w formalnym kształceniu, czyli docelowo osiągnięcie przez nich konkretnych kompetencji przydatnych dla rynku pracy, to jeden z filarów integracji społecznej⁷⁴³. Podobnie w kompetencjach cyfrowych upatrywano szansy na powrót do edukacji instytucjonalnej, dla tych którzy ją porzucili, remedium na jej opuszczanie, jak i przyczynek do lepszego startu w życie zawodowe⁷⁴⁴. Jedną z propozycji zagwarantowania ciągłości ścieżki zawodowej uczniów i przeciwdziałania „wypadaniu”

⁷⁴⁰ *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020.*

⁷⁴¹ *Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki, Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020 oraz Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.*

⁷⁴² *Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki.*

⁷⁴³ *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

⁷⁴⁴ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej.*

z systemu tych najlepiej rokujących, ale znajdujących się w niekorzystnej sytuacji było nawiązanie relacji szkół wyższych z instytucjami szkolnictwa średniego. Szkoły zawodowe powinny oferować zajęcia, przygotowujące do studiów wyższych. Wykłady wdrażające do toku studiów dla uczniów końcowych klas szkół średnich czy nauczanie języków obcych ułatwiałyby przyjęcie na uczelnię. Z drugiej strony wskazywano również jako jedną z metod – aktywne zaangażowanie partnerów społecznych, przedsiębiorców i inwestorów w kształtowanie wizji szkolnictwa zawodowego. Dążąc do zmniejszenia liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę oraz zwiększenia zdolności edukacji publicznej do kompensowania niedogodności zaplanowano wdrożenie instytucjonalnego systemu pomiarowo-monitorującego. Ponadto zaplanowano interwencję skierowaną do kadry pedagogicznej: indywidualne programy mentoringowe, programy edukacji integracyjnej, przede wszystkim zaś opracowanie i wdrożenie nowoczesnych metod nauczania dzieci z trudnościami edukacyjnymi, behawioralnymi, kulturowymi. Szczegółowy opis ww. przedsięwzięć planowanych w tym zakresie do współfinansowania zawarty został w priorytetach operacyjnych dotyczących odpowiednio wsparcia zarządzania strategicznego oraz kształcenia nauczycieli. Uzupełniająco do interwencji EFS zaplanowano realizację przedsięwzięć infrastrukturalnych (współfinansowanych z EFRR) w zakresie wysokiej jakości edukacji od poziomu przedszkola po szkolnictwo wyższe, w tym kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Możliwe było współfinansowanie budowy/modernizacji infrastruktury edukacyjnej, zakupu środków trwałych (np. autobusów do dowozu dzieci) czy sprzętu edukacyjno-szkoleniowego (np. ICT) etc.⁷⁴⁵

⁷⁴⁵ *Strategia rozwoju edukacji publicznej, Węgierska strategia edukacji cyfrowej.*

ROZDZIAŁ 6

PRIORYTETY OPERACYJNE – WYNIKI STUDIUM PORÓWNAWCZEGO

W KPO finansowanych z EFS odnajdujemy operacjonalizację zidentyfikowanych edukacyjnych priorytetów strategicznych. Ww. programy operacyjne prezentowały różnorodną ofertę działań operacyjnych, jednak zapisy analizowanych programów prowadzą do wniosku, że zaprojektowano w nich przede wszystkim interwencję, której beneficjentami była **kadra pedagogiczna, zarządzająca, decydenci** etc. – z jednej strony mającą na celu **wzmocnienie ich kompetycji**, z drugiej zapewnienie odpowiednich rozwiązań w zakresie sprawnego **zarządzania strategicznego** od poziomu placówek po cały sektor edukacji. Szczególną interwencję KPO współfinansowanych z EFS zaprogramowano w obszarze **szkolnictwa zawodowego**, gdzie zaplanowano działania skierowane do szeroko pojętych **partnerów** (organizacji pracodawców, stowarzyszeń zawodowych, uczelni etc.) w celu ponoszenia jakości oraz zwiększenia responsywności kształcenia zawodowego na popyt na rynku pracy. Dodatkowo na jakość edukacji i równy dostęp do niej wpłynąć miała **poprawa stanu obiektów i wyposażenia placówek**, o czym również tu wspomniano, jednak bez szerokiej analizy tematu, gdyż działania te współfinansowano z EFRR, zatem wykraczały więc poza ramy pracy. Czynniki infrastrukturalny w sposób szczególny miał się przyczynić do zwiększenia **dostępności edukacji przedszkolnej**, która również została zoperacjonalizowana w KPO trzech państw Grupy Wyszehradzkiej (wszystkich poza Polską).

Powyższe cele – zgodnie z teorią strategii organizacji⁷⁴⁶ – uznano nie za priorytety strategiczne polityki edukacyjnej państwa, ale za środek do ich osiągnięcia, i wyodrębniono je z priorytetów strategicznych *sensu stricto*. Określono je w niniejszej pracy jako priorytety operacyjne (cele operacyjne), tj. mające umocowanie również w programach operacyjnych 2014-2020 (wsparcie przewidziane w osiach priorytetowych programów) i zaklasyfikowano do nich: **dostępność edukacji przedszkolnej, kształcenie nauczycieli, kształcenie zawodowe – współpraca z partnerami, wzmocnienie zarządzania strategicznego oraz poprawę jakości infrastruktury**.

6.1. Dostępność edukacji przedszkolnej

Ten wyraźnie zrysowany w **polskich** dokumentach strategicznych priorytet – dostępność edukacji przedszkolnej – (*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*,

⁷⁴⁶ K. Obłój, *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa 2014, s. 13.

Perspektywa uczenia się przez całe życie, Strategia rozwoju kraju 2020) nie znalazł jednak odzwierciedlenia operacyjnego w PO WER. W ramach wsparcia placówek przedszkolnych zaplanowanego w komponencie EFS wdrażanym na szczeblu regionalnym – jako kwestię mającą wymiar typowo terytorialny (nie ogólnokrajowy) – przewidywano współfinansowanie tworzenia nowych miejsc w istniejących już ośrodkach wychowania przedszkolnego, a także dostosowanie placówek do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami, jak również wprowadzenie dodatkowych zajęć, zwiększających szanse edukacyjne przedszkolaków oraz wydłużenie godzin pracy placówek. Założono, że wsparcie powinno mieć charakter kompleksowy, dlatego EFS skupił się komplementarnie na doskonaleniu kompetencji nauczycieli do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz współpracy nauczycieli z rodzicami. Wysiłki na rzecz zwiększenia dostępności edukacji przedszkolnej wspierane były także w ramach rządowego programu *Maluch* realizowanego przez resort pracy. Niewystarczająca liczba miejsc w placówkach przedszkolnych, nierównomierny rozkład sieci przedszkoli na terenie kraju, niewystarczająca elastyczność czasu pracy placówek, a także nadmierne obciążenie kosztami opieki przedszkolnej rodziców należały do najczęściej wskazywanych przeszkód w upowszechnianiu wychowania przedszkolnego w Polsce⁷⁴⁷. Polskie dokumenty strategiczne⁷⁴⁸ podkreślały także inny aspekt dostępności miejsc w placówkach przedszkolnych – tworzenie większej liczby placówek, w tym zespołów placówek i sieci, świadczących zintegrowane usługi na rzecz rodziców, wychowujących małe dzieci (ośrodków wspierania rodziców wychowujących małe dzieci). Wskazano, iż niezbędna w tym celu byłaby współpraca resortów zdrowia, pracy i polityki społecznej oraz oświaty. Postulowano wspieranie rodziców przez oferowanie bardziej zróżnicowanych formy edukacji i opieki, co w gruncie rzeczy oznaczało możliwość organizowania zajęć przedszkolnych nie tylko w placówkach edukacyjnych *sensu stricte*, ale zastosowania bardziej liberalnego podejścia. Był to *de facto* apel o reformę legislacyjną, umożliwiającą organizowanie opieki i edukacji przedszkolnej także poza formalnymi

⁷⁴⁷ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020, Perspektywa uczenia się przez całe życie, Strategia rozwoju kraju 2020*. A. Schleicher roztrąca taką wizję w publikacji *Edukacja światowej klasy...* na s. 233:

„Często się zastanawiam, dlaczego od lat zaniedbuje się wczesną edukację i opiekę nad dziećmi, skoro liczne dowody wskazują, że inwestowanie w te obszary daje szczególnie duże zyski społeczne i znacząco wpływa na późniejszy okres nauki. W Niemczech rodzice muszą płacić za zapisanie dziecka do przedszkola, ale nałożenie nawet symbolicznych opłat na niemieckich studentów okazało się niemożliwe, mimo że przemawia za tym wiele argumentów. Tak jest, ponieważ dzieci nie tylko nie mają swoich grup nacisku politycznego, a także dlatego, że postęp we wczesnej edukacji daje efekty dopiero po długim czasie. W medycynie wykorzystamy nawet najdroższe leczenie, ponieważ wiemy, że brak terapii mógłby natychmiast zrujnować nasze zdrowie. W edukacji zbyt często potrafimy zaakceptować spore braki, ich negatywne skutki będą bowiem widoczne dopiero za wiele lat”.

⁷⁴⁸ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*.

instytucjami (przedszkolami, żłobkami)⁷⁴⁹. Priorytet ten, choć umiejscowiony w dokumentach strategicznych związanych z edukacją w uwarunkowaniach polskich podyktowany był zdecydowanie względami rynku pracy, zupełnie inaczej niż w kolejnych analizowanych państwach, gdzie dominowała motywacja socjalizacyjno-integracyjna. Jednak należy zaznaczyć, że w Europie, w tym i w Polsce, wśród rodzin o niskim statusie ekonomicznym, wiele dzieci doświadczało negatywnych skutków deficytu finansowego właśnie na tym najwcześniejszym etapie edukacji i specjalizacji⁷⁵⁰. Jak zadeklarowano w analizowanych strategiach, polski rząd planował kontynuację wysiłków w celu zwiększenia dostępności wychowania przedszkolnego przy udziale funduszy unijnych (EFS) przez wsparcie finansowe samorządów, co przełożyłoby się na ulgi finansowe dla rodziców.

Dbłość o równy dostęp do edukacji przedszkolnej to sztandarowy priorytet operacyjny⁷⁵¹ w niwelowaniu niewystarczającego zakresu i jakości opieki przedszkolnej, w szczególności w odniesieniu do dzieci ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, zwłaszcza we wskazanych w **czeskiej** Umowie Partnerstwa regionach państwa (północne i środkowe regiony państwa). Swoistą rolę odgrywały tu lokalne plany rozwoju edukacji. Dokument ten opracowany dla obszarów, gdzie występowało zjawisko wykluczenia społecznego, wykorzystywany był jako narzędzie długoterminowego planowania interwencji. Projektowane do podjęcia działania to w pierwsze kolejności zabezpieczenie dla samorządów środków finansowych na zwiększenie liczby miejsc w placówkach przedszkolnych, jak i liczby samych przedszkoli. Innym proponowanym działaniem było podjęcie wysiłków w celu przezwyciężenia oporu rodziców w szczególności ze środowisk defaworyzowanych do umieszczania dzieci w placówkach edukacji przedszkolnej. Jednocześnie zgodnie z przyjętym w Republice Czeskiej paradygmatem odnośnie wdrażania głównej idei polityki edukacyjnej – edukacji włączającej – działania koncentrowały na podnoszeniu kompetencji nauczycieli w kierunku diagnostyki oraz pracy z grupą heterogeniczną pod kątem społeczno-kulturowym, promowaniu postaw afirmujących różnice, w tym podnoszenie kompetencji językowych do pracy z uczniami-cudzoziemcami bądź przedstawicielami mniejszości, wspieranie środowiska rodzinnego dzieci. Ww. propozycje działań miały na celu spopularyzowanie edukacji przedszkolnej na obszarach problemowych. Dodatkowym instrumentem był również rozwój pozainstytucjonalnych form edukacji, współpraca ze służbą zdrowia, służbami socjalnymi etc. Czeskie podejście uwzględniało w dużej mierze cele

⁷⁴⁹ *Strategia rozwoju kraju 2020.*

⁷⁵⁰ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań...*, s. 80.

⁷⁵¹ Wynikający również z czeskiej *Strategii integracji społecznej 2014-2020.*

integracji społecznej. Należy zaznaczyć, że w przypadku Polski zasadniczym priorytetem w zakresie edukacji przedszkolnej była dostępność, w realiach czeskich był to jeden z wielu celów⁷⁵², zaś zasadniczym celem strategicznym było urzeczywistnianie idei edukacji włączającej. W czeskich dokumentach strategicznych w perspektywie do 2020 r.⁷⁵³ zwiększenie powszechnej możliwości uczestnictwa w systemie edukacji jego najmłodszych uczestników było priorytetem – podobnie jak w przypadku Polski – wspieranym przede wszystkim w postaci rozwiązań w zakresie polityki krajowej. Zgodnie z polskim KPR był nim rządowy program *Maluch*, zaś w przypadku Czech (czeski KPR) – regulacje prawne na gruncie krajowym, tzw. ustawa o grupie dziecięcej. Czeski PO BRE zaadresował działania dotyczące zwiększania liczby uczestników edukacji przedszkolnej w bardzo konkretnym aspekcie – w obszarze odnoszącym się do integracji społeczno-ekonomicznej zmarginalizowanych społeczności (takich jak mniejszość romska). Była to jedna z wielu interwencji (obok zwiększenia liczby placówek stosujących kształcenie integracyjne, zmiany postawy społecznej, w szczególności w środowisku nauczycielskim, odnośnie możliwości wspólnego skutecznego edukowania dzieci pochodzących z różnych środowisk społecznych, tworzenia i wdrożenia lokalnych planów działań uwzględniających rozwój edukacji), zaplanowanych do realizacji w celu integracji społecznej dzieci i uczniów, w tym integracji edukacyjnej dzieci pochodzenia romskiego. Należy zaznaczyć, że były to działania przewidziane co prawda do wsparcia w programie szczebla krajowego i nastawione na rozwiązywanie konkretnych sytuacji kryzysowych (segregacji, nierówności, itp.) w zakresie edukacji dzieci i uczniów romskich oraz innych, napotykających podobne przeszkody w placówkach ogólnodostępnych, ale skierowane do obszarów kraju, borykających się z problemem wykluczenia społecznego i nastawione na rozwiązywanie konkretnych sytuacji kryzysowych na danym terytorium. W celu zapewnienia adekwatnej liczby miejsc w przedszkolach i analogicznych placówkach zaproponowano systematyczne wzmocnienie sieci przedszkoli, aby mogły zapewnić miejsce każdemu dziecku, w tym w szczególności z grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. Przewidziano także wspieranie alternatywnych formy opieki nad dziećmi (czyli właśnie grup dziecięcych) jako rozwiązania tymczasowego do momentu, gdy pojemność przedszkoli lub innych placówek edukacyjnych, będzie wystarczająca.

Analogiczną konstrukcję wsparcia uczestnictwa w edukacji przedszkolnej można odnaleźć w **słowackim** PO ZL. Działania z tego zakresu skierowano do szczególnej grupy – członków społeczności zmarginalizowanych, w tym społeczności romskiej. Odnoszą się one

⁷⁵² *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

⁷⁵³ Tamże.

do wszystkich poziomów edukacji, z naciskiem na edukację przedszkolną. Tak zaplanowane wsparcie realizowało w istocie cele integracji społeczno-ekonomicznej tych grup. W słowackim paradygmacie wspierania dostępności edukacji przedszkolnej odnajdujemy niemal wierne echo wzorca czeskiego. Współfinansowanie działań z tego zakresu zakotwiczone było od strony strategicznej w przyjętej przez rząd słowacki *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*, w której przewidziano szereg działań do podjęcia na rzecz poprawy niesprzyjających warunków skutkujących niskim poziomem wykształcenia notowanym wśród Romów. Były nimi: szkolenia nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym pochodzenia romskiego, oraz współpraca z ich rodzicami, a także praca w środowisku wielokulturowym; zatrudnienie większej liczby asystentów nauczycieli; zapobieganie błędnej klasyfikacji ww. dzieci do szkół specjalnych; zapewnienie edukacji Romów w języku ojczystym, oferta korepetycji, mentoringu i stypendiów; wyższe dofinansowanie kształcenia uczniów z tej grupy. Niebagatelną rolę odgrywały też działania okołopedagogiczne – zapewnienie opieki w czasie wolnym od zajęć; bezpłatny transport dzieci autobusem szkolnym; ukierunkowane programy domów kultury i opieka pracowników socjalnych. Słowacja traktowała upowszechnienie edukacji przedszkolnej jako przepustkę do dalszych etapów edukacji. Była to odpowiedź na istotny problem segregacji dzieci romskich w systemie edukacji – zbyt wysoki odsetek młodych Romów w klasach i szkołach specjalnych wskutek nieprawidłowej diagnozy pedagogicznej. W szczególności kładziono nacisk na równy dostęp do kształcenia przedszkolnego dzieci z niepełnosprawnościami⁷⁵⁴. Słowacja stawiała sobie za cel wdrożenie w praktyce zasady równych szans względem osób z niepełnosprawnościami, co połączone było z priorytetem strategicznym, dotyczącym edukacji bez dyskryminacji i w ramach integracyjnego systemu edukacji na wszystkich szczeblach, w tym przedszkolnym. Urzeczywistnienie tej idei zaplanowano – podobnie jak w przypadku priorytetów strategicznych, dotyczących desegregacji w edukacji oraz zapewnienia integracyjnego charakteru edukacji przedszkolnej – przez profesjonalizację kadry pedagogicznej oraz usprawnienie metodyczne procesu nauczania (stosowanie TIK, w tym systemów e-learningowych, spełniających standardy dostępności). Postulat dostępności cyfrowych treści edukacyjnych dotyczył wszystkich poziomów edukacji: przedszkoli, szkół podstawowych i średnich, w tym specjalnych, oraz szkół wyższych przez budowę centralnej

⁷⁵⁴ Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020.

bazy danych dla wszystkich ww. placówek⁷⁵⁵. Barięą do pokonania – zgodnie z wnioskami w słowackim Programie Operacyjnym – pozostawał również: brak zainteresowania ze strony rodziców; brak zaufania do kształcenia instytucjonalnego; brak świadomości znaczenia edukacji (w szczególności przedszkolnej); bariera językowa. Dlatego zaplanowano ścisłą współpracę szkół z rodzicami, która zwiększyłaby szansę na pozytywny efekt wdrożonych działań. Komplementarnym do powyższego działaniem współfinansowanym z EFRR w ramach PO ZL, było wsparcie infrastrukturalne w zakresie budowy nowych placówek przedszkolnych oraz remontu przedszkoli na obszarach dotkniętych deprywacją społeczno-ekonomiczną w celu zwiększenia ich pojemności, a tym samym umożliwienia włączenia większej liczby dzieci do formalnej edukacji instytucjonalnej na jak najwcześniejszym etapie.

Należy zaznaczyć, że **Węgry** na początku perspektywy 2014-2020 dostrzegły konieczność zwiększenia podaży miejsc w placówkach przedszkolnych⁷⁵⁶, zaś wsparcie tego obszaru przewidziano nie tylko w postaci realizacji inwestycji współfinansowanych z funduszy UE. Służyć temu miały również planowane do wprowadzenia – zgodnie z deklaracją w węgierskim KPR – zmiany legislacyjne, a konkretnie objęcie obowiązkową edukacją przedszkolną dzieci od 4-ego roku życia, a w dalszej perspektywie – od 3-ego roku życia. W szczególności postulowano dbałość o realizację obowiązku przedszkolnego przez dzieci w niekorzystnej sytuacji rodzinnej, środowiskowej, społecznej etc. Aby skutecznie wdrożyć tę reformę systemu edukacji, niezbędne było zabezpieczenie odpowiedniej liczby miejsc w placówkach przedszkolnych i opracowanie programów rozwijających opiekę przedszkolną. Uzupełniająco – i tu właśnie przewidziano miejsce dla przedsięwzięć współfinansowanych ze środków unijnych – zakładano zapewnienie odpowiedniej liczby miejsc w placówkach przedszkolnych wraz z zabezpieczeniem odpowiedniej infrastruktury oraz nowoczesnego wyposażenia, zapewnienie najmłodszym uczestnikom edukacji odpowiedniej przestrzeni, bezpieczeństwa i ergonomii, odpowiednią organizację zajęć dla najmłodszych, zapewnienie liczebności grup nieprzekraczającej 20 uczniów oraz dobre przygotowanie pedagogiczne kadry tych placówek. Inwestycje infrastrukturalne wspierane w ramach PO RZL z EFRR miały na celu wzmocnienie skuteczności działań nieinfrastrukturalnych, współfinansowanych z EFS na rzecz urzeczywistniania idei edukacji włączającej (priorytet strategiczny) oraz podnoszenia jakości świadczonych usług edukacyjnych (priorytet strategiczny) przez rozwój zawodowy kadry pedagogicznej,

⁷⁵⁵ *Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*

⁷⁵⁶ *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020, Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki.*

doskonalenie metodyki nauczania, itd. (opisane w priorytecie operacyjnym dotyczącym kształcenia nauczycieli). W zakresie interwencji EFRR wspierano modernizację infrastruktury edukacyjnej, zakup środków trwałych czy sprzętu edukacyjno-szkoleniowego. Do dofinansowania kwalifikowano jedynie takie placówki, których działalność wsparta została również w ramach interwencji z EFS. W pierwszej kolejności wsparciem zaplanowano objąć regiony kraju, w których występowała kumulacja niekorzystanych zjawisk społecznych, (w tym zamieszkiwanych przez Romów) w celu zwiększenia dostępu do publicznych instytucji edukacyjnych głównie najmłodszych uczestników edukacji – populacji w wieku 5-8 lat. Poza placówkami edukacyjnymi każdego szczebla współfinansowanie mogły otrzymać publiczne instytucje kultury prowadzące kształcenie pozaformalne (biblioteki, muzea, archiwa). Należy nadmienić, że była to operacyjna odpowiedź na zapisy *Strategii przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki*, dotyczące uatrakcyjnienia fizycznego środowiska edukacji oraz promowania zajęć pozaszkolnych w szczególności w regionach kraju, gdzie występowała szczególnie silna koncentracja zjawiska NEET. Swoją cegiełkę dokładała tu też *Węgierska strategia edukacji cyfrowej* z postulatem zapewnienia odpowiednich warunków infrastrukturalnych (sale komputerowe, wyposażenie, łącza internetowe).

6.2. Kształcenie nauczycieli

Stephen Hawking stwierdza, że „za każdym wybitnym człowiekiem stoi wybitny nauczyciel. Gdy każdy z nas zastanawia się nad tym, czego dokona w życiu, najprawdopodobniej uda mu się to osiągnąć, jeśli tylko będzie miał dobrego nauczyciela. (...) Przyszłość edukacji musi się opierać na szkołach i inspirujących nauczycielach”⁷⁵⁷. Wysokiej klasy systemy edukacyjne szczególnie dbają o metody rekrutacji oraz przygotowanie nauczycieli i decydentów edukacyjnych. Jeśli trzeba podjąć decyzję, gdzie należy inwestować, to przedkłada się jakość nauczycieli nad wielkość klas. W takich systemach zapewnia się także dostęp do przemyślanych ścieżek rozwoju karier nauczycielskich, zachęca nauczycieli do wykorzystania innowacji w wychowaniu, poprawiania wyników oraz do rozwoju zawodowego⁷⁵⁸.

W **polskich** dokumentach strategicznych wskazano jako kluczową kwestię doskonalenie umiejętności nauczycieli w zakresie stosowania interaktywnych metod pracy w nauczaniu wszystkich przedmiotów, różnicowania form zajęć (w instytucjach kultury,

⁷⁵⁷ S. Hawking, *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, Zysk i S-KA, Poznań 2018, s. 232-233.

⁷⁵⁸ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 137.

na uczelniach oraz prowadzonych przez organizacje pozarządowe) oraz indywidualizację procesu kształcenia⁷⁵⁹. Powyższe działania zaproponowano jako sposoby realizowania w praktyce celu strategicznego – zgodnie z klasyfikacją w niniejszej analizie – tj. wyrównywania dostępu do kształcenia wysokiej jakości, szczególnie zaś rozwijania talentów uczniów. Odnajdujemy tu również wskazówkę co do nakierowania w większym stopniu rozwoju zawodowego pedagogów na pracę z podopiecznymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli powinno uwzględniać metakompetencje, tj. umiejętność rozwijania kompetencji u swoich uczniów. Podkreślano także wagę starań o odpowiednie przygotowywanie nauczycieli w paradygmacie kadry stale uczącej się od siebie – wykreowanie schematu wzajemnej współpracy, wymiany doświadczeń, dbałość o jakość pracy własnej. Ww. zapisy dokumentów strategicznych znalazły pełne odzwierciedlenie w zaplanowanych działaniach operacyjnych. W związku z powyższym w PO WER zidentyfikować można wsparcie skondensowane zaledwie w 2 elementach, odnoszących się do rozwoju kompetencji kluczowych u uczniów:

- a) nauczania eksperymentalnego, kształtowania postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia – poprawy funkcjonowania i zwiększenia wykorzystania systemu wspomagania szkół oraz
- b) zwiększenia wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego.

Wsparcie skierowano do placówek, implementację zaplanowano zaś przez przygotowanie i wdrażanie programów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i kadry zarządzającej z zakresu ww. kompetencji kluczowych kształtowanych u uczniów, formowania pożądanych postaw oraz zindywidualizowanego kształcenia (tzw. szkół ćwiczeń). Zaplanowano także szkolenia z zakresu metod i form pracy dydaktycznej. Jako dodatkowy element przewidziano opracowanie i upowszechnienie narzędzi wsparcia psychologiczno-pedagogicznego na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego w drodze szkoleń pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. Podwaliną dla tak zaprogramowanych działań operacyjnych były przede wszystkim zapisy polskiej *Strategii rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, gdzie znaleźć można rudymentarne stwierdzenie, że kompetencje uczniów były pochodną umiejętności nauczycieli, zatem kształtowanie potrzeby i umiejętności posługiwania się TIK odbywa się m.in. przez stosowanie

⁷⁵⁹ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020, Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020 oraz Strategia rozwoju kraju 2020.*

interaktywnych metod pracy w nauczaniu wszystkich przedmiotów (nie tylko informatyki). W przypadku nauczycieli należało również kłaść nacisk na samodoskonalenie, samodzielność, współpracę, poszukiwanie i wdrażania najlepszych praktyk w zakresie metod nauczania. Wskazywano też postulat przygotowania szkół i nauczycieli do wykorzystywania TIK w procesie kształcenia oraz upowszechnienie usług poradnictwa edukacyjno-zawodowego⁷⁶⁰. Podkreślono, że należy przyjąć kierunek rozwoju placówek oświatowych jako organizacji uczących się⁷⁶¹. Wizję poprawy jakości polskiego systemu edukacji zasadzano na przeorganizowaniu kultury organizacyjnej instytucji w kierunku samodoskonalenia. Kluczowe było tu doskonalenie metod nauczania i jakość pracy nauczycieli. Bodźcem do zmiany w powyższym zakresie byłoby zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela, poprawa efektywności i jakości ich pracy oraz ścieżka kariery, premiująca pozostawanie w zawodzie najlepszych pedagogów, z drugiej zaś strony zwiększająca wartościową rotację. Podstawą do takiej selekcji byłaby wiarygodna informacja zwrotna o jakości pracy nauczycieli oraz odpowiedzialność pedagogów za osiągnięte wyniki. Jednocześnie należało poszerzyć możliwości specjalizacji pracy pedagogicznej i otworzyć zawód na nowy rodzaj stanowisk specjalistycznych – menedżerskich, mentorskich, związanych z ewaluacją etc. Wysoka jakość nauczania na tym szczeblu, kształtowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji uczniów, zgodnych z wymaganiami współczesnej gospodarki (priorytet strategiczny) zaplanowano do wsparcia m.in. przez zwiększenie wykorzystania innowacyjnych metod nauczania. Z tego względu PO WER zapewniał placówkom profesjonalne wspomaganie ich pracy, tj. zwiększenie wykorzystania nowoczesnych treści, narzędzi i zasobów dydaktycznych (wprowadzenie e-podręczników, e-zasobów towarzyszących, integrację zasobów informacyjnych i baz danych w systemie oświaty) oraz wzmocnienie innowacyjnego podejścia do dydaktyki (nauczanie praktyczne i eksperymentalne).

Analiza **czeskiego** Programu Operacyjnego prowadzi do konstatacji, że promowano w nim szerokie spektrum indywidualnych form wsparcia nauczycieli, w tym wzajemnego uczenia się i szkolenia, oraz odpowiednią formację kandydatów na nauczycieli w toku studiów, a także ich adaptację w początkowej fazie zatrudnienia – wszystko to po to, aby mogli rozwijać u swoich uczniów kompetencje ważne na rynku pracy, w życiu społecznym i osobistym z uwzględnieniem szczególnych potrzeb edukacyjnych podopiecznych. Na analogiczne wsparcie mogła liczyć kadra poradni psychologiczno-pedagogicznych.

⁷⁶⁰ *Perspektywa uczenia się przez całe życie.*

⁷⁶¹ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020.*

Ten obszar wsparcia odbijał się echem również w polskim PO WER. PO BRE postulował zapewnienie warunków dla rozwoju umiejętności (cyfrowych) uczniów⁷⁶². Aby zapewnić skuteczną interwencję z obszaru kompetencji cyfrowych skierowaną do uczniów nie można pominąć umiejętności korzystania z technologii cyfrowych przez nauczycieli. Poskreślano konieczność posiadania tych kompetencji przez pedagogów. W tym celu postulowano stworzenie m.in standardu umiejętności i kompetencji nauczycieli w zakresie stosowania technologii cyfrowych. Jednocześnie zaplanowano, że absolwenci kierunków pedagogicznych – w toku studiów, a praktykujący nauczyciele – w ramach szkoleń, będą nabywali ww. umiejętności. Stąd konieczne było włączenie odpowiednich treści do programów kształcenia i szkolenia nauczycieli. Uzupełniając promowano zapewnienie nauczycielom wsparcia metodologicznego oraz umożliwienie dalszego kształcenia w tej dziedzinie⁷⁶³. W czeskim Programie Operacyjnym odnajdujemy także plan realizacji działań, dotyczących zwalczania wszelkich form dyskryminacji i promowania równych szans w edukacji, dążenia do wdrożenia w praktyce edukacji włączającej oraz zmniejszania nierówności w edukacji⁷⁶⁴. Zaplanowane w czeskim Programie Operacyjnym działania skupiły się na rozwijaniu kompetencji nauczycieli w celu rozpoznania potencjału oraz wspierania rozwoju każdego ucznia bez względu na uwarunkowania środowiskowe, rodzinne, zdrowotne, itd. oraz modernizacji systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego (zapewnienie ogólnokrajowego standardu usług). Zaplanowano, że wsparcie to skoncentrowane zostanie na obszarach problemowych i skupi się na rozwiązywaniu sytuacji kryzysowych (segregacji, nierówności w dostępie do usług publicznych, itd.), w tym w zakresie edukacji dzieci i uczniów romskich. Zaplanowano podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnostyki oraz pracy z grupą heterogeniczną pod kątem społeczno-kulturowym, w zakresie pracy w konkretnych uwarunkowaniach (z uczniami romskimi, dziećmi cudzoziemców, itd.), postulowano promowanie postaw afirmujących różnice oraz podnoszenie kompetencji językowych do pracy z uczniami-cudzoziemcami bądź przedstawicielami mniejszości. Spektrum przewidzianego wsparcia wymagało również zaangażowania personelu instytucji systemu służby zdrowia, opieki społecznej oraz pracowników i wolontariuszy organizacji, zajmujących się usługami wsparcia dla dzieci i młodzieży. Uzupełniającym działaniem było promowanie zmiany postawy społecznej,

⁷⁶² Operacjonalizował tym samym cele strategiczne wynikające z np. *Strategii edukacji cyfrowej do 2020 roku*.

⁷⁶³ *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015)*.

⁷⁶⁴ Adekwatnych do priorytetów strategicznych zidentyfikowanych w czeskich dokumentach: *Strategii integracji społecznej 2014-2020, Krajowym planie stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014*.

w szczególności w środowisku nauczycielskim, odnośnie możliwości wspólnego skutecznego kształcenia uczniów, pochodzących z różnych środowisk społecznych. Należy zaznaczyć, że PO BRE zakładał działania zaadresowane wprost do edukacji przedszkolnej, skupiające się na poprawie jej jakości, w tym ułatwieniu przejścia do kolejnego etapu kształcenia – szkoły podstawowej. Operacjonalizacja tego celu strategicznego w czeskim Programie Operacyjnym powielala wzorzec wsparcia opisany powyżej i adresowany do ogółu pedagogów. Zatem koncentrowano się na profesjonalnym wsparciu dla nauczycieli, pogłębianiu i podnoszeniu kwalifikacji kadry nauczycielskiej pracującej w przedszkolach, a także innych nauczycieli, którzy realizują podstawę programową kształcenia przedszkolnego.

Interwencja w ramach tego celu operacyjnego kładła nacisk na:

1. większy udział organizacji edukacyjnych o wyższej jakości i sprzyjających włączeniu społecznemu w ramach edukacji przedszkolnej;
2. wprowadzenie i rozpowszechnianie procedur i instrumentów indywidualnego wsparcia dla nauczycieli, którzy pomagają usprawnić codzienną pracę przedszkoli;
3. zapewnienie wysokiej jakości pomocy metodologicznej, psychologiczno-pedagogicznej, poradnictwa i wsparcia dla nauczycieli i innych pracowników instytucji przedszkolnych oraz dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym;
4. zwiększenie liczby nauczycieli i innych pracowników w edukacji przedszkolnej, którzy mają pogłębioną i rozszerzoną wiedzę i umiejętności do rozwijania kluczowych kompetencji u przedszkolaków, a także w zakresie edukacji włączającej oraz w zakresie adresowania indywidualnych potrzeb i zainteresowań dzieci;
5. zawiązanie współpracy między nauczycielami w żłobkach, przedszkolach i szkołach podstawowych, pracownikami poradni, innymi ekspertami oraz rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym po to, aby ułatwić proces przejścia do szkoły podstawowej;
6. pogłębianie wzajemnej współpracy nauczycieli, dzielenie się doświadczeniem zawodowym pomiędzy pracownikami pedagogicznymi, przekazywanie informacji zwrotnej – uczenie się od siebie nawzajem.

Czesi skupiali się na ustanowieniu standardu zawodu nauczyciela (co byłoby powiązane z oceną jakości pracy z jednej strony, ale i gratyfikacją z drugiej strony), jak również na stworzeniu i wdrożeniu systemu rozwoju zawodowego nauczycieli, z położeniem nacisku na wdrożenie do zawodu młodych, zdolnych pedagogów, jak również zaferowaniu szerokiego wachlarza możliwości szkoleń dla długoletnich pracowników pedagogicznych. Oddzielny system rozwoju zawodowego przeznaczony byłby dla kadry

zarządzającej w celu wzmocnienia kompetencji organizacyjnych i zarządczych. W celu zwiększenia bezpieczeństwa zaplanowano również objęcie profesji nauczyciela statusem „osoby chronionej”. Ze szczególną dbałością odniesiono się do początkowej fazy kształcenia przyszłych pedagogów. Zaprogramowano skierowanie oferty i rekrutowanie najlepszych absolwentów szkół średnich. Akcent położono na zajęcia praktyczne w toku studiów, jak też na opracowanie ciekawej i dającej możliwości awansu ścieżki kariery, aby przyciągnąć do zawodu najambitniejszych. Jednocześnie tych, którzy już w zawodzie pracują należało zachęcać do samodzielnego doskonalenia warsztatu nauczycielskiego. Istniało duże zapotrzebowanie na wzmocnienie takich elementów w praktyce pedagogicznej jak szkolenia, mentoring, upowszechnianie dobrych praktyk. Kształcenie ustawiczne personelu zarządzającego szkołami dotyczyło również podniesienia jakości nauczania jako kluczowego czynnika sukcesu w edukacji. Innym bardzo ważnym aspektem pracy nauczycieli była wiarygodna, rzetelna i niosąca ze sobą wartościową informację zwrotną, a także motywująca do nauki – ocena pracy uczniów. Rolę takich zewnętrznych, obiektywnych punktów odniesienia pełniły zawsze w czeskim systemie edukacji egzaminy, jednak były one obecne dopiero od poziomu szkoły średniej. Dlatego zadeklarowano kontynuację prac nad opracowaniem narzędzi, umożliwiających skuteczne, systematycznie i powszechne badania, dotyczące weryfikacji efektów uczenia się, aby monitorować ryzyka i diagnozować, zapobiegać i eliminować na jak najwcześniejszym etapie ewentualne negatywne zjawiska w tym obszarze. W uwarunkowaniach czeskich kwestiami, wymagającymi szczególnego zainteresowania ze strony rządzących były: edukacja włączająca, równy dostęp do kształcenia oraz zapewnienie desegregacyjnego modelu edukacji. PO BRE operacjonalizował te cele strategiczne przez rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie działań wspierających – rozpoznawania potrzeb i potencjału oraz wspierania rozwoju każdego ucznia – oraz interwencyjnych – znoszenia uprzedzeń i wpływu czynników osobistych i społecznych (np. płeć, niepełnosprawność, niekorzystna sytuacja zdrowotna, pochodzenie etniczne lub pochodzenie rodzinne) na karierę edukacyjną, a także modernizacji systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, tak aby został zapewniony ogólnokrajowy standard dla tych usług⁷⁶⁵. Nie zapomniano również o potrzebach dzieci z niepełnosprawnościami, apelując o poprawę ram organizacyjnych, proceduralnych

⁷⁶⁵ Powyższe działania operacyjne wynikały wprost ze *Strategii polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*, w której cały priorytet poświęcono możliwemu udoskonaleniu systemu edukacyjnego w zakresie wsparcia nauczycieli.

i merytorycznych poradnictwa i diagnostyki edukacyjnej w celu zapewnienia rzetelnej oceny potrzeby odpowiedniego wsparcia dla tej grupy uczniów⁷⁶⁶.

Słowacki PO ZL kontynuował (po swoim poprzedniku z wcześniejszej perspektywy – *Programie Operacyjnym Edukacja 2007-2013*) działania z zakresu podnoszenia kompetencji kadry pedagogicznej i specjalistycznej na wszystkich poziomach edukacji oraz adekwatnego przygotowania studentów kierunków pedagogicznych. Wynikało to również ze zidentyfikowanych w krajowych strategiach wskazań – zapewnienie wsparcia pedagogicznego w postaci asystentów, posługujących się językiem romskim to podstawa desegregacji w edukacji (priorytet strategiczny) społeczności romskiej w szkołach ogólnodostępnych⁷⁶⁷. Z kolei skuteczne kształcenie i socjalizacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opierała się na odpowiednio wykwalifikowanej kadrze pedagogicznej. Nauczyciele o odpowiednim profilu kompetencyjnym (np. posługujący się językiem migowym lub alfabetem Braille'a) to krok milowy na drodze do wyrównywania szans edukacyjnych tego szczególnego środowiska szkolnego. Słowacja w swoich dokumentach strategicznych poszła nawet dalej – postulowano zatrudnianie w takich placówkach nauczycieli z niepełnosprawnościami. Zindywidualizowane wsparcie dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami, kwalifikującym się do nauki w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach, powinni umożliwić pełnoetatowi asystenci dydaktyczni, psychologowie i pedagodzy szkolni w poradniach zlokalizowanych w szkołach i przedszkolach (podkreślano konieczność zapewnienia kompleksowej specjalistycznej opieki – poza szkolnymi poradniami – przez pozaszkolne poradnie pedagogiczne). Konieczne było także zabezpieczenie na większą skalę opieki medycznej w takich placówkach. Postulowano, aby ww. działania uzupełnić o ułatwienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostępu do treści nauczania z wykorzystaniem innowacyjnych i alternatywnych form i metod, w postaci digitalizacji tekstów oraz implementacji TIK, w tym systemów e-learningowych, spełniających standardy dostępności⁷⁶⁸. Wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli w PO ZL zaplanowano przez wdrażanie programów ustawicznego kształcenia pedagogicznego odpowiedniej jakości, wspieranie rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej, w tym językowych i cyfrowych, promowanie staży i praktycznych szkoleń dla nauczycieli (łączenie teorii oraz praktycznych aspektów procesu nauczania). Kluczowa była też zmiana mentalności przede wszystkim wśród pedagogów odnośnie potencjału

⁷⁶⁶ *Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014.*

⁷⁶⁷ *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku.*

⁷⁶⁸ *Krajowym program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020.*

edukacyjnego uczniów romskich. Postulat ten korelował z czeską wizją formowania nauczycieli, z tą różnicą, że w wydaniu słowackim został on sprofilowany na uczniów o pochodzeniu romskim, podczas gdy czeska rekomendacja odnosiła się ogólnie do uczniów z mniejszym potencjałem edukacyjnym. Uzupełnieniem tego obszaru było wsparcie przeznaczone na opracowanie i wdrażanie programów edukacyjnych ukierunkowanych na rozwój kompetencji uczniów: umiejętności matematycznych, językowych i cyfrowych, a także rozwijanie wiedzy ekonomicznej i przedsiębiorczości. Zapewnienie dostępności cyfrowych treści edukacyjnych dotyczyło wszystkich poziomów edukacji ogólnodostępnej i specjalnej przez budowę centralnej bazy danych dla wszystkich przedszkoli, szkół podstawowych i średnich, z uwzględnieniem zakresu nauk społecznych i przedmiotów w ramach kształcenia zawodowego. Działania w tym zakresie obejmowałyby stworzenie nowych treści, jak również uzupełnienie bądź aktualizację już istniejących. Odrębne działania operacyjne zaplanowano do realizacji w PO ZL w celu integracji społeczności zmarginalizowanych, do realizacji części z nich narzędziami było doskonalenie metodyki nauczania. Operacje, przyczyniające się do zapewnienia możliwie równego dostępu do edukacji (priorytet strategiczny) zaprojektowano tak, aby przeciwdziałać segregacji. Zalecano zapewnienie pomocy dydaktycznych, tekstów i materiałów metodycznych, wdrażanie programów edukacyjnych, np. wdrożenie całodziennego systemu wychowania (w tym korepetycje i mentoring), zatrudnienie asystentów pedagogicznych i wyspecjalizowanego personelu, rozwijanie współpracy z rodzicami i lokalną społecznością, wdrażanie innowacyjnych i alternatywnych form edukacji i metod nauczania. Planowano również upowszechnienie usług poradni psychologiczno-pedagogicznych, m.in. w celu poprawy jakości diagnostyki (zapobieganie zbyt licznym orzeczeniom o skierowaniu do kształcenia w klasach/szkołach specjalnych) oraz promowanie wymiany doświadczeń, np. upowszechnianie najlepszych praktyk, tworzenie sieci między szkołami. Operacje, dotyczące wspierania metodyki kształcenia tak w przypadku Słowacji jak i innych państw Grupy Wyszehradzkiej skupiały się na poprawie dostępności cyfrowych treści edukacyjnych na wszystkich poziomach edukacji: w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich, w tym specjalnych, oraz na poziomie uniwersyteckim przez budowę centralnej bazy danych dla wszystkich przedszkoli, szkół podstawowych i średnich, z uwzględnieniem zakresu nauk społecznych i przedmiotów w ramach kształcenia zawodowego. Jak zadeklarowano działania w tym zakresie objęłyby stworzenie nowych treści, jak również uzupełnienie bądź aktualizację już istniejących, co uatrakcyjniłoby proces edukacyjny, a także pozwoliłoby skutecznie przekazywać, ale także zdobywać wiedzę i kształtować wymagane

umiejętności⁷⁶⁹. W przypadku społeczności romskiej postulowano działania afirmatywne – wspierające rozwój tożsamości Romów, czyli w praktyce prawo do nauki w języku romskim na wszystkich szczeblach edukacji obowiązkowej oraz opracowanie programów nauczania, uwzględniających zagadnienia kultury romskiej. Natomiast w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zwiększenie dostępności treści nauczania z wykorzystaniem innowacyjnych i alternatywnych form i metod, w postaci digitalizacji tekstów oraz implementacji TIK, w tym systemów e-learningowych⁷⁷⁰.

Dążąc do realizacji zasadniczego priorytetu **węgierskiej** edukacji w badanym przedziale czasowym – zmniejszenia liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę – interwencja węgierskiego Programu Operacyjnego skierowana do kadry pedagogicznej przewidywała: indywidualne programy mentoringowe, programy edukacji integracyjnej, przede wszystkim zaś opracowanie i wdrożenie nowoczesnych metod nauczania dzieci z trudnościami edukacyjnymi, behawioralnymi, kulturowymi. Zaplanowano również działania z zakresu poprawy jakości nauczania w szkołach specjalnych przez zapewnienie wysokiej jakości usług pedagogicznych. Nacisk w tym względzie położono na rozwój sieci pedagogicznych i profesjonalizację kształcenia. Wsparcie objąć miało metodykę nauczania i wyposażenie placówek w pomoce dydaktyczne. Inny środek do osiągnięcia wytyczonego celu to wzmocnienie systemu poradnictwa zawodowego. Zaproponowano, aby ww. działania powiązać z implementacją lokalnych programów równości szans, które stanowiły fundament działań na rzecz równego traktowania, w tym desegregacji społecznej (nie tylko w edukacji). Zaproponowane wsparcie było składową rozwoju szkoły. Promowano odnowę kultury pedagogicznej – zmianę podejścia, wdrożenie nowoczesnych metod, zorientowanie na praktykę. Podkreślano również tak fundamentalne kwestie jak zapewnienie w placówce stosownej liczby specjalistów o odpowiednich kwalifikacjach – pedagog społeczny, pracownik socjalny, asystent pedagoga, psycholog szkolny itp., co pomagałoby wdrażać profilaktykę porzucania kształcenia⁷⁷¹. Przeciwdziałanie zjawisku NEET wymagało progresji w kwestiach pedagogicznych i metodologicznych. Wprowadzenie systemów wsparcia i rozwoju uczniów to właściwy kierunek, jednak jego skuteczność warunkowana była wdrożeniem odpowiedniego systemu szkolenia zawodowego nauczycieli – zapewniania specjalistycznego personelu i profesjonalnej kadry nauczycielskiej – oraz odpowiednich usług wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych czy pracowników

⁷⁶⁹ *Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*

⁷⁷⁰ *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju, Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku oraz Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020.*

⁷⁷¹ *Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki.*

socjalnych. Podstawowym warunkiem podniesienia standardu edukacji było ponadto kształcenie nauczycieli w duchu edukacji włączającej (priorytet strategiczny) oraz silna orientacja na praktykę pedagogiczną (obowiązkowy staż kandydatów na nauczycieli w instytucjach z dużym odsetkiem dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, gdzie jednocześnie modelowo świadczone było wsparcie pedagogiczne dla tych uczniów). Wyeliminowaniu nierówności w edukacji (priorytet strategiczny) powinny służyć narzędzia antydyskryminacyjne, w które należy wyposażyc pedagogów. Preferowano pozytywne wzmocnienie w postaci promowania sukcesu szkolnego uczniów ze społeczno-kulturowymi problemami⁷⁷². Co ciekawe Węgry podkreślały szczególne potrzeby szkoleniowe kadry pedagogicznej w kształceniu zawodowym – czynnikiem wpływającym na podnoszenie jakości kształcenia zawodowego byłaby profesjonalizacja nauczania przedmiotów zawodowych i praktycznych, czyli podnoszenie poziomu szkoleń dla pedagogów, ze szczególnym uwzględnieniem praktycznego aspektu kształcenia zawodowego uczniów do realiów gospodarczych oraz wzmocnienie roli poradnictwa zawodowego w edukacji zawodowej⁷⁷³. Antysegregacyjne narzędzia i metody pracy w sposób szczególnie stosowane powinny być przez pedagogów, pracujących wśród społeczności romskiej. W skutecznej integracji edukacyjnej Romów kluczowe było zatrudnianie licznych pedagogów romskich, których wówczas brakowało, zatem idąc dalej – należało zachęcać najzdolniejszych młodych Romów do kontynuowania kariery na wszystkich poziomach edukacji, w szczególności kończenia studiów pedagogicznych. Należało także stworzyć lepsze warunki finansowe i organizacyjne dla odbywania stażów, a następnie podejmowania pracy przez studentów kierunków pedagogicznych jako asystentów. Jednocześnie promowano kształtowanie kultury pedagogicznej instytucji edukacyjnych, opierając ją na dążeniu do indywidualnego podejścia do uczniów, akceptacji i zaufaniu. Operacjonalizację celu strategicznego dotyczącego zapewnienia dostępu do wysokiej jakości edukacji – zaplanowano w PO RZL w postaci działań skierowanych do kadry pedagogicznej oraz kadry zarządzającej i administracji. Rozwój zawodowy nauczycieli wspierany byłby przez szkolenia i kształcenie ustawiczne na wszystkich poziomach edukacji. Ww. operacje planowano uzupełnić dodatkowo o rozwój kultury metodycznej nauczycieli przez ulepszanie treści i metod nauczania, a także promowanie kreatywności pedagogicznej, tworzenie sieci wymiany wiedzy. Kluczową kwestią było przygotowanie zawodowe oraz proces dalszego szkolenia nauczycieli – kładziono nacisk na stosowanie nowoczesnych metod pedagogicznych. Ponadto dokument zauważał potrzebę

⁷⁷² *Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

⁷⁷³ *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020.*

ujęcia nowych tematów formacji nauczycieli w trakcie studiów bądź uzupełniania wiedzy u praktyków na tematy związane z edukacją zdrowotną, życiem społecznym i socjalizacją uczniów⁷⁷⁴. Jednocześnie przyznano, że należy stosować mechanizmy motywacji i uznania, aby szanować wybitne osobowości pedagogiczne, a przede wszystkim zachęcać najlepszych do pozostania w zawodzie. W przypadku wszystkich szczebli edukacji, w szczególności w kształceniu i szkoleniu nauczycieli przedszkoli, należy uwzględniać tematykę dzieci z deficytami socjalizacyjnymi oraz obowiązkowo zaangażować rodziców w proces edukacji przedszkolnej ich dzieci. Powtarzająca się jak refren w każdym z państw Grupy Wyszehradzkiej wskazówka odnośnie kierunku kształcenia pedagogów, czyli cyfrowe przygotowanie kadry pedagogicznej, wystąpiła również na Węgrzech. Uzasadnienie było trywialne, ale słuszne – tak jak we wcześniejszych państwach – wzmocnienie zdolności cyfrowych uczniów, musi być poprzedzone zdobyciem odpowiednich kompetencji przez pedagogów⁷⁷⁵.

6.3. Kształcenie zawodowe – współpraca z partnerami

PO WER przewidywał dostosowanie **polskiego** kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. W tym celu przewidziano interwencję w zakresie współpracy z przedstawicielami stowarzyszeń zawodowych, organizacji pracodawców oraz związków zawodowych, w zakresie programowania nauczania na tym szczeblu, tj. wypracowania ścieżek rozwoju zawodowego, dokonania przeglądu podstaw programowych nauczania i klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, a także doskonalenia systemu egzaminów zawodowych, jak również zaangażowania pracodawców w praktyczną naukę zawodu. Zaplanowano również kooperację z uczelniami – analogicznie jak w powyższym przypadku – w celu opracowania podstaw programowych kształcenia zawodowego, ale również rozwijania kompetencji uczniów z zakresu technologii stosowanych. Przyjęto, że w efekcie ścisłej współpracy szkół z partnerami rynkowymi i społecznymi (przedsiębiorcami, uczelniami etc.) nastąpi podniesienie jakości kształcenia zawodowego, jego adaptacyjności i elastyczności. Pełniejsze zaangażowanie partnerów we współpracę ze szkołami w zakresie rozpoznawania potrzeb, oczekiwań i możliwości w zakresie kształcenia umiejętności zawodowych, modernizacji oferty kształcenia, szczególnie programów nauczania w tym praktycznej nauki zawodu, egzaminów zawodowych, kwalifikacji zawodowych, wreszcie zwiększenie udziału partnerów w organizacji staży i praktyk szkolnych to działanie wspierające ten cel. Zwieńczeniem tego priorytetu operacyjnego było zaplanowanie

⁷⁷⁴ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024; Strategia integracji społecznej 2011-2020.*

⁷⁷⁵ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej.*

stworzenia systemu monitorowania losów zawodowych absolwentów tego poziomu kształcenia, a także badań ilościowych i jakościowych kształcenia zawodowego, pozwalających na diagnozowanie przepływów pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Powyższe działania operacyjne odpowiadały ściśle priorytetom strategicznym polskiej polityki edukacyjnej względem kształcenia zawodowego, gdzie jednym z podstawowych wyzwań dla wszystkich poziomów szkolnictwa pozostawała wysoka jakość nauczania (w powiązaniu z gospodarką opartą na wiedzy)⁷⁷⁶. To w tym celu strategicznym postulowano uczestnictwo praktyków – pracodawców jako źródła wiarygodnej wiedzy o zapotrzebowaniu na konkretne kwalifikacje w bliższym i dalszym horyzoncie czasowym, zwiększenie możliwości indywidualizacji oferty edukacyjnej w zakresie kształcenia zawodowego oraz akcentowanie praktycznego wymiaru kształcenia na wszystkich szczeblach. Ponadto podkreślano kwestię dopracowania programów nauczania⁷⁷⁷. W perspektywie do 2020 r. Polska stawiała sobie za cel adaptacyjność i innowacyjność kształcenia zawodowego adekwatnie do zmieniających się warunków na rynku pracy m.in. przez rozwijanie kompetencji uczniów szkół zawodowych⁷⁷⁸. Ten kierunek wskazywały niemal wszystkie analizowane dokumenty strategiczne Polski⁷⁷⁹, kładąc akcent na kompetencje matematyczne, informatyczne, językowe, społeczne, artystyczne, jak również z zakresu przedsiębiorczości, kreatywności, komunikacji, samodoskonalenia się etc.

Czeski PO BRE w swoich działaniach operacyjnych również nie pominął obszaru, jakim była poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia (priorytet strategiczny) zawodowego z uwzględnieniem długoterminowych potrzeb rynku pracy. Interwencja przewidywała wdrożenie działań, mających na celu zwiększenie zainteresowania uczniów studiowaniem nauk technicznych i przyrodniczych oraz wykorzystywaniem zdobytego wykształcenia na rynku pracy, popularyzację elementów edukacji politechnicznej, w tym STEM, na różnych szczeblach kształcenia (z czego zawodowy wydaje się najbardziej podatnym gruntem) we współpracy z innymi instytucjami i organizacjami. Zaplanowano tu też analogicznie do rozwiązań w polskim Programie Operacyjnym:

1. zwiększenie współpracy szkół i pracodawców przede wszystkim we wdrażaniu kształcenia praktycznego oraz realizacji staży zawodowych;
2. współpracę szkół, placówek i organizacji edukacyjnych oraz pracodawców w zmianach nad programami edukacyjnymi, prowadzącymi do rozwoju kluczowych kompetencji

⁷⁷⁶ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020; Strategia rozwoju kraju 2020.*

⁷⁷⁷ *Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025.*

⁷⁷⁸ *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020.*

⁷⁷⁹ Z wyjątkiem *Strategii zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025.*

- i profesjonalnych umiejętności, zwiększających szanse na zatrudnienie;
- 3. wzrost udziału pracodawców w kształtowaniu edukacji zawodowej;
- 4. podniesienie jakości doradztwa zawodowego i wspieranie kreatywności.

Należy zaznaczyć, że ten silny akcent położony na przedmioty ścisłe w kształceniu zawodowym (co dawało szanse na kontynuację kariery edukacyjnej na poziomie wyższym politechnicznym) charakterystyczny był wśród państw V4 wyłącznie dla Polski i Republiki Czeskiej. W opcji czeskiej zaplanowano wsparcie dość uniwersalnych operacji – propagowanie współpracy między szkołami oraz między szkołami a innymi placówkami i organizacjami edukacyjnymi w zakresie dzielenia się dobrymi praktykami, powiązania kształcenia zawodowego formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, skoncentrowanego na innowacjach technologicznych, kompetencjach zawodowych i przedsiębiorczości oraz wysokich kwalifikacjach praktycznych. Rząd czeski do szkolnictwa zawodowego zaadresował generalnie priorytet strategiczny, dotyczący zmniejszania nierówności w edukacji⁷⁸⁰. Jednak gdy przyjrzymy się mu dokładniej zauważymy, że był on powiązany na zasadzie sprzężenia zwrotnego z innym priorytetem strategicznym – rozwijaniem kompetencji i umiejętności uczniów, przede wszystkim z zakresu kompetencji kluczowych, zwłaszcza matematyki, ale także informatyki⁷⁸¹, kompetencji przekrojowych w zakresie zrównoważonego rozwoju⁷⁸², umiejętności językowych, przedsiębiorczości czy szeroko pojmowanych kompetencji społecznych⁷⁸³. Szczegółowo kwestie te zostały omówione w części poświęconej kształceniu kompetencji uczniów.

Słowacki Program Operacyjny w zakresie kształcenia na poziomie podstawowym i średnim skoncentrował się na poprawie jego jakości i zapewnieniu do niego dostępu dla wszystkich uczniów (priorytety strategiczne), aby uzyskać najlepsze możliwe przygotowanie absolwentów do wymagań rynku pracy oraz/lub przejścia na wyższy poziom edukacji. Kształcenie zawodowe to jedyny segment edukacji, który bezpośrednio przygotowywał absolwentów do praktyki, dlatego słowacki Program Operacyjny podkreślał konieczność skupienia się na tym poziomie kształcenia. Interwencja PO ZL z założenia prowadzić miała do zwiększenia atrakcyjności kształcenia zawodowego przez podniesienie jego jakości oraz uwzględnienie realnych potrzeb rynku pracy. Te ogólne wskazówki uzupełnione zostały o działania operacyjne, mające na celu lepsze powiązanie edukacji zawodowej z wymaganiami rynku pracy przez popularyzację praktyk i staży bezpośrednio

⁷⁸⁰ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

⁷⁸¹ *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku.*

⁷⁸² *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015).*

⁷⁸³ *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014-2020.*

w miejscu pracy, u pracodawców, wspieranie partnerstw szkół z federacjami, stowarzyszeniami i izbami pracodawców w zakresie projektowania, innowacji i realizacji procesu edukacyjnego, wdrażanie programów edukacyjnych, mających na celu poprawę kompetencji niezbędnych do dostosowania edukacji do wymogów rynku pracy (np. w zakresie nauk ścisłych, matematyki, techniki, umiejętności językowych i informatycznych, w tym wiedzy ekonomicznej i przedsiębiorczości), upowszechnienie doradztwa zawodowego. Uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym ze środowisk defaworyzowanych takich jak społeczność romska, w kształceniu zawodowym oferowano na szeroką skalę kursy przygotowawcze, poradnictwo zawodowe oraz innowacyjne i alternatywne formy i metod nauczania, czyli *de facto* instrumenty wsparcia analogiczne do tych adresowanych do innych poziomów edukacyjnych. Słowackie dokumenty strategiczne nie skupiały się w sposób szczególny na kształceniu zawodowym, było ono tam traktowane *en bloc* z pozostałymi szczeblami edukacji. Silnie natomiast akcentowany był aspekt edukacji włączającej, desegregacji w edukacji oraz wysoka jakość edukacji. Ostatni z wymienionych priorytetów przewodzi zaprogramowanym działaniom operacyjnym w odniesieniu do kształcenia zawodowego i został w PO ZL wymieniony *explicite*, pozostałe przewijają się w działaniach zaplanowanych do wsparcia adresowanych do grup o szczególnych potrzebach.

W przypadku **węgierskiego** Programu Operacyjnego – interwencja PO RZL akcentował mocno aspekty integracji społecznej – włączenia społecznego, spójności społecznej, roli rodziny, promocji i profilaktyki zdrowia albo poprawy jakości edukacji publicznej. Węgierski Program Operacyjny szczególnym wsparciem objął grupy, znajdujące się w niekorzystnej sytuacji społecznej, przede wszystkim Romów. Wzmocnienie elementu włączającego edukacji (cel strategiczny) z założenia polegać miałyby na dążeniu do kompensowania ich niekorzystnej sytuacji życiowej. Węgry zakładały ten cel strategiczny w szkolnictwie zawodowym w szczególności w odniesieniu do uczniów romskich. Podnoszono kwestię ograniczenia w kształceniu na poziomie zawodowym, choć również na każdym innym, segregacji i funkcjonalnych barier w dostępie do edukacji wysokiej jakości i proponowała bardzo konkretne rozwiązanie – stosowanie bodźców motywacyjnych dla przedsiębiorstw do regularnego przyjmowania uczniów w celu odbycia praktyk zawodowych, a następnie zatrudniania absolwentów tych szkół⁷⁸⁴. Podobny kontekst przybierał priorytet, dotyczący jakości kształcenia zawodowego w innych węgierskich

⁷⁸⁴ Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.

dokumentach strategicznych, które kładły akcent na praktyki i zajęcia warsztatowe, prowadzone w warunkach zbliżonych do rynku pracy. W tym celu skierowano specjalny program rządowy do firm, oferujących praktyki zawodowe młodym ludziom poniżej 25-ego roku życia, którzy wcześniej nie mieli możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego⁷⁸⁵. W węgierskim KPO zabrakło elementu, dostosowującego kształcenie zawodowe do rynku pracy w postaci współpracy z pracodawcami, choć zlecenie takie pojawiło się w węgierskich dokumentach strategicznych. Substytut takich działań, które w przypadku polskim, czeskim i słowackim zaproponowano do współfinansowania z EFS, Węgry postanowiły zrealizować w ramach programu rządowego.

Kształcenie zawodowe to szczebel edukacji, który pojawia się *explicite* w priorytetach Unii Europejskiej, nie dziwi zatem fakt, że w KPO poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej poświęcono mu szczególne działania. A współpraca instytucji edukacyjnych z przedsiębiorcami to zalecenie, które pojawiło się już w raporcie Faure'a, a następnie w unijnej *Białej Księdze*. W tym kontekście „dla systemów edukacji zawodowej jednym z najpilniejszych zadań jest (...) zespolenie kształcenia i doskonalenia kadr z polityką rozwoju gospodarki”⁷⁸⁶.

6.4. Wzmocnienie zarządzania strategicznego

W przypadku działań operacyjnych z zakresu wsparcia zarządzania strategicznego, zaprojektowanych w **polskim** PO WER odnajdujemy postulat wsparcia dotyczącego integracji baz danych systemu oświaty (uzyskanie interoperacyjności pomiędzy bazami danych oświatowych i zasobami informacyjnymi, takimi jak: SIO, Systemem Obsługi Egzaminów Zewnętrznych, Systemem Ewaluacji Oświaty, itd.) przez wzajemne powiązanie baz danych z systemami gromadzenia danych na poziomie szkolnictwa wyższego, wykorzystanie baz danych do monitorowania losów absolwentów, zapewnienie dostępu do danych w celu prowadzenia badań i analiz, wykorzystanie baz do mierzenia efektów (w tym również interwencji EFS). Ponadto w ramach kształcenia zawodowego zaplanowano wdrożenie systemu monitorowania losów zawodowych absolwentów, a także badań ilościowych i jakościowych w ramach kształcenia zawodowego, w szczególności przepływów między kształceniem a zatrudnieniem. Było to pokłosie zapisów wyłącznie jednego polskiego dokumentu strategicznego – *Strategii rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, który podkreślał konieczność zmian w zakresie zarządzania szkołami, a konkretnie wsparcia

⁷⁸⁵ Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki, Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024.

⁷⁸⁶ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań...*, s. 194.

systemu monitorowania i kontroli jakości kształcenia (m.in. przez zaangażowanie profesjonalnych ewaluatorów) i nakierowanie tego procesu na porównywanie wyników szkół i transparentność pracy placówek oświatowych.

Zdecydowanie bardziej rozbudowany akcent na wsparcie zarządzania edukacją położono w **Republice Czeskiej**. W analizowanych czeskich dokumentach odnajdujemy postulat dotyczący wzmocnienia zarządzania strategicznego w polityce edukacyjnej⁷⁸⁷. Miałyby on polegać na zwiększeniu dostępności informacji i zwiększeniu roli badań w edukacji, wzmocnieniu oceny systemu edukacji, stymulowaniu komunikacji między wszystkimi zainteresowanymi stronami procesu edukacyjnego, w tym angażowaniu społeczeństwa. Wzmocnienie tego zalecenia polegało na zaangażowaniu w zapewnienie systemu, wspierającego rozwój nauczania i życia szkolnego, technologii cyfrowych – szkoły funkcjonowały w nowej, cyfrowej rzeczywistości, w związku z tym konieczna była rewizja, aktualizacja i dalszy rozwój narzędzia do strategicznego zarządzania rozwojem szkoły⁷⁸⁸. Działanie to wskazywano jako remedium na ujawnione wskutek reform słabości zarządzania edukacją na szczeblach niższych niż centralny (krajowy) z uwagi na brak wcześniejszego doświadczenia samorządów w tym zakresie, a w konsekwencji – rozdrobnienia zasobów, zakłóceń w przekazywaniu informacji, braku zaufania między poszczególnymi aktorami procesu⁷⁸⁹. Spektrum przewidzianych do podjęcia działań w tym zakresie wskazywało na służebny charakter tych operacji wobec wdrażania idei edukacji włączającej, edukacji wysokiej jakości czy zmniejszania nierówności w dostępie do edukacji (priorytetów strategicznych). O wadze tego problemu w czeskim szkolnictwie świadczyły również zapisy *Strategii edukacji cyfrowej do 2020 roku*. Duży blok zagadnień ww. dokumentu stanowiło wsparcie zarządzania edukacją, czyli dążenie do zapewnienia systemu, wspierającego rozwój nauczania i życia szkolnego z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Zagadnienia z zakresu planowania strategicznego i zarządzania zmianami należało ująć jako obowiązkową część szkolenia przyszłych dyrektorów szkół i ich zastępców. Kluczową rolę pełnili tu także nauczyciele – koordynatorzy TIK w szkołach (metodologowie), których praca podlegać powinna permanentnemu wsparciu przez kompleksowy zestaw wzajemnie uzupełniających się narzędzi zarówno informatycznych jak i metodycznych. Z tego względu interwencja czeskiego Programu Operacyjnego skierowana została również do kadry niepedagogicznej w obszarze edukacji: decydentów, kadry zarządzającej i administracji – to beneficjenci,

⁷⁸⁷ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

⁷⁸⁸ *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku.*

⁷⁸⁹ *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*

do których zaadresowano działania, usprawniające strategiczne zarządzanie i budowanie kultury oceny wyników w edukacji, po to aby realizować idee edukacji wysokiej jakości. Podniesienie kompetencji w zakresie zarządzania, monitorowania i oceny wyników, umożliwiłoby w dalszym planie wdrażanie celu strategicznego, dotyczącego zmniejszenia nierówności w dostępie do edukacji. W wydaniu czeskim wzmocnienie zarządzania strategicznego w edukacji to przede wszystkim odpowiedź na zalecenie Rady nr 6 z 2013 r., dotyczące ustanowienia kompleksowych ram oceny w obszarze kształcenia obowiązkowego oraz podjęcie ukierunkowanych środków, aby wesprzeć szkoły osiągające słabe wyniki kształcenia. Odnosząc się do tego zalecenia Czechy zadeklarowały możliwość wprowadzenia testów komputerowych w ramach monitorowania wyników edukacyjnych uczniów szkół podstawowych, co powinno zapewnić szybsze i bardziej niezawodne elektroniczne przetwarzanie pozyskanych kompleksowych danych, które następnie umożliwią wybór najlepiej dopasowanych środków wsparcia, w szczególności w placówkach, gdzie uczniowie nie osiągają wymaganego minimum. W 2014 r. zaplanowano pilotaż ww. narzędzia oceny uczniów w formie próbnych badań.

Wzmocnienie zarządzania edukacją odnajdziemy również w **słowackim** Programie Operacyjnym, choć skala była nieporównywalna w tym względzie do czeskich działań operacyjnych. W PO ZL jednym z marginalnych komponentów wsparcia było promowanie modelu oceny i samooceny szkół oraz zaangażowanie ekspertów z innych sektorów w proces edukacyjny. Ponadto zadeklarowano wsparcie tworzenia sieci współpracy między szkołami m.in. w celu wymiany doświadczeń oraz upowszechniania dobrych praktyk. Była to odpowiedź na nieliczne postulaty dotyczące wzmocnienia zarządzania systemem edukacji, pojawiające się w słowackich dokumentach strategicznych⁷⁹⁰.

Dążąc do realizacji zasadniczego priorytetu strategicznego **węgierskiej** polityki w zakresie edukacji – zmniejszenia liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę oraz zwiększenia zdolności edukacji publicznej do kompensowania niedogodności, PO RZL zaplanował wdrożenie instytucjonalnego systemu pomiarowo-monitorującego (system wczesnego ostrzegania) o rezygnacji z obowiązkowej nauki na wszystkich poziomach zarządzania oświatą – krajowym, regionalnym i lokalnym. Należy zauważyć, że działania z zakresu wspierania zarządzania edukacją w węgierskim PO RZL zyskały specyficzny dla tego państwa wydźwięk – realizowane były w celu poprawy dostępu do edukacji i zmniejszenia nierówności (priorytety strategiczne). Ewaluacja systemu edukacji,

⁷⁹⁰ *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju.*

usprawnienie gromadzenia danych za pośrednictwem systemów centralnych to narzędzia umożliwiające prowadzenie analiz, diagnozowanie przyczyn zjawisk edukacyjnych (w szczególności niekorzystnych), a następnie planowanie i realizację działań naprawczych. Podkreślano, że niezbędne było opracowanie systemów wiarygodnych wskaźników, opracowanie i wdrożenie systemu monitorowania, systemów oceny wydajności etc. Na wszystkich poziomach edukacji konieczne było wdrożenie skutecznego systemu zarządzania jakością, koncentrującego się na postępach uczniów oraz ich niepowodzeniach szkolnych. PO RZL zaznaczył, że w perspektywie 2007-2013 na Węgrzech z EFS uzyskały wsparcie pilotażowe systemy zarządzania ww. sektorem publicznym. Od 2014 r. zaplanowano wdrożenie jednolitego systemu informatycznego, jego integralną częścią miał być komponent dotyczących e-edukacji (placówki wyposażone w sprzęt i oprogramowanie zapewniać miały udogodnienia w zakresie zdalnej edukacji) w szkołach podstawowych i średnich. Ponadto konieczne było dalsze doskonalenie systemów krajowych, takich jak system akredytacji, certyfikacji nauczycieli, usług specjalistycznych, nadzoru nad szkoleniami, itd. oraz dalszy rozwój krajowych systemów pomiaru osiągnięć uczniów, opracowanie systemu pomiaru i oceny rozwoju talentów, systemów kwalifikacji. Byłby to środek zapewnienia jakości edukacji w szczególności w placówkach, uzyskujących permanentnie słabsze wyniki. Proponowano opracowanie systemu wskaźników osiągania wyników edukacyjnych, które następnie służyłyby do monitorowania procesu edukacyjnego, oraz powiązanie tego narzędzia z systemem motywacyjnym dla nauczycieli i dyrektorów w celu kreatywnej adaptacji systemu edukacyjnego⁷⁹¹. Ważną kwestią było również upowszechnianie najlepszych praktyk z węgierskich instytucji edukacyjnych jak i zagranicznych. Zakładano także rewizję treści i metod nauczania, przeorganizowanie procesu edukacyjnego, opierając się na TIK. Podkreślono, że za pomocą narzędzi TIK należało rozwijać regularne oceny pomiarów wyników nauczania w oparciu o zewnętrzne standardy, co pomogłoby wspierać jakość kształcenia, generalnie pozwoliłoby doskonalić kulturę instytucjonalnej edukacji każdego szczebla, podnosić jej jakość i zaufanie do systemu. Co więcej wdrożenie cyfrowych systemów administracyjnych pozwoliłoby podejmować decyzje zarządcze w edukacji, opierające się na aktualnych i rzetelnych danych⁷⁹².

6.5. Poprawa jakości infrastruktury

Podnoszenie jakości infrastruktury systemu edukacji **zostało zaznaczone w krajowych dokumentach strategicznych jedynie 2 państw V4 – Słowacji oraz Węgier,**

⁷⁹¹ *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024 oraz Strategia rozwoju edukacji publicznej.*

⁷⁹² *Węgierska strategia edukacji cyfrowej.*

które adresowały swoje działania z tego zakresu w szczególności do defaworyzowanych grup społecznych (głównie społeczności romskiej). Konsekwentnie w KPO obu ww. krajów zidentyfikowano działania w tym zakresie. **Polska i Republika Czeska zaplanowały tę interwencję jedynie z poziomu regionalnego**, więc KPO tych państw nie uwzględniały analogicznych działań operacyjnych, co nie pozwalało na pełną porównywalność ww. fenomenu. Należy jednak zaznaczyć po raz kolejny, że ten typ operacji jako inwestycji współfinansowanych z EFRR nie podlegał szczegółowej analizie w niniejszej pracy.

Współfinansowanie działań z zakresu wsparcia infrastruktury zakotwiczone było od strony strategicznej w przyjętej przez rząd **słowacki** *Strategii Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku*, w której przewidziano szereg działań do podjęcia na rzecz poprawy niesprzyjających warunków skutkujących niskim poziomem wykształcenia notowanym wśród Romów. Słowacja w tym względzie stawiała na upowszechnienie przede wszystkim edukacji przedszkolnej, co zostało detalicznie opisane w priorytecie operacyjnym dotyczącym dostępności edukacji przedszkolnej. Spektrum działań przewidzianych do współfinansowania z EFRR w ramach PO ZL obejmowało budowę oraz remont placówek przedszkolnych na obszarach zamieszkiwanych przez liczne społeczności romskie w celu zwiększenia pojemności ww. placówek, a tym samym umożliwienia włączenia większej liczby dzieci do formalnej edukacji instytucjonalnej na jak najwcześniejszym etapie. Zgodnie z PO ZL ten zakres interwencji wspierał budowanie edukacji wysokiej jakości (priorytet strategiczny).

Węgierski PO RZL skupił się także na infrastrukturalnych podstawach rozwoju systemu edukacji, w tym dostępności edukacji (priorytet operacyjny), w głównej mierze przedszkolnej. Ww. działania wspierane z EFRR miały na celu suplementację interwencji z EFS, odnoszącej się do każdego szczebla edukacji, na rzecz urzeczywistniania idei edukacji włączającej oraz podnoszenia jakości świadczonych usług edukacyjnych (priorytety strategiczne). Z tego względu do dofinansowania kwalifikowano jedynie takie obiekty/placówki publicznego systemu edukacji, których działalność wsparta została również w ramach z EFS. W zakresie interwencji EFRR przewidziano współfinansowanie budowy/modernizacji obiektów edukacyjnych czy zakupu środków trwałych (np. pojazdów do transportu uczniów do szkół). W pierwszej kolejności wsparciem zaplanowano objąć regiony kraju, w których występowała kumulacja niekorzystanych zjawisk społecznych (w tym zamieszkiwane przez Romów). Poza placówkami edukacyjnymi każdego szczebla współfinansowanie mogły otrzymać publiczne instytucje kultury, prowadzące kształcenie pozaformalne (biblioteki, muzea, archiwa). Wsparcie PO RZL w tym zakresie miało na celu uatrakcyjnienie fizycznego środowiska edukacji oraz promowania zajęć pozaszkolnych

w szczególności w regionach kraju, gdzie występowała szczególnie silna koncentracja zjawiska NEET⁷⁹³. Zadbano też o zapewnienie odpowiednich warunków infrastrukturalnych w zakresie edukacji cyfrowej (sale komputerowe, wyposażenie, łącza internetowe)⁷⁹⁴.

⁷⁹³ *Strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki.*

⁷⁹⁴ *Węgierska strategia edukacji cyfrowej.*

ZAKOŃCZENIE

Do sukcesu reform edukacyjnych przyczyniają się jej trzej główni uczestnicy: po pierwsze – społeczność lokalna, zwłaszcza rodzice, dyrektorzy szkół i nauczyciele; po drugie – władze publiczne; po trzecie – społeczność międzynarodowa. Krąg osób, na które edukacja oddziałuje bezpośrednio, wyszedł poza grono uczniów i nauczycieli i rozszerza się na pracodawców oraz praktycznie na każdego, kto jest zainteresowany dobrostanem społecznym i gospodarczym. Edukacja jest dobrem zbiorowym, które powinno być dostępne dla wszystkich. Tak więc edukacja powinna stale przystosowywać się do zmian społecznych, nie zaniedbując przekazywania osiągnięć, podstaw i rezultatów ludzkiego doświadczenia⁷⁹⁵. W powyższą ideę wpisuje się cel dysertacji – próba zdiagnozowania oraz wyjaśnienia podobieństw i różnic w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej na tle kierunków polityki edukacyjnej UE w perspektywie 2014-2020 w obszarze edukacji oraz powojennej międzynarodowej i europejskiej refleksji nad edukacją.

1. Wnioski ze studium porównawczego

Odpowiadając zatem na postawiony we Wstępie główny problem badawczy dysertacji – pytanie: jakie podobieństwa i różnice w priorytetach strategicznych polityki edukacyjnej poszczególnych państw Grupy Wyszehradzkiej można zidentyfikować w perspektywie finansowej 2014-2020?, sformułować można następujące wnioski.

W powojennej historii można wskazać kamienie milowe, wyznaczające wyzwania dla współczesnej filozofii edukacji. Raport Philippa. H. Coombsa *The World Educational Crisis – A System's Analysis* z końca lat 60-tych XX oraz badania IEA dowartościowały aspekt kontekstualności badań w dziedzinie oświaty, zaś opracowanie Edgara Faure'a *Uczyć się, aby być* stanowiło przełom w kwestii filozofii edukowania społeczeństwa w celu wykreowania aktywnych obywateli, świadomych zagrożeń cywilizacyjnych, współtworzących własny proces edukacyjny. Trend ten kontynuowały raporty Klubu Rzymskiego zwłaszcza z tzw. drugiej fali, z lat 70-tych XX wieku, w szczególności ten w całości poświęcony edukacji *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* oraz raport Jacquesa Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, który czerpał garściami z wcześniej przywołanych opracowań, zwłaszcza zaś z raportu Faure'a. Tezy publikacji Delorsa z lat 90-tych XX wieku odwoływały się

⁷⁹⁵ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, s. 24-28.

do tolerancji, wartości, operatywności i humanizmu jako zasadniczych aspektów edukacji i stały się sztandarowymi hasłami modernizacji kształcenia w kolejnych dekadach oraz kształtowały wizję edukacji w kolejnych latach, w szczególności wpłynęły na brzmienie unijnej *Białej Księgi*, promującej uczenie się przez całe życie, kompetencje językowe, techniczne oraz wiedzę humanistyczną. *Strategia Lizbońska*, dokument UE z początku XXI wieku, uzupełnił powyższy zestaw promowanych umiejętności dodatkowo o kompetencje informatyczne.

W perspektywie 2014-2020 *Strategia EUROPA 2020* była kontynuacją *Strategii Lizbońskiej*, wskazując potrzebę podniesienia jakości, zapewnienia równego dostępu do zdobywania wiedzy dla wszystkich, poprawy wyników działalności w zakresie B+R, a także efektywnego wykorzystania TIK. Obudowujące *Strategię EUROPA 2020* projekty przewodnie ugruntowały zręby polityki unijnej w tym względzie – wykorzystanie potencjału młodzieży, rozwijanie kompetencji cenionych na rynku pracy oraz alfabetyzmu cyfrowego. Należy zaznaczyć, że generalny kierunek unijnej polityki wskazywały i wskazują po dziś dzień akty prawa pierwotnego Unii Europejskiej – TUE i TFUE. Biorąc pod uwagę przede wszystkim gospodarczy charakter struktury, jaką jest UE, nie dziwi fakt, że *Traktaty* wskazują generalnie na zjawiska w sferze edukacji korzystane dla wspólnego rynku – kształcenie zawodowe, kompetencje językowe, oraz mobilność zawodową. Jednocześnie EFS to jedno ze źródeł współfinansowania polityk europejskich, w tym PS, do której przynależą kwestie wspólnego rynku, gospodarki, a więc i kształcenia. EFS zabezpieczał również m.in. realizację celów *Strategii EUROPA 2020*. Realizacja unijnej PS przez PCz odbywała się ponadto na podstawie wytycznych (w sferze edukacji były to *Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii EUROPA 2020 – część II*) oraz zaleceń dla poszczególnych PCz. Przyjęte do analizy w niniejszej pracy dokumenty unijne o różnym stopniu szczegółowości i różnorodnym charakterze: od aktów prawa pierwotnego (*Traktaty*) po szczegółowe zalecenia Rady dla poszczególnych PCz (w pracy analizowane były zalecenia dla państw Grupy Wyszehradzkiej) – pozwoliły na odnalezienie wspólnotowych wskazań co do kierunków rozwoju procesu edukacji w perspektywie finansowej 2014-2020 w odniesieniu do kształcenia: przedszkolnego, ogólnego i zawodowego.

Identyfikacja priorytetów strategicznych w zakresie edukacji Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier nastąpiła w ramach przeglądu dokumentów strategicznych szczebla krajowego, odnoszących się do edukacji, uczenia się przez całe życie, rozwoju zasobów ludzkich, cyfryzacji, zrównoważonego rozwoju, integracji społecznej, itp. Wzrost dodatkowości w tym zakresie ma wykonać analiza operacjonalizacji ww. priorytetów edukacyjnych w KPO, czyli wizja wdrożenia tychże zidentyfikowanych celów strategicznych

w programach operacyjnych szczebla krajowego współfinansowanych z EFS, z której wyłoniły się priorytety operacyjne. Powyższa analiza pozwoliła wyodrębnić następujące priorytety edukacyjne wspólne dla Grupy Wyszehradzkiej: **edukacja włączająca, integracyjność edukacji/desegregacja w edukacji, nauczanie ze znakiem jakości, wyrównywanie szans edukacyjnych, rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów**. Wyjątkowym priorytetem, bo obecnym jedynie w węgierskiej polityce edukacyjnej było **przeciwdziałanie przedwczesnemu porzucaniu nauki**. Ponadto w państwach V4 rysowały się takie cele jak **dostępność edukacji przedszkolnej, kształcenie nauczycieli, kształcenie zawodowe – współpraca z partnerami, wzmocnienie zarządzania strategicznego czy poprawa jakości infrastruktury**. Jednak te ostatnie uznane zostały, zgodnie z teorią strategii organizacji, nie za klasyczne priorytety strategiczne polityki edukacyjnej państwa, ale za środek do ich osiągnięcia. Wynikały one z założeń KPO każdego z analizowanych państw z tego względu omówione zostały w części, dotyczącej operacjonalizacji priorytetów strategicznych. W niniejszej pracy określone zaś zostały mianem priorytetów operacyjnych.

Punkt ciężkości polskiej wizji polityki edukacyjnej w badanym okresie w odniesieniu do **edukacji włączającej** przeniesiono z frekwencji na jakość nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przy wykorzystaniu indywidualizacji metod kształcenia. W Republice Czeskiej edukacja włączająca była generalnym priorytetem, interpretowanym przede wszystkim jako obniżenie liczby uczniów, prezentujących osiągnięcia poniżej oczekiwanego minimum oraz obiektywizację oceny osiągnięć uczniów bez negatywnych konotacji różnorodnej proveniencji (akcentowano przede wszystkim grupy defaworyzowane, tj. uczniów z niepełnosprawnościami, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ze środowisk defaworyzowanych, zagrożonych społecznie, wykluczonych kulturowo lub wykluczonych z powodu barier językowych). W wydaniu słowackim edukacja włączająca adresowana była do mniejszości romskiej, ale również do innych grup defaworyzowanych, tj. dzieci z niepełnosprawnościami, cudzoziemców i imigrantów; w uwarunkowaniach słowackich priorytet ten nabierał silnego nacechowania integracyjnego/desegregacyjnego, traktowano go służebnie wobec generalnej zasady słowackiej polityki edukacyjnej tamtego okresu – integracyjności edukacji/dbałości o desegregację w edukacji. Węgry akcentowały ideę edukacji włączającej, należy jednak zaznaczyć, że w uwarunkowaniach węgierskich edukacja włączająca pełniła rolę pomocniczą w niwelowaniu skali zjawiska przedwczesnego opuszczania nauki, co było naczelnym koordynatą polityki edukacyjnej tego kraju w omawianym przedziale czasowym.

Osią słowackiej polityki edukacyjnej w odniesieniu do wszystkich poziomów edukacji była **integracyjność edukacji/desegregacja w edukacji**; skupiono się w tym na mniejszości romskiej oraz uczniach z niepełnosprawnościami. Postulowano implementację modeli integracji wewnątrz- i zewnątrzszkolnej oraz dążenie do zapewnienia „przepustowości” (interoperacyjności, kompatybilności) systemu edukacyjnego w celu promowania procesu uczenia się przez całe życie. Była to unikalna słowacka wizja kształtowania systemu edukacyjnego, niepowtarzająca się w żadnym innym państwie Grupy Wyszehradzkiej. Pozostałe państwa V4 powszechnie promowały integracyjność i desegregację jako jeden z priorytetów, odnoszących się przede wszystkim do kształcenia przedszkolnego: w Polsce uwypuklano funkcję socjalizującą i interwencyjną edukacji przedszkolnej, podobnie czeskie dokumenty osadzały wizję integracyjności w ramach kształcenia przedszkolnego na koncepcji szkoły środowiskowej, otwierającej się na współpracę ze środowiskiem zewnętrznym. Na węgierską wizję integracyjności kształcenia przede wszystkim przedszkolnego silnie wpływało zmaganie z głównym wyzwaniem edukacyjnym w analizowanej perspektywie czasowej, tj. znaczącym odsetkiem uczniów przedwcześnie porzucających naukę szkolną – zakładano, że kształcenie przedszkolne wzmacniało rozwój dzieci ze środowisk o niższym poziomie bodźców rozwojowych, co na dalszych ścieżkach kariery edukacyjnej przekładało się na minimalizowanie ewentualnych niepowodzeń i niedostatków edukacyjnych.

Zapisy polskich dokumentów strategicznych wskazywały, że to właśnie jakość edukacji (**nauczanie ze znakiem jakości**) była dla Polski jednym z głównych wyzwań, a konkretnie podnoszenie jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach; priorytet ten wspomniany był prawie zawsze łącznie z rozwojem kompetencji i umiejętności uczniów, szczególną troską w tym względzie otoczono kształcenie zawodowe. Rząd czeski natomiast odniósł ten cel strategiczny do innego aspektu – wysokiej jakości nauczania i nauczycieli jako warunku wstępnego takiego nauczania⁷⁹⁶ (zgodnie z logiką niniejszej pracy kształcenie nauczycieli przypisano do operacjonalizacji priorytetów edukacyjnych). Słowacja promowała wysoką jakość edukacji w połączeniu z ideą integracyjności edukacji/desegregacji w edukacji oraz priorytetem, odnoszącym się do wyrównywania szans edukacyjnych przez cały wachlarz działań, np. przeprowadzenie fundamentalnej reformy systemu szkolnictwa, zmiany

⁷⁹⁶ W polityce edukacyjnej Republiki Czeskiej przyjęto *explicite* założenie potwierdzone badaniami międzynarodowymi, że jakość pracy nauczycieli warunkuje jakość całego procesu nauczania. W publikacjach A. Schleichera znajdujemy potwierdzenie tej hipotezy – ścisłą korelację między systemami edukacji powszechnie uważanymi za odnoszące sukces a procesem doboru nauczycieli, ich kształceniem i wsparciem rozwoju zawodowego. A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 137.

w zarządzaniu, strukturze i systemie finansowania edukacji, itd. Węgry wskazywały na dwa elementy zapewniające dostęp do edukacji wysokiej jakości – rozwój kompetencji kluczowych uczniów (to osobny priorytet strategiczny) oraz zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela (rozwój zawodowy kadry pedagogicznej to – zgodnie z przyjętą w pracy klasyfikacją – priorytet operacyjny). Urzeczywistnienie idei edukacji wysokiej jakości w wydaniu węgierskim polegało także na uatrakcyjnieniu fizycznego środowiska nauki szkolnej (budynków, wyposażenia, pomocy dydaktycznych, itd.), a to kolejny priorytet operacyjny – poprawa jakości infrastruktury. Na podkreślenie zasługuje również fakt, że Węgry skierowały swoją uwagę również na dzieci szczególnie utalentowane, podobnie jak miało to miejsce w Polsce (o czym poniżej).

W ramach **wyrównywania szans edukacyjnych** w przypadku Polski sformułowano cel strategiczny, którego literalne brzmienie wskazywało na równy dostęp do kształcenia dobrej jakości. Wydzwięk był podobny do czeskiego zmniejszania nierówności w dostępie do edukacji, niemniej sprofilowany został inaczej – Polska stawiała na rozwoju talentów (podkreślano, że aspekt ten był dotąd zaniedbywany w polityce edukacyjnej Polski) oraz wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów. Należy zauważyć, że w Republice Czeskiej priorytety: edukacja włączająca i zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji płynnie przenikały się i były raczej swoim dopełnieniem niż jasno rozgraniczonymi odrębnymi celami strategicznymi (czeski rząd zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji rozumiał jako pokonywanie przeszkód w płynnym przechodzeniu pomiędzy kolejnymi etapami edukacyjnymi: kształcenie przedszkolne → kształcenie na poziomie podstawowym → kształcenie na poziomie średnim, czyli interoperacyjność ścieżki edukacyjnej). Zarówno Polska jak i Republika Czeska dbały w sposób szczególny o równy dostęp do kształcenia zawodowego. W słowackiej polityce edukacyjnej równy dostęp do edukacji sprzężony był z jakością edukacji. W opcji słowackiej cel strategiczny wyrównywanie szans edukacyjnych adresowany był w szczególności do dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyrównywanie szans edukacyjnych w odślonie węgierskiej traktowane było służebnie wobec przeciwdziałania zjawisku NEET, podobnie jak np. edukacja włączająca.

Polskie dokumenty strategiczne uwypuklały przede wszystkim **rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów** potrzebnych w przyszłej pracy zawodowej. W tym kontekście na pierwszym miejscu znalazły się kompetencje cyfrowe, co pozostawało w zgodzie z diagnozą z polskiej Umowy Partnerstwa, a w dalszej kolejności kompetencje: komunikacyjnych, matematycznych, językowych, społecznych oraz rozwijania postawy

przedsiębiorczości wśród uczniów. Ponadto nacisk kładziono na kształtowanie kapitału społecznego w ramach edukacji obywatelskiej i artystycznej oraz zachęcania do wolontariatu młodzieżowego, zaś kreatywność i innowacyjność adresowano zwłaszcza do kształcenia zawodowego. Również czeska polityka edukacyjna szczególną uwagę koncentrowała na umiejętnościach cyfrowych, kreatywności, logicznym i algorytmicznym myśleniu, pracy zespołowej etc. Akcentowano także promocję zasad zrównoważonego rozwoju i poszanowania środowiska naturalnego, kompetencje obywatelskie oraz kształtowanie odpowiedzialnej postawy społecznej u młodzieży. Nie inaczej było w przypadku Słowacji – promowano unijny kanon: komunikacja w językach obcych, umiejętności cyfrowe, zaś w przypadku młodzieży – kreatywność i przedsiębiorczość, kompetencje obywatelskie i społeczne oraz kształtowanie otwartej postawy wobec zrównoważonego rozwoju. Ten standardowy zestaw kompetencji uzupełniony został w opcji słowackiej o dość unikany – a zgodny z postulatami *Białej Księgi* oraz wynikający z raportu Delorsa – postulat o aprecjacji przedmiotów humanistycznych, które przyczyniają się w szczególności do budowania kompetencji społecznych oraz własnej tożsamości. Węgry nie były odmienne w akcentowaniu potrzeby rozwijania kompetencji uczniów. Biorąc pod uwagę znaczący odsetek młodych Węgrów porzucających naukę, dokumenty strategiczne tego państwa zwracały szczególną uwagę na podstawowe umiejętności (pisanie, czytanie, rozumienie, liczenie), których rozwijanie – jak założono – powinno wpłynąć pozytywnie na efekty uczenia się i zmniejszyć ryzyko wypadania uczniów z systemu obowiązkowej edukacji. Jednocześnie rząd węgierski postulował rozszerzenie podstawy programowej w zakresie kształcenia TIK, gdyż umiejętności z tego zakresu były podwaliną innej kompetencji – umiejętności uczenia się, a zarazem narzędziem do samodzielnej edukacji dla tych, którzy przerwali naukę. Poza tym doceniano także: wolontariat i współpracę z organizacjami pozarządowymi, budowanie partnerskich relacji społecznych, zakorzenianie wartości i norm moralnych, poczucia tożsamości, przynależności do społeczności, itp.

Należy zauważyć, że zestaw promowanych kompetencji i umiejętności był w zasadzie bardzo podobny w przypadku wszystkich państw V4, wynikał z *zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Nieznaczne różnice odnotować można w akcentowaniu konkretnych dziedzin – w przypadku Polski zdecydowane eksponowanie kompetencji cyfrowych jako remedium na niedostatki kształcenia w tym względzie czy unikalny słowacki postulat rozwijania wiedzy humanistycznej w celu ukształtowania świadomego, odpowiedzialnego dorosłego człowieka i obywatela. Należy zauważyć, że część

ww. postulatów – w szczególności z zakresu umiejętności miękkich czy kompetencji społecznych – to treści, które wnoszą wkład do procesu uczenia się przez całe życie i należą do cennych walorów pracowników.

Węgry jako jedyne spośród państw V4 ustanowiły priorytet w postaci **przeciwdziałania przedwczesnemu porzucaniu nauki**, co było naturalną konsekwencją niemal 12-procentowego odsetka młodzieży NEET (w przeciwieństwie do Polski, Republiki Czeskiej i Słowacji, gdzie parametr ten w badanym przedziale czasowym utrzymywał się na poziomie 5-6%). Należy podkreślić, że wszystkie inne priorytety zidentyfikowane w dokumentach strategicznych tego państwa podporządkowane były temu naczelnemu celowi strategicznemu polityki edukacyjnej badanego przedziału czasowego. W celu eliminacji/minimalizacji tego niekorzystnego zjawiska rząd węgierski przewidywał wielokierunkowe działania prewencyjne począwszy od uatrakcyjnienia fizycznego środowiska nauki (projektowanie nowoczesnych budynków, zapewnienie niezbędnego wyposażenia dydaktycznego, wspieranie innowacji w procesie nauczania, zwiększanie atrakcyjności treści, narzędzi i metod nauki adekwatnych do wieku podopiecznych, ze szczególnym uwzględnieniem środowisk zagrożonych ww. zjawiskiem), przez bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych z dziedziny sportu czy kultury oraz zaangażowanie rodziców/opiekunów w życie szkolne. W przypadku młodzieży szkolnej, głównie pochodzenia romskiego, jako przetestowane najskuteczniejsze sposoby na przeciwdziałanie NEET planowano kontynuować system ukierunkowanych stypendiów, tutoring, mentoring itp. Ponadto rząd węgierski oferował szeroką gamę sprawdzonych, funkcjonujących we wcześniejszych latach, programów profilaktycznych i naprawczych. Ciekawym środkiem zaradczym w tym zakresie była profilaktyka w postaci edukacji prozdrowotnej, która kładła nacisk na edukację ekologiczną i świadomość konsumencką. Olbrzymią rolę przypisywano także edukacji pozainstytucjonalnej, zwłaszcza prowadzonej przez instytucje kultury, takie jak biblioteki czy domy kultury, które traktowano jako „punkty dostępu” do wiedzy i kształtowania kompetencji m.in. cyfrowych oraz aprecjacji kultury romskiej oraz utrwalania tożsamości tej mniejszości.

Każde z państw V4 w sposób szczególnie akcentowało **dostępność edukacji przedszkolnej**. Wsparcie placówek przedszkolnych zaplanowano w Polsce w komponencie EFS wdrażanym na szczeblu regionalnym. Przewidziano tam współfinansowanie tworzenia nowych miejsc w istniejących już ośrodkach wychowania przedszkolnego, a także dostosowanie placówek do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami, jak również wydłużenie godzin pracy tych placówek. Na szczeblu krajowym EFS skupił się komplementarnie

również na doskonaleniu kompetencji nauczycieli do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz w zakresie współpracy nauczycieli z rodzicami. Zwiększenie dostępności liczby miejsc w placówkach edukacji wczesnoszkolnej realizowano także z rządowego programu *Maluch*. Priorytet ten w uwarunkowaniach polskich podyktowany był zdecydowanie względami rynku pracy, zupełnie inaczej niż w kolejnych państwach, gdzie dominowała motywacja socjalizacyjno-integracyjna. Dbałość o równy dostęp do edukacji przedszkolnej to sztandarowy cel w niwelowaniu niewystarczającego zakresu i jakości opieki przedszkolnej w Czechach, w szczególności w odniesieniu do dzieci ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, zwłaszcza we wskazanych w czeskiej Umowie Partnerstwa regionach państwa (kraje: morawsko-śląski, ustecki, ołomuniecki, karlowarski). Należy zaznaczyć, że – podobnie jak w Polsce – środki unijne miały zasilać w tym obszarze inny priorytet operacyjny – podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej przedszkoli; operacjonalizację tego priorytetu przewidziano również w postaci w rozwiązań w zakresie polityki krajowej – regulacje prawne na gruncie krajowym, tzw. ustawa o grupie dziecięcej. W słowackim paradygmacie wspierania dostępności edukacji przedszkolnej odnajdujemy niemal wierne echo czeskiego wzorca. Działania z tego zakresu skierowano w szczególności do członków społeczności zmarginalizowanych, w tym społeczności romskiej (zwłaszcza w krajach: bańskobystrzyckim, koszyckim i preszowskim), oraz do dzieci z niepełnosprawnościami. Taki wzorzec realizował w istocie cele integracji społeczno-ekonomicznej tych grup. Węgry na początku perspektywy 2014-2020 również dostrzegły konieczność zwiększenia liczby miejsc w placówkach przedszkolnych, a wsparcie tego obszaru przewidziano nie tylko w postaci realizacji inwestycji współfinansowanych z funduszy UE. W węgierskim KPR wskazano planowane reformy – obowiązkową edukacją przedszkolną zamierzano objąć dzieci od 4-ego roku życia, a w dalszej perspektywie – od 3-ego roku życia. Przedsięwzięcia współfinansowane ze środków unijnych (EFRR oraz EFS) miały posłużyć zabezpieczeniu odpowiedniej infrastruktury oraz nowoczesnego wyposażenia, odpowiedniej organizacji zajęć dla najmłodszych czy adekwatnego przygotowania pedagogicznego kadry tych placówek. W przypadku Węgier motywacja do wdrożenia ww. działań operacyjnych była podyktowana generalnym wyzwaniem w zakresie edukacji – prewencją przedwczesnego opuszczania obowiązkowego kształcenia instytucjonalnego. W pierwszej kolejności wsparciem zaplanowano objąć regiony kraju, w których występowała kumulacja niekorzystanych zjawisk społecznych (w szczególności zamieszkiwanych przez Romów) w celu zwiększenia dostępu do publicznych instytucji edukacyjnych głównie najmłodszych uczestników edukacji.

Priorytet dotyczący **kształcenia nauczycieli** w przypadku Polski

zoperacjonalizowany został w postaci promowania metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia, nauczania eksperymentalnego, kształtowania postaw u uczniów oraz zwiększenia wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego. Wsparcie skierowano do placówek, implementację zaplanowano zaś przez przygotowanie i wdrażanie programów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i kadry zarządzającej obejmujących rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów, kształtowanie pożądanых postaw oraz zindywidualizowane kształcenie (tzw. szkoły ćwiczeń) w celu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym utalentowanych. Czeskie podejście uwzględniało szerokie spektrum indywidualnych form wsparcia nauczycieli w tym wzajemnego uczenia się i szkolenia oraz odpowiednią formację kandydatów na nauczycieli w toku studiów, a także ich adaptację w początkowej fazie zatrudnienia po to, aby mogli rozwijać u swoich uczniów kompetencje ważne na rynku pracy, w życiu społecznym i osobistym z uwzględnieniem szczególnych potrzeb edukacyjnych podopiecznych. Skupiono się na kształtowaniu kompetencji cyfrowych nauczycieli, a także wsparciu w zakresie diagnostyki oraz pracy z grupą heterogeniczną pod kątem społeczno-kulturowym, w tym promowaniu postaw afirmujących różnice oraz podnoszeniu kompetencji językowych pedagogów do pracy z uczniami-cudzoziemcami bądź przedstawicielami mniejszości narodowych i etnicznych. Słowacki paradygmat kształcenia nauczycieli kontynuowany z perspektywy 2007-2013 zakładał działania z zakresu podnoszenia kompetencji kadry pedagogicznej i specjalistycznej na wszystkich poziomach edukacji oraz adekwatnego przygotowania studentów kierunków pedagogicznych. W sposób szczególny akcentowano potrzebę zapewnienia wsparcia pedagogicznego w postaci asystentów, posługujących się językiem romskim, oraz odpowiednio wykwalifikowanej kadry pedagogicznej w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako podstawy desegregacji w edukacji w szkołach ogólnodostępnych. Wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli zaplanowano przez wdrażanie programów ustawicznego kształcenia wysokiej jakości, wspieranie rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej, w tym językowych i cyfrowych, promowanie staży i szkoleń dla nauczycieli (łączenie teorii oraz praktycznych aspektów procesu nauczania). Kluczowa była też zmiana mentalności właśnie wśród pedagogów odnośnie potencjału edukacyjnego uczniów, w szczególności pochodzenia romskiego. Interwencja węgierskiego Programu Operacyjnego skierowana do kadry pedagogicznej skupiała się na wdrożeniu indywidualnych programów mentoringowych, programów edukacji integracyjnej, przede wszystkim zaś opracowaniu i wdrożeniu nowoczesnych metod nauczania dzieci z trudnościami edukacyjnymi, behawioralnymi,

kulturowymi. Rozwój zawodowy nauczycieli zaplanowano do realizacji przez szkolenia i kształcenie ustawiczne w celu rozwijania kluczowych kompetencji i umiejętności u uczniów, wyłaniania i rozwijania talentów oraz implementacji idei edukacji włączającej. Ww. operacje planowano uzupełnić dodatkowo o rozwój kultury metodycznej nauczycieli przez ulepszanie treści i metod nauczania, a także promowanie kreatywności pedagogicznej – tworzenie sieci wymiany wiedzy.

Dostosowanie **kształcenia zawodowego** do potrzeb rynku pracy było istotą polskiego podejścia do kształcenia zawodowego w operacjonalizacji celów strategicznych polityki edukacyjnej w perspektywie 2014-2020. Z tego względu przewidziano interwencję w zakresie **współpracy z partnerami**: przedstawicielami stowarzyszeń zawodowych, organizacji pracodawców oraz związków zawodowych, w zakresie programowania nauczania na tym szczeblu, tj. wypracowania ścieżek rozwoju zawodowego, dokonania przeglądu podstaw programowych nauczania i klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, a także doskonalenia systemu egzaminów zawodowych, jak również zaangażowania pracodawców w praktyczną naukę zawodu. Zaplanowano również kooperację z uczelniami w celu opracowania podstaw programowych kształcenia zawodowego, ale również rozwijania kompetencji uczniów z zakresu nauk ścisłych. Analogiczne było czeskie założenie rozwoju kształcenia zawodowego w tym okresie. Zaplanowano wparcie dość uniwersalnych operacji – propagowanie współpracy między szkołami oraz między szkołami a innymi placówkami i organizacjami, w tym pracodawców w zakresie wypracowania dobrych praktyk na tym polu. Również słowacka wizja była podobna do poprzednich – zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego zaplanowano przez interwencję, mającą na celu lepsze powiązanie edukacji zawodowej z wymaganiami rynku pracy w drodze popularyzacji praktyk i staży bezpośrednio w miejscu pracy, u pracodawców, wspierania partnerstw szkół z federacjami, stowarzyszeniami i izbami pracodawców w zakresie projektowania, wdrażania innowacji procesu edukacyjnego. Nieco odmienne podejście w tym względzie prezentowały Węgry – naczelną zasadą węgierskiej polityki edukacyjnej w perspektywie 2014-2020 było przeciwdziałanie przedwczesnemu porzuceniu nauki. Temu priorytetowi węgierskiej polityki edukacyjnej przyporządkowano szerokie spektrum operacji, również w zakresie kształcenia zawodowego. Jednak w węgierskim PO RZL zabrakło elementu, dostosowującego kształcenie zawodowe do rynku pracy w postaci współpracy z partnerami, choć zlecenie takie pojawiło się w węgierskich dokumentach strategicznych. Substytut takich działań, które w przypadku polskim, czeskim i słowackim zaproponowano do współfinansowania z EFS, Węgry postanowiły zrealizować w ramach rozwiązań rządowych.

Wzmocnienie zarządzania strategicznego w polskim Programie Operacyjnym

sformułowano jako postulat wsparcia integracji baz danych systemu oświaty (uzyskanie interoperacyjności pomiędzy bazami danych oświatowych) przez powiązanie ich z systemami gromadzenia danych na poziomie szkolnictwa wyższego, wykorzystanie baz danych do monitorowania losów absolwentów, zapewnienie dostępu do danych w celu prowadzenia badań i analiz, wykorzystanie baz do mierzenia efektów. Zdecydowanie bardziej rozbudowany akcent na ten aspekt zarządzania edukacją położono w Republice Czeskiej. Dążenie do zapewnienia systemu, wspierającego rozwój nauczania i życia szkolnego z wykorzystaniem technologii cyfrowych, w szczególności zaś usprawnienie strategicznego zarządzania i budowania kultury oceny wyników w edukacji, skierowane do kadry pedagogicznej i zarządzającej w obszarze edukacji, to sedno interwencji czeskiego Programu Operacyjnego w tym obszarze. Działanie to wskazywano jako remedium na ujawnione wskutek reform słabości zarządzania edukacją na szczeblach niższych niż krajowy z uwagi na brak wcześniejszego doświadczenia w tym zakresie (brak kompetencji administracyjnych samorządów, które po transformacji ustrojowej w 1989 r. przejęły administrowanie szkołami). Była to również odpowiedź na zalecenie Rady, dotyczące ustanowienia kompleksowych ram oceny w obszarze kształcenia obowiązkowego oraz podjęcie ukierunkowanych działań w celu wsparcia szkół osiągających słabe wyniki kształcenia. Wzmocnienie zarządzania edukacją odnajdziemy również w słowackim Programie Operacyjnym, choć w znacznie mniejszej skali niż w przypadku czeskim – Słowacja jako jeden z komponentów wsparcia promowała model oceny i samooceny szkół oraz zaangażowanie ekspertów z innych sektorów w proces edukacyjny. Węgry zaplanowały wdrożenie instytucjonalnego systemu pomiarowo-monitorującego (system wczesnego ostrzegania) o rezygnacji z obowiązkowej nauki na wszystkich poziomach zarządzania oświatą – krajowym, regionalnym i lokalnym. Był to naturalny derywat generalnego priorytetu strategicznego węgierskiej polityki edukacyjnej tego okresu – zmniejszenia liczby uczniów przedwcześnie kończących naukę. Węgry planowały kontynuację doskonalenia systemów krajowych, których pilotaże zainicjowano w perspektywie 2007-2013 (akredytacji, certyfikacji nauczycieli, usług specjalistycznych, nadzoru nad szkoleniami, pomiaru osiągnięć uczniów, pomiaru i oceny rozwoju talentów, itd.).

Należy zaznaczyć, że **poprawa jakości infrastruktury** edukacyjnej to inwestycje współfinansowane z EFRR, więc nie podlegały szczegółowej analizie w niniejszej pracy. Polska i Republika Czeska zaplanowały tę interwencję jedynie z poziomu regionalnego, więc KPO tych państw nie uwzględniały działań operacyjnych z tego zakresu, co nie pozwala na pełną porównywalność ww. zjawiska. Jednocześnie podkreślić należy fakt, że Słowacja

oraz Węgry zaadresowały działania z tego zakresu w szczególności do defaworyzowanych grup społecznych (głównie społeczności romskiej), jako suplementację działań „miękkich”, współfinansowanych z EFS.

2. Zarys wyzwań dla polityki edukacyjnej

Kształcenie powinno przygotować dzieci i młodzież nie tylko do „radzenia sobie” w zastanej rzeczywistości, ale przede wszystkim do świadomego wzięcia odpowiedzialności za otaczający nas świat, nie tylko do posiadania wiedzy, ale do jej interioryzacji i wyciągania wniosków na przyszłość.

Renata Nowakowska-Siuta wskazuje pilne zadania, stojące przed europejską polityką oświatową. Dwa spośród nich to wyzwania, które skalsyfikowane zostały w niniejszej pracy w obszarze operacjonalizacji (priorytety operacyjne) – to te odnoszące się do kształcenia przedszkolnego oraz zawodowego, natomiast trzeci ujęty został w kategorii klasycznych priorytetów strategicznych i jest nim kształtowanie umiejętności i rozbudzanie chęci do nauki. Pod tym względem wnioski z wykonanej w pracy analizy priorytetów edukacyjnych państw V4 w pełni korelują ze postulatami Renaty Nowakowskiej-Siuty. Należy przy tym zaznaczyć, że na pierwszym miejscu stawiane jest przez ww. Autorkę promowanie rozbudzania chęci i motywacji do nauki, na drugim zaś – kompetencje cyfrowe jako podstawa kwalifikacji zawodowych w przyszłości. Rozbudzenie chęci do nauki to sposób na przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym – porzucaniu przez uczniów obowiązkowej nauki szkolnej. Renata Nowakowska-Siuta postuluje w tym względzie ścisłą współpracę środowiska szkolnego i pozaszkolnego dziecka zagrożonego przedwczesnym opuszczeniem kształcenia obowiązkowego oraz wyasygnowanie dodatkowych środków dla placówek/obszarów geograficznych, borykających się z tym problemem. Ww. zlecenia harmonizują w pełni z ujawnionymi w pracy priorytetami operacyjnymi i postulowanymi narzędziami, w szczególności w odniesieniu do węgierskiej polityki edukacyjnej badanego przedziału czasowego. Ponadto w opinii Autorki podniesienie limitu wieku do 18-ego roku życia dla kształcenia obowiązkowego (wśród państw Grupy Wyszehradzkiej jedynie w Polsce w perspektywie 2014-2020 obowiązywał taki przepis) to jedno ze skutecznych narzędzi zwalczania ww. niekorzystnego zjawiska edukacyjnego.

W celu rozszerzania i urozmaicenia oferty w szkolnictwie zawodowym Renata Nowakowska-Siuta wskazuje przede wszystkim ugruntowanie umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej. Wyzwaniem jest sprofilowanie absolwentów tak, aby potrafili i chcieli uczestniczyć w kształceniu przez całe życie. Bardzo ważnym aspektem jest również

przeciwdziałanie odseparowaniu kształcenia od realiów rynku pracy przez systematyczną i intensywną kooperację i partnerstwa z pracodawcami⁷⁹⁷. Wniosek ten jest spójny z wyłonionym w dysertacji priorytetem operacyjnym odnoszącym się do współpracy z partnerami w ramach kształcenia zawodowego. Podobny punkt widzenia prezentuje Andreas Schleicher, twierdząc, że następne pokolenie młodych obywateli będzie raczej tworzyć miejsca pracy niż ich poszukiwać. Rozwój w coraz bardziej złożonym świecie będzie musiał odbywać się przez współpracę. To z kolei będzie wymagało ciekawości, wyobraźni, empatii, przedsiębiorczości, umiejętności przewyższania trudności, zdolności do konstruktywnego ponoszenia porażek i uczenia się na błędach. W świecie nieustannie wymagającym dostosowywania się i rozwijania, najbardziej potrzebna będzie zdolność i otwartość na proces uczenia się przez całe życie⁷⁹⁸. Myśl rozwijana dalej przez Andreeasa Schleichera jest nawiązaniem do priorytetów: strategicznego – rozwijania kompetencji u uczniów oraz operacyjnego – kształcenia nauczycieli tak, aby potrafili skutecznie wpływać na rozwój swoich podopiecznych. Kiedyś nauczano wykonywania pracy, współcześnie nieustanne kształcenie stało się pracą, wspomaganą przez nowoczesne techniki coachingu, mentoringu, tutoringu i oceniania. Praca przyszłości będzie prawdopodobnie polegała na łączeniu sztucznej inteligencji z ludzkimi kompetencjami, postawami oraz wartościami. Dzięki innowacyjności, świadomości i poczuciu odpowiedzialności człowieka możliwe będzie wykorzystanie potencjału sztucznej inteligencji do zmieniania świata na lepsze. To pozwoli stworzyć nową wartość dodaną, obejmującą procesy planowania, testowania, kształtowania i wytwarzania, i to może również dawać innowacyjne, świeże i oryginalne wyniki. To kwintesencja przedsiębiorczości w najszerszym tego słowa znaczeniu – czyli gotowość do podjęcia próby bez obawy przed niepowodzeniem. Należy przy tym zauważyć, że uczenie się przez całe życie nie neutralizuje początkowych różnic w poziomie edukacji, ale raczej je eskaluje. Dlatego tak ważne jest solidne wykształcenie podstaw. Andreas Schleicher osadza zatem dodatkowo swoją wizję rozwijania kompetencji młodego pokolenia we wskazanym w dysertacji priorytecie strategicznym – wyrównywanie szans edukacyjnych. W optyce ww. Autora rozwijanie potencjału ludzkiego należy prowadzić w zrównoważony sposób. Wzrost gospodarczy oparty na potencjale ludzkim może skierować gospodarkę na dynamiczne tory, a społeczeństwo jeszcze bardziej ze sobą zintegrować, gdyż zdolności są rozłożone bardziej równomiernie niż kapitał finansowy. Zrównoważony rozwój, możliwy dzięki rozwijaniu umiejętności, może o wiele skuteczniej zapewnić równomierną dystrybucję

⁷⁹⁷ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań...*, s. 262-265.

⁷⁹⁸ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 253-257.

korzyści, wynikających z rozwoju gospodarczego i społecznego, a przez to przyspieszyć ich tempo. W związku z powyższym z perspektywy światowej sprawiedliwa dystrybucja szans to podstawowy cel edukacji. Charakterystycznym zasobem współczesnej epoki rozwoju świata są wiedza, umiejętności i cechy charakteru (w epoce rolniczej była to ziemia, w epoce przemysłowej – kapitał). Należy zatem zmienić podejście do tego dotąd niedocenianego i niedostatecznie wykorzystywanego zasobu jakim jest wiedza⁷⁹⁹.

W najbliższych latach – jak zaznacza Renata Nowakowska-Siuta – rzeczywistość szkolną będzie kształtował czynnik demograficzny. Wyraźnie zaznacza się tendencja spadkowa liczby uczniów w kształceniu obowiązkowym – szacunki dla poszczególnych krajów europejskich prognozują spadek liczby uczniów od kilku do kilkudziesięciu procent. Trendowi temu towarzyszyć będzie starzenie się społeczeństwa, a co za tym idzie wchodzenie w wiek emerytalny m.in. grupy zawodowej nauczycieli. W związku z tym wyzwaniem dla europejskich systemów edukacji, w tym państw V4, będzie zaplanowanie zmian kadrowych i finansowania edukacji tak, aby zapewnić sprawność i efektywność działania ww. systemów⁸⁰⁰. Jednak według Andreasa Schleichera przyszłość nauczycieli nie jest zagrożona, nie zastąpią ich technologie cyfrowe, wręcz przeciwnie – będzie stale rosło zapotrzebowanie na osoby kompetentne, potrafiące budować relacje z osobami uczącymi się i wspierające je przez całe życie⁸⁰¹. Co więcej – w szczególności do państw, takich jak Grupa Wyszehradzka, kierowany jest postulat kształcenia nauczycieli w duchu humanistycznym, gdzie najważniejszymi komponentami są podmiotowość pedagoga, komunikacja międzyludzka oraz relacje przez niego budowane. Pedagog szkoły XXI wieku powinien mieć cechę roztropności w nauczaniu i wychowaniu tak, aby wśród dylematów współczesnego świata kierował się dobrem podopiecznych⁸⁰². Taką wizję profesji nauczyciela roztacza literatura przedmiotu, ekstrapolując wskazany w pracy priorytet operacyjny skupiający się na kształceniu nauczycieli. W szczególności docenienia wart jest wątek kształcenia kadr nauczycielskich z uwzględnieniem wartości humanistycznych, co zalecał w odniesieniu

⁷⁹⁹ Tamże, s. 241-242.

⁸⁰⁰ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań ...*, s. 91-92.

⁸⁰¹ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 271.

Ponadto jak stwierdza Bogusław Śliwerski nie ma wątpliwości co do tego, że – bez względu na to jaka w danym państwie będzie dominować opcja co do wprowadzania reform, innowacji czy strategii edukacyjnych – ich sukces uzależniony jest od mądrych, profesjonalnych nauczycieli, kierujących się w pracy codziennej uniwersalnymi wartościami. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 197.

⁸⁰² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 85-100; A. Wróbel, M. Rosin, *Podsumowanie badań*, w: A. Wróbel, *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 70, 261. Aprecjacji dialogu dydaktycznego/dialogu edukacyjnego poświęcono cały Rozdział 4 ww. publikacji *Roztropność drogą do budowania i rozwijania dialogu edukacyjnego*, s. 133-148

do całego społeczeństwa już raport Delorsa i *Biała Księga* Komisji Europejskiej, a Słowacja w sposób unikalny zaakcentowała w priorytecie strategicznym – rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów.

Wysoką jakość kształcenia warunkuje zaimplementowanie w proces edukacyjny przekonania, że wszystkie dzieci mogą osiągnąć sukces edukacyjny oraz zrozumienia przy tym, że „Niektórzy uczniowie potrzebują więcej (...) czasu, inni z kolei potrzebują odmiennych warunków do uczenia się niż pozostali. Za tym podejściem kryje się głębokie przekonanie, że każdy z nich potrafi się uczyć i odnosić sukcesy, a zadaniem nauczycieli jest zapewnienie takich warunków do uczenia się (...) które pobudzą drzemiący w uczniach potencjał”⁸⁰³. Jest to nawiązanie wprost do priorytetów strategicznych – desegregacja w edukacji oraz wyrównywanie szans edukacyjnych, zaś dyrektywa dotycząca rozwijania talentów wzięta była pod uwagę w polityce edukacyjnej badanego okresu (w szczególności przez Polskę i Węgry) w priorytecie strategicznym dotyczącym nauczania ze znakiem jakości oraz priorytecie operacyjnym związanych z kształceniem nauczycieli (w celu wyławiania i rozwijania talentów) oraz wzmocnieniem zarządzania strategicznego (np. węgierski monitoring ścieżki rozwojowej uczniów utalentowanych).

Złożoność współczesnego świata, konieczność godzenia różnych perspektyw i interesów, lokalne wydarzenia mające częstokroć globalne reperkusje, będą wymagać od młodzieży wprawy w łagodzeniu napięć, rozstrzyganiu dylematów i zawieraniu kompromisów. Ww. cechy edukacji przyszłości wpisane są w omawiane priorytety polityki edukacyjnej Rodziny Wyszehradzkiej w analizowanej perspektywie finansowej UE. Aprecjacja dialogu międzykulturowego i pluralizmu kulturowego znalazła miejsce np. w słowackim priorytecie strategicznym integracyjność edukacji, a także w węgierskim celu strategicznym przeciwdziałanie przedwczesnemu porzucaniu nauki (w przypadku obu państw sprofilowano je na kulturę romską). Priorytet strategiczny rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów oraz priorytet operacyjny kształcenie zawodowe – współpraca z partnerami wskazują na pożądaną cechę edukacji przyszłości – antycypację, rozumianą jako zdolność do przewidywania trendów i kreowania alternatyw, zaś uczestnictwo, rozpatrywane jako dążenie do współdziałania w rozwiązywaniu problemów światowych⁸⁰⁴, to wyraźne nawiązanie do rozwijania kompetencji i umiejętności uczniów (np. priorytet strategiczny, kwestie globalne uwypuklane zwłaszcza przez Słowację).

Sam proces reformowania edukacji niesie ze sobą tyleż szans co i zagrożeń. Eugenia

⁸⁰³ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 80.

⁸⁰⁴ Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, "Forum Oświatowe" 5/1993, s. 21-32.

Potulicka przestrzega przed kształtowaniem polityki edukacyjnej w duchu czysto neoliberalnym, rodem z ekonomii rynkowej, gdzie wiedza traktowana jest jak każdy towar na rynku, wprowadzono rozliczanie efektów procesów edukacyjnych i od tych efektów uzależniono dotowanie, postawiono na wszechobecną standaryzację, owskaźnikowanie. Paradoksalnie tak budowany swobodny, samoregulujący się rynek edukacji niewiele ma wspólnego z prawdziwą autonomią i wcale nie jest wolny od biurokratyzacji i ideologizacji, eskaluje natomiast zjawiska selekcji i segregacji uczniów, zawoalowane pod hasłami budowania systemu edukacji wysokiej jakości, a nawet osiągania doskonałości w tym względzie⁸⁰⁵. Zatem zidentyfikowane w niniejszej pracy doktorskiej jako priorytet strategiczny nauczanie ze znakiem jakości stać się może jedynie populistycznym hasłem, zaś istota reform może prowadzić do wzmożenia selektywności systemów edukacyjnych (odwrotności priorytetu strategicznego mającego na celu desegregację w edukacji). Należy zaznaczyć, że indywidualizacja procesu kształcenia uczniów to przyjęta przez wszystkie państwa Grupy Wyszehradzkiej perspektywa w priorytecie operacyjnym – kształcenie nauczycieli. Rzecz w tym, aby edukacja stała się wspólnym trójstronnym projektem (nauczyciel-uczeń-rodzic). „W przypadku specyficznego sektora usług publicznych, w tym edukacji, fakt, że współczesne decyzje przynoszą efekty w dłuższym horyzoncie czasowym, obciąża dodatkowo silne lobby (polityków, urzędników, związkowców), co na dodatek opóźnia wprowadzenie koniecznych zmian”⁸⁰⁶. Jak zauważa Andreas Schleicher – we współczesnych systemach edukacji występują dwie tendencje – zaniepokojenie rozdziwieniem między oczekiwaniami a efektami kształcenia oraz niezadowolenie ze zbyt szybkiego tempa reformowania edukacji, niewystarczającego czasu i deliberacji nad przyjętymi rozwiązaniami. Często kryje się za tym brak ukierunkowania oraz powiązania poszczególnych elementów reformy czy proponowanych przepisów. Potrzeba spójności i ciągłości to podstawa poprawy jakości szkolnictwa. Bez względu na to, czy chodzi o modyfikację programów nauczania, finansowanie systemu czy wspieranie nauczycieli, proces reformy musi zmierzać w jednym kierunku – w kierunku spójnej wizji. Dla polityki edukacyjnej ważne będzie wyjście poza spory między stronami, optującymi za np. decentralizacją lub centralizacją oświaty. Kluczowe są pytania o najlepsze modele i instrumenty zarządzania, aby wspierać uczniów i dydaktyków – aktorów pierwszej linii⁸⁰⁷.

„W obecnym kształcie nowoczesności każda zmiana powinna być oceniana w kategoriach jej konsekwencji. Dlatego też współczesny człowiek powinien poszukiwać

⁸⁰⁵ E. Potulicka, *Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich*, w: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach...*, s. 500.

⁸⁰⁶ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 497.

⁸⁰⁷ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 132, 284-285.

takich rozwiązań, które będą w stanie zachować to, co pozytywne, jednocześnie eliminując wszelkie negatywne skutki szerokiego projektu współczesnego świata pod nazwą «zmiana»⁸⁰⁸.

3. Propozycje na perspektywę 2021-2027

Priorytety edukacyjne Grupy Wyszehradzkiej w perspektywie 2014-2020 stanowią podatny grunt do ekstrapolacji założeń polityki edukacyjnej V4 na perspektywę 2021-2027. Dla kolejnej perspektywy finansowej UE 2021-2027 przyjęto *rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/1057 z dnia 24 czerwca 2021 r. ustanawiające Europejski Fundusz Społeczny Plus (EFS+)* oraz *uchylające rozporządzenie (UE) nr 1296/2013*⁸⁰⁹. Wynegocjowano projekty umów partnerstwa, wskazujące ścieżki wsparcia edukacji z EFS+ (programy operacyjne – w trakcie opracowywania bądź w trakcie procesu negocyjnego z Komisją Europejską). *Umowa Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021-2027 w Polsce*⁸¹⁰ jako naczelną kierunek wsparcia EFS+ (w obszarze kształcenia ogólnego wskazuje podnoszenie poziomu kompetencji i kwalifikacji, co jest konsekwentną kontynuacją celu z perspektywy 2014-2020, opartą na nowym dokumencie strategicznym Ministerstwa Edukacji Narodowej – *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, obowiązującym w perspektywie 2021-2027, którego celem jest, m.in. podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych u dzieci, młodzieży i osób dorosłych⁸¹¹. Akcentowane jest wykorzystanie w edukacji nowoczesnych technologii, w tym zwłaszcza narzędzi cyfrowych. Wagę tego wyzwania uwypukliła w sposób szczególny pandemia COVID-19. Podobnie w przypadku nauczycieli – niezmiennie istnieje potrzeba inwestowania w ich kompetencje, zwłaszcza cyfrowe. Pokłosem COVID-19 (ale również nasilonej migracji w wyniku agresji zbrojnej Rosji w Ukrainie w 2022 r.) jest też położenie silniejszego akcentu na rozwój funkcji wspierającej placówek edukacyjnych, w tym zwłaszcza udzielanie pomocy psychologiczno-

⁸⁰⁸ E. Smak, *Zmiany cywilizacyjne inspiracją do zdobywania nowych kompetencji*, w: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016, s. 315.

⁸⁰⁹ Dz.U. UE L 231/21, 30.06.2021.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R1057&from=EN>, [dostęp: 28.12.2021].

⁸¹⁰ https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/109763/Umowa_Partnersstwa_na_lata_2021_2027.pdf, wersja z 30.06.2022 r. [dostęp: 22.11.2022].

⁸¹¹ *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, s. 6,
<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>, [dostęp: 28.12.2021].

pedagogicznej⁸¹². Podkreślane jest też zaspokajanie potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami oraz zindywidualizowane podejście do każdego ucznia, w szczególności utalentowanego. Wyniki egzaminów ósmoklasisty wykazują niekoherencję osiągnięć uczniów ze środowisk wiejskich i miejskich, wobec czego należy skupić się na wyrównywaniu ich osiągnięć. Dla szkolnictwa branżowego punktem wyjścia jest kształcenie kompetencji prowadzących do uprawiania zawodów przyszłości, zielonej gospodarki czy Przemysłu 4.0⁸¹³.

Czeska *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2021-2027*⁸¹⁴ przewiduje w analizowanym obszarze zasadniczo kontynuację celów wytyczonych w perspektywie 2014-2020, tj. zwiększanie umiejętności i kompetencji uczniów w szczególności cyfrowych i kluczowych, jak również w zakresie zrównoważonego rozwoju, zmiany klimatu i ochrony środowiska, a także kompetencji biznesowych i obywatelskich; podnoszenie kompetencji kadry dydaktycznej i kierowniczej szkół, przewyższanie nierówności w systemie szkolnym, szczególnie na tle pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów (mniejszość romska, migranci), zmniejszanie regionalnych różnic w jakości edukacji⁸¹⁵. Nadal obserwowalne jest tu łączenie kwestii edukacyjnych z integracją społeczną.

W *Umowie Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2021-2027*⁸¹⁶ zawarto deklarację skupienia się na jakości edukacji włączającej, w szczególności na zwiększeniu udziału w edukacji przedszkolnej dzieci w wieku od 3 lat do wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego, przede wszystkim wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych (mniejszości romskiej, dzieciach z niepełnosprawnościami, migrantach, itd.), zwiększeniu odsetka dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, zmniejszeniu odsetka uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej kształcących się w szkołach specjalnych, zmniejszeniu odsetka uczniów ze słabymi wynikami w czytaniu, matematyce, naukach przyrodniczych, informatyce (do poziomu średniej OECD),

⁸¹² Co potwierdza literatura, podkreślając profesjonalizm i elastyczność poradnictwa świadczonego przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne w zmieniającej się rzeczywistości *vide* J. Truszkowska, *Samopomoc w czasie pandemii – analiza treści wybranych wpisów na zamkniętej facebookowej grupie PORADNIACY – Pracownicy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej* w: A. Regulska, M. Czarnecka, A. J. Najda (red.), *Rodzina i szkoła wobec pandemii COVID-19*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.

⁸¹³ *Umowa Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021-2027 w Polsce*, wersja z 30.06.2022 r., s. 51-57.

⁸¹⁴ https://www.dotaceu.cz/getattachment/Evropske-fondy-v-CR/KOHEZNI-POLITIKA-PO-ROCE-2020/Priprava-obdobi-2021-2027/s/Verejna-konzultace-k-prvnimu-navrhu-Dohody-o-partn/Dohoda_o_partnerstvi_2021-2027_schvaleno_EK_kveten_2022.pdf.aspx?lang=cs-CZ, wersja z maja 2022 r. [dostęp: 22.11.2022].

⁸¹⁵ *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2021-2027*, Republika Czeska, wersja z maja 2022 r. s. 24.

⁸¹⁶ https://ec.europa.eu/regional_policy/whats-new/newsroom/18-07-2022-eu-cohesion-policy-commission-adopts-eur12-8-billion-partnership-agreement-with-slovakia-for-2021-2027_sk, wersja z 18 lipca 2022 r. [dostęp: 22.11.2022].

zwiększeniu regularnego udziału nauczycieli w dalszym kształceniu⁸¹⁷. Zatem i w przypadku tego państwa Grupy Wyszehradzkiej zasadniczo mamy do czynienia z kontynuacją wcześniejszej linii politycznej.

Z kolei pryncypia węgierskiej polityki edukacyjnej planowane do współfinansowania z funduszy UE w kolejnej perspektywie, wymienione w projekcie dokumentu *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2021-2027. Wykorzystanie zasobów Polityki Spójności*⁸¹⁸ mają wspomagać walkę z głównym wyzwaniem edukacyjnym Węgier: przedwczesnym porzucaniem nauki. Jako zasadniczą interwencję zaplanowano w tym celu rozwój dostępu do wysokiej jakości, sprawiedliwej, stwarzającej możliwości, włączającej edukacji. Kontynuowane będzie podejście uwzględniające skupienie się na uczniach wywodzących się z grup społecznych w niekorzystnej sytuacji (zwłaszcza Romach), w szczególności zaplanowano dążenie do poprawy uczęszczania i ukończenia poszczególnych poziomów edukacyjnych. Interwencja nakierowana na pomyślny start edukacyjny, niwelowanie różnic w rozwoju fizycznym i umysłowym dzieci na jak najwcześniejszym poziomie również jest filarem węgierskiej polityki edukacyjnej. Niezbędną suplementację ww. działań skierowanych na dobrostan uczniów stanowić będzie rozwój zawodowy kadry pedagogicznej, w szczególności w zakresie promowania praktyk desegregacyjnych oraz rozwijania talentów⁸¹⁹.

Próba nakreślenia kierunku, w jakim zmierza polityka edukacyjna ww. państw w perspektywie finansowej 2021-2027 odnośnie perspektyw edukacji, to zwięźczenie rozważań niniejszej pracy, a zarazem punkt wyjścia do ewentualnego dalszego ciągu prac badawczych w tym temacie. Kontynuację niniejszych badań można przeprowadzić w wymiarze wertykalnym (czasowym) przez ekstrapolację studium porównawczego na perspektywę 2021-2027, tj. wykonanie analogicznej analizy porównawczej priorytetów strategicznych w polityce edukacyjnej państw Grupy Wyszehradzkiej w kolejnej perspektywie finansowej. Innym interesującym wątkiem byłoby rozwinięcie badań w perspektywie horyzontalnej (przedmiotowe, geograficzne), czyli rozwinięcie analizy porównawczej o priorytety strategiczne w polityce edukacyjnej innych państw regionu (np. Litwy, Łotwy, Estonii), które w tym samym czasie co państwa Grupy Wyszehradzkiej przystąpiły do Unii Europejskiej.

⁸¹⁷ *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2021 – 2027*, s. 31-32.

⁸¹⁸ https://www.palyazat.gov.hu/tarsadalmi_egyeztetes_2021_2027, wersja z 30.12.2021 r. [dostęp: 22.11.2022].

⁸¹⁹ Projekt *Umowy Partnerstwa na okres programowania 2021-2027. Wykorzystanie zasobów Polityki Spójności*, s. 33-34.

SPIS LITERATURY

1. Dokumenty źródłowe:

A. Międzynarodowe, Unii Europejskiej, Grupy Wyszehradzkiej:

1. *Action Plan of the Visegrad Group Defence Cooperation*, <http://www.visegradgrup.eu/about/cooperation/defence>, [dostęp: 17.09.2021].
2. *Action Programme Agenda 21*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>, [dostęp: 03.11.2020].
3. *Akt Konstytucyjny Organizacji Narodów Zjednoczonych*, <https://www.unesco.pl>, [dostęp: 06.05.2021].
4. *Decyzja Rady nr 2005/600/WE z dnia 12 lipca 2005 r. w sprawie wytycznych dla polityk zatrudnienia Państw Członkowskich*, Dz. U. UE L 205/21, 6.8.2005.
5. *Decyzja Rady nr 2008/618/WE z dnia 15 lipca 2008 r. dotycząca wytycznych w sprawie polityki zatrudnienia Państw Członkowskich*, Dz. U. UE L 198/47, 26.7.2008.
6. *Decyzja Rady w sprawie wytycznych dla polityki zatrudnienia Państw Członkowskich Zintegrowane wytyczne dotyczące Strategii Europa 2020 – część II*, COM(2010)193, 27.4.2010.
7. *Decyzja Rady w sprawie wytycznych dotyczących polityki zatrudnienia Państw Członkowskich*, Dz. U. UE L 308/46, 24.11.2010.
8. *Deklaracja z RIO w sprawie środowiska i rozwoju*, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.151_26_Vol.I_Declaration.pdf, [dostęp: 22.07.2020].
9. *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier*, COM(2010)636, 15.11.2010.
10. *Global Education Guidelines*, <https://rm.coe.int/168070eb85>, [dostęp: 30.07.2020].
11. *Komisja Europejska. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSP TWP, Warszawa 1997.
12. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowy bodziec do europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego służący wspieraniu Strategii Europa*, COM(2010)296, 9.6.2010.
13. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy Przewidywanie wymogów rynku pracy i potrzeb w zakresie umiejętności oraz ich wzajemne dopasowywanie*, COM(2008)868, 16.12.2008.
14. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Niedyskryminacja i równość szans: odnowione zobowiązanie*, COM(2008)420, 2.7.2008.
15. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Europejska Agenda Cyfrowa*, COM(2010)245, 19.5.2010.

16. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Mobilna młodzież. Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej*, COM(2010)477, 15.9.2010.
17. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*, COM(2010)682, 23.11.2010.
18. *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów ustanawiającego unijne ramy dotyczące krajowych strategii integracji Romów do 2020 r.*, COM(2011)173, 5.4.2011.
19. *Komunikat Komisji Europejskiej Skuteczne inwestowanie w edukację i szkolenia: imperatyw dla Europy*, COM(2002)779, 10.1.2003.
20. *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, Dz. U. UE C 119, 28.5.2009.
21. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, <https://www.niepelnosprawni.gov.pl/art,49,konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych>, [dostęp: 01.07.2020].
22. *Konwencja o różnorodności biologicznej*, <https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-en.pdf>, [dostęp: 22.07.2020].
23. *Maastricht Global Education Declaration, Deklaracja edukacji globalnej z Maastricht*, <https://rm.coe.int/168070e540>, [dostęp: 30.07.2020].
24. *Program transformacji w kierunku zrównoważonego rozwoju (OECD)*, <https://www.oecd.org/site/worldforum/33703694.pdf>, [dostęp: 07.11.2020].
25. *Protokół fakultatywny do konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/PL_Protokol_fakultatywny_do_Konwencji_o_pr awach_osob_niepelnosprawnych.pdf, [dostęp: 29.07.2020].
26. *Ramowa konwencja w sprawie zmian klimatu*, <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>, [dostęp: 22.07.2020].
27. *Raport Visegrad Fund = 15!*, https://www.visegradfund.org/ivf_visegrad-fund15/, [dostęp: 20.09.2021].
28. *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/1057 z dnia 24 czerwca 2021 r. ustanawiające Europejski Fundusz Społeczny Plus (EFS+) oraz uchylające rozporządzenie (UE) nr 1296/2013*, Dz.U. UE L 231/21, 30.6.2021.
29. *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1303/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. ustanawiające wspólne przepisy dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności, Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich oraz Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz ustanawiającego przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności i Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006*, Dz.U. UE L 347/320, 20.12.2013, tzw. rozrządzenie ogólne.

30. *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1304/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1081/2006*, Dz.U. UE L 347/470, 20.12.2013, tzw. rozrządzenie EFS.
31. *Statut Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego*,
<https://www.visegradfund.org/about-us/the-fund/> [dostęp: 17.09.2021].
32. *Strategia EUROPA 2020*, Komunikat Komisji COM(2010)2020, 3.3.2010.
33. *Strategia Lizbońska* (konkluzje Rady po szczycie w Lizbonie 23-24 marca 2000 r.),
https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm, [dostęp: 11.05.2021].
34. *Strategia Lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002,
http://www.innowacje.dolnyslask.pl/zalaczniki/068_6_ue_strategia_lizbonska.pdf,
[dostęp: 11.05.2021].
35. *The Bratislava Declaration of the Prime Ministers of the Czech Republic, the Republic of Hungary, the Republic of Poland and the Slovak Republic on the Occasion of the 20th Anniversary of the Visegrad Group*,
<https://www.visegradgroup.eu/2011/the-bratislava> [dostęp: 30.06.2023].
36. *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej* (TFUE), Dz.U. UE C 326/52, 26.10.2012.
37. *Traktat o Unii Europejskiej* (TUE, tzw. traktat z Maastricht), Dz.U. UE C 326/13, 26.10.2012.
38. *Treść współpracy wyszehradzkiej*,
<https://www.visegradgroup.eu/cooperation/contents-of-visegrad-110412>, [dostęp: 09.09.2021].
39. *V Program w zakresie ochrony środowiska i rozwoju zrównoważonego Unii Europejskiej*, Dz.U. UE L 242, 10.9.2002.
40. *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*, COM(95)590, 29.11.1995.
41. *Wspólne oświadczenie Rady i przedstawicieli rządów Państw Członkowskich zebranych w ramach Rady, Parlamentu Europejskiego i Komisji w sprawie polityki rozwojowej Unii Europejskiej: Konsensus europejski w sprawie rozwoju: wkład w edukację rozwojową i wzmocnienie świadomości*, Dz.U. UE C 2006/C 46/01, 24.2.2006.
42. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, 2006/962/WE, 18.12.2006.
43. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dz. U. UE C 111, 6.5.2008.
44. *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Polski z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Polskę programu konwergencji na lata 2012–2015*, Dz.U. UE C 219/65, 24.7.2012.
45. *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację programu stabilności na lata 2012–2015*, COM(2012)326, 30.5.2012.
46. *Zalecenie Rady w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Węgry programu konwergencji na lata 2012–*

2015, COM(2012)317, 30.5.2012.

47. *Zalecenie Rady z dnia 12 lipca 2011 r. w sprawie krajowego programu reform Republiki Czeskiej z 2011 r. oraz zawierające opinię Rady na temat zaktualizowanego przedstawionego przez Republikę Czeską programu konwergencji na lata 2011–2014*, Dz.U. UE C 212/5, 19.7.2011.
48. *Zalecenie Rady z dnia 12 lipca 2011 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2011 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację zaktualizowanego programu stabilności na lata 2011–2014*, Dz.U. UE C 272/1, 15.9.2011.
49. *Zalecenie Rady z dnia 12 lipca 2011 r. w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2011 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Węgry zaktualizowanego programu konwergencji na lata 2011–2015*, Dz.U. UE C 209/10, 15.7.2011.
50. *Zalecenie Rady z dnia 12 lipca 2011 r. w sprawie krajowego programu reform Polski z 2011 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Polskę zaktualizowanego programu konwergencji na lata 2011–2014*, Dz.U. UE C 217/5, 23.7.2011.
51. *Zalecenie Rady z dnia 13 lipca 2010 r. w sprawie ogólnych wytycznych polityk gospodarczych Państw Członkowskich i Unii – dokument obowiązujący na moment wdrożenia Strategii EUROPA 2020* Dz.U. UE L 191/28, 23.7.2010.
52. *Zalecenie Rady z dnia 6 lipca 2012 r. w sprawie krajowego programu reform Republiki Czeskiej z 2012 r. oraz zawierające opinię Rady na temat programu konwergencji przedstawionego przez Republikę Czeską na lata 2012-2015*, Dz.U. UE C 217/63, 30.5.2012.
53. *Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Republiki Czeskiej z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Republikę Czeską programu konwergencji na lata 2012–2016*, Dz.U. UE L 217/14, 30.7.2013.
54. *Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Polski z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Polskę programu konwergencji na lata 2012-2016*, Dz.U. UE C 217/63, 30.5.2013.
55. *Zalecenie Rady z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Słowacji z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Słowację programu stabilności na lata 2012–2016*, Dz.U. UE C 217/71, 30.7.2013.
56. *Zalecenie z dnia 9 lipca 2013 r. w sprawie krajowego programu reform Węgier z 2013 r. oraz zawierające opinię Rady na temat przedstawionego przez Węgry programu konwergencji na lata 2012–2016*, Dz.U. UE C 217/37, 30.7.2013.

B. Państwa Grupy Wyszehradzkiej:

Polska

1. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie_sie_przez_cale_zycie/Perspektywa_uczenia_sie_przez_cale_zycie.pdf, [dostęp: 24.10.2020].
2. *Plan uporządkowania strategii rozwoju* - tekst uwzględniający dokonane w dniu 10 marca 2010 r., 30 kwietnia 2011 r. oraz 12 lipca 2012 r. reasumpcje decyzji Rady Ministrów z

- dnia 24 listopada 2009 r., MRR, Warszawa 2012,
http://kigeit.org.pl/FTP/PRCIP/Literatura/004_Plan_reasumpcja_decyzji_12_07_2012.pdf,
[dostęp: 24.10.2020].
3. *Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój 2014-2020*,
https://www.power.gov.pl/media/943/POWER_zatwierdzony_przez_KE_171214.pdf,
[dostęp: 17.01.2021].
 4. *Programowanie perspektywy finansowej 2014 -2020 Umowa Partnerstwa*,
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/partnership-agreement-poland-may2014_pl.pdf,
[dostęp: 08.10.2020].
 5. *Umowa Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021-2027 w Polsce*, wersja z 30.06.2022 r.; <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-na-lata-2021-2027/konsultacje-up/o-funduszach/>, [dostęp: 28.12.2021].
 6. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012, poz. 977).
 7. *Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform aktualizacja 2013/2014*,
<https://www.gov.pl/web/rozwoj/krajowy-program-reform>, [dostęp: 08.10.2020].
 8. *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*,
<https://www.gov.pl/web/rodzina/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-srkl>, [dostęp: 12.10.2020].
 9. *Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020*,
<http://bip.mkidn.gov.pl/pages/polityka-wewnetrzna-i-zagraniczna/strategia-rozwoju-kapitalu-spoecznego-2020.php>, [dostęp: 18.10.2020].
 10. *Strategia rozwoju kraju 2020*,
<http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/7938232EA0AAD4F2C1257AD00052A8F6/%24File/972.pdf>, [dostęp: 30.10.2020].
 11. *Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025*,
<http://snepl.edu.pl/sms/materialy/strategia%20zrownowazonego%20rozwoju%20polski%20do%20roku%202025.pdf>, [dostęp: 03.11.2020].
 12. *Ustawa o finansach publicznych* (Dz.U. z 2009, Nr 157 poz. 1240 z późn. zm.).
 13. *Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej* (Dz. U. z 2011 Nr 139 poz. 814 t.j.).
 14. *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 1982, Nr 3 poz. 19 z późn. zm.).
 15. *Ustawa z dnia 29 czerwca 1995 r. o statystyce publicznej* (Dz. U. z 2012 , Nr poz. 591 t.j.),
 16. *Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju* (Dz.U. z 2009 r. Nr 84, poz. 712, z późn. zm.).
 17. *Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju* (Dz.U. z 2006, Nr 227 poz. 1658 t.j.),
 18. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. z 1991, Nr 95, poz. 425 z późn. zm.).
 19. *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*,
<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>, [dostęp: 28.12.2021].

Republika Czeska

1. *Długoterminowy plan rozwoju edukacji i systemu edukacji Republiki Czeskiej na lata 2015-2020*, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>, [dostęp: 24.06.2020].
2. *Koncepcja integracji Romów na lata 2010-2013*, http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/romska-integrace/koncepcje-romske-integrace-2010-2013.pdf, [dostęp: 24.06.2020].
3. *Koncepcja polityki państwa na rzecz dzieci i młodzieży na okres 2007–2013*, <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/koncepcje-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>, [dostęp: 24.06.2020].
4. *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014-2020*, <https://www.msmt.cz/mladez/koncepcje-podpory-mladeze-na-obdobi-2014-2020>, [dostęp: 24.06.2020].
5. *Krajowy plan działania na rzecz edukacji włączającej w Czechach na lata 2016-2018*, <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>, [dostęp: 24.06.2020].
6. *Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2010-2014*, <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvoreni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/>, [dostęp: 24.06.2020].
7. *Krajowy Program Reform Republiki Czeskiej 2014*, <https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/aktualne/Narodni-program-reforem-pro-rok-2014.pdf>, [dostęp: 24.06.2020].
8. *Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja 2014-2020*, <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/operacni-program-vyzkum-vyvoj-a-vzdelavani?typ=struktura>, [dostęp: 18.01.2021].
9. *Ramowy program edukacyjny dla szkół średnich ogólnokształcących* (obowiązujący od 1 września 2013 r.), www.nuv-cz./file/159, [dostęp: 16.04.2021].
10. *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku*, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>, [dostęp: 24.06.2020].
11. *Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008-2015)*, <https://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>, [dostęp: 24.06.2020].
12. *Strategia integracji społecznej 2014-2020*, <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2014-2020>, [dostęp: 29.06.2020].
13. *Strategia integracji społeczności romskiej do 2020 r.*, <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komuniti/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>, [dostęp: 24.06.2020].
14. *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r.*, <https://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>, [dostęp: 24.06.2020].
15. *Strategia uczenia się przez całe życie Republiki Czeskiej*,

- <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>, [dostęp: 30.06.2020].
16. *Strategia walki z wykluczeniem społecznym na lata 2011-2015*, <http://www.apspc.cz/aktualita/strategie-boje-proti-socialnimu-vylouceni-na-obdobi-2011-2015>, [dostęp: 30.06.2020].
 17. *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014-2020* (wersja finalna, 22.08.2014 r.), http://www.dotaceeu.cz/getmedia/30da8053-6cd2-4fee-8cb7-fdd901504ae9/Dohoda-o-partnerstvi_schvalena-EK-26-8-2014.pdf, [dostęp: 12.11.2020]
 18. *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2021-2027* (wersja z maja 2022 r.), https://www.dotaceeu.cz/getattachment/Evropske-fondy-v-CR/KOHEZNI-POLITIKA-PO-ROCE-2020/Priprava-obdobi-2021-2027/s/Verejna-konzultace-k-prvnimu-navrhu-Dohody-o-partn/Dohoda_o_partnerstvi_2021-2027_schvaleno_EK_kveten_2022.pdf.aspx?lang=cs-CZ, wersja z kwietnia 2022 r. [dostęp: 22.11.2022].
 19. *Ustawa nr 109/2002 z dnia 5 lutego 2002 r. o edukacji w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych oraz o profilaktycznej opiece wychowawczej w placówkach szkolnych*, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-438>, [dostęp: 06.04.2021].
 20. *Ustawa nr 247/2014 z dnia 29 listopada 2014 r. o opiece nad dziećmi w grupie dziecięcej*, <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/247-2014-127-2015.pdf>, [dostęp: 24.06.2020].
 21. *Ustawa nr 561 z dnia 24 września 2004 r. o szkolnictwie przedszkolnym, podstawowym, średnim, wyższym zawodowym i innym*, <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/IMzakon561ponovelach.pdf>, [dostęp: 06.04.2021].
 22. *Zmieniony ramowy program edukacyjny dla szkół zawodowych* (obowiązujący od czerwca 2012 r.), www.nuv-cz/t/zmeny-v-rvp-sov-v-cervenci-2012, [dostęp: 16.04.2021].

Słowacja

1. *Koncepcja edukacji i wychowania dzieci i młodzieży do wolontariatu*, https://www.minedu.sk/data/files/7972_koncepcia_vav_dam_k_dobrovolnictvu.pdf, [dostęp: 24.07.2020].
2. *Koncepcja informatyzacji i digitalizacji sektora edukacji w perspektywie do 2020 r.*, <https://www.minedu.sk/koncepcia-informatizacie-a-digitalizacie-rezortu-skolstva-s-vyhľadom-do-roku-2020/>, [dostęp: 15.07.2020].
3. *Koncepcja integracji cudzoziemców w Republice Słowackiej*, <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/integracia-cudzincov/dokumenty/koncepcia-integracie-cudzincov-v-slovenskej-republike.pdf>, [dostęp: 24.07.2020].
4. *Koncepcja rozwoju pracy z młodzieżą na lata 2016 – 2020*, https://www.minedu.sk/data/files/5762_koncepcia_prace_s_mladezou.pdf, [dostęp: 10.07.2020].
5. *Konstytucja Republiki Słowackiej z dnia 1 września 1992 r.*, (Dz. U. nr 460 z 1992 r.), http://biblioteka.sejm.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/Słowacja_pol_010711.pdf,

- [dostęp: 13.11.2021],
www-slov-lex-sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1992/460/20190701, [dostęp: 13.04.2021].
6. *Krajowy Program Reform Republiki Słowackiej 2014*,
<https://www.mfsr.sk/sk/financie/institut-financnej-politiky/strategicke-materialy/narodny-program-reforiem/narodny-program-reforiem.html>, [dostęp: 08.07.2020].
 7. *Krajowy program rozwoju warunków życia osób niepełnosprawnych na lata 2014-2020*,
<https://www.minedu.sk/data/att/7770.pdf>, [dostęp: 29.07.2020].
 8. *Narodowa strategia edukacji globalnej na lata 2012-2016*,
<https://www.mzv.sk/documents/30297/2649510/National+Strategy+for+Global+Education+for+2012+-+2016>, [dostęp: 30.07.2020].
 9. *Narodowa strategia zrównoważonego rozwoju*,
<https://www.minzp.sk/strategicke-dokumenty/>, [dostęp: 22.07.2020].
 10. *Państwowy program edukacyjny dla drugiego etapu szkoły podstawowej*,
<https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>, [dostęp: 14.04.2021].
 11. *Państwowy program edukacyjny dla pierwszego etapu szkoły podstawowej*,
<https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>, [dostęp: 14.04.2021].
 12. *Państwowy program edukacyjny dotyczący wychowania przedszkolnego*,
<https://www-statpedu-sk/sk/svp/zavadzanie-ivsp-ms-zs-gym/>, [dostęp: 16.04.2021].
 13. *Państwowy program nauczania dla szkoły średniej zawodowej*,
<http://www9.siov.sk/svp-pre-ovp/21658s>, [dostęp: 14.04.2021].
 14. *Partnership agreement between Slovakia and the European Commission for the implementation of the European Structural and Investment Funds in the 2014-2020 funding period - Summary*, https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/partnership-agreement-slovakia-summary-june2014_en.pdf, [dostęp: 16.11.2020].
 15. *Polityka integracji Republiki Słowackiej*,
<https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/integracia-cudzincov/dokumenty/vlastny-material-integracna-politika-januar-2014.pdf>, [dostęp: 24.07.2020].
 16. *Polityka migracyjna Republiki Słowackiej w perspektywie 2020 roku*,
<https://www.minv.sk/?zamer-migracnej-politiky-slovenskej-republiky>, [dostęp: 30.07.2020].
 17. *Program Operacyjny Zasoby Ludzkie 2014-2020*,
<https://www.minv.sk/?archiv-programove-dokumenty>, [dostęp: 09.03.2021].
 23. *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2021 - 2027*, wersja z 18 lipca 2022 r.,
<https://www.mirri.gov.sk/sekcie/cko/politika-sudrznosti-eu/dokumenty/partnerska-dohoda-sr/>, [dostęp: 22.11.2022].
 18. *Strategia informatyzacji edukacji regionalnej*,
<https://www.minedu.sk/6802-sk/strategia-informatizacie-regionalneho-skolstva/>, [dostęp: 14.07.2020].
 19. *Strategia informatyzacji społeczeństwa na lata 2009-2013*,
http://www.informatizacia.sk/index/open_file.php?ext_dok=6497, [dostęp: 14.07.2020].
 20. *Strategia informatyzacji społeczeństwa w uwarunkowaniach Republiki Słowackiej wraz z*

- planem działań,*
<https://www.mpsr.sk/strategia-informatizacie-spolocnosti-v-podmienkach-sr-a-akcny-plan/88---3062/>, [dostęp: 14.07.2020].
21. *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz integracji Romów do 2020 roku,*
<https://www.minv.sk/?strategia-pre-integraciu-romov-do-roku-2020>, [dostęp: 27.07.2020].
 22. *Strategia Republiki Słowackiej na rzecz młodzieży na lata 2014-2020,*
https://www.minedu.sk/data/files/3889_strategia_pre_mladez.pdf, [dostęp: 10.07.2020]
 23. *Strategia uczenia się przez całe życie 2011,* <https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/>, [dostęp: 09.07.2020].
 24. *Umowa Partnerstwa Republiki Słowackiej na lata 2014-2020,*
<https://www.partnerskadohoda.gov.sk/zakladne-dokumenty/>, [dostęp: 16.11.2020].
 25. *Ustawa z dnia 22 maja 2008 r. Prawo o wychowaniu i edukacji,* (Dz. U. nr 245 z 2008 r. z późn. zm.),
<https://www-slov-lex-sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20140101.html>, [dostęp: 13.04.2021].
 26. *Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego 2014-2020,*
<https://www.mpsr.sk/index.php?navID=1036&navID2=1036&sID=67&id=9006>, [dostęp: 17.11.2020].

Węgry

1. *Konstytucja Republiki Węgierskiej,*
<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/wegry2011.html>, [dostęp: 20.04.2021].
2. *Krajowy Program Reform Węgier 2014,*
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/nrp2014_hungary_hu_0.pdf, [dostęp: 18.08.2020].
3. *Narodowa ramowa strategia zrównoważonego rozwoju 2012-2024,*
<https://eionet.kormany.hu/akadalymentes/download/1/26/71000/NFFT-HUN-web.pdf>, [dostęp: 20.09.2020].
4. *Narodowa strategia na rzecz młodzieży 2009-2024,*
<https://emmiugyfelszolgalat.gov.hu/ifjusagugy/nemzeti-ifjusagi/nemzeti-ifjusagi-strategia>, [dostęp: 09.09.2020].
5. *Partnership agreement between Hungary and the European Commission for the implementation of the European Structural and Investment Funds in the 2014-2020 funding period – Summary,* https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/partnership-agreement-hungary-summary-aug2014_en.pdf, [dostęp: 25.11.2020].
6. *Program Operacyjny Rozwoju Administracji Publicznej i Usług Publicznych 2014-2020,*
https://ec.europa.eu/regional_policy/hu/atlas/programmes/2014-2020/hungary/2014hu05m3op001, [dostęp: 03.11.2021].
7. *Program Operacyjny Rozwoju Gospodarczego i Innowacji 2014-2020,*
https://www.palyazat.gov.hu/gazdasagfejlesztesi_es_innovacios_operativ_program_plusz#, [dostęp: 03.11.2021].
8. *Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego i Zagospodarowania Przestrzennego 2014-2020,*
https://www.palyazat.gov.hu/terulet_es_telepulesfejlesztesi_operativ_program_plusz, [dostęp: 03.11.2021].

9. *Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2014-2020*,
https://ec.europa.eu/regional_policy/hu/atlas/programmes/2014-2020/hungary/2014hu05m2op001, [dostęp: 12.12.2020].
10. *Program Operacyjny Węgier Środkowych 2014-2020*,
https://ec.europa.eu/regional_policy/hu/atlas/programmes/2014-2020/hungary/2014hu16m2op002, [dostęp: 03.11.2021].
11. Projekt *Umowy Partnerstwa na okres programowania 2021-2027. Wykorzystanie zasobów Polityki Spójności*, wersja z 30.12.2021 r.,
<https://www.palyazat.gov.hu/partnersegi-megallapodas>, wersja z 30.12.2021 r. [dostęp: 22.11.2022].
12. *Ramowa strategia uczenia się przez całe życie na lata 2014/2020*,
<https://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%25C3%25A9sz%2520%25C3%25A9Ieten%2520%25C3%25A1t%2520tart%25C3%25B3%2520tanul%25C3%25A1s.pdf>, [dostęp: 30.08.2020].
13. *Strategia integracji społecznej 2011-2020*,
https://www.kormany.hu/download/1/9c/20000/Magyar%20NTFS%20II%20_2%20mell%20_NTFS%20II.pdf, [dostęp: 11.09.2020].
14. *Strategia rozwoju edukacji publicznej*,
<https://2010-2014.kormany.hu/download/d/72/21000/köznevelés%20fej%20strat.pdf>, [dostęp: 25.08.2020].
15. *Średniookresowa strategia przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki*,
<https://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%20C3%A9gzetts%20n%20C3%A9lk%20BCli%20iskolaelhagy%20A1s.pdf>, [dostęp: 02.09.2020].
16. *Umowa Partnerstwa Republiki Węgierskiej 2014-2020*,
www.palyazat.gov.hu/download/Magyarország_Partnerségi_Megállapodása_a_2014-2020-as_fejlesztési_időszakra.pdf, [dostęp: 23.11.2020].
17. *Ustawa CLXXXVII z 2011 r. o kształceniu zawodowym*,
<https://eg4sazgth3cwkk4dfoks42zfpj--njt-hu/jogszabaly/2011-187-00-00.24>, [dostęp: 20.04.2021].
18. *Ustawa CXC z 2011 r. o kształceniu ogólnym*,
<https://eg4sazgth3cwkk4dfoks42zfpj--njt-hu/jogszabaly/2011-190-00-00.50>, [dostęp: 20.04.2021].
19. *Węgierska strategia edukacji cyfrowej*,
<https://digitalisjoletprogram.hu/files/0a/6b/0a6bfcd72ccbf12c909b329149ae2537.pdf>, [dostęp: 22.09.2020].

2. Pozostałe publikacje:

1. *Accountability in education: meeting our commitments*, UNESCO, Paris 2017.
2. Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo „Bernardinum”, Gdynia 2002.
3. *Atlas rómskich komunit 2013, Atlas społeczności romskich 2013*,
https://www.minv.sk/?atlas_2013, [dostęp: 25.11.2020].
4. *Badania CzechInvest dotyczące edukacji technicznej*, <http://www.czechinvest.org/české-firmy-trapi-nedostatek-technicky-kvalifikovanych-pracovniku>, [dostęp: 27.07.2020].
5. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Szkoła zawodowa*

- szkołą pozytywnego wyboru. *Raport końcowy*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z EFS w ramach PO WER działanie 3.4 *Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie*, MEN, Warszawa 2011.
6. Bajer J., *Badania porównawcze w politologii: zagadnienia metodologiczne*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis” 8/2012.
 7. Banach Cz., *Polityka edukacyjna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 524-528.
 8. Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 25-33.
 9. Bernatowicz G., *Od Pentagonale do Heksagonale*, „Sprawy Międzynarodowe” 12/1991.
 10. Bibó I., *Nędza małych państw wschodnioeuropejskich*, w: I. Bibó, *Eseje polityczne*, Universitas, Kraków 2012, s. 22-98.
 11. Bibó I., *Eseje polityczne*, Universitas, Kraków 2012.
 12. *Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa 2012, https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/broszura_2012_na_www.pdf, [dostęp: 12.01.2021].
 13. Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* PWN, Warszawa 1982.
 14. Bruggen J., Nusche D., Shewbridge C., Wright P., *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*, OECD, Paris 2014.
 15. Canning M., Godfrey M., Holzer-Zelazewska D., *Vocational education in the new EU Member States. Executive Summary* World Bank Working Paper nr 116, Washington 2007, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6749>, [dostęp: 25.10.2020].
 16. *Child well-being in rich countries. A comparative overview*, UNICEF, Florence 2013.
 17. Chrobak S., *Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie*, „Studia z Teorii Wychowania” 3/2020, s. 25-41.
 18. *Compulsory Education in Europe 2013/14*, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/85803013-5baf-4107-a6ce-fla1963c0f4f/language-en>, [dostęp: 16.12.2020].
 19. *Compulsory education in Europe 2020/2021. Facts and figures*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxemburg 2020.
 20. Coombs P. H., *The World Educational Crisis – A System's Analysis*, Oxford University Press, New York 1968.
 21. Czerpaniak-Walczak M., Dudzikowa M. (red.), *Wychowanie. Pojęcie – procesy – konteksty. Istota i sens wychowania*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
 22. Czyż A., Kubas S., *Państwa Grupy Wyszehradzkiej: pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Wybrane aspekty polityki wewnętrznej i zagranicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
 23. Czyż A., *Współpraca regionalna państw Grupy Wyszehradzkiej, Doświadczenia i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
 24. *Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół na wyniki badań i inne informacje przydatne w zarządzaniu szkołą*, IBE, Warszawa 2012.
 25. *Early leavers from education and training*, European Semester Thematic Fiche 20.5.2016,

- http://ec.europa.eu/esf/filedepot_download, [dostęp: 15.12.2020].
26. *Education and Training Monitor 2014*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxemburg 2014,
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48160599-0428-4c53-86f9-4e91ab2940c5>, [dostęp: 02.07.2023].
 27. *Education at a Glance, OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2013,
<http://www.oecd.org/education/>, [dostęp: 12.11.2020].
 28. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
 29. *Efekty polityki spójności 2007-2013 w Polsce oraz w krajach Grupy Wyszehradzkiej i państwach partnerskich*, MR, Warszawa 2017.
 30. *Entrepreneurship Education at School in Europe*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxemburg 2016.
 31. *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*, OECD, Paris 2012.
 32. *Europejczycy i ich języki, Eurobarometr 386, Komisja Europejska 2012*,
https://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_pl.htm, [dostęp: 30.08.2020].
 33. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People, New Agenda for Secondary Education*, World Bank, Washington 2005.
 34. Faure E., *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, Paris 1972.
 35. Faure E., *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
 36. Gajda J., *Trwałe wartości jako podstawa edukacji nauczycieli w integrującej się Europie*, w: M. Ochmański (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, UMCS, Lublin 1997, s. 16-20.
 37. Gajdzica Z. (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2011.
 38. Gołębski F., Kupich A., *Grupa Wyszehradzka – próba realizacji koncepcji wielostronnej współpracy w Europie Środkowej*, „Sprawy Międzynarodowe” 3/1994.
 39. Gromkowska-Melosik A., *Uniwersalizm testów PISA i dyskursy neokolonializacji*, w: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, Impuls, Kraków 2018, s. 71-88.
 40. Hanushek E., Woessmann L., *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD, Paris 2015.
 41. Hawking S., *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, Zysk i S-KA, Poznań 2018.
 42. Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
 43. Homplewicz J., *Wyzwania pedagogiczne wobec perspektyw integracji europejskiej*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1998.
 44. Hörner W., Döbert H., Reuter L. R., Kopp B. (red.), *The Education Systems of Europe*, Springer, Heidelberg 2015.
 45. Jagieła J., *Wyznaczniki działań edukacyjnych. Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2/2017.

46. Jagodziński A. (red.), *The Visegrad Group. A Central Europe Constellation*, International Visegrad Fund, Bratislava 2006.
47. Kalinka A., *Status polityczny i specyfikacja działań międzynarodowych Grupy Wyszehradzkiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Droga wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 268-281.
48. Karcz-Taranowicz E. (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016.
49. Kaute W., *Kultura krajów wyszehradzkich przed uchylonymi drzwiami Europy*, w: E. Rak-Młynarska (red.), *Unia Europejska. Główne założenia procesu integracji. Polityka – Edukacja – Finanse – Ekonomia – Prawo*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, 2001, s. 98-117.
50. King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992.
51. King A., Schneider B., *The First global revolution*, Orient Longman, Hyderabad 1991.
52. *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, IBE, Warszawa 2021.
53. Kruk-Lasocka J., *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
54. Komorowska-Zielony A., Szkudlarek T. (red.), *Różnice. Edukacja. Inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
55. Kozerska A., *Autoedukacja jako jeden z wymiarów edukacji ustawicznej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 14/2005.
56. Krawczyńska-Zaucha T. (red.), *Edukacja XXI wieku. Strategia zarządzania i kierunki rozwoju*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2020.
57. Krüger H. H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
58. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
59. Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, w: A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice. Edukacja. Inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 23-28.
60. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2019.
61. *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, Stockholm, 2000,
http://www.skolverket.se/publicerat/publikationer/lifelong_learning.shtml, [dostęp: 07.11.2020].
62. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2005.
63. Malinowska M., *Polska droga do Unii Europejskiej – współpraca w ramach grupy Wyszehradzkiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Droga wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 282-295.
64. Maliszewski K., Stępkowski D., Śliwerski B., *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Impuls, Kraków 2019.
65. *Mały Rocznik Statystyczny 2013*, GUS, Warszawa 2013.
66. Meadows D. H., Meadows D. L., Behrens III W. W., *Granice wzrostu*, PWE, Warszawa 1973.
67. Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, „Forum Oświatowe” 5/1993.
68. Melosik Z., *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

69. Mersarovic M., Pestel E., *Ludzkość w punkcie zwrotnym*, PWE, Warszawa 1977.
70. Michalak B., *Metody porównawcze stosowane w badaniach systemów wyborczych*, „Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne” 51/2016.
71. Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
72. Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000.
73. *Monitor kształcenia i szkolenia 2015 Słowacja*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxemburg 2015.
74. Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.
75. Nalaskowski F., Dejna D., *Potencjał badań edukacyjnych bazy danych Internetowej Rejestracji Kandydatów – metoda analityczna desk research*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2/2020.
76. Nowak M., *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2/1993.
77. Nowakowska-Siuta R., Dmitruk-Sierocińska K. (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, Impuls, Kraków 2018.
78. Nowakowska-Siuta R., *Kształcenie zawodowe w krajach UE*, CKE, Warszawa 2006.
79. Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2019, s. 287-305.
80. Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Konteksty metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2023.
81. Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Impuls, Kraków 2014.
82. Nowakowska-Siuta R., *Wiedza i manipulacja. Pedagogika porównawcza i polityka oświatowa*, w: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, Impuls, Kraków 2018, s. 31-39.
83. Obłój K., *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa 2014.
84. Ochmański M. (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, UMCS, Lublin 1997.
85. *Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego, utworzonych lub wspartych ze środków finansowych EFS w ramach poddziałania 9.1.1 PO KL*, MRR, Warszawa 2012.
86. *Off to a Good Start? Jobs for Youth*, OECD, Paris 2010.
87. *Oświata i Wychowanie 2005/2006*, GUS, Warszawa 2006.
88. *Oświata i Wychowanie 2012/2013*, GUS, Warszawa 2013.
89. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012.
90. Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
91. Palka S., *Metodologiczne problemy badań edukacyjnych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 13/2016.
92. Paroubek J., *Visegrad Group celebrates its 15th anniversary*, w: A. Jagodziński (red.), *The Visegrad Group. A Central Europe Constellation*, International Visegrad Fund, Bratislava 2006, s. 14-17.
93. Peccei A., *Przyszłość jest w naszych rękach*, PIW, Warszawa 1987.
94. Piątek Z., *Edukacja bez granic – wezwanie do naprawy świata przez wiedzę*, w: T.

- Krawczyńska-Zaucha (red.), *Edukacja XXI wieku. Strategia zarządzania i kierunki rozwoju*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2020, s. 13-33.
95. Pietrycha M., *Szacunek i zaufanie wśród państw grupy wyszehradzkiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Drogą wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 190-204.
96. Pilch T. (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
97. *PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, MEN, Warszawa 2012.
98. Potulicka E., Hildebrandt-Wypych D., Czech-Włodarczyk C. (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Impuls, Kraków 2012.
99. Potulicka E., *Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich*, w: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach w krajach europejskich*, Impuls, Kraków 2012, s. 483-500.
100. *Prestiż jest ważny*, wywiad z Andreasmem Schleicherem, szefem Dyrekcji ds. Edukacji OECD, „Głos Nauczycielski” 37/2019.
101. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxemburg 2015.
102. Rabczuk W., *Czy Unia Europejska dąży do ujednoczenia systemów szkolnych?*, „Zarządzanie i edukacja” 3/2001.
103. Rak-Młynarska E. (red.), *Unia Europejska. Główne założenia procesu integracji. Polityka – Edukacja – Finanse – Ekonomia – Prawo*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2001.
104. *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, https://kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf, [dostęp: 25.10.2020].
105. *Raport o stanie oświaty na Słowacji oraz o działaniach systemowych mających na celu jej rozwój*, <https://www.minedu.sk/data/att/5250.pdf>, [dostęp: 30.07.2021].
106. Regulska A., Czarnecka M., Najda A. J. (red.), *Rodzina i szkoła wobec pandemii COVID-19*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.
107. *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, OECD, Paris 2018.
108. *Reviews of School Resources: Czech Republic, The teaching workforce in the Czech Republic*, OECD, Paris 2016.
109. *Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD, Paris 2016.
110. *Rocznik statystyczny edukacji 2012/2013. Wskaźniki*, Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu Republiki Czeskiej, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
111. Rudowska A., *Wybrane priorytety polityki edukacyjnej Polski i Republiki Czeskiej planowane do współfinansowania w programach operacyjnych 2014-2020*, „Forum Pedagogiczne” 2/2021.
112. Schleicher A., *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, ZNP 2018.
113. Sirojć Z., Słomski W., *Problemy edukacji w Europie Środkowej i Wschodniej*, Aspra, Warszawa 2020.
114. *Spis Ludności i Mieszkań 2011*, Główny Urząd Statystyczny Republiki Słowackiej,

- <https://slovak.statistics.sk/>, [dostęp: 12.04.2021].
115. Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2012.
 116. Śliwerski B., *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
 117. Śliwerski B., *Manipulacje w polityce oświatowej III RP*, w: A. Wróbel (red.), *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 33-48.
 118. Śliwerski B., *Różne wymiary teorii kształcenia oraz ich polityczne i naukowe uwarunkowania*, w: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Impuls, Kraków 2019, s. 113-178.
 119. Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, Kraków 2009.
 120. Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Czerpaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie. Pojęcie – procesy – konteksty. Istota i sens wychowania*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 25-76.
 121. Smak E., *Zmiany cywilizacyjne inspiracją do zdobywania nowych kompetencji*, w: E. Karcz-Taranowicz (red.), *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016, s. 311-321.
 122. Suchodolski B., *Przedmowa do wydania polskiego*, w: J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* PWN, Warszawa 1982.
 123. Sysło M., *Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne*, w: *Informatyka w Edukacji XI (materiały z konferencji)*, UMK Toruń 2014.
 124. Szafraniec K., *Młodzi 2011*, KPRM, Warszawa 2011, <https://nck.pl/badania/raporty/mlodzi-2011>, [dostęp: 24.07.2021].
 125. Szczepaniak M., *Państwa Wyszehradzkie. Systemy polityczne, gospodarka, współpraca*, Wydawnictwo AE, Poznań 1996.
 126. *Szkolenie zawodowe w służbie gospodarki*, [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A15H1040.KOR&targetdate=&printTitle=1040/2015.+\(II.+10.\)+Korm.+hat%C3%A1rozat&getdoc=1](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A15H1040.KOR&targetdate=&printTitle=1040/2015.+(II.+10.)+Korm.+hat%C3%A1rozat&getdoc=1), [dostęp: 23.09.2020].
 127. Szostak M., *Kierunki i wyniki debaty nad globalnymi barierami rozwoju*, „International Journal of Management and Economics” 17/2005.
 128. Sztanderska U. (red.), *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*, UNDP, Warszawa 2007.
 129. Szymański M. J., *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Difin, Warszawa 2021.
 130. *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD, Paris 2005.
 131. *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD, Paris 2017.
 132. *The Organisation of School Time in Europe Primary and General Secondary Education 2020/21*, European Commission, Publications Office of the European Union, Luxemburg 2020.
 133. *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*, UNICEF, Geneva 2011.
 134. Tinbergen J., Dollzman A. J., Ettinger J., *O nowy ład międzynarodowy*, PWE, Warszawa 1978.
 135. Tinbergen J., Dollzman A.J., Ettinger J., *Reshaping the international order*, New American Library, New York, 1976.
 136. Toffler A., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.

137. *Toward an equal start: Closing the early learning gap for Roma children in Eastern Europe*, World Bank, Washington 2012,
http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/RomaECD_FinalReport.pdf,
 [dostęp: 23.11.2021].
138. Truszkowska J., *Samopomoc w czasie pandemii – analiza treści wybranych wpisów na zamkniętej facebookowej grupie PORADNIACY – Pracownicy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej* w: A. Regulska, M. Czarnecka, A. J. Najda (red.), *Rodzina i szkoła wobec pandemii COVID-19*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 94-113.
139. Végh Z., *Wyszehradzka pomoc rozwojowa w obszarze Partnerstwa Wschodniego*, Raport Ośrodka Studiów Wschodnich, Warszawa 2014,
https://www.osw.waw.pl/sites/default/files/raport_visegrad_pl_net.pdf, [dostęp: 17.09.2021].
140. Wieczorek-Orlikowska J., *Rola Grupy Wyszehradzkiej w obliczu kryzysu Unii Europejskiej* w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Drogą wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 241-254.
141. *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD, Paris 2019.
142. Wróbel A. (red.), *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
143. Wróbel A., Rosin M., *Podsumowanie badań*, w: A. Wróbel (red.), *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 259-262.
144. *Yearbook Trends. Education in Czech Republic 2009/10-2019/20*,
<https://eacea.ec.europa.eu/>, [dostęp: 05.04.2021].
145. Zarębski T., *Prawne aspekty funkcjonowania Grupy Wyszehradzkiej*, w: J. Zimny (red.), *Polska – Węgry. Drogą wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016, s. 348-360.
146. *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w I półroczu 2013 r.*, MPiPS, Warszawa 2014.
147. Zenderowski R., Rudowski A., *Europa Środkowa – od idei literacko-kawiarnianej do koncepcji politycznych*, „Rocznik Europeistyczny” 3/2017.
148. Zimny J. (red.), *Polska – Węgry. Drogą wspólnoty wyszehradzkiej*, KUL, Stalowa Wola 2016.
149. Żegnałek K., *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2010.

3. Baza stron internetowych:

Międzynarodowe, Unii Europejskiej, Grupy Wyszehradzkiej

1. „Visegrad Insight”, <http://visegradinsight.eu>
2. „Visegrad Revue”, <http://visegradrevue.eu>
3. EUROSTAT, <https://ec.europa.eu/eurostat>
4. Fundusz Wyszehradzki, <https://www.visegradfund.org/>
5. Platforma Polityk Krajowych Komisji Europejskiej, <https://eacea.ec.europa.eu/>
6. The International Standard Classification of Education
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011>

7. The Programme for International Student Assessment (PISA), <http://www.oecd.org/pisa/data/>
8. The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), <http://eduentuzjasci.pl/piaac-postpiaac>
9. The Trends in International Mathematics and Science Study (PIRLS), <https://www.ibe.edu.pl/pl/kontakt/42-badania/406-miedzynarodowe-badanie-postepow-bieglosci-w-czytaniu-pirls>
10. The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), <https://www.ibe.edu.pl/pl/kontakt/42-badania/405-miedzynarodowe-badanie-wynikow-nauczania-matematyki-i-nauk-przyrodniczych-timss>

Polska

1. Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/>
2. Instytut Badań Edukacyjnych, www.ibe.edu.pl,
3. Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka>
4. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/europa/grupa_wyszehradzka/miedzynarodowy_fundusz_wyszehradzki/
5. Zintegrowany portal administracji rządowej, <https://www.gov.pl>
6. Zintegrowany System Kwalifikacji, <https://kwalifikacje.gov.pl/>

Republika Czeska

1. Czeska Inspekcja Szkolna, <https://www.csicr.cz/>
2. Czeski Główny Urząd Statystyczny, <https://www.czso.cz/>
3. Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu, <https://www.msmt.cz/>
4. Ministerstwo Praw Człowieka, Równych Szans i Prawodawstwa, <https://www.mpsv.cz/>

Słowacja

1. Centrum Informacji Naukowej i Technicznej, <https://www.cvtisr.sk>
2. Główny Urząd Statystyczny, <https://slovak.statistics.sk/>
3. Krajowy Instytut Certyfikowanych Pomiarów w Edukacji, www.nucem.sk
4. Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, <https://www.minv.sk/>
5. Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu, <https://www.minedu.sk/>
6. Ministerstwo Pracy, Spraw Socjalnych i Rodziny, <https://www.employment.gov.sk/>
7. Ministerstwo Spraw Zagranicznych i Europejskich, <https://www.mzv.sk/>
8. Ministerstwo Środowiska, <https://www.minzp.sk/>

Węgry

1. Główny Urząd Statystyczny, <https://www.ksh.hu/>
2. Instytut Badań i Rozwoju Edukacji, <https://ofi.oh.gov.hu/>
3. Zintegrowana Platforma Węgierskich Urzędów Centralnych, <https://kormany.hu/>

SPIS ILUSTRACJI

Rysunek 1. <i>Mapa regionów wykluczonych społecznie bądź zagrożonych wykluczeniem społecznym w Republice Czeskiej</i>	104
Rysunek 2. <i>Mapa społeczności romskich w monitorowanych gminach Republiki Słowackiej</i>	114

SPIS TABEL

Tabela 1. <i>Lista analizowanych dokumentów strategicznych w poszczególnych państwach V4</i>	21
Tabela 2. <i>Obowiązek szkolny i obowiązek nauki w państwach Grupy Wyszehradzkiej w roku szk. 2014/2015</i>	25
Tabela 3. <i>Systemy edukacji w państwach V4 w roku szk. 2013/2014</i>	25
Tabela 4. <i>Opis poziomów klasyfikacji ISCED</i>	28
Tabela 5. <i>Wartości wskaźnika w zakresie odsetka młodzieży niekontynuującej nauki zgodnie z Krajowym Programem Reform Rzeczypospolitej Polskiej aktualizacja 2013/2014</i>	95
Tabela 6. <i>Polska na tle państw UE w osiąganiu poziomów odniesienia (benchmarków) dla rozwoju edukacji w Europie wyznaczonych na rok 2010</i>	96
Tabela 7. <i>Wartości wskaźników Strategii EUROPA 2020 w zakresie edukacji vs. cele Krajowego Programu Reform Republiki Czeskiej 2014</i>	106
Tabela 8. <i>Wartości wskaźników Strategii EUROPA 2020 w zakresie edukacji vs. cele Krajowego Programu Reform Republiki Słowackiej 2014</i>	116
Tabela 9. <i>Wartości wskaźnika krajowego w zakresie edukacji w Krajowym Programie Reform Republiki Słowackiej 2014</i>	117
Tabela 10. <i>Wartość wskaźnika Strategii EUROPA 2020 w zakresie edukacji vs. cele Krajowego Programu Reform Republiki Węgierskiej 2014</i>	125
Tabela 11. <i>Alokacja EFS przeznaczona na Oś II PO WER (EUR)</i>	215