

Stefan T. Kwiatkowski

Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego

Studia z Teorii Wychowania 7/4 (17), 117-155

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego

Wprowadzenie

Z czysto psychopedagogicznego punktu widzenia jedną z potencjalnych i zarazem najbardziej podstawowych form nabywania nie tylko nowej wiedzy, ale ponadto nowych umiejętności, jest mieszczące się w szerokim nurcie poznawczym tzw. *uczenie się społeczne*. Jednym z głównych teoretyków tej specyficznej formy uczenia się jest Albert Bandura, który, będąc również wybitnym praktykiem, przeprowadził serię badań empirycznych, w których dobitnie dowiódł ludzkiej niezwyklej zdolności do *uczenia się przez obserwację i naśladowanie*, definiowanego jako rodzaj uczenia się, w którym nowe, nieznane wcześniej zachowania są nabywane na drodze zaobserwowania ich u innych osobników danego gatunku¹ (choć wydaje się, że w pewnych sytuacjach można mówić także o transferze międzygatunkowym). Co niezwykle istotne – o tym, czy dana reakcja będzie następnie powtarzana przez podmiot (obserwatora) decyduje także ocena konsekwencji, jakie przyniosła ona modelowi (aktorowi – obserwowanemu osobnikowi). Wydaje się oczywiste, że konsekwencje pozytywne dla modela będą w przeważającej większości przypadków skutkowały przejęciem danego zachowania przez obserwatora, a konsekwencje negatywne odniosą skutek przeciwny (powstrzymanie się od danego działania). A zatem, jeżeli widzimy, że dane zachowanie pomaga komuś zrealizować jego cele, będziemy skłonni włączyć je do naszego stałego repertuaru reakcji behawioralnych. Tendencja ta będzie tym większa, im bardziej cele modela/aktora są tożsame z naszymi własnymi planami.

¹ P. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom II – Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 160-161.

Przejęciu danej wiedzy i powiązanego z nią zachowania będzie towarzyszyła wówczas znacznie wyższa motywacja (wewnętrzna i/lub zewnętrzna) mająca charakter osobisty. Ogromną, godną wzmianki zaletą społecznego uczenia się jest możliwość nabywania już gotowej, przetestowanej przez innych wiedzy i związanych z nią umiejętności. Obserwując kogoś, kto z powodzeniem wykonuje jakieś działanie czy rozwiązuje konkretny problem, jesteśmy w dużej mierze zwolnieni z ciężącej przede wszystkim na twórcy danej reakcji powinności dokonywania prób i testów, mających na celu wypracowanie optymalnego planu działania. Nie trzeba dodawać, że proces dochodzenia do skutecznej w danym kontekście sytuacyjnym/problemowym metody działania może być bardzo żmudny, a przy tym angażuje zazwyczaj dużo czasu i energii. W niektórych przypadkach może pochłaniać ponadto duże zasoby finansowe. Reasumując – poprzez obserwację i naśladowanie przejmujemy od modelu gotowe *know-how*, przepis działania, który z dużą dozą prawdopodobieństwa będzie gwarantem sukcesu (jego zaczynem) również dla nas samych, a co więcej, pozwoli nam uniknąć przy tym ewentualnych nieprzyjemnych konsekwencji będących niemal nieodłącznym rezultatem uczenia się na zasadzie prób i błędów.

Uzyskanie wiedzy na drodze społecznego uczenia się można porównać z wykupieniem od producenta jakiegoś towaru licencji na jego produkcję, ale z jedną zasadniczą różnicą – w przypadku licencji nabywca ma zazwyczaj związane ręce, jeśli chodzi o przejawianie własnej inicjatywy i zobligowany jest do produkowania dokładnie tego, czego dotyczy umowa licencyjna. Wykorzystanie nabytej/zdobytej wiedzy rządzi się natomiast nieco odmiennymi prawami. W przytłaczającej większości przypadków, jeśli prawo nie stanowi inaczej (jak np. w sferze chroniących własność intelektualną wniosków patentowych), można nie tylko w dobrej wierze wykorzystywać efekty cudzej pracy, ale również do woli, w zależności od własnych potrzeb i możliwości, zmieniać ją, rozwijać i uzupełniać o nowe elementy. Potencjalne modyfikacje mogą pójść także w kierunku, który samemu autorowi/aktorowi mógłby nigdy nie przyjść do głowy, a w takiej sytuacji niewykluczone jest zwrotne skorzystanie przez niego z naszych osiągnięć i odkryć. Mamy tu zatem do czynienia z klasyczną sytuacją typu „wszyscy korzystają” (o ile oczywiście pierwotny autor/aktor będzie miał świadomość tego, że ktoś z powodzeniem rozwinął wypracowane przez niego rozwiązania o metody).

Opisywany proces uczenia się przez obserwację i naśladowanie bardziej doświadczonych podmiotów jest bez cienia wątpliwości immanentną składową nie tylko ogólnie traktowanej, otaczającej nas rzeczywistości, lecz również będącej jej częścią, szeroko pojmowanej sfery edukacyjnej – w tym

oczywiście jej obszaru dotyczącego bezpośrednio szkolnictwa wyższego, a w jego ramach – systemu kształcenia nauczycieli, który stanowi centralny punkt zainteresowania niniejszego artykułu. Postawienie powyższej tezy nie powinno dziwić choćby ze względu na stale postępującą unifikację (uniformizację) systemów szkolnictwa wyższego w Europie, która przejawia się przede wszystkim w przyjęciu przez niemal wszystkie europejskie państwa (a także np. azjatycki Kazachstan) Deklaracji Bolońskiej z 1999 roku. Adaptacja systemu bolońskiego jest nie tylko jednym z kroków mających na celu doprowadzenie do optymalnej kompatybilności systemów kształcenia wyższego w poszczególnych państwach-sygnatariuszach, ale stanowi ponadto wyraz szerszego, wspomnianego już trendu korzystania z doświadczeń bliższych lub dalszych partnerów czy odpowiedników (np. innych uczelni lub zarządzających całym systemem państw), by następnie wyciągać na własny użytek wnioski płynące zarówno z ich sukcesów, jak i porażek. Już czasy starożytne obfitują w niezwykle interesujące przykłady tego specyficznego procesu uczenia się. Wystarczy wspomnieć, że Arystoteles tworząc w Atenach swoją szkołę filozoficzną – Liceum (Lykeion) – niemal bez żadnych wątpliwości wzorował się (nawet jeżeli niechętnie to przyznawał) na utworzonej kilka dekad wcześniej ateńskiej Akademii założonej przez swego mistrza – Platona. *Nota bene* to właśnie Akademia Platona przez wielu uznawana jest za pierwszy w historii uniwersytet, a Stagiryta był nie tylko jej wybitnym absolwentem, ale potem również jej wieloletnim wykładowcą i niedoszłym scholarem (rektorem).² Trudno spodziewać się, że tworząc od zaledwie własną instytucję nauki, pominął całkowicie doświadczenia wyniesione z wielu lat spędzonych w szkole założonej przez najbardziej światłego adepta samego Sokratesa. Można zatem przypuszczać, że ten przypadek jest jednym z pierwszych w historii przykładów przytoczonego wcześniej zjawiska w sferze edukacji wyższej. Warto zatem przyrzeć się bliżej temu, jak wspomniany transfer *know-how* wygląda (lub wyglądać powinien) w czasach nam współczesnych.

Dynamiczny rozwój nauki w ostatnich dekadach skutkował gruntownymi zmianami, które wstrząsnęły fundamentami niemal całej otaczającej nas rzeczywistości – doprowadził między innymi do bardzo istotnych przemian w sferze edukacji wyższej. Z jednej strony mieliśmy (i wciąż mamy) do czynienia z nieodnotowanym wcześniej postępem technologicznym, który w znaczący sposób przyczynił się nie tylko do uatrakcyjnienia przekazu

² por. Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 88-90.

informacji na drodze nauczyciel-uczeń (i *vice versa*), lecz zaowocował również niespotykanym dotąd bogactwem źródeł wiedzy i środków dostępu do niej. Mądre wykorzystanie nowych możliwości w tym zakresie prowadzi może do bardziej wszechstronnego i optymalnego rozwijania wiedzy i umiejętności studentów oraz ich wykładowców (choć z drugiej strony utrata niemal wyłącznego monopolu na dysponowanie wiedzą wymusiła na nauczycielach zmianę wielu dotychczasowych metod działania). Z drugiej strony minione lata obfitowały w tworzenie nowych, rzetelniejszych i trafniejszych narzędzi badawczych oraz w wiele prowadzonych na całym świecie z ich wykorzystaniem badań (możliwych do przeprowadzenia między innymi właśnie dzięki owym narzędziom oraz zastosowaniu wspomnianych powyżej zdobyczy technologii), których wyniki rzuciły nowe światło na metody kształcenia – zarówno te obecnie stosowane, jak i nowe, potencjalnie korzystne dzięki zastosowaniu nowatorskich rozwiązań.

Przedmiotem tego artykułu są innowacje w procesie edukacji nauczycieli, dlatego w kontekście przytoczonych powyżej rozważań należy wyraźnie zaznaczyć, że zmiany, które na przestrzeni minionych kilkunastu lat stały się udziałem polskiego szkolnictwa wyższego, siłą rzeczy musiały dotyczyć również tego jej obszaru, który z definicji wiąże się z kluczową dla rozwoju każdego społeczeństwa misją przygotowywania studentów/absolwentów do pracy w przedszkolach, szkołach i pozostałych typach placówek oświaty. Wydaje się, że można przyjąć, iż większość przekształceń, z jakimi mieliśmy do czynienia w tej konkretnej sferze w ostatnim okresie, można określić jako zmiany *in plus* – czyli zmiany korzystne, przyczyniające się do stałego podnoszenia poziomu tej gałęzi edukacji wyższej, tak niewątpliwie przecież z punktu widzenia funkcjonowania i przyszłości całego społeczeństwa. Pomimo tych optymistycznych założeń, całkowicie niewskazane byłoby spoczęcie na laurach bazujące na błędnym, wręcz szkodliwym na dłuższą metę założeniu, że proces przekształceń i innowacji już się zakończył. Im szybciej osoby/organy odpowiedzialne za stan polskiej pedagogiki i edukacji nauczycielskiej (oraz edukacji wyższej w ogóle) zdadzą sobie w pełni sprawę z tego, że omawiany proces nigdy się nie kończy, tym lepszych wyników będziemy mieli prawo spodziewać się w nadchodzących latach.

Skoro zatem proces wprowadzania innowacji do polskiego systemu kształcenia nauczycieli winien mieć charakter ciągły, należy, nawiązując do motywu przewodniego niniejszego artykułu, skoncentrować się, obok podejmowanych we własnym zakresie działań mających tenże cel realizować, także na poszukiwaniu odpowiednich wzorców działania przyjętych w ramach

funkcjonowania innych, siostrzanych systemów edukacyjnych. Oczywiście należy liczyć się z tym, że rozwiązania stosowane w innych państwach nie zawsze będą w pełni adaptowalne do naszych warunków – na przeszkodzie mogą stanąć nie tylko czynniki finansowe czy organizacyjne, lecz także kulturowe, światopoglądowe czy wreszcie religijne/wyznaniowe. Niemniej jednak korzystanie ze sprawdzonych rozwiązań stosowanych na co dzień w ramach innych systemów, w celu jeszcze większej niż dotychczas optymalizacji procesu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, wydaje się ideą godną najwyższej uwagi. Wśród wszystkich dostępnych przykładów w znaczący sposób, nie tylko z punktu widzenia realnie osiągniętych efektów, lecz również z perspektywy organizacyjnej, wyróżnia się model singapurski, który na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat był z powodzeniem rozwijany i stale udoskonalany.

Osiągnięcia uczniów jako wyznacznik efektywności systemu kształcenia nauczycieli

Bez cienia wątpliwości można stwierdzić, że jednym z najważniejszych wyznaczników jakości i efektywności szeroko pojmowanego (obejmującego szereg jakościowo odmiennych oddziaływań o różnej intensywności, czasie trwania itp.) kształcenia nauczycieli są wyniki uzyskiwane przez ich uczniów. Niezależnie od faktycznego wykształcenia (zdobytego nawet na najbardziej prestiżowej uczelni) oraz od różnorodnych ukończonych kursów i szkoleń dodatkowych podnoszących kwalifikacje, całkowicie nieuzasadnione z praktycznego punktu widzenia wydaje się określenie nauczyciela, którego uczniowie osiągają zbyt niskie, niezadowalające wyniki, mianem odpowiednio przygotowanego do wykonywania powierzonych mu w ramach obowiązków zawodowych zadań.

Z perspektywy osiągnięć naszych uczniów należy mocno podkreślić, że polscy nauczyciele spełniają pokładane w nich nadzieje. Świadczą o tym między innymi wyniki przeprowadzanych w trzyletnich odstępach, począwszy od 2000 roku, nadzorowanych przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) badań PISA (*Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów*), uwzględniających wyniki uzyskiwane przez 15-letnich uczniów (gimnazjalistów) w trzech kluczowych obszarach: umiejętności czytania i interpretacji tekstu (*reading literacy*), umiejętności matematycznych (*mathematical literacy*) oraz rozumowania w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*). Wyniki piątej edycji badania (PISA 2012) pozwalają na w pełni uzasadniony optymizm, jeśli chodzi o postępujący wzrost jakości kształcenia w Polsce,

bowiem wskazują na systematyczne postępy czynione przez naszych uczniów, którzy uzyskali następujące rezultaty:³ i⁴

- w zakresie umiejętności czytania i interpretacji tekstu – 3. miejsce w Unii Europejskiej i 10. miejsce na świecie (z uwzględnieniem faktu, że nie wszystkie państwa biorą udział w badaniu),
- w zakresie umiejętności matematycznych – 4. miejsce w Unii Europejskiej i 14. miejsce na świecie,
- w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych – 3. miejsce w Unii Europejskiej i 9. miejsce na świecie.

Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że w każdym z branż pod uwagę w badaniu PISA obszarów polscy uczniowie poczynili znaczące postępy w stosunku do poprzedniej, przeprowadzonej w 2009 roku, edycji badań. Wciąż w fazie opracowywania znajdują się wyniki zebrane w roku 2015 (6. edycja badania PISA). Pozostaje mieć nadzieję, że wspomniany wzrost utrzyma się, świadcząc o stale podnoszących się możliwościach polskich gimnazjalistów.

Gdyby, mając w pamięci postawioną powyżej tezę o związkach między jakością kształcenia nauczycieli a wynikami uzyskiwanymi przez ich uczniów, przyjrzeć się przytoczonym powyżej rezultatom, wielce prawdopodobny byłby wniosek, zgodnie z którym wszystko jest z polskim systemem kształcenia nauczycieli w jak najlepszym porządku i podejmowanie dodatkowych działań mających na celu jego dalszą optymalizację jest zbędne lub nawet niewskazane (zgodnie z myślą: „Naprawianie świetnie działającego mechanizmu może wywołać efekt odwrotny od zamierzonego”). Stwierdzenie, że z naszym rodzimym systemem wszystko jest lub nie jest w porządku byłoby trudne do udowodnienia – z pewnością znalazłoby się w takiej sytuacji równie wielu zwolenników przemian, co utrzymania *status quo*. Dlatego, próbując uniknąć sporów wiążących się z często subiektywnym wartościowaniem, warto ograniczyć się w omawianym kontekście jedynie do następującego, racjonalnego wniosku: Nigdy nie jest tak dobrze, żeby nie mogło być lepiej i w związku z tym, jeżeli nadarza się możliwość skorzystania z doświadczeń kogoś (lub czegoś, np. systemu), kto ma w interesującym nas zakresie osiągnięcia wyższe od naszych, to warto przynajmniej rozważyć bliższe się im

³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013, ss. 23, 56 i 65.

⁴ OECD, *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OCED Publishing, Paris 2014, s. 4-7.

przyjrzenie, by następnie ocenić, na ile zaobserwowane rozwiązania mogą być w razie potrzeby wdrożone w naszym rodzimym systemie.

Rewelacyjne wręcz wyniki uzyskane przez polską młodzież w badaniu PISA 2012 oraz stale czynione przez nią postępy w analizowanych sferach akademickiego funkcjonowania sprawiają, że niełatwo jest sobie wyobrazić, przynajmniej w pierwszej chwili, jakiegokolwiek państwo, na którym, pomimo naszych świetnych rezultatów, warto byłoby się wzorować. A jednak – jednym z państw, którego reprezentanci osiągnęli w rzeczonym badaniu wyniki jeszcze lepsze niż nasi uczniowie, jest Singapur:⁵

- w zakresie umiejętności czytania i interpretacji tekstu – 3. miejsce na świecie,
- w zakresie umiejętności matematycznych – 2. miejsce na świecie,
- w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych – 3. miejsce na świecie.

Rezultaty uzyskane przez młodych obywateli Singapuru muszą budzić podziw – w każdej z branych pod uwagę w badaniu dziedzin znaleźli się oni w ścisłej światowej czołówce. Warto dodać, że singapurscy uczniowie po raz pierwszy wzięli udział w badaniu PISA dopiero w 2009 roku, czyli w czwartej jego edycji, ale już wcześniej osiągnęli bardzo wysokie wyniki w innych, równie prestiżowych klasyfikacjach, by wspomnieć choćby o szacującym umiejętności z zakresu nauk ścisłych *Trends in International Math and Science Study* (TIMSS) (czołowe miejsca w latach 1995, 1999, 2005 i 2007), czy w badającym kompetencje z zakresu czytania i rozumienia tekstu *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) (czwarte miejsce w 2006 roku)⁶.

Na arenie europejskiej z kolei, godna uwagi pozostaje niezmiennie Finlandia, która, poprzez wyniki swoich uczniów zajęła w Unii Europejskiej odpowiednio:⁷

- w zakresie umiejętności czytania i interpretacji tekstu – 1. miejsce,
- w zakresie umiejętności matematycznych – 3. miejsce,
- w zakresie rozumowania o naukach przyrodniczych – 1. miejsce.

W tym miejscu sprawiedliwość należy oddać jednakże uczniom z Chin (zarówno tym z Szanghaju, jak i tym z Hong-Kongu – obie te grupy rozpatrywane są przez OECD jako dwie odrębne kategorie), którzy w rankingu

⁵ Tamże: s. 4-5 .

⁶ OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris 2011, s. 160.

⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *OECD PISA. Wyniki...*, j. w., ss. 23, 56 i 65.

światowym zajęli wszystkie, obok Singapuru, pozostałe miejsca na podium w każdym z obszarów. Pomimo niebagatelnych wyników, to nie Chiny, a właśnie system singapurski, przede wszystkim ze względu na kompleksowe i niezwykle ciekawe podejście do kształcenia nauczycieli, zostanie zaprezentowany w dalszej części artykułu

Singapurski system edukacji – zarys problematyki

Co czyni singapurski system kształcenia i doksztalcania nauczycieli tak ciekawym i godnym najwyższej uwagi, między innymi z punktu widzenia potencjalnej implementacji jego dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń w Polsce? Na to pytanie nie sposób udzielić odpowiedzi bez uprzedniej, choćby zwięzłej, analizy odnoszącej się do kluczowych aspektów singapurskiego modelu oświaty. Należy na niego spojrzeć z perspektywy ogólnej – uwzględniającej nie tylko sam proces, w którym centralne miejsce zajmują kandydaci na nauczycieli i aktywni już zawodowo przedstawiciele tej profesji, ale zwracającą uwagę przede wszystkim na zasadnicze cechy charakterystyczne systemu, który ich kształtuje i prowadzi w przemyślany sposób przez kolejne etapy rozwoju akademickiego oraz osobistego, by doprowadzić ich między innymi do podjęcia trafnej, bazującej na rozwiniętej samoświadomości i samowiedzy decyzji, odnoszącej się do wyboru preferowanej przez nich ścieżki rozwoju zawodowego. System singapurski obfituje bowiem w mnogość rozwiązań, których głównym zadaniem jest wspieranie zdiagnozowanych mocnych stron uczniów/studentów (przy jednoczesnym dbaniu o postępy w zakresie sfer, w których osiągają słabsze wyniki), aby zapewnić im optymalne warunki do wzmocniania ich potencjału i rozwoju ewentualnych talentów – w tym talentów pedagogicznych.

Na wstępie warto zaznaczyć również, że państwo, które jest obecnie stawiane wielu za wzór nie tylko ze względu na godną podziwu innowacyjność oraz wysoce wykwalifikowaną kadrę nauczycielską i świetnie funkcjonujące szkoły, ale przede wszystkim z powodu jednego z najwyższych w skali światowej wskaźnika wzrostu gospodarczego – PKB na osobę – oraz stale wzrastającej konkurencyjności w sferze globalnej gospodarki (co ma oczywiście ścisły związek zarówno z szeroko pojmowaną innowacyjnością, jak i z jakością kształcenia, stanowi bowiem pochodną obu tych czynników)⁸, jeszcze całkiem niedawno znajdowało się na peryferiach cywilizowanego świata. W dobie uzyskania przez Singapur niepodległości w 1959 r., większość

⁸ World Economic Forum, *The Global Competitiveness Report 2014-2015: Country/Economy Highlights*, World Economic Forum, New York 2014, s. 2.

spośród dwóch milionów ówczesnych jego obywateli stanowiły osoby niepiśmienne i/lub niewykwalifikowane, co było pokłosiem obowiązującego w erze kolonialnej (przed uzyskaniem niepodległości Singapur wchodził w skład imperium brytyjskiego) systemu edukacji, dedykowanego przede wszystkim zamożniejszej, stanowiącej mniejszość, części społeczeństwa⁹. Kolejne dekady pokazały, że niezbyt korzystny punkt wyjścia nie jest aż tak istotny, jeśli w planowanie pożądaných zmian oraz realizację kluczowych dla ich powodzenia zamysłów zaangażują się kompetentne osoby wspomagane przez właściwie zaprojektowane i wyposażone w odpowiednie kompetencje oraz zaplecze organizacyjne organy państwa.

Christopher Day stwierdził, że nauczyciele są najbardziej wartościowym zasobem szkół – określił ich wręcz mianem najważniejszego ich atutu¹⁰. Trudno o bardziej trafne podsumowanie roli pedagoga, zwłaszcza w dzisiejszym – XXI-wiecznym, dynamicznie zmieniającym się świecie, pociągającym za sobą w naturalny sposób rozwój współczesnych społeczeństw. Władze niepodległego Singapuru poszli jednak w swoich oczekiwaniach względem przedstawicieli profesji nauczycielskiej o krok dalej, zakładając, że są oni nie tyle największym atutem samej szkoły, co całego społeczeństwa i w związku z tym, jeżeli Singapur ma stać się państwem nowoczesnym i konkurencyjnym, jednym z głównych jego zadań musi być nieustanne udoskonalanie procesu kształcenia i doksztalcenia nauczycieli, którzy odpowiedzialni będą za właściwe przygotowanie obywateli Singapuru do stojących przed nimi wyzwań, kluczowych z perspektywy przyszłości całego kraju. W związku z tym, głównym zdaniem tamtejszego systemu oświaty jest wyposażenie kolejnych pokoleń w wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do odpowiedniego radzenia sobie na wysoce konkurencyjnym rynku globalnym, ukształtowanie u nich innowacyjnego i przedsiębiorczego sposobu myślenia/rozwiązywania problemów, a także sprawienie, by radzili sobie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz by stali się elastyczni i gotowi do podjęcia kształcenia ustawicznego, obejmującego przede wszystkim stałe podnoszenie swoich kwalifikacji i różnorodnych specyficznych umiejętności zawodowych. Wyrazem tego wciąż niedocenianego w wielu państwach punktu widzenia na miejsce nauczyciela we współczesnym społeczeństwie było uruchomienie w 1997 roku programu „Myśląca Szkoła, Uczący się Naród” (*Thinking School, Learning Nation*), w ramach którego singapurskie

⁹ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 161.

¹⁰ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 17.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ministry of Education – MOE) zaczęło utożsamiać nauczycieli z centralnym ogniwem procesu niezbędnych przemian – ogniwem stanowiącym przykład godny naśladowania w procesie tworzenia nowych pomysłów, uczenia się i ustawicznego poszerzania oraz utrwalania już zdobytej wiedzy.¹¹ Takie podejście do przewodniej roli nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w słynnych już słowach, wypowiedzianych w latach 90. XX wieku przez premiera Singapuru Goh Chok Tong’a, który stwierdził, że „bogactwo narodu tkwi w jego ludziach”.¹² Teza ta legła u podstaw obecnego, niekwestionowanego sukcesu edukacyjnego i gospodarczego tego jakże niewielkiego w rozumieniu geograficznym państwa.

Wypada podkreślić, co zaznaczono już powyżej, że droga, jaką Singapur musiał przebyć od uzyskania niepodległości do zbudowania wzorcowego w wielu aspektach systemu oświaty, a w jego ramach – interesującego nas systemu kształcenia nauczycieli, była nie tylko długa, ale wymagała ponadto poniesienia wielu nakładów i przeprowadzenia licznych prób – swoistych edukacyjnych eksperymentów. Warto pokrótce opisać poszczególne etapy wspomnianego procesu rozwoju, bowiem mają one kluczowe znaczenie dla równoległych przekształceń w sferze edukacji przyszłych pedagogów, czyniąc z modelu singapurskiego wzorzec godny naśladowania. W omawianym zakresie wyróżnić można trzy zasadnicze fazy:¹³ i ¹⁴

- 1. Faza motywowana przetrwaniem** (*Survival-driven phase*) – faza pierwsza (lata 1959-1978; określenia „przetrwanie” użyto ze względu na liczne problemy, z jakimi borykało się nowopowstałe państwo), w której doprowadzono do rozszerzenia dostępu do edukacji podstawowej, szybkiej budowy szkół i szerokiej rekrutacji nauczycieli – wszystkie te działania doprowadziły do stworzenia pod koniec tego stadium jednolitego narodowego systemu publicznej oświaty. Ponadto wprowadzono dwujęzyczność szkół – oprócz jednego z rdzennych języków urzędowych, w placówkach oświaty obowiązuje również język angielski, co nie pozostaje bez wpływu na potencjał mobilnościowy absolwentów oraz ich większą konkurencyjność na

¹¹ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore*, w: *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*, Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia 2007, s. 71.

¹² za: OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 165.

¹³ Tamże: s. 161-163.

¹⁴ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 72.

globalnym rynku pracy. W ramach tworzenia fundamentów dla dalszego rozwoju powołano także specjalny urząd odpowiedzialny za przygotowywanie i wydawanie ujednoczonych podręczników szkolnych.

2. **Faza motywowana efektywnością** (*Efficiency-driven phase*) – faza druga (lata 1978-1996), w której istotnie zmodyfikowano dotychczasowy system, poprzez przejście od podejścia traktującego wszystkich uczniów jednakowo, do strategii polegającej na tworzeniu różnorodnych ścieżek rozwoju dla poszczególnych grup uczniów, co służyć miało zwiększeniu liczby absolwentów (wcześniej wielu uczniów nie radziło sobie z nauką i przedwcześnie kończyło edukację), podniesieniu jakości kształcenia oraz wykształceniu absolwentów, którzy dzięki wysokiemu poziomowi umiejętności technicznych przyczyniliby się do osiągnięcia przez Singapur nowych celów gospodarczych. Na szczególną uwagę zasługuje uruchomiona w tym stadium, stanowiąca jeden z kluczowych elementów ówczesnego systemu, procedura tzw. „namierzania” (*streaming/cracking*), której celem miało być, po uprzednio przeprowadzonej diagnozie zdolności/predyspozycji poszczególnych uczniów, umożliwienie optymalnego wykorzystania ich umiejętności/talentów. U podstaw tego podejścia legło założenie, że różnią się oni nie tylko w zakresie tempa rozwoju (fizycznego, poznawczego, społecznego itp.), ale również w zakresie zasobów, jakimi dysponują (po części wynikających również właśnie z tempa rozwoju). W zależności od wyjściowego potencjału danego ucznia, sugerowano mu najlepszą z perspektywy jego przyszłych osiągnięć ścieżkę rozwoju akademickiego, a w rezultacie – zawodowego, oraz, co równie istotne – w odpowiadającym jego możliwościom tempie. *Streaming* rozpoczął się już na etapie szkoły podstawowej (po ukończeniu czwartej klasy) – jego wykorzystanie przyniosło wymierne pozytywne rezultaty. Można domniemywać, że strategia ta w znaczący sposób przyczyniła się, między innymi, do zwiększenia skuteczności wyłaniania spośród absolwentów szkół podstawowych i średnich najlepszych kandydatów na przyszłych nauczycieli. Jest to z pewnością niezwykle ciekawy przykład z obszaru doradztwa zawodowego oraz, z szerszej perspektywy, pedagogiki i psychologii pracy.
3. **Faza oparta na zdolnościach, motywowana aspiracjami** (*Ability-based, aspiration-driven phase*) – faza trzecia (trwająca od 1997 roku

do dziś) – przemiany, do których doszło na tym, aktualnym wciąż etapie wynikały z podjęcia przez singapurski rząd udanej, jak się miało niebawem okazać, próby dostosowania możliwości państwa do wymagań współczesnego globalnego rynku – wynikło stąd niespotykane wcześniej w Singapurze skoncentrowanie zasobów na innowacyjności, kreatywności i badaniach. Jednym z elementów modyfikacji systemu było powołanie rządowej Agencji do spraw Nauki, Technologii i Badań, której zadaniem jest nie tylko finansowanie badań, ale również przyciąganie do singapurskiej nauki i przemysłu wybitnych naukowców oraz czołowych firm z branży nauki (zwłaszcza z obszaru nowych technologii).

Stadium to charakteryzuje także zwiększenie autonomii szkół wynikające z daleko idącej rezygnacji z podejścia centralistycznego. Jednym z symptomów tego procesu była likwidacja obowiązującego wcześniej ogólnokrajowego systemu nadzoru nad szkołami, który zastąpiono tzw. *modelem szkolnej doskonałości*, bazującym na założeniu, że nierealne jest stworzenie jednego systemu oceny, za pomocą którego możliwe byłoby szacowanie postępów w poszczególnych szkołach. Obecnie każda szkoła sama wyznacza swoje cele i dokonuje corocznej oceny stopnia ich realizacji. Trzeba przyznać, że jest to niezwykle interesująca koncepcja, która świadczy o ogromnym zaufaniu pokładanym przez singapurskie ministerstwo edukacji w dyrektorach szkół i nauczycielach. Należy wyraźnie podkreślić, że wielce prawdopodobne jest, że taka decyzja nigdy nie zostałaby podjęta, gdyby nie świetnie funkcjonujący system kształcenia pedagogów, zapewniający nie tylko wykwalifikowaną, ale też zdolną do samodzielnego podejmowania decyzji kadrę nauczycielską, z której wywodzą się przecież także późniejsi dyrektorzy placówek oświatowych. Trudno wyobrazić sobie podobny krok rządu w sytuacji braku ufności i wiary w kompetencje osób, na które scedowana miała być tak ogromna odpowiedzialność.

W 2008 roku procedura *streamingu* została udoskonalona i przekształcona w procedurę określaną jako *subject-based banding*, co można przetłumaczyć jako bazujące na przedmiotach (szkolnych) pozycjonowanie. Jej innowacyjność polega na zagwarantowaniu uczniom możliwości takiego doboru poziomu zaawansowania poszczególnych szkolnych kursów (grup przedmiotów), który najlepiej będzie odpowiadał prezentowanym przez nich możliwościom – np. uczeń, który osiąga wysokie wyniki w zakresie matematyki i chemii, a jednocześnie nie radzi sobie najlepiej z historią i biologią, może uczęszczać na standardowe kursy odnoszące się do tych dwóch pierwszych przedmiotów, natomiast, jeśli chodzi o dwa pozostałe

– ma możliwość zapisania się na kursy podstawowe. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczniowie mogą swobodnie rozwijać swoje moce strony, a przy tym dbać także o postępy w sferach, które wymagają poprawy. Kombinacja przedmiotów właściwa dla danego ucznia (określenie których przedmiotów na jakim poziomie powinien się uczyć) zostaje wyznaczona na podstawie diagnozy przeprowadzanej pod koniec czwartej klasy szkoły podstawowej. Warto zaznaczyć, że rodzice mają możliwość modyfikowania tej kombinacji i, co równie istotne, jeśli w trakcie nauki w klasie piątej dziecko wykaże postępy w zakresie danego przedmiotu, może zostać przeniesione z poziomu podstawowego na standardowy – świadczy to o godnej uwagi elastyczności opisywanego systemu.

Zaprezentowany powyżej, zwięzły przegląd faz rozwoju singapurskiego systemu edukacji stanowi jedynie wierzchołek góry lodowej, ale wydaje się, że zapoznanie się z jego podstawowymi elementami ułatwia właściwe zrozumienie ewolucji, jakiej podlegała równocześnie nie tylko rola nauczyciela, który musiał przeciw sprostać wzrastającym wymaganiom i rosnącemu zakresowi odpowiedzialności, ale także, co jest nierozdzielnie z tym związane – istotnych przekształceń, jakim musiał w rezultacie ulec cały system doboru na studia pedagogiczne i następującego po nim kształcenia i doksztalcania nauczycieli.

Zamieszczenie w tym miejscu szerokiego, bogatego w kluczowe szczegóły opisu struktury singapurskiego systemu oświaty byłoby z pewnością niezwykle ciekawe, także z punktu widzenia pedeutologii, ale wykraczałoby poza przyjęte w prezentowanym artykule założenia tematyczne. Niemniej jednak warto z całym naciskiem zaznaczyć, że organizacja omawianego systemu w odpowiedni sposób odzwierciedla możliwości, jakie stoją przed poszczególnymi uczniami w sferze możliwości wyboru dalszej ścieżki kształcenia – mnogość potencjalnych rozwiązań edukacyjnych wraz z elastycznością mającą na celu przede wszystkim optymalne wykorzystanie zasobów danego ucznia stały się w minionych latach jedną z najlepszych wizytówek Singapuru i z całą pewnością należą do szerokiej grupy determinant jego stale rosnącego potencjału ludzkiego, ekonomicznego i naukowego.¹⁵, ¹⁶ i ¹⁷

¹⁵ por. Ministry of Education Singapore, *Education in Singapore*, Ministry of Education, Singapore 2008, s. 5-8.

¹⁶ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 73.

¹⁷ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 164.

Singapurski model kształcenia nauczycieli jako źródło dobrych praktyk

Uzyskanie dostępu do profesji nauczycielskiej w Singapurze wymaga spełnienia niezwykle wysokich, w porównaniu z wieloma innymi państwami, warunków wstępnych i standardów. Ogromna rola przypisywana wydajnemu systemowi edukacji przez władze stoi oczywiście w całkowitej sprzeczności ze zjawiskiem znanym jako „selekcja negatywna do zawodu nauczyciela”, w którym to przypadku studia pedagogiczne/nauczycielskie a następnie pracę w placówkach i instytucjach oświaty podejmują często osoby, które nie mają ku temu odpowiednich predyspozycji, a tę konkretną ścieżkę rozwoju wybrały albo bazując na błędnych przekonaniach dotyczących własnych kompetencji albo z braku lepszego pomysłu na pokierowanie swymi dalszymi losami zawodowymi. Niestety jest to zjawisko, z którym mamy do czynienia dość często, zwłaszcza wtedy, kiedy system doradztwa zawodowego na wcześniejszych etapach edukacji jest niewydolny, nie zapewniając tym samym uczniom/absolwentom właściwej informacji zwrotnej na temat potencjalnej listy zawodów, do których są predysponowani poprzez swoją wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne oraz ściśle z nimi związane zainteresowania – nie daje im zatem odpowiedniej diagnozy ich potencjału, która prowadziłaby do wyboru kompatybilnej z ich charakterystykami profesji, czyli osiągnięcia tzw. dopasowania zawodowego.¹⁸ i ¹⁹ Problem ten, także na naszym rodzimym gruncie, pogłębiany jest niestety przez cyklicznie pojawiający się niż demograficzny, który w zestawieniu ze stosunkowo dużą liczbą uczelni kształcących na kierunkach nauczycielskich/pedagogicznych, sprawia, że poszczególne wydziały chcąc uzyskać niezbędne do przetrwania dofinansowanie od państwa decydują się na przyjmowanie kandydatów, spośród których wielu nie tylko nie ma pasji do nauczania i kluczowych dla powodzenia w tym zawodzie umiejętności, ale też wręcz pracować z uczniami nie lubi i nie czerpie z tego właściwej dla względnego dobrostanu psychicznego satysfakcji. Podsumowując te niezbędne dla dalszych rozważań wprowadzenie do szerszego omówienia tematyki rekrutacji w kontekście

¹⁸ Por. S. T. Kwiatkowski, *Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2015 nr 4 (13), s. 139-140.

¹⁹ S. T. Kwiatkowski, *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2013 nr 4; tekst zawiera szersze omówienie kluczowej dla analizowanej w niniejszym artykule tematyki teorii dopasowania zawodowego, wsparte wynikami badań empirycznych.

Singapuru, należy wyraźnie podkreślić, że w rezultacie wprowadzonych regulacji jest to kraj należący do wąskiej obecnie grupy państw, których systemy edukacji nie borykają się na co dzień ze skutkami niedopasowania zawodowego nauczycieli, często bardzo dotkliwymi (dla nich samych, dla ich uczniów i zatrudniającej ich instytucji), do wykonywanej przez nich, kluczowej z ekonomicznego i społecznego punktu widzenia pracy.

Za rekrutację przyszłych nauczycieli, a także za ich późniejsze szkolenie, certyfikację (nadawanie uprawnień) oraz ich rozmieszczenie w konkretnych przedszkolach/szkołach odpowiada singapurskie MOE, które regularnie organizuje dla potencjalnych kandydatów specjalne seminaria (*Teaching as a Career* – „Nauczanie jako kariera”), podczas których prezentowane są najważniejsze informacje dotyczące różnych aspektów omawianego zawodu. Ponadto prowadzona jest również rekrutacja internetowa. Należy podkreślić, że Ministerstwo nie jest w realizacji tych kluczowych z perspektywy całego państwa zadań odosobnione – opisywane działania prowadzi ono w kooperacji ze szkołami, nauczycielami, rodzicami, uniwersytetami, firmami prywatnymi, pozostałymi ministerstwami oraz z jednym z najistotniejszych elementów omawianego systemu – Narodowym Instytutem Edukacji (*National Institute of Education – NIE*)²⁰, którego doniosła rola w procesie przygotowywania do pełnienia roli zawodowej nauczyciela opisana zostanie w dalszej części tego paragrafu.

Rekrutacja do zawodu nauczyciela w Singapurze bywa czasem określana wręcz jako „agresywna”²¹ – pozostaje to niewątpliwie w ścisłym związku ze wspomnianymi już wcześniej wysokimi standardami, co warto podkreślić – nie tylko akademickimi, jakie spełnić muszą wszyscy kandydaci. Omawianie zagadnienia kryteriów wstępnych do analizowanej pedeutologów profesji zacząć należy od zasadniczej kwestii – MOE, nie zapominając o kluczowej roli pedagogów w kształceniu przyszłych pokoleń, które odpowiedzialne będą za dobrobyt i konkurencyjność całego państwa, stara się zachęcić do aplikowania tych uczniów, którzy plasują się w górnych 33 procentach (1/3) absolwentów wszystkich rodzajów szkół²² – sprostanie temu bazującemu na dotychczasowych osiągnięciach akademickich wymogowi oznacza przejście pierwszego etapu rekrutacji.

²⁰ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 74.

²¹ Tamże: s. 71.

²² OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

Analizując opisane powyżej założenia wstępnego etapu doboru do pracy w placówkach oświaty, warto poświęcić chwilę na zastanowienie się nad tym, jak singapurskim władzom udaje się przyciągnąć do zawodu nauczyciela absolwentów, którzy z racji bardzo wysokich osiągnięć w nauce mogliby starać się o pracę w wielu innych, niekiedy znacznie bardziej atrakcyjnych z naszego punktu widzenia profesjach. Niewątpliwie rozwiązania w tym konkretnym obszarze, wypracowane i stosowane w Singapurze, zasługują na szczególną uwagę. Przede wszystkim zawód nauczyciela jest tam traktowany jako niezwykle prestiżowy, co w zestawieniu z naszymi rodzimymi warunkami może wywoływać pewien niepokój (czy też wręcz swego rodzaju poczucie niższości) – zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy polskich szkół są zgodni co do tego, że prestiż zawodu, mimo że stosunkowo wysoki na tle innych profesji, obniżył się nieco na przestrzeni ostatnich lat²³ – z pewnością nie jest to czynnik zachęcający młodych absolwentów polskich uczelni do wyboru tej drogi życiowej. W Singapurze natomiast sytuacja jest zgoła odmienna – zacząć należy od kwestii najbardziej podstawowej – sama wiedza na temat bardzo rygorystycznych warunków wstępnych zwiększa atrakcyjność tej ścieżki rozwoju, zgodnie z zasadą, która stanowi, że jeśli coś trudno jest osiągnąć, to z dużą pewnością jest to warte wysiłku i wytrwałej walki – jest to jedna z reguł psychologii społecznej, określana jako *uzasadnianie wysiłku*.²⁴ Jedną z potencjalnych konsekwencji trudnej drogi do zawodu jest to, że niewielu singapurskich nauczycieli decyduje się na rezygnację z pracy w szkole²⁵ – w przypadku jakichkolwiek wątpliwości, które mogliby mieć w odniesieniu do swojej przyszłości, wspomniany powyżej mechanizm psychologiczny podpowiada tym spośród nich, którzy odczuwają największą niepewność co do słuszności podjętych już decyzji, że skoro tak dużo wysiłku włożyli w osiągnięcie celu, jakim było uzyskanie dostępu do profesji nauczycielskiej, to wysoce nierozsądne byłoby dobrowolne zrezygnowanie z owoców wieloletnich starań i poświęceń. Wydaje się, że jest to jeden z elementów, których niestety brakuje w Polsce, gdzie studia pedagogiczne/nauczycielskie postrzegane są jako te, na które stosunkowo

²³ Por. D. Walczak, *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 127-131.

²⁴ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia Społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 158-159.

²⁵ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 71.

łatwo jest zostać przyjętym, a także łatwo je ukończyć.²⁶ Od subiektywnych spostrzeżeń na temat dostępności studiów pedagogicznych/nauczycielskich mocniejszy wydzźwięk mają bez wątpienia twarde fakty, które bezapelacyjnie świadczą o tym, że z perspektywy porównawczej, w skali całej Europy nasz rodzimy system rekrutacji na kierunki nauczycielskie charakteryzuje się bardzo niskim stopniem rygorystyczności. W Polsce wystarczy w zasadzie legitymować się świadectwem maturalnym, podczas gdy np. w Czechach w grę może wchodzić jeszcze (w zależności od autonomicznej decyzji danej uczelni) analiza faktycznych osiągnięć akademickich kandydata na poziomie szkoły średniej czy różnego rodzaju egzaminy i rozmowy wstępne, które niewiele mają wspólnego ze zwykłą formalnością, lecz stanowią faktyczne, niezbędne do spełnienia kryterium²⁷ – uzasadnia to niestety postawioną powyżej tezę. W związku z przytoczonymi argumentami trudno oczekiwać w Polsce aż tak wysokiego odsetka „zatrzymywania” nauczycieli w zawodzie.

Wracając do głównego nurtu rozważań – podobnie jak ma to miejsce w przypadku wielu innych społeczeństw azjatyckich, MOE Singapuru starannie dba o zapewnienie nauczycielom prestiżu należnego ich zawodowi, między innymi poprzez kierowanie do społeczeństwa, zwłaszcza do rodziców, komunikatów wzywających z jednej strony do dostrzegania i doceniania działań nauczycieli, a z drugiej strony – do okazywania im szacunku i wsparcia oraz, co równie ważne, do kształtowania tożsamej postawy u swoich dzieci (dokonuje się ono zarówno na drodze bezpośrednich, celowych oddziaływań, jak i na podstawie omawianego wcześniej modelowania – dziecko obserwując rodzica okazującego szacunek nauczycielowi, będzie bardziej skłonne przyjąć podobną postawę). Wydaje się, że tego typu działania, wsparte oczywiście innymi, równoległymi formami aktywności w tym zakresie, mogłyby się okazać bardzo przydatne również na naszym rodzimym gruncie, jako swego rodzaju innowacja w podejściu do budowania wizerunku współczesnego pedagoga. Polscy nauczyciele mają bowiem świadomość tego, że przez dużą część społeczeństwa (m.in. za sprawą szukających kontrowersyjnych i chwytliwych tematów mediów) postrzegani są w negatywnym świetle, na co wpływ ma cała gama czynników – od rzekomo niewielkiego wymiaru pracy poczynąwszy, na bezpodstawnie roszczeniowej postawie skończywszy. Trudno

²⁶ por. S. T. Kwiatkowski, *Uwarunkowania wyboru zawodu nauczyciela*, nieopublikowana rozprawa doktorska obroniona w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, s. 203-205.

²⁷ European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013, s. 32.

oczekiwać, żeby uczeń szkoły ponadgimnazjalnej, zwłaszcza zdolny i osiągający wysokie wyniki – mający do wyboru wiele różnych kierunków studiów, zdecydował się właśnie na kierunek przygotowujący do pracy w przedszkolu/szkole, skoro dorastał w społeczeństwie przesiąkniętym brakiem należnego nauczycielom szacunku i pełnym krzywdzących stereotypów na ich temat.

Kolejnym, obok właściwie kreowanego wizerunku pedagogów, działaniem singapurskich władz prowadzącym do podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela i utrzymania go na zadowalającym, wysokim poziomie jest konsekwentna polityka odnosząca się do wynagrodzeń w sektorze edukacji. Już dawno zrozumiano tam, że jeżeli pracownicy oświaty mają skutecznie realizować stawiane przed nimi cele, odnoszące się w szerszej perspektywie, jak już wcześniej wyraźnie podkreślono, do zapewnienia podstaw sukcesu całego państwa i narodu, to bezwzględnie muszą być należycie opłacani za swoje wysiłki. Trudno spodziewać się pełnej satysfakcji z wykonywanej pracy, jeśli, nawet obliczu wielu odnoszonych sukcesów, pracownik ma świadomość, że otrzymywana przez niego pensja jest zbyt niska w stosunku do jego kompetencji, spoczywającej na nim odpowiedzialności oraz nakładów czasu i energii poświęconych sumiennej realizacji powierzonych mu zadań. Zacząć należy od tego, że studenci – przyszli nauczyciele, którzy przeszli wstępną rekrutację i zostali skierowani na dalsze szkolenie, otrzymują co miesiąc stypendium w wysokości zbliżonej do pensji, jaką otrzymują ci spośród absolwentów uniwersytetów i pozostałych typów szkół, którzy zdecydowali się na inną ścieżkę rozwoju zawodowego²⁸ – mamy tu zatem do czynienia z wysoką konkurencyjnością studiów pedagogicznych/nauczycielskich w stosunku do pozostałych opcji. Co równie istotne każda osoba zatrudniona jako nauczyciel stażysta uzyskuje status pełnoprawnego pracownika służby cywilnej (tzw. *General Education Officer*) zatrudnianego przez MOE, co wiąże się nie tylko z otrzymywaniem miesięcznej pensji, ale także całego zestawu rozmaitych świadczeń, dodatków, premii za wysokie osiągnięcia itp.²⁹ Gratyfikacja oferowana singapurskim nauczycielom jest prawdopodobnie jedną z niewielu na świecie na tak wysokim, umożliwiającym godziwe życie poziomie. Ponadto MOE stale monitoruje wszelkie zmiany wysokości wynagrodzeń w innych, konkurencyjnych sektorach i w razie konieczności podnosi nauczycielskie pensje do poziomu, który zagwarantuje podtrzymanie postrzegania zawodu nauczyciela jako równie

²⁸ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

²⁹ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 74.

atrakcyjnego z punktu widzenia zarobków, co pozostałe prestiżowe, cieszące się największym uznaniem i zainteresowaniem profesje.³⁰

Trzeba przyznać, że kompleksowość oraz niezwykle szeroki zakres opisywanych rozwiązań w sferze wynagrodzeń robi wrażenie i prowadzi do nieuchronnego z polskiej perspektywy wniosku, że kwestiom finansowym należy poświęcić możliwie największą uwagę, a gromadzenie dodatkowych środków na nauczycielskie pensje i różnorodne dodatki powinno uczynić się jednym z niekwestionowanych priorytetów – zwłaszcza jeśli chcemy zwiększyć napływ najzdolniejszych absolwentów szkół średnich i wyższych do sektora oświaty. O zasadności takiego postępowania nie trzeba chyba nikogo przekonywać – zaprezentowane wcześniej wyniki uzyskiwane przez uczniów kształconych przez singapurskich nauczycieli stanowią argument nie do podważenia. Warto poświęcić chwilę na zastanowienie się nad tym, jak wysokie wyniki moglibyśmy uzyskać w Polsce, gdyby zaadaptowano do naszych warunków strategię wypracowaną w analizowanym systemie.

Po pozytywnej weryfikacji dotychczasowych osiągnięć akademickich (przejście pierwszego etapu rekrutacji) poszczególni kandydaci na studia pedagogiczne poddawani są rygorystycznej procedurze (etap drugi), której zasadniczym elementem jest przeprowadzenie wywiadu, na podstawie którego urzędnicy MOE mogą wyciągnąć wnioski odnoszące się do kluczowych, pozaakademickich kompetencji indagowanego. Wśród informacji interesujących urzędników znaleźć można między innymi takie, które dotyczą: pasji do nauczania, kompetencji interpersonalnych (zdolności komunikacyjnych), umiejętności kreatywnego i innowacyjnego myślenia, pewności siebie, kompetencji przywódczych i, co ciekawe w nawiązaniu do zawartych we wstępnej części artykułu rozważań, możliwości stania się dobrym wzorcem osobowym/modeliem.³¹ Wywiad uzupełniany jest ponadto o diagnozę osobowości kandydata (kluczowej przecież w przypadku nauczycieli) oraz o zestaw zadań praktycznych. W efekcie tej uwzględniającej szczegółowe oszacowanie potencjału kandydatów procedury, aż 80% z nich zostaje odrzuconych, natomiast pozostali zostają zakwalifikowani do dalszego szkolenia. W ostatecznym rozrachunku zaledwie 1/6 z pierwotnej grupy, która zgłosiła się do etapu pierwszego, zostaje tzw. kandydatami na nauczycieli.³²

³⁰ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

³¹ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 74.

³² A. Karpati, *Teacher training and professional development*, w: K. Fazekas, J. Köllő, J. Varga (red.), *Green Book. For the renewal of public education in Hungary*, ECOSTAT, Budapest 2009, s. 215.

Następnym krokiem na drodze prowadzącej do zawodu nauczyciela w Singapurze jest obowiązkowe szkolenie, jakiemu poddani zostają wszyscy pozytywnie ocenieni w etapie drugim kandydaci. Jest ono prowadzone przez wspomniany już wcześniej, utworzony w 1991 roku Narodowy Instytut Edukacji (NIE) – autonomiczną jednostkę działającą w ramach Technologicznego Uniwersytetu Nanyang, blisko współpracującą z poszczególnymi szkołami na terenie całego kraju. A zatem, gwoździem do ścisłości, przyszłych nauczycieli zatrudnia w Singapurze Ministerstwo Edukacji, ale już za ich właściwe przeszkolenie i przygotowanie do pracy zawodowej odpowiada właśnie NIE (każdego roku prowadzone w nim szkolenia kończy około dwa tysiące nauczycieli).³³ Obie instytucje pozostają zresztą w specyficznej formie symbiozy, kooperując w wielu obszarach, a ich współpraca dotyczy rozmaitych aspektów szkolenia przyszłych nauczycieli i doksztalcania/doskonalenia tych już aktywnych, np. przedstawiciele NIE i MOE wspólnie biorą udział w działaniach, mających na celu opracowanie standardów branżowych pod uwagę w procesie rekrutacji różnych kategorii nauczycieli oraz wnoszą wkład w sam proces prowadzenia wywiadów oraz następującej po nich selekcji do kolejnego etapu. Ponadto pracownicy NIE, jako znacznie lepiej orientujący się w rzeczywistych problemach codziennej praktyki nauczycielskiej, uczestniczą, na zaproszenie MOE, w regularnie organizowanych dyskusjach na temat ewentualnych zmian w programach szkolenia/kształcenia/doksztalcania nauczycieli. Oprócz tego wyrażają swoją opinię (która zawsze jest brana pod uwagę i stanowi swoistą rekomendację) na temat różnorodnych inicjatyw planowanych w tej sferze przez Ministerstwo – dokonywane, od czasu do czasu, rewizje modułów szkoleniowych są niezbędne z punktu widzenia konieczności tak charakterystycznego dla Singapuru stałego dostosowywania treści i metod kształcenia do zmieniających się wymagań rynku oraz pojawiających się regularnie nowych problemów czy trudności w realizacji szkolnych zadań zawodowych.³⁴

Widać tu wyraźny, bardzo silny związek między teorią a praktyką, które nieustannie wzajemnie się przenikają i wpływają na swój kształt, oraz nieustanny proces adaptacji do nowych wyzwań i wymagań. W systemie singapurskim, gdzie kładzie się istotny nacisk na uzyskanie i utrzymanie równowagi pomiędzy wiedzą teoretyczną a wiedzą bazującą na praktyce,

³³ T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders in Singapore*, w: L. Darling-Hammond, R. Rothman (red.), *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, Alliance for Excellent Education & Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Washington, DC & Stanford, California 2011, s. 35.

³⁴ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 75.

ewidentnie nie zostawiono żadnego miejsca (lub zostawiono go możliwie niewiele – pewien margines jest w tym przypadku raczej nieunikniony) na budowanie teorii oderwanej od świata praktyki, jak ma to niestety miejsce w wielu innych systemach.³⁵ Wydaje się, że zbyt często, także w Polsce, mamy do czynienia z tworzeniem teorii dla samego aktu jej stworzenia, bez należytej refleksji na temat przełożenia efektów danych rozważań na myśl praktyczną, dającą się wykorzystać w rzeczywistym procesie reformowania, modyfikowania czy ulepszania funkcjonującego systemu oświaty. Niczego nie ujmując poszczególnym teoriom, które w większości przypadków dotyczą przecież kwestii bądź co bądź bardzo istotnych, wydaje się, że konieczne jest stałe podkreślanie kluczowego znaczenia postulatu aplikacyjności, który stanowi, że wiedza winna być tworzona przede wszystkim w odpowiedzi na potrzeby i braki sygnalizowane przez świat praktyki (lub dostrzegane w nim przez samego twórcę danej koncepcji).

Szkolenia, jakim poddawani są w NIE kandydaci na nauczycieli różnią się w zależności od ich dotychczasowej ścieżki akademickiej (wszystko zależy od dyplomu, z którym trafiają do Instytutu – świadectwo ukończenia uczelni technicznej wiąże się z innym typem kursu niż na przykład dyplom uniwersytecki), czyli tzw. „stopnia wykształcenia na starcie” – trwać mogą one od roku do czterech lat.³⁶ Warto podkreślić, że około 25% każdego z typów szkoleń stanowią praktyki szkolne, podczas których przyszli nauczyciele-stażysci mogą doskonalić swoje umiejętności i cały, szeroko pojmowany warsztat pracy, pod nadzorem oferujących stałe wsparcie nauczycieli.³⁷ Co niezwykle istotne, zasadniczym celem NIE jest adekwatne do oczekiwań i wymagań MOE wyszkolenie przyszłych nauczycieli – nie ma w tym oczywiście niczego nadzwyczajnego, ponieważ nawet bez podawania konkretnych przykładów zdrowy rozsądek pozwala przypuszczać, że z podobną motywacją mamy do czynienia niemal wszędzie na świecie. Jednakże, tym co zdaje się odróżniać programy wypracowane w ramach tej instytucji od tych stworzonych w wielu innych systemach, jest brak podziałów na konkretne kursy/przedmioty ze względu na to, czy dotyczą zajęć kierunkowych (*sciences*), odnoszących się do szeroko pojmowanej sztuki (*arts*) czy wreszcie do zagadnień *stricto* pedagogicznych (np. dotyczących metodyki czy dydaktyki). Uniknięto tym

³⁵ NIE, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, National Institute of Education, Singapore 2009, s. 6.

³⁶ K. M. Lim, *Teacher Education in Singapore*, http://www.academia.edu/23996078/Teacher_Education_and_Teaching_Profession_in_Singapore – dostęp z dnia 15.11.2016 r., s. 2.

³⁷ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 76.

samym konfliktów wynikających z potencjalnie różnych priorytetów odnośnie do poglądu na dominujący rodzaj zajęć, w jakich powinni brać udział kandydaci na nauczycieli (np. w wielu krajach kładziony jest zbyt duży nacisk na zawartość pedagogiczną programów szkoleniowych, przy jednoczesnym zaniedbaniu pozostałych zagadnień). W Singapurze natomiast, w efekcie stałej kooperacji między MOE a NIE (a w jego ramach Biura ds. Edukacji Nauczycieli – *Office for Teacher Education*), skonstruowano na przestrzeni ostatnich dekad programy, które zaspokajają przede wszystkim potrzeby samych kandydatów na nauczycieli, a nie poszczególnych jednostek akademickich Instytutu. Co istotne – w NIE kandydaci uczą się jak nauczać innych, w dokładnie taki sam sposób, jakiego potem oczekuje się od nich, kiedy ostatecznie pokonawszy sito selekcyjne, rozpoczną pracę w profesji nauczycielskiej. Nie ma tam zatem miejsca na przekazywanie umiejętności dydaktycznych czy metodycznych, które potem nie będą wykorzystywane (co do czego wszyscy mają pełną świadomość) – w programach nauczania znajdują się tylko i wyłącznie takie treści, których zastosowanie w przyszłości nie budzi żadnych wątpliwości.

Na wzmiankę zasługują też warunki do nauki i wielopłaszczyznowego rozwoju, jakie w Instytucie stworzono adeptom pedagogiki. Każdy z uczestników szkoleń organizowanych przez NIE otrzymuje do własnego użytku laptop z dostępem do bezprzewodowego, szybkiego Internetu na terenie całego kampusu (oczywiście nie jest to dla wielu nic nowatorskiego, ale pamiętać trzeba, że w tym przypadku całość – od komputera po dostęp do sieci zapewnia państwo, które kładąc tak duży nacisk na kształcenie w sferze świata cyfrowego nie dopuszcza innej możliwości – z pewnością jest to podejście godne podziwu, choć niewątpliwie wymaga ono istotnych nakładów finansowych, na które nie wszystkie państwa mogą sobie pozwolić). Ponadto Instytut zapewnia odpowiednią przestrzeń do pracy – tak indywidualnej, jak i grupowej. Jego budynki obfitują w przestrzeń przystosowaną do działań zespołowych, by wspomnieć choćby o wielu dźwiękoszczelnych pomieszczeniach (umiejscowionych przede wszystkim w bibliotece Instytutu), wyposażonych w okrągłe stoły (sprzyjające współpracy i grupowemu zajmowaniu się problemami czy zadaniami), wygodne sofy i fotele oraz w najnowocześniejszy sprzęt multimedialny czy tablice interaktywne.³⁸ Przyszli nauczyciele dysponują zatem zapleczem niezbędnym do pełnego poświęcenia się nauce i zdobywania kolejnych doświadczeń, bez konieczności martwienia się o sprawy

³⁸ T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders...*, j. w., s. 35.

drugorzędne (np. dostęp do odpowiedniego sprzętu czy znalezienie miejsca do pracy) – odpowiednie bowiem ich załatwienie/przygotowanie stanowi dla władarzy Instytutu niekwestionowaną oczywistość. Zapewnienie warunków niezbędnych do efektywnej pracy zespołowej stanowi jednocześnie element przygotowania przyszłych nauczycieli do właściwej temu zawodowi w Singapurze, ustawicznej współpracy z innymi przedstawicielami tej profesji (przykładem mogą być tu między innymi opisane w dalszej części artykułu *Professional Learning Communities* czy *Teacher's Network*).

Ścisła i wielopłaszczyznowa współpraca pomiędzy MOE a NIE sprawia, że każdy nauczyciel, który ukończył jakikolwiek z kursów oferowanych przez Instytut, automatycznie uzyskuje certyfikat uprawniający go do podjęcia pracy w singapurskim systemie oświaty. Standardy nauczania przyjęte w NIE (stale dostosowywane do zmieniających się wymagań i wyzwań) są tak skonstruowane, że absolwenci zapewnianych przez Instytut szkoleń nie muszą zdawać żadnych dodatkowych egzaminów i/lub uzyskiwać dodatkowych uprawnień czy kompetencji (nie wliczając oczywiście kształcenia ustawicznego).^{39 i 40}

Niezależnie od tego jak skuteczny jest system przygotowujący nauczycieli do realizacji powierzonych im zadań zawodowych, naiwne byłoby oczekiwanie, że będzie on w stanie wyposażyć ich w kompletną wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne do stawienia czoła wszystkim wyzwaniom, jakie mogą przędzęj czy później, z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem, napotkać w toku swej codziennej aktywności. Charakterystyczna dla pracy w zawodzie nauczyciela wieloraka niedookreśloność (wynikająca przede wszystkim z niedostatecznej przewidywalności zachowań i reakcji podmiotów uczestniczących w tym niełatwym i skomplikowanym procesie – w tym oczywiście uczniów i samego nauczyciela, którzy reprezentują nie dający się w pełni przewidzieć czynnik ludzki) sprawia, że przewidzenie wszystkich możliwych okoliczności, a co za tym idzie – zaplanowanie zawczasu działań zaradczych i rzetelne przygotowanie się do ich wykonania, jest w praktyce bardzo ograniczone. W zasadzie odnosi się ono jedynie do najczęściej występujących problemów, lecz nawet w ich przypadku sprawdzone we wcześniejszej praktyce schematy działania nie zawsze okazują się skuteczne. Ponadto nie sposób jest przewidzieć przyszłych zmian w programach nauczania czy wprowadzenia do szkół kolejnych zdobyczy technologii,

³⁹ S. K. S. Tan, A. F. L. Wong, K. C. G. Gopinathan, I. Y. F. Wong, K. H. Ong, *The Qualifications of ...*, j. w., s. 75.

⁴⁰ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

których opanowanie będzie niezbędnym warunkiem sprawnego prowadzenia zajęć lekcyjnych. Mimo swoich wielu zalet, system singapurski nie jest, podobnie jak każdy inny, wolny od tego wynikającego z niedostatecznej możliwości antycypowania przyszłych wydarzeń, specyficznego obciążenia – ciągle zmiany, jako element świadczący o zmierzaniu do pożądanej sytuacji (kiedy mają one charakter pozytywny) świadczą przeciw o stałym rozwoju i jako takie, są nieodłącznym elementem ewoluującego we właściwym kierunku mechanizmu/organizmu. Model singapurski jednakże, w odróżnieniu od wielu innych, oferuje szeroką gamę programów i oddziaływań, których podstawowym zadaniem jest zapewnienie nauczycielom odpowiednich warunków do pracy oraz wsparcia, niezbędnego do wymaganego od nich na każdym kroku ustawicznego rozwijania ich potencjału. Warto nadmienić, że singapurskim nauczycielom przysługuje sto godzin rocznie, które przeznaczyć mogą na uczestnictwo w rozmaitych, zapewnianych przez państwo, formach doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Wśród nich znaleźć można szeroką gamę szkoleń, kursów, warsztatów, konferencji i seminariów, zaprojektowanych specjalnie w celu wspierania ustawicznego rozwoju pracowników oświaty, którzy mają ponadto prawo do urlopów naukowych, w trakcie których mogą poświęcić się poszerzaniu swojej wiedzy oraz wzmocnieniu swoich umiejętności i kompetencji społecznych.^{41 i 42} Dodatkowym atutem analizowanego systemu jest to, że owe programy skierowane są nie tylko do nauczycieli stawiających pierwsze kroki w zawodzie, ale do wszystkich przedstawicieli tej profesji, niezależnie od dotychczasowego stażu pracy. Oczywiście mamy tam do czynienia z oddziaływaniami dedykowanymi tylko początkującym nauczycielom (np. opisany poniżej *mentoring*), ale, co nie jest tak typowe dla wielu innych państw, model rozwinięty w tym niewielkim azjatyckim kraju uwzględnia mnogość narzędzi/programów, poprzez które państwo (jako główny organizator, przede wszystkim za pośrednictwem MOE) dąży do zapewnienia nauczycielom optymalnych warunków dla kształcenia ustawicznego. W omawianym kontekście na szczególną uwagę zasługują przede wszystkim następujące elementy tegoż systemu:

1. Zacząć należy od tego, że Singapur dysponuje dobrze rozwiniętym systemem **programów wprowadzających (*induction programs*)** do zawodu nauczyciela. TALIS (Teaching and Learning International Survey) definiuje tego typu programy jako szeroki zakres

⁴¹ Tamże, s. 169.

⁴² T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders...*, j. w., s. 36.

ustrukturalizowanych aktywności organizowanych przez daną szkołę, mających za zadanie wspierać „wejście nauczyciela na jej teren” i zapoznanie go ze specyfiką funkcjonowania tak samej szkoły, jak i z zasadami obowiązującymi w całym, ogólnie pojmowanym szkolnym systemie.⁴³ Co istotne, na wsparcie w tym zakresie liczyć może nie tylko początkujący nauczyciel, dopiero rozpoczynający pierwszą w swej karierze szkolnej pracę, ale także taki, który co prawda ma już określony staż pracy w zawodzie, ale z takiej czy innej przyczyny zmienił pracę w jednej szkole na inną. Jest to o tyle istotne, że w wielu państwach programy wprowadzające kierowane są tylko i wyłącznie do świeżo upieczonych absolwentów, co już po pobieżnej analizie wydaje się sporym zaniedbaniem. W Singapurze aż 99% nauczycieli nowych w danej szkole bierze udział w różnorodnych aktywnościach wprowadzających, podczas gdy w pozostałych państwach uwzględnianych w analizach TALIS, jest to zaledwie 44%.⁴⁴

Warto w omawianym kontekście zwrócić uwagę na fakt, że Polska znajduje się grupie państw (obok m.in. Brazylii, Meksyku, Portugalii czy Hiszpanii), w których od 70 do 80% nauczycieli zatrudnianych jest w szkołach nie dysponujących jakimikolwiek formalnymi programami tego typu (w Polsce dominują programy nieformalne, nie stanowiące elementu organizowanych i planowanych na szczeblu centralnym kursów adaptacyjnych).⁴⁵ Wydaje się, że jest to kwestia, na którą należy zwrócić szczególną uwagę – dość oczywisty wydaje się tu wniosek, że początkujący nauczyciele są w Polsce w zbyt wielu przypadkach zostawiani sami sobie i pozbawieni wsparcia, które mogłoby im w znaczący sposób ułatwić aklimatyzację w nowym środowisku, co z kolei z pewnością nie pozostałoby bez wpływu nie tylko na ich efektywność, ale również na ich dobrostan psychiczny. Nie dziwi zatem fakt, że wielu początkujących nauczycieli określa pierwsze dni swojej pracy zawodowej jako bardzo trudne, a towarzyszące im emocje i przemyślenia mają zdecydowanie negatywny charakter

⁴³ OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, 2014, s. 88.

⁴⁴ OECD, *Singapore – Country Note – Results for TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris, 2014, s. 1.

⁴⁵ OECD, *TALIS 2013 Results: An International...*, j. w., s. 89.

(stres, zdenerwowanie, niepewność, poczucie zagubienia czy wrażenie dojmującej bezradności).⁴⁶ Omawiane braki niewątpliwie powinny stać się tematem szerokiej dyskusji na temat rozszerzenia dotychczasowego zakresu wspierania kadry nauczycielskiej w polskich szkołach.

Singapurscy absolwenci NIE uczestniczą w programach wprowadzających organizowanych zarówno przez państwo, jak i przez szkoły, do których zostali po ukończeniu szkolenia skierowani. Na poziomie centralnym biorą udział w trwającym trzy dni programie pod nazwą Program Orientacyjny dla Początkujących Nauczycieli (*Beginning Teachers' Orientation Programme*) prowadzonym przez MOE. Kursy i warsztaty prowadzone w jego ramach mają na celu przede wszystkim konsolidację ich dotychczasowej wiedzy, zwrócenie im uwagi na konieczność całościowego kształcenia/kształtowania powierzonych im uczniów, a także wprowadzenie ich (swego rodzaju inicjację) do „nauczycielskiej rodziny” poprzez wskazanie im pożądanych w zawodzie postaw, systemów wartości czy konkretnych zachowań.⁴⁷ Szkolenia przygotowane dla nauczycieli w nowym miejscu pracy mają przede wszystkim za zadanie ułatwienie im poznania nowych współpracowników, samej placówki oraz zasad (także nieformalnych) w niej obowiązujących, a także udzielenie im wszystkich niezbędnych na tym etapie informacji.

2. Kolejnym elementem systemu singapurskiego, któremu warto poświęcić uwagę, by lepiej zrozumieć osiągnięte przez tamtejszych nauczycieli sukcesy, są tzw. **profesjonalne społeczności uczenia się/uczące się** (*Professional Learning Communities – PLC*), które zaczęły powstawać w poszczególnych szkołach począwszy od 2009 roku, w efekcie wdrożenia rozwiniętych przez MOE koncepcji wspierania rozwoju zawodowego pracowników oświaty na drodze wzajemnego nauczania/uczenia się aktywnych zawodowo nauczycieli.

PLC to, zgodnie z definicją sformułowaną przez Narodowy Instytut Edukacji (NIE),⁴⁸ społeczności praktyków, którzy angażują

⁴⁶ D. Walczak, *Początkujący nauczyciele...*, j. w., 68-71.

⁴⁷ OECD, *TALIS 2013 Results: An International...*, j. w., s. 90.

⁴⁸ D. Lee, W. Y. Tay, H. Hong, *Professional learning communities: A movement for teacher-led professionalism*, w: „NIE Working Paper Series No. 6”, National Institute of

się w ustawiczny proces zdobywania nowej wiedzy lub rozszerzania tej już posiadanej i nabywania nowych umiejętności oraz kompetencji, poprzez wspólne analizowanie rozmaitych, napotykanych przez nich sytuacji czy rozwiązywanie mniej lub bardziej charakterystycznych dla środowiska szkolnego problemów (jest to przykład procesu znanego pod nazwą *peer to peer learning* – procedury dzielenia się doświadczeniami i dobrymi praktykami). A zatem utworzenie w danej szkole tego typu platformy wymiany poglądów i opinii, ułatwia współdziałanie, którego kluczowym, ostatecznym efektem ma być, obok wzrostu kompetencji samych nauczycieli, także pozytywny wpływ na wyniki uzyskiwane przez powierzonych im uczniów. PLC z pewnością mogą stać się również polem do międzypokoleniowego transferu wiedzy i umiejętności. Zarówno młodzi, jak i starsi stażem nauczyciele mogą wzajemnie dzielić się w ich ramach swoimi specyficznymi umiejętnościami czy doświadczeniem – np. młodszy mogą pomagać starszym w opanowywaniu nowych technologii, a starsi przekazywać swoje zgromadzone na przestrzeni lat doświadczenie. Można założyć, że w tej drugiej sytuacji przybiera to formę swego rodzaju grupowego mentoringu.

Warto dodać, że PLC nie są wynalazkiem singapurskim – początki tej idei mają swoje korzenie w krajach anglosaskich – w Ameryce Północnej (Stany Zjednoczone i Kanada) oraz w Wielkiej Brytanii, gdzie na pierwszy plan wysuwają się rozwiązania wypracowane w Walii. Niedługo potem podobne formuły wprowadziły kraje azjatyckie, wśród których prym wiodą Chiny, Korea Południowa, Malezja i właśnie Singapur.⁴⁹

Instytucją odpowiedzialną za tworzenie tych niezwykle interesujących społeczności praktyków w singapurskich placówkach oświaty jest Akademia Singapurskich Nauczycieli (*Academy of Singapore Teachers – AST*) – organizacja, która została utworzona w 2010 roku przez MOE⁵⁰, mająca stanowić siłę przewodnią pozytywnych przemian – swego rodzaju forpocztę rozwoju zawodowego podlegających ministerstwu nauczycieli.

Education, Singapore 2015, s. 6.

⁴⁹ Tamże: s. 6-7.

⁵⁰ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 169.

Oczywiście niepodważalną potrzebę tego typu współdziałania i współpracy nauczycieli oraz wynikające z tego pozytywne konsekwencje dostrzegane są także w obrębie naszego systemu oświaty. Jak zauważyła Inetta Nowosad „tylko w wyniku bezpośredniej kooperacji i wymiany doświadczeń nauczyciele mogą wzbogacać oraz rozwijać niezbędne kompetencje. Praca zespołowa może z powodzeniem wspierać rozwój osobowy na zasadzie aktywności nauczycielskich grup samopomocy i doradztwa. (...) *Team teaching* staje się kolejną możliwością tworzenia kultury pracy, w której nauczyciele uzyskują przestrzeń do rozwoju swoich osobistych wizji, pokonując stres i strach, czerpią energię i motywację do rozwoju własnego mistrzostwa”.⁵¹ Mimo że rodzimi specjaliści zajmujący się tą tematyką już od dłuższego czasu postulują bardziej dogłębne zajęcie się analizowaną problematyką, brakuje wciąż w Polsce rozwiązań systemowych w tym zakresie. Można przypuszczać, że dyrektorzy niektórych placówek oświaty, a także sami nauczyciele organizują samodzielnie, z własnej inicjatywy społeczności praktyków na wzór tej, która opisana została powyżej. Wydaje się jednak, że dopóki właściwe rozwiązania (lub przynajmniej wytyczne) nie zostaną wypracowane na szczeblu centralnym (w ścisłej współpracy z nauczycielami), dopóty trudno będzie mówić o znaczącym postępie w kwestii edukacji *peer to peer*. Biorąc pod uwagę oczywiste korzyści płynące z tej formy doskonalenia zawodowego, z pewnością jest to zagadnienie, któremu trzeba przyrzeć się bliżej.

3. Jednym z kluczowych aspektów procesu, mającego na celu ułatwienie młodym singapurskim nauczycielom udany i pozbawiony niepotrzebnych napięć start w zawodzie, jest profesjonalny **mentoring**. W ramach tej procedury początkującemu pedagogowi przydzielany jest do pomocy doświadczony kolega/ doświadczona koleżanka (kryterium stanowi tu co najmniej pięcioletnie doświadczenie w zawodzie), czyli właśnie mentor, który po przejściu odpowiedniego przeszkolenia ma za zadanie stać się dla swojego rozpoczynającego przygodę z nauczaniem współpracownika przewodnikiem, wprowadzającym go w świat efektywnego funkcjonowania w pracy szkolnej oraz

⁵¹ I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003, s. 89.

zdradzającym mu tajniki sprawnego poruszania się w nowej, niejednokrotnie generującej istotny stres i w pierwszej chwili trudnej do zrozumienia rzeczywistości. W celu standaryzacji procedury mentoringu, zaprojektowano tzw. *Structured Mentorship Preparation Programme* (Ustrukturalizowany Program Przygotowania do Mentoringu), którego zadaniem jest przygotowanie przyszłego mentora do jego rozszerzonej roli i wynikającej z niej odpowiedzialności.⁵²

Jak wspomniano już wcześniej, młodzi nauczyciele, których po prostu nie da się w pełni przygotować na czekające ich wyzwania, nie są w singapurskich szkołach zostawiani sami sobie, bez wsparcia koniecznego do odpowiedniego wdrożenia do rozpoczęcia efektywnej pracy zawodowej. Zostają oni poddani trwającemu dwa lata procesowi mentoringu oraz coachingu (trenowania), podczas których przygotowani przez NIE mentorzy pomagają im w odkryciu tajników ich rzemiosła. Co równie ważne, w tym samym czasie uczestniczą oni w szeregu specjalnie dla nich zaprojektowanych i starannie wyselekcjonowanych (z punktu widzenia rozwijania koniecznych u nauczyciela umiejętności), prowadzonych przez MOE bądź NIE kursów, m.in. z zakresu zarządzania klasą (np. procesami grupowymi), szeroko pojmowanego doradztwa (w tym zawodowego), refleksyjnej praktyki czy procedury rzetelnego oceniania – wszystkie te kursy odbywają się w sposób sprzężony z samym procesem mentoringu. Mamy tam zatem do czynienia ze starannie przygotowanym programem, tworzącym swego rodzaju mozaikę, składającą się ze wzajemnie się uzupełniających zestawów oddziaływań. Uprawniony wydaje się zatem wniosek, że władze Singapuru nie pozostawili w tej jakże newralgicznej kwestii wiele miejsca na przypadek. Należy ponadto dodać, że w trakcie trwania omawianej procedury, poddawani opiece i nadzorowi mentora nauczyciele-nowicjusze otrzymują niższe obciążenie dydaktyczne (zazwyczaj 2/3 standardowego, właściwego bardziej doświadczonym nauczycielom), co ma za zadanie ułatwić im koncentrację także na innych (obok procesu nauczania *sensu stricto*) aspektach ich nowej, niezwykle wymagającej i angażującej na rozmaitych obszarach pracy zawodowej.

⁵² NIE, *A Teacher Education Model for the 21st Century...*, j. w., s. 6.

⁵³ Warto przy okazji nadmienić, że singapurscy nauczyciele prowadzą tygodniowo średnio dwadzieścia godzin lekcyjnych (tzw. *teaching periods*), a ponadto mają do wykorzystania jeszcze czas, który co prawda spędzają w szkole (poza pewnymi wyjątkami – np. spotkania z nauczycielami zatrudnionymi w innej szkole, współpracującej z ich własną placówką), lecz nie prowadzą w jego ramach zajęć (tzw. *non-teaching hours*). W jego trakcie mogą między innymi angażować się w dyskusje na tematy związane z pracą szkolną, przygotowywać się do kolejnych lekcji (najczęściej wraz z innymi nauczycielami, co sprzyja zacieśnianiu wzajemnej współpracy – można to potraktować jako wzmocnienie i rozszerzenie oddziaływania PLC, czy opisanych poniżej Nauczycielskich Sieci), czy też hospitować lekcje w celu zdobywania wiedzy praktycznej na temat procesu nauczania-uczenia się.⁵⁴

Kwestią o niebagatelnym znaczeniu jest to, że wspomniane dwa lata, podczas których nowicjusze korzystają ze wsparcia mentora i wdrażają się do rzeczywistości szkolnej, traktowane są w Singapurze jako swego rodzaju oficjalne przedłużenie ich wcześniejszych praktyk, a prezentowany przez nich poziom wykonania powierzonych im w tym okresie zadań oraz poczynionych przez nich postępów stanowi zasadnicze kryterium pełnego dopuszczenia ich do zawodu, już po zakończeniu tego swoistego okresu próbnego. Pozytywna ocena jest w omawianym przypadku równoznaczna z uzyskaniem etatu, co można uznać za zamknięcie ostatniego etapu procedury selekcyjnej do profesji nauczycielskiej.⁵⁵

4. Analizując działania singapurskich władz na rzecz stworzenia efektywnego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, nie można pominąć istotnego elementu tego złożonego mechanizmu, jakim jest powołany już w 1998 roku **Teacher's Network** (Nauczycielski Kanał/Nauczycielska Sieć) – czyli niemal na samym początku fazy trzeciej procesu reformowania tamtejszego modelu edukacji – stanowiący część wdrażanej wówczas

⁵³ T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders...*, j. w., s. 36.

⁵⁴ Tamże, s. 37.

⁵⁵ Tamże, s. 36.

inicjatywy *Thinking Schools* (Myślące Szkoły).⁵⁶ Zasadniczym zadaniem Nauczycielskiej Sieci jest pełnienie funkcji katalizatora i wspieranie inicjowanego przez samych nauczycieli rozwoju zawodowego poprzez wzajemne dzielenie się wiedzą, doświadczeniami itp., współpracę uczestników czy promowanie refleksyjnego działania. W skład konkretnych form działań prowadzonych w ramach funkcjonowania Sieci można zaliczyć między innymi: tzw. „nauczycielskie kręgi uczenia się” (*teacher learning circles*), prowadzone przez nauczycieli warsztaty, konferencje, utworzenie dostarczającej niezbędnych informacji strony internetowej, wydawanie licznych publikacji (cykle periodyków) i, co wydaje się bardzo istotnym uzupełnieniem (choć niestety w wielu systemach niemal całkowicie pomijanym) organizowanie programów/szkoleń mających na celu podtrzymywanie oraz podnoszenie psychicznego dobrostanu jego uczestników. Ten ostatni element zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ zawód nauczyciela, jako obfitujący w rozmaite źródła emocjonalnego napięcia, jest szczególnie narażony na wszelkiego rodzaju problemy i komplikacje wynikające z chronicznego stresu (prowadzącego między innymi do wypalenia zawodowego).⁵⁷ i ⁵⁸

Wspomniane powyżej „nauczycielskie kręgi uczenia się” stanowią ciekawą inicjatywę, której wprowadzenie mogłoby okazać się bardzo korzystne w polskim systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Ich funkcjonowanie przypomina opisane już wcześniej PLC, a działają one na następujących zasadach: czterech do dziesięciu nauczycieli, którzy wraz z moderatorem tworzą krąg, identyfikują, a następnie poprzez dyskusje i tzw. *action research* (badania w celu rozwiązania palącego/nagłego problemu) wspólnie zajmują się wybraną sytuacją problemową. Kręgi zbierają się zazwyczaj na osiem dwugodzinnych sesji w okresie od czterech do dwunastu miesięcy. Głównym

⁵⁶ Tamże, s. 37.

⁵⁷ Por. J. Pyżalski, D. Merecz (red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁵⁸ Por. R. Kretschmann, K. Kirchner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

zadaniem moderatora jest zachęcanie uczestniczących w spotkaniu nauczycieli do przyjęcia roli osób, które z jednej strony wspólnie biorą udział w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności, natomiast z drugiej, potrafią być wobec siebie wzajemnie krytyczne, ale w sposób konstruktywny, nie naruszający dobrostanu i poczucia bezpieczeństwa pozostałych członków grupy, aby nie zablokować procesu swobodnej oraz nieskrępowanej wymiany opinii, pomysłów czy wniosków, a także dzielenia się osobistymi sukcesami i porażkami (na polu zawodowym). Zapewnienie nauczycielom warunków, w których mogą dyskutować nad ważnymi dla nich problemami oraz nad ich potencjalnymi rozwiązaniami stanowi kluczowy element procesu, który prowadzić ma do wykształcenia u singapurskich pedagogów zdolności do działań kolektywnych oraz zachęcać ich do przyjęcia roli refleksyjnego praktyka, zgodnie z koncepcją Donald A. Schöna.⁵⁹ Jednym z niezwykle interesujących następstw funkcjonowania kręgów uczenia się, jest budujące poczucie indywidualnego sprawstwa przekonanie ich uczestników, że wykonując powierzone im obowiązki szkolne, nie tylko upowszechniają wiedzę, która została im przekazana, ale również działają bazując na różnorodnych treściach/strategiach/modelach/rozwiązaniach, w których wypracowaniu, w ramach swojego kręgu, mieli czynny udział.⁶⁰ Można się domyślać jak pozytywny wpływ na codzienne działania nauczycieli oraz na ich efektywność i zadowolenie z pracy może mieć świadomość tego, że nie są marionetkami bezrefleksyjnie kolportującymi wiedzę wytworzoną przez innych, czy postępującymi na podstawie strategii wypracowanych bez ich udziału, ale należą do grupy zawodowej, która ma realny, wymierny wpływ na rzeczywistość, w której przyszło jej na co dzień funkcjonować.

Niezbędnym uzupełnieniem opisanego powyżej, niezwykle szczegółowo zaplanowanego systemu doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, jest rygorystyczny i drobiazgowy program oceny pracowniczej. Każdego roku nauczyciele (podobnie jak wszyscy pozostali przedstawiciele rozmaitych

⁵⁹ D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New Yor 1983.

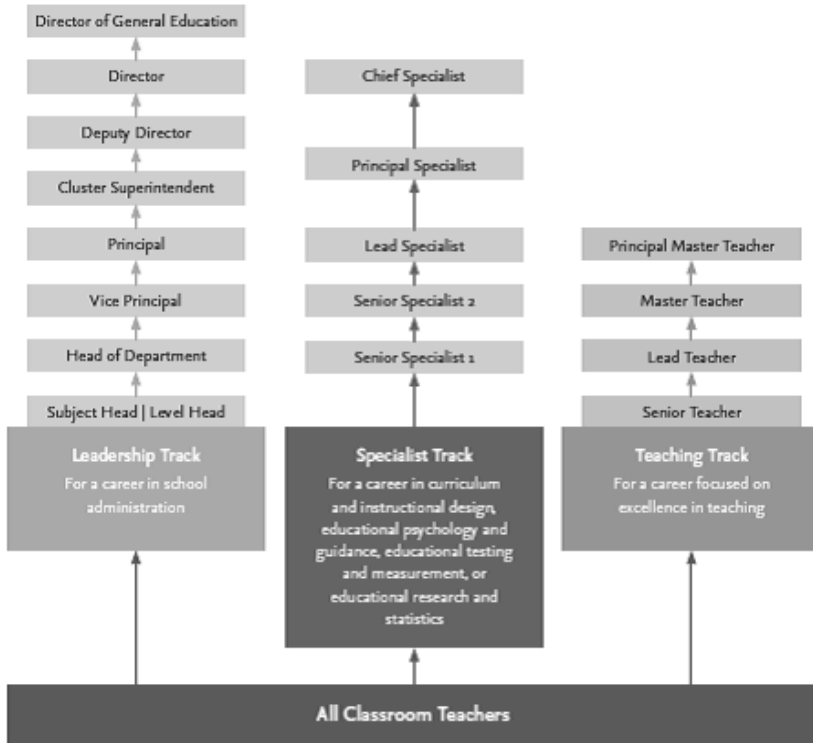
⁶⁰ T. L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders...*, j. w., s. 37.

zawodów umiejscowionych w singapurskiej sferze budżetowej) poddawani są ocenie dokonywanej przez zespoły ekspertów, których zadaniem jest dokonanie ewaluacji pedagogów w zakresie szesnastu kompetencji, kluczowych z punktu widzenia efektywnej pracy szkolnej. Brane są pod uwagę między innymi osiągnięcia w następujących obszarach: wkład nauczyciela w proces rozwoju powierzonych mu uczniów (nie tylko w sferze osiągnięć szkolnych, ale również w zakresie rozwoju charakterologicznego/osobowościowego), współpraca z rodzicami uczniów oraz z organizacjami społeczności lokalnej, wkład w pracę koleżanek i kolegów oraz szkoły traktowanej jako całość. Należy przy tym dodać, że do wysokich, ponadprzeciętnych w skali Singapuru osiągnięć, nauczyciele motywowani są nie tylko własną ambicją i dążeniem do samodoskonalenia (motywacja wewnętrzna), lecz również perspektywą otrzymania hojnej premii (każda szkoła dysponuje specjalną pulą, z której może wypłacać dodatkowe wynagrodzenia wyróżniającym się nauczycielom).⁶¹ Ponadto, po upływie trzech lat od momentu podjęcia pracy, młodzi nauczyciele zaczynają być poddawani ocenie mającej określić, która z trzech dostępnych ścieżek rozwoju zawodowego najlepiej odpowiada ich kompetencjom:

- **ścieżka przywódcza** (*Leadership Track*) – prowadząca do kariery w administracji szkolnej (to w jej ramach dokonywana jest selekcja przyszłych dyrektorów);
- **ścieżka specjalistyczna** (*Senior Specialist Track*) – prowadząca do kariery w zakresie projektowania programów nauczania, psychologii szkolnej i doradztwa zawodowego, testów i pomiarów, czy wreszcie badań edukacyjnych i statystyki;
- **ścieżka nauczycielska** (*Teaching Track*) – prowadząca do kariery skoncentrowanej na osiągnięciu nauczycielskiego mistrzostwa⁶² (Rysunek 1).

⁶¹ OECD, *Lessons from PISA for the United States...*, j. w., s. 170.

⁶² L. Steiner, *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore*, Public Impact, Chapel Hill 2010, s. 16.



Rysunek 1. Ścieżki rozwoju zawodowego nauczycieli w Singapurze ⁶³.

Jest to z pewnością kolejny element opisywanego systemu, przyczyniający się do pełnego wykorzystania potencjału poszczególnych nauczycieli zarówno z punktu widzenia ich osobistego rozwoju, jak i z szerszej perspektywy ich optymalnego wkładu w budowanie osiągnięć singapurskiego społeczeństwa. Wrażenie robi już sama, opisana we wcześniejszych fragmentach procedura selekcyjna do zawodu nauczyciela, natomiast przytoczona powyżej klasyfikacja potencjalnych ścieżek rozwoju dobieranych do poszczególnych spośród nich pod kątem ich predyspozycji, jest dobitnym dowodem na to, że system singapurski nie uznaje przypadku i kieruje się w tworzonych przez siebie rozwiązaniach najwyższej próby racjonalnością i logiką. Co niezwykle istotne – kryteria osiągnięcia kolejnych poziomów w ramach wyróżnionych ścieżek rozwoju kariery zawodowej powiązane są z konkretnym poziomem wyszczególnionych kompetencji, co sprawia, że zarówno dla samego nauczyciela, jak i dla osób nadzorujących jego pracę

⁶³ Tamże, s. 16.

i postępy, zakres niezbędnych do wykonania w ramach starania się awans działań jest jasny.⁶⁴

Kolejnym wartym odnotowania elementem systemu oceny pracowniczey jest sporządzana przez nauczyciela (wspomagane go wskazówkami dyrektora szkoły) na początku każdego roku szkolnego lista celów do realizacji w trakcie jego trwania. Co ważne, owa lista sporządzana jest między innymi właśnie na podstawie wspomnianej już powyżej, corocznej oceny danego pracownika, który zapoznawszy się z nią, określa jakim elementom powinien poświęcić najwięcej uwagi i w efekcie jest w stanie skutecznie wyznaczyć najistotniejsze z punktu widzenia doskonalenia swej szkolnej działalności sfery. Wyróżnia się w tym kontekście cztery zasadnicze obszary: całościowy rozwój uczniów poprzez osiągnięcie wysokiej jakości i efektywności procesu nauczania, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych oraz zapewnienie im odpowiednich warunków do nauki (dbanie o ich dobrostan wynikający między innymi z właściwej atmosfery w klasie);

- wkład wnoszony w działalność szkoły;
- współpraca z rodzicami;
- rozwój zawodowy (np. określenie typu szkoleń, w jakich nauczyciel powinien wziąć udział, by wypełnić luki wykazane w ocenie rocznej).⁶⁵

Można domniemywać, że tak skonstruowany system corocznej ewaluacji w istotny sposób przyczynia się do osiągnięcia przez singapurskich nauczycieli mistrzostwa w zawodzie, wyrażanego między innymi przytoczonymi wcześniej, wysokimi osiągnięciami szkolnymi ich uczniów. Wydaje się, że w tym zakresie (podobnie zresztą, co godne najwyższego podziwu, jak w niemal każdym innym) zostawiono niewiele miejsca przypadkowi i szczęśliwym zbiegom okoliczności. Wszystkie elementy, które odgrywają lub mogą odgrywać rolę w procesie stałego podnoszenia jakości tamtejszego systemu edukacji, zostały objęte nadzorem i kontrolą – tymi ich formami, które nie kojarzą się negatywnie, nie oznaczają bowiem sterowania z zewnątrz, ale wiążą się raczej z udzielaniem wszelkiej niezbędnej pomocy i zapewnianiem niezbędnego do rozwoju wsparcia.

Podsumowanie

W dobie swobodnego przepływu informacji, zdobywanie dostępu do efektów pracy innych ludzi czy instytucji, a następnie ich wykorzystywanie,

⁶⁴ Tamże, s. 15.

⁶⁵ Tamże, s. 13-14.

staje się jeszcze prostsze i znacznie szybsze niż kiedykolwiek przedtem. Dysponując niemal nieograniczoną możliwością zdobywania danych (nie tylko poprzez materiały, które można znaleźć w zasobach Internetu, ale także poprzez bezpośredni kontakt z ich twórcami – konkretnymi osobami prowadzącymi interesujące nas działania) mamy możliwość analizowania potencjalnych rozwiązań i, w razie ich pozytywnej weryfikacji oraz odpowiedniego dostosowania do naszych potrzeb, późniejszego wprowadzania ich w życie w rodzimym systemie.

Przytoczone w artykule dane, odnoszące się do organizacji singapurskiego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli zdają się nie pozostawiać żadnych złudzeń – jest to system niemal kompletny, pozbawiony widocznych luk. Wydaje się, że pochyłono się w nim nad wszystkimi elementami, kluczowymi z punktu widzenia szeroko pojmowanej nauczycielskiej efektywności (wraz ze wszystkimi jej konsekwencjami – zarówno dla samych nauczycieli, jak i dla ich uczniów, ich szkoły, czy systemu edukacji oraz państwa jako całości). Określenia „niemal kompletny” nie użyto bez powodu – co prawda w zestawieniu z innymi systemami ten, który stanowi przedmiot niniejszego opracowania jawi się jako coś wyjątkowego, jako niezwykle wyrazisty punkt odniesienia wyznaczający kierunek przemian i stanowiący wzór do naśladowania, jednakże nie może być oczywiście mowy o kompletności całkowitej, skończonej – w ogólnie pojmowanej rzeczywistości edukacyjnej, niezależnie od specyfiki danego państwa, jego tradycji czy kultury, nie jest możliwe stworzenie systemu, który, nawet dysponując nieograniczonymi środkami, byłby w stanie objąć wszystkie bez wyjątku aspekty tej niezwykle skomplikowanej maszynierii. Podkreślona już wcześniej niedookreślność sytuacji szkolnych stanowi w tym przypadku barierę, której nie da się tak po prostu ominąć czy przeskoczyć – jest to ten obszar funkcjonowania nauczycieli, w którym muszą oni polegać nie tylko na swojej wiedzy i umiejętnościach, ale również na wzrastającej wraz z nabywaniem kolejnych doświadczeń zawodowych zdolności do przewidywania możliwych scenariuszy wydarzeń i tworzenia *ad hoc* niezbędnych w danej sytuacji strategii działań o potencjalnie największej skuteczności. Nawiązać tu można ponownie do wspomnianej już wcześniej koncepcji refleksyjnej praktyki, a mianowicie do jej formy, która określana jest jako *refleksja w praktyce*, dochodzi do niej bowiem w toku danego działania – ma zatem ona charakter bieżący, w odróżnieniu od dokonywanej już po fakcie *refleksji nad działaniem*.⁶⁶ Niemniej jednak, pomimo tej naturalnej

⁶⁶ D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals...*, j. w.

i niepełnej kompletności, singapurski model edukacyjny powinien zostać poddany dogłębnej analizie, ponieważ wypracowane w jego ramach rozwiązania, a przynajmniej duża ich część, mogłyby z powodzeniem zostać włączone do naszego rodzimego systemu oświaty. Oczywiście nie można zapomnieć o tym, że, co wielce prawdopodobne, nawet pomimo najlepszych chęci, nie będzie możliwe pełne skopiowanie pomysłów rodem z Azji – warto pamiętać o istotnych różnicach w kulturze (w tym w kulturze nauki i pracy) i tradycji obu państw. Przy właściwych nakładach jednakże, możliwe byłoby pokuszenie się o podjęcie próby zaadaptowania przynajmniej części zdobyczy Singapuru do naszych warunków i właściwej naszym realiom specyfiki. Jest to z pewnością zamysł, któremu należy się dokładnie przyjrzeć, ponieważ wynikające z niego korzyści mogą okazać się naprawdę znaczące zarówno dla uczniów, jak i dla samych nauczycieli, a poprzez nich, również dla całego społeczeństwa.

Bibliografia:

- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., *Psychologia Społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Choo, T. L., Darling-Hammond, L., *Creating Effective Teachers and Leaders in Singapore*. w: L. Darling-Hammond i R. Rothman (red.) *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA 2011, s. 33-41.
- Day, Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.
- Karpati, A., *Teacher training and professional development*. w: K. Fazekas, J. Köllö, J. Varga (red.) *Green Book. For the renewal of public education in Hungary*, ECOSTAT, Budapest 2009, s. 203-226.
- Kretschmann, R., Kirchner-Liss, K., Lange-Schmidt, I., Miller, R., Rabens, E., Thal, J., Zitzner M., *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Kurdybacha, Ł., *Historia wychowania. Tom 1*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Kwiatkowski, S. T., *Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2015 nr 4 (13), s. 127-159.

- Kwiatkowski, S. T., *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2013 nr 4, s. 101-118.
- Kwiatkowski, S. T., *Uwarunkowania wyboru zawodu nauczyciela*. Nieopublikowana rozprawa doktorska obroniona w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (2012).
- Lee, D., Tay, W. Y., & Hong, H., *Professional learning communities: A movement for teacher-led professionalism*. „NIE Working Paper Series No. 6”, National Institute of Education, Singapore 2015.
- Lim, K. M., *Teacher Education in Singapore*. http://www.academia.edu/23996078/Teacher_Education_and_Teaching_Profession_in_Singapore – dostęp z dnia 15.11.2016 r.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013.
- Ministry of Education Singapore, *Education in Singapore*, Ministry of Education, Singapore 2008.
- National Institute of Education, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, National Institute of Education, Singapore 2009.
- Nowosad, I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing, Paris 2011.
- OECD, *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OECD Publishing, Paris 2014a.
- OECD, *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris 2014b.
- OECD, *Singapore – Country Note – Results for TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris 2014c.
- Pyżalski, J., Merez D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Schleicher, A., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris 2012.
- Schön, D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 2003.
- Steiner, L., *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore*, Public Impact, Chapel Hill 2010.

- Tan, S. K. S., Wong, A. F. L., Gopinathan K. C. G., Wong, I. Y. F., Ong, K. H., *The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore*. w: R. M. Ingersoll (red.) *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*, Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia 2007, 71-84.
- Walczak, D., *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- World Economic Forum, *The Global Competitiveness Report 2014-2015: Country/Economy Highlights*, World Economic Forum, New York 2014.
- Zimbardo, P., Johnson, R. L., McCann, V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom II – Motywacja i uczenie się*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Innovative teacher training – example of the Singaporean model

The article focuses on an analysis of the Singaporean teacher training model from the perspective of the solutions applied within it, which could potentially be utilized in the Polish system. On the background of this particular model's structure, the holistic approach of Singaporean institutions responsible for teacher education, meant to prepare them to the crucial role they are meant to play in the modern knowledge society, has been depicted.