

Renata Ernst-Milerska

Przedsiębiorczość jako przedmiot szkolny : między kształceniem realnym a ogólnym

Studia z Teorii Wychowania 6/3 (12), 193-207

2015

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.

Renata Ernst-Milerska

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Przedsiębiorczość jako przedmiot szkolny: między kształceniem realnym a ogólnym

Wstęp

Współczesna dyskusja dotycząca kształtu oświaty szkolnej jest uwarunkowana tradycyjnym podziałem na dwa typy szkolnictwa – na szkolnictwo ogólnokształcące i szkolnictwo zawodowe. Z perspektywy obecnych wyzwań rynkowych zasadny jest spór o priorytety i proporcje między tymi dwoma typami kształcenia. W moim przekonaniu ważna jest jednak nie tylko relacja między szkolnictwem ogólnokształcącym i zawodowym, lecz również status kształcenia zawodowego w ramach kształcenia ogólnego i status kształcenia ogólnego w ramach nauki zawodu. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z 2002 r. wprowadziła do nauczania na poziomie ponadgimnazjalnym w szkołach ogólnokształcących nowy przedmiot – podstawy przedsiębiorczości, którego zadaniem jest kształtowanie u uczniów wiedzy i kompetencji gospodarczych. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie statusu nauczania przedsiębiorczości w programie kształcenia ogólnego, a szerzej – interpretacja wybranych zagadnień związanych z integracją treści kształcenia ogólnego i realnego w ramach kształcenia ogólnokształcącego. Wyrażam przekonanie, że lekcje przedsiębiorczości nie mogą ograniczać się do nauczania o przedsiębiorczości, lecz powinny być także formą refleksyjnego działania w obszarach objętych zakresem tego nauczania. W tym sensie realizują one także zadania kształcenia ogólnego¹.

¹ Niniejszy artykuł opiera się na fragmentach pracy dyplomowej przedłożonej na studiach podyplomowych z przedsiębiorczości na Wydziale Nauk Ekonomicznych SGGW w Warszawie.

Treści realne w programie kształcenia ogólnego

Kształcenie ogólne korzeniami sięga kultury antycznej. Już sofisci podkreślali znaczenie kształcenia umysłowego ucznia, na początku w zakresie gramatyki, retoryki i dialektyki. Były to podstawowe umiejętności wprowadzające ucznia w świat kultury. Na przełomie starożytności i średniowiecza zaczęły się rozwijać tzw. sztuki wyzwolone. Oprócz gramatyki, retoryki i dialektyki obejmowały one geometrię, arytmetykę, astronomię i muzykę. W czasach średniowiecza i rodzącego się renesansu zdobycie pełnego wykształcenia ogólnego w szkołach średnich i na uniwersyteckich wydziałach artium w zakresie siedmiu sztuk wyzwolonych umożliwiała podjęcie studiów teologii, medycyny i prawa². Sama nazwa „sztuki wyzwolone” miała oznaczać takie kompetencje, które wyróżniają człowieka oświeconego, w tym sensie – wyzwolonego, od ludzi nieoświeconych. Sztuki wyzwolone wyznaczyły ówczesny kanon kształcenia ogólnego. Stworzona wówczas pojęciowość wpłynęła na późniejsze anglosaskie określenie kształcenia ogólnego w kategoriach „liberal education”.

Sztuki wyzwolone koncentrowały się na kompetencjach intelektualnych i wiedzy ogólnej o świecie. Nie miały charakteru zawodowego i praktyczno-życiowego. W wielu szkołach ówczesnej Europy prowadzono kształcenie alternatywne dotyczące umiejętności właściwych dla stanu wyższego. Było to kształcenie w praktycznych umiejętnościach potrzebnych do życia w określonej konwencji. Nie było to jednak kształcenie zawodowe.

Idee „urealnienia” kształcenia pojawiły się w okresie renesansu. Erazm z Rotterdamu, Georgius Agricola, Tomasz Morus, Juan Luis Vives zaczęli dostrzegać – obok biegłości intelektu i elokwencji – znaczenie realnych kompetencji. Tendencja ta była hamowana przez rozwój i popularność protestanckich gimnazjów filologicznych koncentrujących się przede wszystkim na kształceniu językowym, którego celami było zdobycie kompetencji językowego ujmowania świata, jego nazywania, tłumaczenia i wypowiadania (wymowność, elokwencja). Odzwierciedlało to koncentrację protestantyzmu na zasadzie prymatu Słowa i normatywności Pisma. Z drugiej jednak strony protestanckie rozdzielenie wiary i rozumu sprzyjało niezależnej eksploracji świata, która – z założenia – nie mogła podważyć porządku wiary. Program kształcenia Gimnazjum Akademickiego w Gdańsku jest tego dobitnym przykładem. Dowartościowanie doświadczenia prowadziło w tamtym czasie do modyfikacji kształcenia. Doświadczenie zostało uznane za istotny element

² W. Kryszewski, *Sztuki wyzwolone*, w: *Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2005, t. 26, s. 483-484.

kształcenia. Prekursorem w tym względzie był luminarz braci czeskich Jan Amos Komeński. Na początku XVIII w. (między 1704-1708) w protestanckim Halle została założona „Szkoła realna matematyczna i mechaniczna”, a ok. 40 lat później w Berlinie – „Szkoła realna matematyczno-ekonomiczna”. Jest to symboliczny początek zinstytucjonalizowanego kształcenia realnego.

Zdaniem autorów historii kształcenia technicznego w prestiżowym „Historisches Wörterbuch der Pädagogik”, kształcenie realne de facto zostało upowszechnione dopiero w XIX w. Pojęcie techniki wywodzi się z greckiego „*techne*”, które oznaczało sztukę w znaczeniu rzemiosła wykraczającego poza rutynę, poza mechanicznie stosowane reguły. W XIX w. pojęcie techniki zyskało nowe znaczenie jako „technika realna”, a więc realna sztuka opanowywania natury za pomocą narzędzi³. W XIX w. wyłoniły się dwa typy szkół: ogólnokształcące i realne. W Europie Środkowej kształcenie ogólne było rozwijane w duchu neohumanizmu i herbartyzmu. Z początkiem XX w. herbartyzm został ostatecznie poznaczony, natomiast tradycja neohumanizmu zyskała swoją kontynuację w niemieckiej pedagogice humanistycznej (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*). Do pewnego stopnia jej analogią na gruncie polskim była pedagogika kultury. Niezależnie od różnicowań, obie te pedagogiki cechowało przekonanie o centralnej roli kształcenia ogólnego. Istotą kształcenia ogólnego była koncentracja na rozwoju osobowości człowieka jako osobowości duchowej i kulturowej. Kształcenie takie ma znaczenie podmiotowe, egzystencjalne i hermeneutyczne, a nie utylitarne i techniczne. Służy ono urzeczywistnieniu człowieka jako istoty autonomicznej, duchowej i kulturowej, gotowej do interpretacji i wartościowania siebie i świata. Podstawowym wyznacznikiem pedagogiki humanistycznej było więc przekonanie o prymacie kształcenia ogólnego. Jak pisał wybitny przedstawiciel tej pedagogiki, Sergiusz Hessen, istotą kształcenia ogólnego jest tworzenie osobowości kulturalnej. Techniczne umiejętności są ważne, ale nie stanowią wyznaczniki kształcenia ogólnego.

Z tej perspektywy powstaje pytanie o wzajemną relację między kształceniem ogólnym i kształceniem realnym, technicznym i zawodowym w programie kształcenia ogólnokształcącego. Podkreślmy, nie jest to pytanie o sens szkół realnych. Szkoły realne już wówczas stanowiły uznaną instytucję kształcenia. Innymi słowy szkolnictwo ogólnokształcące i szkolnictwo realne jako dwa odrębne typy kształcenia zyskały uprawomocnienie polityczne

³ F. Schütte, Ph. Gonon, *Technik und Bildung / technische Bildung*, w: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, red. D. Benner, J. Oelkers, Weinheim, Basel 2004, s. 991.

i pedagogiczne. Moje pytanie dotyczy natomiast idei włączenia elementów kształcenia realnego do programów kształcenia ogólnego.

W okresie międzywojnia takie postulaty sformułowali przedstawiciele pedagogiki pracy i twórczości, w Niemczech – Georg Kerschensteiner, a w Polsce m.in. Henryk Rowid. Uznali oni pracę i twórczość nie tylko za element kształcenia realnego, lecz również ogólnego. Kwestia ta została także podjęta przez tzw. drugie pokolenie przedstawicieli niemieckiej pedagogiki humanistycznej. Najbardziej wymownym przykładem jest dzieło Theodora Litt „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt” (1955). Litt ukazuje człowieka jako istotę tworzącą się w relacjach międzyludzkich, w kontakcie z językiem i kulturą, ale także w kontakcie z naturą i techniką. W tym sensie kształcenie realne powinno zostać włączone do kształcenia ogólnego. Zarazem jednak, w imię obrony człowieczeństwa, kształcenie musi być zakorzenione w kształceniu ogólnym. „Dzisiejszy człowiek musi zostać uświadomiony, że natura to coś więcej aniżeli jakieś gigantyczne zadanie rachunkowe i niewyczerpany rezerwuuar energii. Musi on ponownie zyskać dostęp do takich wstrząsów i uniesień, z którymi gwarantem właściwego kontaktu jest otwarta umysłowość”⁴. A w zakończeniu pracy Litt pisał: „To, czy w warunkach nowoczesnego świata pracy człowieczeństwo będzie mogło zostać zachowane, wymaga rozstrzygnięcia jednej kwestii: kto mianowicie jest w stanie rozpoznać ukazane tutaj warunki i kto jest gotów je uznać”⁵. Przykład ten dowodzi świadomości wagi kształcenia ukierunkowanego na „ujarzmianie” świata i jego wykorzystanie, a zarazem troski o obronę specyfiki człowieczeństwa. Z tego względu pedagogika humanistyczna pierwszej połowy XX w. była chyba ostatnim tak przemożnym wołaniem o prymat kształcenia ogólnego w kształceniu człowieka. Nie oznacza to oczywiście braku takich głosów dzisiaj. Idee takie są formułowane na gruncie współczesnej pedagogiki humanistycznej i hermeneutycznej. W tradycji anglosaskiej szczególną recepcję zyskał manifest, którego autorem jest Martha Nussbaum. Osadzony on zostaw w kontekście umiejętności ważnych do życia w społeczeństwie obywatelskim i zróżnicowanym kulturowo⁶.

Od lat 60. XX w. w pedagogice „zachodniej” dominację zyskały empiryczne teorie uczenia się i nauczania oraz rozwinięte na tym gruncie

⁴ Th. Litt, *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Darmstadt 2003, s. 92.

⁵ Tamże, s. 97.

⁶ M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

empiryczne taksonomie celów nauczania. Najbardziej znaną koncepcją była taksonomia Benjamina Blooma, która – nawiasem mówiąc – stała się teoretyczną podstawą dla współczesnej polityki oświatowej Komisji Europejskiej i idei tworzenia ramy kwalifikacji w kategoriach opisu wymiernych efektów kształcenia. Tradycja ta ujmowała proces nauczania w kategoriach technologicznych. Miał on podlegać planowaniu, kontroli i pomiarowi. Ujęcie nastawione na wymierny konkret, ograniczające się do wymiernych efektów (celów) nauczania udroźniło przenikanie treści kształcenia realnego do kształcenia ogólnego.

Drugim impulsem było włączenie do dyskursu oświatowego perspektywy teorii krytycznej. Pedagogika krytyczna kształtowała praktykę szkolną tak, aby realizowała interes emancypacyjny. Jej celem praktycznym była emancypacja każdego ucznia. System szkolny powinien wspierać ów proces. Emancypacja była rozumiana bardzo szeroko. Z perspektywy pedagogiki krytycznej kapitałną rolę pełniło uzdolnienie ucznia do uczestnictwa w procesach komunikacji społecznej i jego partycypacja obywatelska w życiu społecznym. Pedagogika krytyczna promowała umiejętności potrzebne dla budowania społeczeństwa obywatelskiego, demokratycznego i pluralistycznego. Zwracała uwagę na znaczenie kapitału lingwistycznego, kulturowego i społecznego. Z dzisiejszej perspektywy należy zauważyć, że kategorie te są jednymi z najważniejszych społecznych warunków rozwoju gospodarczego. W tym sensie pedagogika krytyczna wprowadziła do programów nauczania cele, które wspierały rozwój społeczny. Jej ważną cechą była również koncentracja na celach kształcenia, a nie na treściach. Pozwalało to wyrwać kształcenie szkolne z historycznego gorsetu tradycyjnego kanonu treści nauczania.

Programy kształcenia szkolnego są wypadkową tradycji systemów oświatowych i kultur narodowych, polityki oświatowej oraz trendów pedagogicznych. Dzięki dydaktyce empirycznej i pedagogice krytycznej, a także dzięki zmieniającej się sytuacji gospodarczej i społecznej, programy szkolne kształcenia ogólnego w coraz większym stopniu zaczęły uwzględniać cele i efekty kształcenia związane z kreowaniem nowoczesnego społeczeństwa demokratycznego i nowoczesnej gospodarki.

Z perspektywy współczesnej polityki oświatowej możemy stwierdzić, że jej głównymi punktami odniesienia są – po pierwsze – zachowanie dziedzictwa cywilizacyjno-kulturowego oraz – po drugie – wyzwania nowoczesnego społeczeństwa i gospodarki. Pozycja kompetencji umożliwiających świadome życie w społeczeństwie demokratycznym i w warunkach konkurencyjnej gospodarki została wzmocniona decyzjami unijnymi. Jest to tzw. strategia lizbońska.

W 2000 r. w Lizbonie odbyło się posiedzenie Rady Europy. Miało ono miejsce w dniach 23-24 marca 2000 r. Wzięli w nim udział szefowie rządów państw Unii Europejskiej. Dotyczyło ono polityki zatrudnienia, reform gospodarczych i spójności społecznej. Celem posiedzenia było wypracowanie strategii reform (tzw. strategia lizbońska), aby gospodarka europejska mogła sprostać wymogom światowej konkurencji. Strategia lizbońska miała więc profil gospodarczy. Zawierała jednak konkretne postulaty edukacyjne dotyczące polityki naukowej i oświatowej, zwłaszcza w zakresie stworzenia kryteriów uznawalności wykształcenia i wzrostu nakładów na badania naukowe służące rozwojowi gospodarki. Dobrobyt jest bowiem pochodną inwestycji w ludzi i w gospodarkę opartą na wiedzy⁷.

Uprowadzając niejako uchwalenie strategii lizbońskiej, Europejskie Biuro Euridice przygotowało dokument na europejską konferencję ministrów edukacji inaugurującą europejskie programy edukacyjnej. Konferencja ta odbyła się 17-18 marca 2000 r. w Lizbonie. Dlatego też edukacyjne implikacje strategii lizbońskiej zostały na tydzień wcześniej antycypowane przez dokument ministrów edukacji „Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej”⁸. Dokument ten ujmował istotę kształcenia z perspektywy idei uczenia się przez całe życie. Jego główną ideą była taka restrukturyzacja kształcenia, która umożliwiałaby zdobywanie wybranych kompetencji niezależnie od wieku osoby zainteresowanej⁹. Główny nacisk położono przy tym na kompetencje umożliwiające na skuteczne funkcjonowanie na rynku pracy. Kompetencje te w zasadniczej części są związane z kształceniem realnym.

Rzeczpospolita Polska została 1 maja 2004 r. członkiem Unii Europejskiej. Akcesję poprzedziły prace przygotowawcze. Musiały one uwzględniać postanowienia strategii lizbońskiej z 2000 r. w zakresie konkurencyjności gospodarki oraz wynikające z niej zalecenia dotyczące unijnej polityki oświatowej. Z drugiej jednak strony procesy modernizacyjne w Polsce same w sobie były akceleratorem nowych pomysłów dydaktycznych. Wynikiem tych tendencji było wprowadzenie nauczania przedsiębiorczości do programu kształcenia ogólnokształcącego na II poziomie kształcenia średniego.

⁷ European Parliament, Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 (www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#1).

⁸ *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, Euridice, przekł. E. Kolanowska, Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji, Warszawa 2000.

⁹ Tamże, s. 12 i następane.

Przedsiębiorczość w polskim programie kształcenia

Analizując status przedmiotów realnych w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce pomijam kształcenie w technikach i liceach zawodowych. Jest to specyficzny typ placówek z założenia integrujących kształcenie ogólne z realnym. Pomijam również ideę liceów profilowanych, które miały łączyć kształcenie ogólnokształcące z profilami akademickimi bądź zawodowymi. Rozwiązanie to zostało ostatecznie zarzucone. Koncentruję się na szkołach ogólnokształcących na poziomie średnim.

Klasycznym przedmiotem realnym w programie kształcenia ogólnego były i są zajęcia techniczne. Wraz z nastaniem społeczeństwa informatycznego włączono do kształcenia zajęcia z informatyki. W 1999 r. ówczesny rząd RP przeprowadził tzw. cztery wielkie reformy. Jedną z nich była strukturalna i programowa reforma oświaty. Podstawa programowa z 1999 r. nie przewidywała odrębnych zajęć z przedsiębiorczości. W szkolnictwie średnim zajęciami realnymi były technika i elementy informatyki. Kwestie życia gospodarczego były objęte programem wiedzy o społeczeństwie. Podstawa programowa z 1999 r. formułowała 5 kompleksów zagadnień dla tego przedmiotu: 1) obywatel a władza publiczna w różnych systemach politycznych, 2) funkcjonowanie demokracji w RP, 3) kultura polityczna i formy życia publicznego, 4) budżet państwa i podatki, 5) praca oraz rynek pracy i jego mechanizmy. Dwa ostatnie zagadnienia wpisywały się bezpośrednio w problematykę przedsiębiorczości. Powyższe oznacza, że kompetencje w zakresie przedsiębiorczości miały być realizowane w ramach programu wiedzy o społeczeństwie¹⁰.

W 2002 r. została zatwierdzona nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Wprowadziła ona do kształcenia ogólnego na poziomie licealnym odrębny przedmiot „podstawy przedsiębiorczości”¹¹. Od tego momentu w polskim systemie kształcenia szkolnego nauczanie przedsiębiorczości zostało ustanowione jako przedmiot o charakterze realnym w ramach profilu ogólnokształcącego. Jego status został potwierdzony w kolejnych

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dz. U. z 1999, nr 14, poz. 129.

¹¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. z 2002, nr 51, poz. 458.

podstawach programowych z 2008¹² i 2012 r¹³. W odniesieniu do przedmiotu podstawy przedsiębiorczości rozporządzenie z 2012 r. powtarza dosłownie zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego z 2008 r. Oznacza to, że w kształceniu z podstaw przedsiębiorczości obowiązują od 7 lat te same założenia programowe.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego zdefiniowała cztery ogólne zakresy realizacji celów nauczania: 1) komunikacja i podejmowanie decyzji, 2) gospodarka i przedsiębiorstwo, 3) planowanie i kariera zawodowa, 4) zasady etyczne. W ramach poszczególnych obszarów realizowane są kolejno następujące cele: „1) Uczeń wykorzystuje formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej, podejmuje decyzje i ocenia ich skutki, zarówno pozytywne, jak i negatywne. 2) Uczeń wyjaśnia zasady funkcjonowania przedsiębiorstwa i sporządza prosty biznesplan; charakteryzuje mechanizmy funkcjonowania gospodarki i instytucji rynkowych oraz rolę państwa w gospodarce; analizuje aktualne zmiany i tendencje w gospodarce Polski i świata; rozróżnia i porównuje formy inwestowania oraz wynikające z nich ryzyko. 3) Uczeń opisuje mocne strony swej osobowości; analizuje dostępność rynku pracy w odniesieniu do swoich kompetencji i planów zawodowych. 4) Uczeń wyjaśnia zasady etyczne w biznesie i w relacjach pracownik-pracodawca, potrafi ocenić zachowania pod względem etycznym”¹⁴.

Cztery wymienione powyżej zakresy realizacji celów nauczania wraz z przypisanymi im ogólnymi celami nauczania są osiągnane w obrębie treści nauczania, które zostały podzielone na sześć bloków tematycznych: 1) człowiek przedsiębiorczy, 2) rynek – cechy i funkcje, 3) instytucje rynkowe, 4) państwo gospodarka, 5, przedsiębiorstwo, 6) rynek pracy. Podstawa programowa kształcenia ogólnego przyporządkowuje każdemu z tych bloków tematycznych katalog wymiernych efektów kształcenia w kategoriach wiedzy i umiejętności. Do kwestii szczegółowych związanych z takim podejściem odniosę się w ostatniej części prezentowanego artykułu. W tym miejscu ograniczę się do stwierdzenia, że zastosowany opis procesu nauczania odpowiada

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009, nr 4, poz. 17.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012, poz. 977.

¹⁴ Tamże, s. 172 i następane (ze względu na specyfikę tego rozporządzenia podaję numer strony).

założeniom europejskiej polityki oświatowej, która dąży do ujęcia kształcenia w kategoriach efektów podlegających pomiarowi.

Opis celów i treści nauczania podstaw przedsiębiorczości został opracowany z uwzględnieniem zasad zawartych w „Europejskiej ramie kwalifikacyjnej (ERK)”, będącej zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/C 111/01/WE z 23 kwietnia 2008 r. Ten niewielki dokument podkreśla konieczność opisu kształcenia z perspektywy wymiernych efektów uczenia się uzyskiwanych w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji¹⁵. Podejście takie w gruncie rzeczy kontynuuje dawny projekt dydaktyczny związany z opracowaniem taksonomii celów nauczania. Został on sformułowany w 2. połowie lat 50. XX w. przez Samuela B. Blooma i do dnia dzisiejszego jest kontynuowany w ramach koncepcji pomiaru dydaktycznego i związanej z nimi polityki oświatowej. W tym miejscu sformułuję jedynie wątpliwość dotyczącą sensu podporządkowania kształcenia szkolnego wyłącznie temu, co jest wymierne i podlega kontroli. Nie rezygnując z wymierności kształcenia, należy dowartościować także te kwestie, które wymykają się pomiarowi, a jednocześnie stanowią istotny element kształcenia ucznia i jego przygotowania do samodzielnego życia.

Europejski raport o nauczaniu przedsiębiorczości

W 2012 r. Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego Komisji Europejskiej wydała raport poświęcony nauczaniu przedsiębiorczości w szkołach w państwach europejskich¹⁶. Jest to pierwsza tego typu pozycja rekapitulująca dokonania edukacyjne w zakresie przedsiębiorczości w Unii Europejskiej.

Raport składa się z dwóch części – opisowej i dokumentującej. W części o charakterze opisowym autorzy raportu opisali trzy zagadnienia: 1) narodowe strategie i plany działania, wraz z określeniem czasu wprowadzenia strategii nauczania przedsiębiorczości w poszczególnych państwach UE; 2) sposób integracji nauczania przedsiębiorczości w krajowych programach kształcenia szkolnego; 3) efekty kształcenia i wytyczne dla nauczycieli. Część dokumentująca zawiera prezentację faktografii: wymienia dokumenty strategiczne oraz przedmioty realizujące treści przedsiębiorczości

¹⁵ *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, Luksemburg 2009.

¹⁶ *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, European Commission – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels 2012.

na poszczególnych etapach edukacyjnych. Do opisu etapów wykorzystano klasyfikację przyjętą przez UNESCO, tzw. ISCED (International Standard Classification of Education). Polskiemu szkolnictwu podstawowemu, gimnazjalnemu i licealnemu odpowiadają poziomy ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3.

Podstawową wadą dokumentu unijnego jest to, że jego autorzy – zamiast skoncentrować się na faktycznej edukacji szkolnej i kwestiach programów nauczania – interesowali się przede wszystkim krajowymi strategiami wdrażania programu uczenia się przez całe życie i miejscem nauczania przedsiębiorczości w tych strategiach. Tak więc raport dotyczy bardziej opracowywanej przez poszczególne kraje dokumentacji strategicznej dotyczącej polityki oświatowej, aniżeli samego procesu kształcenia. W przypadku Polski moment wdrożenia nauczania przedsiębiorczości został określony na 2010 r.¹⁷. Tymczasem nauczanie tego przedmiotu zostało wprowadzone w naszym kraju 8 lat wcześniej.

Opis specyficznych strategii nauczania przedsiębiorczości autorzy rozpoczynają od następującego stwierdzenia: „W sześciu krajach i dwóch regionach zostały wprowadzone szczegółowe strategie implementacji nauczania przedsiębiorczości na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnego”¹⁸. Polska nie znalazła się wśród tych krajów, mimo że – jak wiemy – szczegółowe założenia programowe obowiązują od 2002 r. W przypadku Polski autorzy raportu za punkt wyjścia przyjęli bowiem dokument strategiczny opracowany przez międzyresortowy zespół do spraw uczenia się przez całe życie i krajowej ramy kwalifikacji z roku 2010¹⁹. Dokument ten zapewne jest realizacją unijnej polityki oświatowej, jednak nie ma on żadnego statusu prawnego w odniesieniu do kształcenia w polskiej szkole. To nie bowiem ten dokument, lecz podstawa programowa kształcenia ogólnego jest normatywna dla oświaty w Polsce. Dokument strategiczny mógł oczywiście wpłynąć na konstrukcję podstawy programowej kształcenia ogólnego z 2012 r. Pamiętajmy jednak, że w odniesieniu do nauczania przedsiębiorczości nie ma żadnych różnic między postanowieniami podstawy programowej z 2008 i podstawy programowej z 2012 r.

W części drugiej raportu o charakterze dokumentacyjnym otrzymujemy wgląd w sposoby realizacji nauczania przedsiębiorczości w programach nauczania poszczególnych krajów unijnych. Cenne jest pokazanie, że niektóre elementy ważne dla przedsiębiorczości są nauczane w ramach innych

¹⁷ Tamże, s. 7.

¹⁸ Tamże, s. 8.

¹⁹ Tamże, s. 64.

przedmiotów: wiedzy o społeczeństwie, historii i społeczeństwa, geografii czy matematyki. Jednak w przypadku państw federalnych, np. Niemiec, w których stanowanie programów kształcenia pozostaje w gestii krajów związkowych, autorzy raportu nie podejmują się ich rekapitulacji, a jedynie odsyłają nas do tych programów²⁰. Powyższe oznacza, że wartość informacyjna omawianego raportu jest ograniczona głównie do tego, co ten raport dokumentuje. Jest to przede wszystkim status nauczania przedsiębiorczości w krajowych strategiach uczenia się i nauczania, a dopiero w drugiej kolejności i w sposób powierzchowny – w rzeczywistości realizowanych programach kształcenia szkolnego.

Zagadnienie bezrobocia jako impuls dla dydaktyki przedsiębiorczości

Prezentując wyznaczniki nauczania podstaw przedsiębiorczości w Polsce wskazałam na konieczność uzupełnienia zakresu nauczania o kwestie, które nie podlegają prostej operacjonalizacji. Postulat ten udowodnię obecnie na przykładzie analizy transferu dydaktycznego egzemplarycznej kwestii, a mianowicie bezrobocia.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej kształcenia ogólnego problematyka bezrobocia ma być omówiona w ramach szóstego bloku tematycznego. Wymagania szczegółowe związane z problemem bezrobocia zostały określone bezpośrednio w pozycji 1, aczkolwiek także pozostałe zapisy w pewnym stopniu pozostają w relacji z tym zjawiskiem. Aby oddać spektrum woli ustawodawcy, zacytuję całość zapisów dotyczących bloku szóstego. „Uczeń: 1) omawia mierniki i skutki bezrobocia dla gospodarki oraz sposoby walki z bezrobociem; 2) wyjaśnia motywy aktywności zawodowej człowieka; 3) analizuje własne możliwości znalezienia pracy na rynku lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim; 4) wyszukuje oferty pracy, uwzględniając własne możliwości i predyspozycje; 5) rozróżnia sposoby zatrudnienia pracownika i interpretuje podstawowe przepisy Kodeksu pracy, w tym obowiązki i uprawnienia pracownika i pracodawcy; 6) sporządza dokumenty aplikacyjne dotyczące konkretnej oferty pracy; 7) przygotowuje się do rozmowy kwalifikacyjnej i uczestniczy w niej w warunkach symulowanych; 8) charakteryzuje różne formy wynagrodzeń i oblicza swoje wynagrodzenie brutto i netto; wypełnia deklarację podatkową PIT, opierając się na przykładowych danych; 9) rozróżnia zachowania etyczne i nieetyczne

²⁰ Tamże, s. 48.

w roli pracodawcy i pracownika; wyjaśnia zjawisko mobbingu w miejscu pracy oraz przedstawia sposoby przeciwdziałania²¹.

Z powyższego wynika, że kwestia bezrobocia powinna być przedstawiona głównie w formie informacyjnej: „omawia mierniki i skutki bezrobocia dla gospodarki oraz sposoby walki z bezrobociem”. Podstawa programowa nie nakazuje głębszej refleksji nad czynnikami warunkującymi bezrobocie (np. cechy osobowości, styl życia, kapitał językowy, kulturowy i społeczny) czy też nad sposobami radzenia sobie w sytuacji bezrobocia.

Na rodzimym rynku wydawniczym istnieje kilka podręczników do nauczania przedsiębiorczości. W egzemplarycznie wybranym przeze mnie podręczniku „Przedsiębiorczość na czasie”, wydanym przez Wydawnictwo Szkolne PWN, problem bezrobocia został ujęty w dziale 7: „Widzę problemy ekonomiczne państwa”. Temat sformułowany został następująco: „Bezrobocie – czyli o niedoskonałości rynku pracy”. W części tej została wyjaśniona definicja bezrobocia i jej rodzaje, czynniki wywołujące nierównowagę na rynku pracy, postawione zostało pytanie, czy bezrobocie może być korzystne dla gospodarki oraz wyjaśnione zostały metody walki z bezrobociem. Ważna dla ucznia wydaje się być również prezentacja prognozowanego zapotrzebowania na pracowników w poszczególnych zawodach w latach 2006-2020 według kategorii zawodowych dla krajów UE. Autorzy skupili się na bezrobociu jako zjawisku gospodarczym. Stąd też uczeń powinien potrafić skomentować zasady przeciwdziałania bezrobociu w kategoriach „wędkę i ryby” (bezrobotnym należy dawać wędkę, a nie rybę), znać stopę bezrobocia w regionie oraz wiedzieć jak długo i w jakiej wysokości wypłacany jest zasiłek dla bezrobotnych. W podręczniku zostały natomiast pominięte psychologiczne, egzystencjalne i społeczne aspekty radzenia sobie z bezrobociem²².

W moim przekonaniu zajęcia o bezrobociu nie mogą się ograniczyć do informowania o skali tego zjawiska oraz o makro- i mikroekonomicznych czynnikach je warunkujących. Są to niewątpliwie informacje ważne poznawczo, poszerzające wiedzę ucznia o gospodarce. Tym niemniej pedagogiczna recepcja bezrobocia to coś więcej aniżeli tylko informowanie o sytuacji gospodarczej, o prognozowanych zmianach na rynku pracy i wymaganych przez ten rynek kwalifikacjach. Zajęcia szkolne powinny w tym zakresie

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012, poz. 977, s. 174 (patrz – uwaga do przypisu nr 14).

²² K. Garbacik, M. Żmiejko, *Przedsiębiorczość na czasie. Podręcznik*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012, s. 239-244.

zyskać wymiar praktyczny związany z przeciwdziałaniem bezrobociu. Poniżej przedstawię kilka wyznaczników dydaktyzacji bezrobocia w ramach zajęć z podstaw przedsiębiorczości. Pierwsze dwie dyrektywy odpowiadają zaleceniom wynikającym z podstawy programowej kształcenia ogólnego, natomiast trzy kolejne formułują impulsy modyfikujące dydaktykę nauczania przedsiębiorczości.

Po pierwsze, zajęcia powinny przedstawiać obiektywną wiedzę o bezrobociu oraz jego gospodarczych i ekonomicznych uwarunkowaniach. Do tej wiedzy przynależy analiza rynku pracy oraz jego dynamiki w świecie konkurujących gospodarek. Świadomy wybór przyszłego zawodu jest zarazem pierwszym elementem dojrzałej konfrontacji z realiami rynku pracy.

Po drugie, zjawisko bezrobocia należy odnieść do polityki społecznej państwa, gwarancji socjalnych oraz praw człowieka i zobowiązań państwa. Znajomość własnych praw jest ważnym elementem przeciwdziałania i radzenia sobie z wyzwaniem bezrobocia.

Po trzecie, zajęcia powinny uwzględniać analizę cech indywidualnych, które korelują z bezrobociem. Chodzi przede wszystkim o dydaktyczne przepracowanie cech charakteru, stylu życia, aktywności, kreatywności czy mobilności. Umiejętność krytycznej oceny indywidualnych przymiotów jest ważnym elementem tworzenia indywidualnego repertuaru dobrych praktyk życiowych.

Po czwarte, bezrobocie negatywnie koreluje z tzw. kapitałem językowym, kulturowym i społecznym. Tam, gdzie poziom kapitału jest wyższy, niższy jest poziom bezrobocia. Zdaniem Roberta Putnama, kapitał społeczny jest głównym czynnikiem o charakterze społecznym warunkującym rozwój gospodarczy. „Kapitał społeczny rozumiemy tu jako sieci społeczne regulowane normami moralnymi lub zwyczajem (a nie lub nie tylko formalnymi zasadami prawa), które wiążą jednostkę ze społeczeństwem w sposób umożliwiający jej współdziałanie z innymi dla dobra wspólnego”²³. W tym sensie inicjatywy edukacyjne tworzące kapitał społeczny (wolontariat, działalność społeczna, kampanie społeczne, aktywność samorządnościowa, działalność kulturalna i sportowa) są zarazem formą przeciwdziałania bezrobociu

Po piąte, bezrobocie nie jest zjawiskiem abstrakcyjnym. Szkolny dyskurs o bezrobociu wymaga z jednej strony od nauczyciela i ucznia dużej wrażliwości i etyczności, natomiast z drugiej – uwzględnienia struktur

²³ J. Czapiński, *Kapitał społeczny*, w: *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków 2013*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2013, s. 285.

doświadczenia. Bezrobocie jako wyzwanie edukacyjne to element doświadczania siebie i sztuka przetrwania przeciwności.

Konkludując należy stwierdzić, że lekcje przedsiębiorczości nie mogą ograniczać się do przekazywania informacji o zjawisku bezrobocia oraz formach i instytucjach wsparcia bezrobotnych (dyrektywa 1 i 2), lecz powinny obejmować także wiedzę i umiejętności etyczne, psychologiczne, społeczne czy wręcz kulturowe umożliwiające przeciwdziałanie bezrobociu. Takimi przykładowymi warunkami jest uświadomienie i tworzenie kapitału kulturowego i kapitału społecznego. Kształcenie może także uczyć mentalnego radzenia sobie w sytuacji zagrożenia (dyrektywa 3, 4 i 5). Analiza bezrobocia jako wybranego zagadnienia odsłania zarazem nowe perspektywy transferu dydaktycznego pozostałych zagadnień objętych nauką podstaw przedsiębiorczości. W tym sensie podstawy przedsiębiorczości mogą być traktowane nie tylko jako przedmiot realny włączony do programu kształcenia ogólnego, lecz jako przedmiot – który wychodząc od treści realnych – realizuje podstawowe zadania kształcenia ogólnego. Zadania te dotyczą kształtowania dojrzałej osobowości ucznia, który zostaje uzdolniony do samodzielnego interpretowania, komunikowania i wartościowania siebie i świata w różnych okolicznościach życia.

Bibliografia

- Czapiński J., *Kapitał społeczny*, w: *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków 2013*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2013, s. 285-297.
- Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, European Commission – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels 2012.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, Luksemburg 2009.
- Garbacik K., Żmiejski M., *Przedsiębiorczość na czasie. Podręcznik*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012.
- Kryszewski W., *Sztuki wyzwolone*, w: *Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2005, t. 26, s. 483-484.
- Litt Th., *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Darmstadt 2003.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Schütte F., Gonon Ph., *Technik und Bildung / technische Bildung*, w: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, red. D. Benner, J. Oelkers, Weinheim, Basel 2004.

Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej, Euridice, przekł. E. Kolanowska, Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji, Warszawa 2000.

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz. U. z 1999, nr 14, poz. 129.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2002, nr 51, poz. 458.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009, nr 4, poz. 17.

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

Entrepreneurship as a school subject: between the real and the liberal education

The aim of this article is to present the specific character of the real and the liberal education and their mutual relations in the context of modern school curriculum. Hence the Author has reconstructed the status of entrepreneurship in Polish educational system. The European comparative perspective was also taken into account. The example of unemployment was used to formulate the didactic demands regarding the course of entrepreneurship as a school subject which reflects the principles of the real and the liberal education.