

INETTA NOWOSAD
ORCID: 0000-0002-3739-7844
Uniwersytet Zielonogórski
E-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY (PLC) W SINGAPURZE: MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA W KSZTAŁTOWANIU WYSOKIEJ JAKOŚCI EDUKACJI

WPROWADZENIE

Na arenie międzynarodowej skupienie uwagi na procesach zorientowanych na osiągnięcie wysokiej jakości edukacji nie dziwi już nikogo. Zainteresowanie to rozwijane od lat 70. XX wieku przyniosło dopiero w latach 90. ubiegłego wieku wiele praktycznych rozwiązań, które słusznie budzą ogromne nadzieje na zapewnienie wszystkim uczniom szans rozwoju własnego potencjału w sprostaniu oczekiwaniom XXI wieku. Tym silniejsze zainteresowanie na arenie międzynarodowej wzbudzają kraje, w których procesy edukacyjne prowadzą do wzrostu uczniowskich osiągnięć, wynosząc ich systemy edukacji do światowej czołówki. Takim krajem bez wątpienia jest Singapur, który w 2009 roku, wchodząc po raz pierwszy do programu PISA (Programme for International Student Assessment) od razu wszedł do czołówki światowej, by w 2015 roku zdystansować inne kraje we wszystkich badanych dziedzinach¹. Singapur jest uważany za światowego lidera edukacyjnych przemian. Mało tego, uczniowie w tym kraju nadal wykazują poprawę w zakresie umiejętności czytania i pisania, matematyki i nauk przyrodniczych i utrzymują wskaźnik wzrostowy².

¹ IBE, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki Badania 2015 w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016, s. 3–4.

² Podobnie rewelacyjne wyniki kraj ten uzyskał w innych prestiżowych klasyfikacjach, jak np. *Trends in International Math and Science Study (TIMSS)* badającym umiejętności z zakresu nauk ścisłych (czołowe miejsca w latach 1995, 1999, 2005 i 2007), czy w analizującym umiejętności z zakresu czytania i rozumienia tekstu *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* (czwarte miejsce zarówno w 2006, jak i w 2011 roku). OECD, *Lessons from PISA for the United*

Zainteresowanie uwarunkowaniami wysokich osiągnięć uzyskiwanymi przez singapurskich uczniów wydaje się zatem naturalne. Badania prowadzone w tym obszarze ukazały już wiele niezwykle interesujących wniosków. Budzą jednak dalsze pytania poznawcze. W grupie diskutowanych spraw ważną rolę badacze przypisują profesjonalizmowi nauczycieli³. Przekonanie to poparte licznymi badaniami wskazuje, że praca nauczyciela i sposób nauczania jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na szkolne osiągnięcia uczniów. Stąd inwestycje w nauczycieli i wzrost ich skuteczności uznawane są za kluczowe w poprawie osiągnięć uczniów⁴.

Niezwykle interesujące poznawczo wydaje się rozpoznanie jak, w tak małym u nas znanym kraju, rozwinięte zostały ramowe mechanizmy zorientowane na jakość codziennej pracy nauczyciela. W wypracowanym i skutecznie realizowanym modelu przygotowania nauczycieli do zawodu i funkcjonowania w nim, zwrócono uwagę na kilka ważnych aspektów, takich jak:

- dobrze rozwinięty system rekrutacji;
- przygotowywanie kandydatów do zawodu;
- rozwój zawodowy;
- atrakcyjne ścieżki awansu;
- zatrzymywanie wykwalifikowanych nauczycieli w zawodzie;
- wysokie kompetencje kadry dyrektorów szkół;
- rozwinięta współpraca na różnych poziomach systemu oraz pomiędzy poziomami;
- ścisły związek badań z kreowaniem rozwoju praktyki.

Przyjęte rozwiązania stanowią ścieżkę do mistrzostwa nauczycieli. Budują ich profesjonalizm i są gwarantem wysokiej pozycji społecznej oraz prestiżu⁵.

Choć niewątpliwie wszystkie aspekty przygotowania i profesjonalnego funkcjonowania w zawodzie nauczyciela warte są głębszej analizy, to jednak szczególnie interesujące wydaje się zwrócenie uwagi na najnowsze rozwiązania wprowadzone po 2000 roku, nie tylko celem wzmocnienia siły sprawczej nauczycieli i profesjonalizmu, ale szerzej – celem wzmocnienia i tak wysokiej jakości edukacji. Przykładem tym Singapur udowadnia stosowaną we wszystkich obszarach logikę, że sukces (w tym sukces edukacyjny) nie jest nadany

States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris 2011, s. 160.

³ L. Darling-Hammond, R. Rothman (red.), *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Washington 2011, s. 1.

⁴ J. Hattie, *Visible Learning*, Routledge, Abingdon 2009, s. 18.

⁵ Por. S. Kwiatkowski, I. Nowosad, *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 47.

raz na zawsze i by się nim cieszyć i być z niego dumnym, trzeba stale o niego zabiegać, wspierać go i rozwijać.

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES JAKO OBSZAR BADAŃ

Professional Learning Communities (PLC) są tłumaczone jako wspólnoty uczących się zawodowców⁶, wspólnoty ludzi uczących się⁷, społeczności uczących się profesjonalistów. Koncepcja PLC, zwłaszcza termin „społeczność ucząca się” ekstrapolowano z nauk o zarządzaniu i prac Petera Senge’a nad organizacją uczącą się (learning organisation)⁸. Znaczenie wspólnoty w uczeniu się zostało również w podobnym czasie zauważone przez dwóch antropologów – Jean Lave i Étienne Wengera⁹, którzy zaczęli używać terminu „wspólnota praktyków” (community of practice). Badacze ci skupiali się na uczeniu się jako partycypacji społecznej – wskazując na znaczenie jednostki jako aktywnego uczestnika wspólnotowej praktyki oraz możliwości budowania własnej tożsamości w ramach takich społeczności¹⁰. Konkluzje są nad wyraz zgodne¹¹ i wskazują, że wspólnoty uczące się nauczycieli mogą prowadzić do ich rozwoju zawodowego, co z kolei może przyczynić się do poprawy praktyki nauczania i wyników uczenia się uczniów. Jednak korzyści płynące z praktykowania PLC w szkołach są o wiele szersze

⁶ Wyjaśnienie kategorii *Professional Learning* przeprowadziła J. Giebułtowska, *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community*, „Labor et Educatio” 2017, nr 5, s. 57–72.

⁷ A. Cudowska, *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3 (121), s. 129–141.

⁸ P.M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York 1990.

⁹ J. Lave, É. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

¹⁰ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Cambridge 2002.

¹¹ R. DuFour, R. Eaker, *Professional Learning Communities at Work*, [w:] *National Education Service*, Solution Tree Press, Bloomington 1998; R. DuFour, *What Is a „Professional Learning Community”?*, „Educational Leadership” 2004, 61 (8), s. 6–11; S.C. Thompson, L. Gregg, J.M. Niska, *Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning*, „Research in Middle Level Education Online” 2004, 28 (1), s. 1–15; R. Bolam, A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, M. Wallace, *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, Research Report No. 637. UK: Department for Education and Skills, London 2005; S.M. Hord, W.A. Sommers, *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2008; V. Vescio, D. Ross, A. Adams, *A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning*, „Teaching and Teacher Education” 2008, 24 (1), s. 80–91.

i wiąże się ze wzrostem dobrostanu nauczycieli, zdrową kulturą szkolną i całościową poprawą jakości pracy szkoły/szkół¹².

Uznanie na arenie międzynarodowej skuteczności PLC wynika z osadzenia rozwoju zawodowego nauczycieli w szerszym kontekście kształcenia ustawicznego i uczenia się przez całe życie, uczenia się od siebie, uczenia się w miejscu pracy, rozwoju refleksyjnej praktyki oraz praktyki opartej na dociekaniach i dowodach¹³. Jednakże niezależnie od istniejącej wśród badaczy zgodności dotyczącej pozytywnego wpływu PLC na rozwój zawodowy nauczycieli, wyniki uczenia się uczniów i ogólnie poprawę pracy szkoły, znaczna część fachowej literatury wskazuje na istniejące niejasności związane ze sposobem, w jaki PLC mogą być ustanawiane, zinstytucjonalizowane, utrzymane, ale też trwale rozwijane¹⁴. Wdrożenie i utrzymanie PLC w codziennej praktyce szkolnej stanowi w większości przypadków poważne wyzwanie. Chociaż nieliczni badacze wskazują na istotność kilku stosunkowo ogólnych czynników¹⁵, to jednak brakuje rzetelnych danych jak PLC mogą być konceptualizowane i wdrażane na poziomie krajowym, lokalnym i szkolnym, w dodatku w systemach szkolnych różnych kultur narodowych¹⁶.

Poza brakiem dogłębnych badań nad rolą nauczycieli i innych osób, które na różnych poziomach systemu mogą umożliwić pomyślnie wdrożenie i funkcjonowanie PLC¹⁷, warte poznania jest, w jaki sposób PLC można przenosić do innych kultur. Co więcej, twierdzenia o skuteczności PLC w zapewnianiu lepszych wyników nauczania uczniów są często formułowane na podstawie odmiennych lub nietypowych kontekstów szkolnych. Jako przykłady udanej praktyki przedstawiane są bowiem wybrane szkoły, które otrzymały dodatkowe zasoby i wsparcie – dla innych, krajowych szkół najczęściej niedostępne¹⁸. Dlatego szkoły w większości systemów edukacyjnych nie przyjęły jeszcze w pełni koncepcji PLC, nie wspominając o ich rozwoju i ciągłym doskonaleniu czy skalowalności. Dyskusyjna wydaje się również rola i znaczenie przywództwa, zwłaszcza dyrektora w ich

¹² S.M. Hord, *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, TX: Southwest Educational Development Laboratory, Austin 1998; P.M. Senge, *The Fifth Discipline...*, dz. cyt.; M. Fullan, *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, San Francisco 2001.

¹³ S. Hairon, *Action Research in Singapore Education – Constraints and Sustainability*, „Educational Action Research” 2006, 14 (4), s. 513–523.

¹⁴ R. Bolam, A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, M. Wallace, *Creating and Sustaining Effective...*, dz. cyt.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ V. Vescio, D. Ross, A. Adams, *A Review of Research on...*, dz. cyt.

¹⁷ K.K. Hipp, J.B. Huffman, A.M. Pankake, D.F. Olivier, *Sustaining Professional Learning Communities: Case Studies*, „Journal of Educational Change” 2008, 9 s. 173–195.

¹⁸ A. Lieberman, D.H. Pointer Mace, *Teacher Learning: The Key to Educational Reform*, „Journal of Teacher Education” 2008, 59 (3), s. 226–234.

tworzeniu i uzyskiwaniu trwałości efektu oraz jego skalowalności, mimo dobrego rozpoznania społecznego kontekstu kulturowego jako natury PLC.

Przytoczone argumenty przemawiają za wzmocnieniem obecnej bazy wiedzy w zakresie tworzenia i utrzymywania PLC w różnych kontekstach społecznych i kulturowych oraz rozpoznania, jak nauczyciele, dyrektorzy szkół i decydenci przenoszą koncepcję na praktykę w ramach własnych rozwiązań i formalnych ustanowień¹⁹. W tym przypadku Singapur, jako jedyny kraj, może poszczycić się wprowadzeniem w pełnym zakresie modelu Professional Learning Communities jako programu narodowego²⁰. Warto zatem bliżej przyjrzeć się praktykowanym już rozwiązaniom i zebranym doświadczeniom, które (w dodatku zdobyte w tak odmiennym kontekście kulturowym) mogą wnieść wkład w uzupełnienie stanu wiedzy dotyczącej wdrożeń PLC i trwałego rozwoju. Argumenty i dowody przedstawione w tym artykule opierają się głównie na przeglądzie literatury przedmiotu i analizie dokumentów źródłowych.

SINGAPUR

Singapur to małe miasto-państwo z populacją ponad pięciu milionów obywateli położone w sercu Azji Południowo-Wschodniej. Jego historia to historia szybkich przemian i sukcesu, które rozpoczęły się od uzyskania niepodległości w 1965 r. Ten wyspiarski kraj pozbawiony zasobów naturalnych potrzebował zaledwie trzech dekad, aby przekształcić się z wioski rybackiej w jedno z największych centrów finansowych na świecie. W kraju pozbawionym zasobów naturalnych Singapurczycy powszechnie wierzą, że przetrwanie ich narodu zależy od rozwoju „kapitału ludzkiego”²¹. Przekonanie to stało się jedną z sił napędowych i podejmowanych konsekwentnie wysiłków rządu w podnoszeniu jakości systemu edukacji, a w szczególności – jakości kadry nauczycielskiej (kształcenia i rozwoju zawodowego)²². System edukacyjny Singapuru jest obecnie uważany za jeden

¹⁹ Por. K.K. Hipp, J.B. Huffman, A.M. Pankake, D.F. Olivier, *Sustaining Professional Learning...*, dz. cyt.

²⁰ S. Hairon, C. Dimmock, *Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System*, „Educational Review” 2012, 64 (4), s. 405–424.

²¹ S. Gopinathan, *Fourth Way in Action? The Evolution of Singapore's Education System*, „Educational Research for Policy and Practice” 2012, 11 (1), s. 65–70.

²² S. Gopinathan, B. Wong, N. Tang, *The Evolution of School Leadership Policy and Practice In Singapore: Responses to Changing Socio-Economic and Political Contexts*, „Journal of Educational Administration and History” 2008, 40 (3), s. 235–249; N.J. Ellis, *Afraid to Lose Out: The Impact of Kiasuism on Practitioner Research in Singapore Schools*, „Educational Action Research” 2014, 22 (2), s. 235–250.

z wysoce efektywnych czy inaczej – system światowej klasy²³. Uczniowie z Singapuru z roku na rok konsekwentnie osiągają najwyższe wyniki w matematyce, naukach ścisłych oraz umiejętności czytania i pisania w międzynarodowych ocenach, takich jak Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) oraz Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). W kraju jest 360 szkół podzielonych na cztery strefy – wschodnią, zachodnią, północną i południową, pogrupowane w klastry liczące od 12 do 14 szkół, z których każdy ma opiekuna. Każdy klaster składa się ze szkół podstawowych oraz średnich i pełni funkcję pośrednią między szkołami a ministerstwem, równoważąc napięcie między centralizacją a decentralizacją. Klaster pełni również funkcje promowania rozwoju zawodowego nauczycieli sieci szkół należących do jego grupy.

W Singapurze koncepcja Professional Learning Communities (PLC) została wprowadzona do szkół w 2009 roku jako inicjatywa państwowa tworząca platformę doskonalenia zawodowego nauczycieli przez promowanie większej odpowiedzialności za własny rozwój oraz umożliwienie inicjowania uczenia się we współpracy w celu wspierania innowacji programowych²⁴. Decyzja państwa o wdrożeniu PLC wynikała z napięć między zachowaniem scentralizowanej kontroli nad sprawami edukacyjnymi a decentralizacją części władzy na poziomie szkoły – pomiędzy dyrekcją szkół a nauczycielami. Charlene Tan i Pak Tee Ng opisali to napięcie jako „zdecentralizowany-centralizm”²⁵. W efekcie szkoły będące częścią scentralizowanego systemu „dowodzenia i kontroli” zostały zobowiązane do praktykowania PLC. W tej sytuacji nie dziwi, że akceptacja PLC przez państwo była kluczowym czynnikiem wpływającym na wysoki wskaźnik przyjmowania przez singapurskie szkoły wytycznych PLC²⁶.

Mimo iż w roku 2009 koncepcja PLC została skierowana do szkół, to pewne jej elementy były dużo wcześniej sukcesywnie wprowadzane przez Ministerstwo

²³ K. Schwab, *World Economic Forum's Global Competitiveness Report, 2014–2015*, Switzerland: World Economic Forum 2015 [online], <<http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2014–2015/>> [dostęp: 20.10.2019].

²⁴ Ministry of Education (MOE), Address by Ms Ho Peng, Director-General of Education, at the Teachers' Mass Lecture, Singapore Expo Hall 2, Wednesday 26 August 2009 [online], <<http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2009/08/26/address-by-ms-ho-peng-at-the-t.php>> [dostęp: 20.05.2019]; Ministry of Education (MOE), Speech by Dr Ng Eng Hen, Minister for Education and Second Minister for Defence, at the MOE Work Plan Seminar 2009, Ngee Ann Polytechnic Convention Centre, Thursday 17 September 2009 [online], <<http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2009/09/17/work-plan-seminar.php>> [dostęp: 20.05.2019].

²⁵ C. Tan, P.T. Ng, *Dynamics of Change: Decentralised Centralism of Education in Singapore*, „Journal of Educational Change” 2007, 8 (2), s. 155.

²⁶ D. Lee, W.O. Lee, *A Professional Learning Community for the New Teacher Professionalism: The Case of a State-Led Initiative in Singapore Schools*, „British Journal of Educational Studies” 2013, 61 (4), s. 435–451.

Edukacji. Przełomowy w historii edukacji Singapuru był rok 1997, w którym podjęto inicjatywę polityczną „Myślące szkoły. Uczący się naród” (Thinking Schools, Learning Nation – TSLN). Celem był rozwój szkół przez zapewnienie zarówno dyrektorom szkół, jak i nauczycielom pola do działania i podejmowania samodzielnych decyzji, czyli autonomii szkoły. Za kluczowe uznano: po pierwsze, rozwój programów nauczania i innowacji (osiągnięcie szerszych efektów uczenia się); po drugie, rozwój szkół w obszarze procesów pedagogicznych (nacisk na autoewaluację szkół w wykorzystaniu ram zarządzania jakością – zwanych „School Excellence Model” – SEM); po trzecie, wzmocnienie kompetencji nauczycieli. Na podbudowie trzech filarów nadających autonomii singapurskich szkół specyficzny kierunek wprowadzono po siedmiu latach (2004) kolejną inicjatywę polityczną – „Nauczać mniej, uczyć się więcej” (Teach Less, Learn More – TLLM). Na tych przykładach można zauważyć proces wzmacniania jakości nauczania i uczenia się oraz niezbędnych ku temu warunków, takich jak autonomia szkoły i nauczyciela. Na mapie wprowadzanych zmian w 1998 roku współpraca nauczycieli została od strony formalnej wsparta powołaniem Sieci Nauczycieli (Teachers Network – TN) – jednostki w ramach Pionu Szkoleń i Rozwoju (Training and Development Division – TDD) Ministerstwa Edukacji – podmiotu, który z czasem został przemianowany na Akademię Singapurskich Nauczycieli (Academy of Singapore Teachers – AST).

Od początku powołania Sieci Nauczycieli ich misją było służyć pomocą w rozwoju zawodowym nauczycieli poprzez współpracę oraz dzielenie się wiedzą, doświadczeniem i refleksją. W ramach Sieci są po dziś dzień prowadzone warsztaty, konferencje czy specjalne programy, np. zorientowane na wzmacnianie psychicznego dobrostanu (przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu), prowadzona jest strona internetowa czy też mocno rozwinięta działalność wydawnicza²⁷. Jednak inicjatywą, która stanowiła pierwowzór PLC, były tworzone w ramach Sieci Nauczycielskie Kręgi Uczenia się (Teacher Learning Circles – TLC)²⁸ – mniejsze zespoły od czterech do dziesięciu nauczycieli, które wspólnie z moderatorem – specjalistą ds. Rozwoju Zawodowego pracowały w cyklu identyfikacji (dyskusja) i następnie rozwiązania (badanie, tzw. action research) typowych, wybranych przez nauczycieli problemów. Od 2005 r. Ministerstwo Edukacji zobowiązało dyrektorów szkół do zapewnienia nauczycielom jednej godziny tygodniowo w ramach obciążenia dydaktycznego na zaangażowanie się w profesjonalny dialog w miejscu pracy.

²⁷ D. Tripp, *Teachers Networks: A New Approach to the Professional Development of Teachers in Singapore*, [w:] *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, red. C. Day and J. Sachs, Open University Press, Maidenhead, UK 2004, s. 191–214.

²⁸ S. Hairon, C. Dimmock, *Singapore Schools and Professional...*, dz. cyt.

W okresie od 1997 r. do oficjalnego wdrożenia PLC w roku 2009 można dostrzec pięć głównych trendów w polityce rozwoju zawodowego nauczycieli w scentralizowanym systemie edukacji i są to:

1. Wzmacnianie odpowiedzialności nauczycieli za rozwój zawodowy.
2. Powiązanie rozwoju zawodowego z opracowywaniem programów nauczania i uczeniem się uczniów.
3. Zintegrowanie rozwoju zawodowego nauczycieli z praktyką zawodową.
4. Nacisk na formy oparte na współpracy i uczeniu się od siebie (przyjmuje się, że wspólne formy uczenia się prowadzą nie tylko do rozwoju umiejętności i wiedzy pedagogicznej, ale także do koleżeństwa i solidarności między nauczycielami).
5. W rozwoju zawodowym preferowane jest stosowanie refleksji, dociekań oraz badań w działaniu jako narzędzi rozwoju wiedzy pedagogicznej²⁹.

Kultywowane od 1997 r. tendencje wydają się całkowicie zgodne z międzynarodowym dyskursem na temat PLC. Zaangażowanie Ministerstwa Edukacji w uczynienie wszystkich szkół wspólnotami uczącymi się wynikało z przyjęcia założenia, że każda szkoła jest „szkołą myślącą” (thinking school). Orientacja ta stała się kamieniem milowym na drodze wdrożenia koncepcji PLC, a wypracowane od 1997 roku inicjatywy rządowe promujące wspólne badania w działaniu i „naukę lekcji” są aktualnie konceptualizowane jako narzędzia, które szkoły mogą wybierać w celu osiągnięcia statusu PLC³⁰.

W 2009 roku, na seminarium dotyczącym planu pracy szkół, ówczesny Minister Edukacji dr Ng Eng Hen ogłosił plan zwiększenia profesjonalizmu nauczycieli za pośrednictwem PLC³¹. Rząd Singapuru jako jedyny w skali świata ustanowił PLC programem narodowym. W wyborze koncepcji PLC duże znaczenie miała jej spójność i jasno wytyczone ramy modelu uczenia się opartego na współpracy, które przy wdrażaniu i realizacji inicjatywy na dużą skalę mają kluczowe znaczenie. Równie istotne było szerokie upowszechnienie publikacyjne zapewniające łatwą dostępność³² i oczywiście dowody sukcesu potwierdzone w badaniach na dużą skalę³³. Ministerstwo przyjęło udokumentowane przez badaczy dowody, że PLC ma potencjał w poprawie poziomu profesjonalizmu na-

²⁹ Tamże, s. 411.

³⁰ Training and Development Division (TDD), *Schools as professional learning communities*, Training and Development Division, Ministry of Education, Singapore 2010.

³¹ Ministry of Education (MOE), Speech by Dr Ng Eng Hen..., dz. cyt.

³² Por. R. DuFour, R. DuFour, R. Eaker, T. Many, *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*, Solution Tree Press, Indiana 2010.

³³ Por. R. Bolam, A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, M. Wallace, *Creating and Sustaining Effective...*, dz. cyt.; A. Harris, M. Jones, *Professional Learning Communities and System Improvement*, „Improving Schools” 2010, 13 (2), s. 172–181.

uczycieli w sposób względnie szybki i skuteczny, ale też trwały³⁴. Uznało zatem, że PLC wprowadza kulturę rozwoju zawodowego kierowanego przez nauczycieli i przyczynia się do poprawy jakości wiedzy fachowej w zakresie nauczania we wszystkich szkołach i klasach szkolnych Singapuru³⁵. Tym samym już w 2009 r. rozpoczęto realizację projektu pilotażowego PLC w 51 szkołach celem rozpoznania możliwości wdrożenia PLC do wszystkich szkół.

Na podstawie zebranych doświadczeń Ministerstwo Edukacji opracowało zestaw startowy dla szkół i zdecydowało się w kolejnym, 2010 roku, objąć zasięgiem wszystkie szkoły, wymagając dołączenia do programu³⁶. W „zestawie startowym PLC” (PLC Starter Kit) przekazany singapurskim szkołom³⁷ wyszczególniono kilka zaleceń skierowanych do dyrektorów szkół, w tym – ustalanie priorytetów w rozwoju zawodowym personelu; opracowywanie i przekazywanie wspólnej wizji PLC; budowanie zaangażowania pracowników (budowanie zaufania, współpracy i odpowiedzialności; budowanie kultury uczenia się; radzenie sobie z oporem; równoważenie kreatywności i autonomii w ramach wyznaczonych formalnych granic); zaangażowanie w przekształcanie ról personelu w kierunku PLC; optymalizację struktur i procesów organizacyjnych, ale też wykorzystanie istniejących struktur; zapewnianie szkoleń, zasobów, narzędzi; mentoring; wzmacnianie rangi PLC przez celebrowanie etapowych osiągnięć oraz wykorzystanie PLC w rozwoju zawodowym nauczycieli³⁸.

Państwowa agencja rozwoju zawodowego nauczycieli, którą stanowi Akademia Singapurskich Nauczycieli funkcjonująca przy Ministerstwie Edukacji, przedstawiła szkołom model PLC, który stanowi hybrydę Fullan-DuFour. Inspiracją koncepcją Richarda DuFoura wynikała z przyjęcia „trzech wielkich pomysłów”: zapewnij uczniom naukę, zbuduj kulturę współpracy i skup się na osiągnięciach uczniów³⁹. Przyjęte filary połączono ze wskazanymi przez Michaela Fullana warunkami sprzyjającymi PLC, takimi jak⁴⁰: „głęboka pedagogika” (rozumiana jako powinność nauczycieli pogłębiania zdolności nauczania i uczenia

³⁴ Ministry of Education (MOE), Speech by Dr Ng Eng Hen..., dz. cyt.; Ministry of Education (MOE), Address by Ms Ho Peng..., dz. cyt.

³⁵ S. Hairon, C. Tan, *Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai: Implications for Teacher Collaboration*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education” 2016, s. 1–14 [online], <https://www.researchgate.net/publication/297891167_Professional_learning_communities_in_Singapore_and_Shanghai_implications_for_teacher_collaboration> [dostęp: 11.11.2020].

³⁶ S. Hairon, C. Dimmock, *Singapore Schools and Professional Learning...*, dz. cyt.; D. Lee, W.O. Lee, *A Professional Learning...*, dz. cyt.

³⁷ Training and Development Division (TDD), *Schools as professional learning...*, dz. cyt.

³⁸ Tamże.

³⁹ Ministry of Education (MOE), *Schools as Professional Learning Communities*, PLC Team, Training and Development Division, Ministry of Education, Singapore 2010, s. 7–10.

⁴⁰ Tamże, s. 6.

się), „systemowość” (jako praca w ramach struktur wewnętrzzszkolnych oddziałujących na siebie) oraz „kierownictwo szkoły” (jako powinność dyrektorów wsparcia nauczycieli w tym przedsięwzięciu).

Ministerstwo Edukacji, we wdrożeniu przez szkoły modelu PLC, zalecało uważność i konieczność koncentracji na kilku praktycznych aspektach organizacyjnych, takich jak:

- utrzymanie orientacji na cel PLC, czyli połączenie wspólnych wysiłków w ulepszaniu nauczania i uczenia się;
- przeznaczanie wyznaczonego czasu na PLC, a nie na inne czynności, np. administrację szkolną czy wydziałową (przedmiotową);
- utrzymywanie uczących się zespołów w rozsądnej wielkości (tj. nie więcej niż 7–8 członków);
- dostosowywanie rozwoju zawodowego (nauki zawodowej) do kontekstów szkolnych⁴¹.

Pierwsza ocena PLC w Singapurze przeprowadzona w 51 szkołach pilotażowych wykazała istnienie luki między teorią a praktyką⁴². Na poziomie pracy nauczycieli zidentyfikowano trzy potencjalne trudności wdrożeniowe:

- duże obciążenie pracą nauczycieli;
- niejednoznaczność procesów PLC i ich skuteczności;
- biurokrację, która utrudniała rozwój zawodowy nauczycieli.

Wykazano również bariery kontekstowe, takie jak funkcjonujące w szkole style przywództwa czy też zbyt silną orientację na aspekt organizacyjny. W efekcie przeprowadzona ewaluacja posłużyła Akademii Singapurskich Nauczycieli profilowaniu sposobu tworzenia profesjonalnych społeczności uczących się w singapurskich szkołach i modyfikacji metod pracy szkół oraz warunków kontekstowych, które mogą pomóc wspierać te nowe dla nauczycieli praktyki⁴³. Warto zauważyć, że przyjęte przez Akademię podejście również wyłącza proces uczenia się, w którym nie tylko szkoły tworzą wspólnoty praktyków, ale czynią to również instytucje na innych poziomach organizacji administracji oświatowej, udowadniając wartość uczenia się od siebie w budowaniu wspólnej wizji „uczącego się społeczeństwa”.

DYSKUSJA I WNIOSKI

Singapur jest prawdopodobnie jedynym krajem na świecie, który wprowadził do szkół ogólnokrajowy model PLC z wyraźnym użyciem terminu i pojęć odno-

⁴¹ A. Harris, M. Jones, *Professional Learning Communities in Action*, Leannta, London 2011.

⁴² S. Hairon, C. Dimmock, *Singapore Schools and Professional...*, dz. cyt.

⁴³ D. Lee, H. Hong, W. Tay, W.O. Lee, *Singapore Professional Learning Communities in Singapore Schools*, „UK Society for Co-operative Studies” 2013, 46 (2), s.53–56.

szących się do założeń koncepcji PLC. Praktycznie wszystkie szkoły w Singapurze podlegające jurysdykcji Ministerstwa są aktualnie współpracownikami w ramach inicjatywy PLC. Warto również zauważyć, że chociaż idea PLC koncentruje się na oddolnie motywowanym wspólnym uczeniu się nauczycieli, to decyzja o wprowadzeniu PLC została zainicjowana odgórnie przez Ministerstwo Edukacji. Również decyzja szkoły dotycząca podjęcia przez nauczycieli działań PLC spoczywa w rękach dyrektorów szkół. Krótko mówiąc: oddolne działania nauczycieli zostały wprowadzone odgórnie, zarówno na poziomie kraju, jak i szkoły. Podejście to wynika ze scentralizowanego i hierarchicznego systemu edukacji⁴⁴. Ta hierarchiczna struktura i odgórnie wdrażane regulacje są charakterystyczne dla kultur azjatyckich o dużym dystansie władzy⁴⁵. Zapewniają silne, bezpośrednie dopasowanie założeń polityki do etapów jej wdrożeń przez skutecznie działający kaskadowy przekaz od Ministerstwa Edukacji do nauczycieli. W Singapurze jest to odzwierciedlenie efektywnej administracji publicznej utworzonej w podobny sposób we wszystkich innych sektorach publicznych. Praktykowany model jest motywowany pragmatyzmem ekonomicznym, który kształtuje kulturę „przyjmowania dyrektyw z góry” i „wydajności produkcyjnej”⁴⁶. Wpisuje się również w typowy dla Singapuru obraz napięcia między centralizacją a decentralizacją i sposób jego równoważenia.

Transformację singapurskich szkół w PLC Ministerstwo Edukacji postrzega w poprawie praktyk instruktażowych i budowaniu kultury uczenia się w szkołach – za oba te zadania w pierwszej kolejności odpowiedzialni są dyrektorzy szkół i nauczyciele. W konsekwencji osoby te muszą przewyciężyć realia kulturowe oraz związane z miejscem pracy, głęboko zakorzenione sposoby pracy i zawiloci życia zawodowego nauczycieli typowe dla scentralizowanego systemu. W tej trudnej drodze odgórnego wypracowania oddolnych inicjatyw konieczne jest ukierunkowanie rozwoju zawodowego na sprostanie nowym wyzwaniom, jeśli mają skutecznie realizować politykę ministerstwa, zgodnie z którą przywódcy odgrywają integralną rolę w tworzeniu i utrzymywaniu PLC. Na tym polu wprowadzane są sukcesywnie nowe rozwiązania, jak choćby zmiany w programie kształcenia nauczycieli obligujące studentów do uczestniczenia w zespołach PLC w trakcie praktyk oraz ukierunkowanie kształcenia na rozumienie istotności kultury szkoły w kształtowaniu, ale też utrwalaniu nowych praktyk. Jednak na poziomie pracy nauczyciela i szkoły mocno krytykowane są ograniczenia czasowe (1 godzina tygodniowo) oraz eksponowane jest dodatkowe obciążenie pracą. Moż-

⁴⁴ S. Hairon, *Action Research in Singapore Education...*, dz. cyt.

⁴⁵ G. Hofstede, *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, wyd. 2, Sage, Thousand Oaks, CA 2001

⁴⁶ S. Hairon, *Action Research in Singapore Education...*, dz. cyt.

na przyjmując, że od pokonania czy przewyciężenia odczuwalnych przez nauczycieli przeszkód będzie zależeć sukces osiągnięcia przez szkoły statusu PLC. Na tym polu, z zebranych już doświadczeń, wyłania się wiele interesujących wniosków⁴⁷.

Przykładowo badania zaangażowania nauczycieli w działania PLC (tj. uczenie się oparte na współpracy, dialog refleksyjny, orientacja na uczenie się uczniów i ich osiągnięcia) wykazały, że nauczyciele, którzy praktykowali metody uczenia się oparte na współpracy i aktywnie uczestniczyli w dyskusjach zespołowych, wykazywali wyższy poziom zaangażowania w PLC niż pozostali pracujący w sposób tradycyjny. Okazuje się, że zarówno nauczyciele, którzy przyczyniają się do uczenia się we współpracy oraz ci, którzy monitorują proces nauczania i uczenia się (podstawa profesjonalizmu), są skłonni uznać rozwój zawodowy w ramach PLC za bardziej satysfakcjonujący. Osoby o wysokim poziomie zaangażowania w PLC wykazywały tym samym większe zdolności do refleksji i dialogu, przeznaczając więcej czasu na dyskusję czy negocjacje dotyczące kierunku uczenia się zespołu. Jednak w badaniu grupa ta stanowiła około 1/3 wszystkich nauczycieli⁴⁸. Większość niestety czas na PLC przeznaczała na czynności administracyjne i/lub nie wyrażała poglądów odmiennych od lidera zespołu. Jednocześnie rezultaty badań potwierdzają (wszystkie zespoły o wyższym poziomie zaangażowania i niektóre zespoły o niższym zaangażowaniu) silne zaangażowanie nauczycieli w uczenie się uczniów.

W Singapurze wprowadzanie PLC charakteryzuje się scentralizowaną kontrolą i hierarchicznymi relacjami mentorskimi również między nauczycielami⁴⁹. Jest to pokłosie zakorzonego modelu mentalnego uznającego znaczenie elit w rozwoju kraju⁵⁰. Choć badania wykazały, że praktyka dialogu refleksyjnego ma duży wpływ na zmianę transformacyjną⁵¹, to jednak agencje rządowe w Singapurze nie przyjęły tej praktyki jako istotnego atrybutu PLC⁵². Zatwierdzony przez Singapur model oddaje specyficzny dla Azji klimat polityczny, który jest przeciwieństwem konsensusu, w tym płaskich struktur poziomych i preferuje hierarchiczną strukturę pionową⁵³. Wyłania też na poziomie szkoły centralne znacze-

⁴⁷ D. Lee, H. Hong, W. Tay, W.O. Lee, *Singapore Professional Learning...*, dz. cyt.

⁴⁸ S. Hairon, C. Tan, *Professional Learning Communities...*, dz. cyt.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Szerzej A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną* (rozdział nt. *Elitarne szkolnictwo średnie w Singapurze jako źródło elity narodowej – apogeum merytokracji?*), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 260–272.

⁵¹ C.A. Thorsen, S. DeVore, *Analyzing Reflection on/for Action: A New Approach*, „*Reflective Practice*” 2013, 14 (1), s. 88–103.

⁵² Ministry of Education (MOE), *Schools as Professional Learning Communities*, PLC Team, Training and Development Division, Ministry of Education, Singapore 2010.

⁵³ D. Lee, W.O. Lee, *A Professional Learning Community...*, dz. cyt.

nie skutecznego przywództwa jako warunku *sine qua non* w udanym wdrożeniu. Rozwiązanie to jest oceniane jako wysoce korzystne, zwłaszcza w fazie wstępnej implementacji obcego, zachodniego modelu do kontekstu Singapuru. Na tym etapie przykład Singapuru ukazuje ważność poparcia władz ministerialnych we wdrożeniu obcych dla szkół praktyk oraz ich istotność w uzyskaniu efektu trwałości początkowych wysiłków. Uzupełnieniem tej legitymizacji jest wsparcie oferowane przez organy państwowe, takie jak Academy of Singapore Teachers (AST).

Jednak, o ile samo wdrożenie może przebiegać skutecznie i sprawnie, o tyle pojawiają się wątpliwości w utrzymaniu trwałości pożądanego efektu. Problemem jest sposób praktykowania przywództwa i możliwości wprowadzania różnych jego form zorientowanych na dzielenie się przywództwem, jak przywództwo dystrybuowane czy przywództwo nauczycieli. Przykład Singapuru uczyła na konieczność zwrócenia na ten problem większej uwagi już na etapie przygotowania nauczycieli do zawodu. Potencjalnym rozwiązaniem może być przygotowanie do praktykowania modelu hybrydowego, uwzględniającego różne style przywódcze adekwatnie do sytuacji i konieczności.

W efekcie stopień, w jakim inicjatywa PLC może odnieść sukces w praktyce singapurskich szkół, zależeć będzie w szczególności od gotowości nauczycieli do zmiany⁵⁴, akceptacji uczenia się od siebie jako głównej formy pozyskiwania wiedzy zawodowej oraz wyraźnej roli przywództwa w kształtowaniu nowej organizacji szkoły w nadzorowaniu i wspieraniu PLC. Na tym polu istniejąca wysoka wartość uczenia się nie wymaga dodatkowego wsparcia orientacji nauczycieli na poprawę osiągnięć uczniów⁵⁵, bowiem ta determinacja jest już mocno osadzona w tradycji konfucjańskiej i dążeniu do mistrzostwa osobistego⁵⁶. W Singapurze zjawisko to zostało jeszcze wzmocnione przez połączenie inwestycji w kapitał ludzki ze wzrostem gospodarczym i wymierne dla społeczeństwa korzyści.

Można również zaryzykować wniosek, że w przypadku Singapuru i innych azjatyckich krajów – o silnie zhierarchizowanych strukturach społecznych i zawodowych – rozumienie PLC i rezonans w środowisku szkolnym będzie prawdopodobnie ograniczony w zakresie praktyk pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej i efektu uczenia się uczniów. Sposób praktykowania PLC wydaje się bowiem o wiele bardziej ograniczony niż w szkołach krajów anglosaskich, gdzie dyskurs koncentruje się na sprawczości nauczyciela, upodmiotowieniu

⁵⁴ S. Hairon, *Remaking Singapore Schools: A Learning Teacher to a Learning Organisation Through Action Research*, [w:] A. Khoo, M.A. Heng, L. Lim, and R.P. Ang (red.), *Innovation and Diversity in Education*, McGraw-Hill, Singapore 2004, s. 189–206.

⁵⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 137.

⁵⁶ Por. G. Hofstede, *Culture's Consequences...*, dz. cyt.

i autonomii⁵⁷. Można założyć, że wypracowane w odmiennych warunkach kontekstowych PLC mogą w Singapurze rozwijać się jedynie w sposób bardziej wrażliwy kulturowo, przy czym dostosowują się do granic akceptowalności w ramach istniejących systemowych relacji władzy i wpływów.

Przykład Singapuru ukazuje możliwości i granice polityki zapożyczeniowej, a dokładnie ukazuje jak idea wyrosła w obcym (zachodnim) kontekście kształtuje proces ewolucji polityki PLC w warunkach azjatyckich. Tym samym doświadczenia zbierane w Singapurze są niezwykle inspirujące dla innych krajów (nie tylko azjatyckich) zamierzających rozwijać nowe procesy nauczania i uczenia się w aspekcie ich powiązań z rozwojem zawodowym nauczycieli i rozwojem szkoły (szkół). Ukazują sposób przejmowania i dopasowania obcej koncepcji, jej struktury i zestawu praktyk do własnej kultury i praktyk społecznych.

BIBLIOGRAFIA

- Bolam R., McMahon A., Stoll L., Thomas S., Wallace M., *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, Research Report No. 637, UK: Department for Education and Skills, London 2005.
- Harris A., Jones M., *Professional Learning Communities and System Improvement*, „Improving Schools” 2010, 13 (2), s. 172–181.
- Cudowska A., *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3 (121), s. 129–141.
- Darling-Hammond L., Rothman R. (red.), *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Washington 2011.
- Day C., Smethem L., *The Effects of Reform: Have Teachers Really Lost Their Sense of Professionalism?*, „Journal of Educational Change” 2009, 10 (2–3), s. 141–157.
- DuFour R., DuFour R., Eaker R., Many T., *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*, Solution Tree Press, Indiana 2010.
- DuFour R., Eaker R., *Professional Learning Communities at Work*, [w:] *National Education Service*, Solution Tree Press, Bloomington 1998.
- DuFour R., *What Is a „Professional Learning Community”?*, „Educational Leadership” 2004, 61 (8), s. 6–11.
- Ellis N.J., *Afraid to Lose Out: The Impact of Kiasuism on Practitioner Research in Singapore Schools*, „Educational Action Research” 2014, 22 (2), s. 235–250.
- Fullan M., *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, San Francisco 2001.
- Giebułtowska J., *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community*, „Labor et Educatio” 2017, nr 5, s. 57–72.

⁵⁷ Por. L. Ingvarson, *Teacher Control and the Reform of Professional Development*, [w:] *Images of Educational Change*, red. H. Altrichter, J. Elliott, Open University Press, Buckingham 2000, s. 159–172; J. Sachs, *The Activist Teaching Profession*, Open University Press, Buckingham 2003; C. Day, L. Smethem, *The Effects of Reform: Have Teachers Really Lost Their Sense of Professionalism?*, „Journal of Educational Change” 2009, 10 (2–3), s. 141–157.

- Gopinathan S., *Fourth Way in Action? The Evolution of Singapore's Education System*, „Educational Research for Policy and Practice” 2012, 11 (1), s. 65–70.
- Gopinathan S., Wong B., Tang N., *The Evolution of School Leadership Policy and Practice In Singapore: Responses to Changing Socio-Economic and Political Contexts*, „Journal of Educational Administration and History” 2008, 40 (3), s. 235–249.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A., *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Hairon S., *Action Research in Singapore Education – Constraints and Sustainability*, „Educational Action Research” 2006, 14 (4), s. 513–523.
- Hairon S., Dimmock C., *Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System*, „Educational Review” 2012, 64 (4), s. 405–424.
- Hairon S., *Remaking Singapore Schools: A Learning Teacher to a Learning Organisation Through Action Research*, [w:] A. Khoo, M.A. Heng, L. Lim, and R.P. Ang (red.), *Innovation and Diversity in Education*, McGraw-Hill, Singapore 2004, s. 189–206.
- Hairon S., Tan C., *Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai: Implications for Teacher Collaboration*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education” 2016, s. 1–14 [online], <https://www.researchgate.net/publication/297891167_Professional_learning_communities_in_Singapore_and_Shanghai_implications_for_teacher_collaboration> [dostęp: 11.11.2020].
- Harris A., Jones M., *Professional Learning Communities and System Improvement*, „Improving Schools” 2010, 13 (2), s. 172–181.
- Harris A., Jones M., *Professional Learning Communities in Action*, Leannta, London 2011.
- Hattie J., *Visible Learning*, Routledge, Abingdon 2009.
- Hipp K.K., Huffman J.B., Pankake A.M., Olivier D.F., *Sustaining Professional Learning Communities: Case Studies*, „Journal of Educational Change” 2008, 9, s. 173–195.
- Hofstede G., *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, wyd. 2, Sage, Thousand Oaks, CA 2001.
- Hord S.M., *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, TX: Southwest Educational Development Laboratory, Austin 1998.
- Hord S.M., Sommers W.A., *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2008.
- IBE, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki Badania 2015 w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.
- Ingvarson L., *Teacher Control and the Reform of Professional Development*, [w:] *Images of Educational Change*, red. H. Altrichter, J. Elliott, Open University Press, Buckingham 2000.
- Kwiatkowski S., Nowosad I., *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 47.
- Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Lee D., Hong H., Tay W., Lee W.O., *Singapore Professional Learning Communities in Singapore Schools*, „UK Society for Co-operative Studies” 2013, 46 (2), s. 53–56.
- Lee D., Lee W.O., *A Professional Learning Community for the New Teacher Professionalism: The Case of a State-Led Initiative in Singapore Schools*, „British Journal of Educational Studies” 2013, 61 (4), s. 435–451.

- Lieberman A., Pointer Mace D.H., *Teacher Learning: The Key to Educational Reform*, „Journal of Teacher Education” 2008, 59 (3), s. 226–234.
- Ministry of Education (MOE), Address by Ms Ho Peng, Director-General of Education, at the Teachers’ Mass Lecture, Singapore Expo Hall 2, Wednesday 26 August 2009 [online], <<http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2009/08/26/address-by-ms-ho-peng-at-the-t.php>> [dostęp: 20.05.2019].
- Ministry of Education (MOE), *Schools as Professional Learning Communities*, PLC Team, Training and Development Division, Ministry of Education, Singapore 2010.
- Ministry of Education (MOE), Speech by Dr Ng Eng Hen, Minister for Education and Second Minister for Defence, at the MOE Work Plan Seminar 2009, Ngee Ann Polytechnic Convention Centre, Thursday 17 September 2009 [online], <<http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2009/09/17/work-plan-seminar.php>> [dostęp: 20.05.2019].
- OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris 2011.
- Sachs J., *The Activist Teaching Profession*, Open University Press, Buckingham 2003.
- Schwab K., *World Economic Forum’s Global Competitiveness Report, 2014–2015*, Switzerland: World Economic Forum 2015 [online], <<http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2014–2015/>> [dostęp: 20.10.2019].
- Senge P.M., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York 1990.
- Tan C., Ng P.T., *Dynamics of Change: Decentralised Centralism of Education in Singapore*, „Journal of Educational Change” 2007, 8 (2).
- Thompson S.C., Gregg L., Niska J.M., *Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning*, „Research in Middle Level Education Online” 2004, 28 (1), s. 1–15.
- Thorsen C.A., DeVore S., *Analyzing Reflection on/for Action: A New Approach*, „Reflective Practice” 2013, 14 (1), s. 88–103.
- Training and Development Division (TDD), *Schools as professional learning communities*, Training and Development Division, Ministry of Education, Singapore 2010.
- Tripp D., *Teachers Networks: A New Approach to the Professional Development of Teachers in Singapore*, [w:] *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, red. C. Day and J. Sachs, Open University Press, Maidenhead, UK 2004, s. 191–214.
- Vescio V., Ross D., Adams A., *A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning*, „Teaching and Teacher Education” 2008, 24 (1), s. 80–91.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Cambridge 2002.

Author: Inetta Nowosad

Title: Professional Learning Community (PLC) in Singapore (Potential and Limitations in Shaping High-Quality Education)

Keywords: professional learning communities (PLC), Singapore, new teacher professionalism, teacher professional development

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The aim of this article is to recognise the Professional Learning Communities (PLC) model adopted in 2009 in Singapore as a national mode. The explicit use of the term of PLC together with related terms makes it possible to understand an educational policy which is focused on the implementation of concepts developed in a different, foreign context. The orientation adopted in Singapore identifies PLC not only as reinforcing incentives for teachers and their professionalism, but more broadly, as reinforcing the already high-quality education. The arguments and evidence presented in this article are mainly based on literature and research review, as well as on analyses of source documents.