



#### MIKOŁAJ HERBST

Doktor habilitowany nauk społecznych, adiunkt w Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w badaniach z dziedziny ekonomii edukacji oraz regionalistyki. Ojciec dwóch córek. Współpracuje z wieloma organizacjami pozarządowymi zajmującymi się edukacją, w tym z Edukacyjną Fundacją im. prof. Romana Czerneckiego, Forum Dialogu, Fundacją Szkoła Liderów. W wolnych chwilach muzyk i narciarz.

# 14

Mikołaj Herbst

## REFORMOWANIE EDUKACJI

### Czy potrzebujemy szkoły w czasach internetu?

W debacie publicznej dotyczącej edukacji pojawiają się niekiedy głosy kwestionujące przyszłość szkolnictwa w nowej rzeczywistości technologicznej, umożliwiającej dostęp do wiedzy szerokim masom bez konieczności uczęszczania do szkoły. Wydaje się, że jest w tych opiniach sporo przesady. Szkoła nie przestanie być źródłem potrzebnej w życiu wiedzy. Ale dzieci, młodzież i dorośli mają dziś znacznie więcej sposobów na zdobycie podstawowych informacji, wskazówek służących rozwiązaniu konkretnych problemów, a nawet złożonej wiedzy o otaczającym nas świecie. Dzięki postępowi technologicznemu zanikają bariery fizyczne w dostępie do wiedzy w najlepszym wydaniu, szerzonej przez świetnych wykładowców, praktyków, pasjonatów. Szkoła nie sprosta takiej konkurencji i jej rola jako pośrednika w dostępie do istniejącej wiedzy będzie coraz częściej kwestionowana.

Jednak z perspektywy ucznia (w każdym wieku) ułatwiony i niemal nieograniczony dostęp do informacji wiąże się z nowymi wyzwaniem i dylematami. Trzeba umieć łączyć wiedzę z tradycyjnych i nowych źródeł, odróżniać informację rzetelną od niepewnej, przyczyniać się do rozwoju wiedzy dzięki własnym przemyśleniom. Szkoła przyszłości w znacznie większym stopniu niż dawniej powinna uczyć świadomego samorozwoju – uczyć, jak zdobywać wiedzę i jak świadomie uczestniczyć w społeczności uczącej się.

Dobra szkoła pełniła także od zawsze niezwykle ważną funkcję socjalizującą – uczyła, jak harmonijnie działać w różnorodnej grupie ludzi i jak wykorzystywać ową różnorodność dla dobra grupy. Ta funkcja szkoły, polegająca w gruncie rzeczy na budowaniu kapitału społecznego, powinna przybierać na znaczeniu.

Nie ulega wątpliwości, że szkoła, aby przetrwać, musi się zmieniać. Nic dziwnego, że właściwie we wszystkich krajach politycy, eksperci, nauczyciele i rodzice chcieliby szkołę reformować.

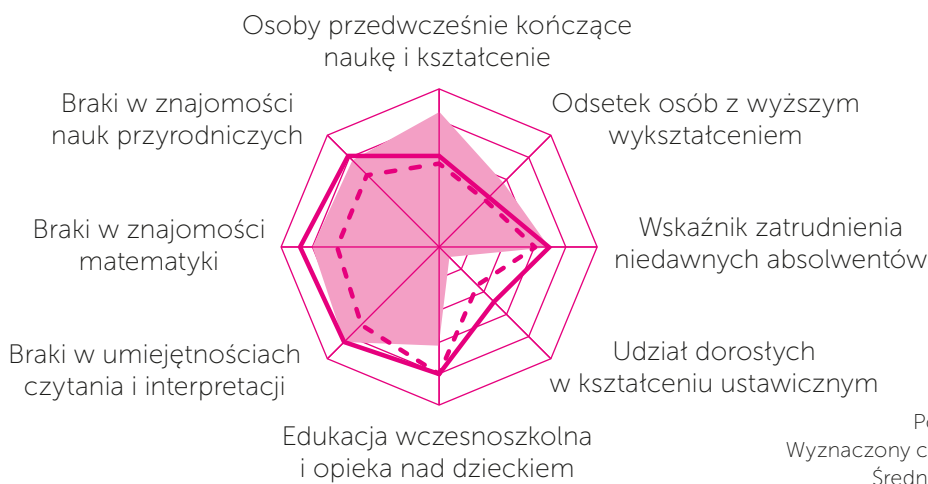
## Zmiana w edukacji. Reformować, ale co?

Najważniejsze wyzwania stawiane edukacji w danym kraju bardzo się różnią w zależności od poziomu rozwoju gospodarki i dobrobytu społecznego. W krajach rozwijających się cele polityki oświatowej dotyczą zapewnienia dostępu do edukacji wszystkim obywatelom, przeciwdziałania dyskryminacji edukacyjnej ze względu na płeć, narodowość lub religię, a także zapewnienia podstawowego wyposażenia placówek. Szkoła jest często również pośrednikiem, za pomocą którego organizuje się pomoc socjalną, na przykład przez programy dożywiania młodzieży.

Z perspektywy krajów wysokorozwiniętych, w których dostęp do kształcenia jest powszechny, cele polityki edukacyjnej są ściślej związane z jakością kształcenia, umożliwieniem kontynuacji nauki poza okresem objętym obowiązkiem szkolnym i płynnym przejściem ze szkoły na rynek pracy. Na przykład Komisja Europejska, wyznaczając krajom członkowskim UE cele w perspektywie 2020 roku, postuluje między innymi ograniczenie liczby dzieci przedwcześnie odchodzących z systemu edukacji do poziomu poniżej 10%, obniżenie odsetka uczniów osiągających słabe wyniki testu PISA<sup>1</sup> do poziomu poniżej 15%, zwiększenie stopy zatrudnienia wśród absolwentów szkół do 82%, zwiększenie dostępności kształcenia na poziomie studiów wyższych do 40%, zwiększenie udziału dzieci uczęszczających do przedszkoli do 95%.

Jak widać na wykresie 1, Polska osiągnęła lub już przekroczyła wymagany przez Komisję poziom większości wskaźników. Bardzo niski (i daleko niższy od średniej unijnej) jest tylko poziom uczestnictwa dorosłych w kształceniu. Z perspektywy koniecznych długofalowych zmian w edukacji jest to jednak być może wskaźnik najważniejszy.

Wykres 1. Polska na tle celów edukacyjnych UE wyznaczonych w perspektywie 2020 r.



Źródło: Komisja Europejska, *Monitor edukacji i kształcenia 2017: Polska*

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment (PISA) to międzynarodowe, powtarzane co trzy lata badanie, koordynowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Jego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach 15-letnich uczniów w krajach członkowskich OECD.

Należy bowiem podkreślić, że powyższe cele polityki edukacyjnej mają charakter krótkoterminowy. Dotyczą także łatwo mierzalnych i mało kontrowersyjnych kryteriów, co do których istnieje międzynarodowy konsensus. Tymczasem ogólnością debata nad długofalowymi wyzwaniami stojącymi przed edukacją dotyczy nie tyle mierzalnych wskaźników, ile kryzysu całego modelu kształcenia, utworzonego jeszcze w XIX wieku. Coraz częściej uświadamiamy sobie, że prawdziwym problemem edukacji są:

- szybka erozja nabywanych w szkole kompetencji, powodująca konieczność uczenia się przez całe życie,
- zdolność do samokształcenia jako podstawowa kompetencja przyszłości,
- zagrożenia cywilizacyjne związane z robotyzacją i przenoszeniem miejsc pracy,
- zarządzanie wielokulturowością i postawy wobec niej.

## **Polskie reformy oświatowe a podstawy programowe**

Wydaje się, że polskie reformy edukacji w ostatnim trzydziestoleciu są w znacznej mierze skupione na atrybutach systemu edukacji, takich jak organizacja szkolnictwa, a nie na jego fundamentalnych problemach. Niesprawiedliwie byłoby jednak twierdzić, że polska debata o edukacji dotyczy tylko spraw strukturalnych i organizacyjnych. W ich tle trwa także dyskusja o programie nauczania, czyli o tym, co właściwie powinno się w szkole dziać. To znacznie ważniejsze od spraw organizacyjnych zagadnienie jest jednak zepchnięte na dalszy plan. Regułą jest, że reformy programowe podążają za reformami strukturalnymi. Co więcej, nie widać nawet śladu konsensu politycznego odnośnie do treści i metodologii kształcenia. Podstawa programowa, która powinna być stabilnym fundamentem edukacji, podlegała w ostatnim dwudziestoleciu zmianom tak częstym, że wyklucza to jakiegokolwiek pozytywne efekty wprowadzanych reform. Choć wydaje się oczywiste, że powinno być odwrotnie: to odpowiedzialna decyzja o tym, czego uczyć i jak to robić, powinna warunkować organizację procesu kształcenia.

Ideę podstawy programowej, która centralny program nauczania zastąpiła ogólnymi ramami kształcenia, pozostawiającymi znaczny zakres autonomii nauczycielom, wprowadził w Polsce w 1999 roku minister Mirosław Handke. Reforma została wdrożona jednocześnie z przekazaniem zarządzania szkołami ponadgimnazjalnymi nowo tworzonym powiatom. Była to więc zmiana wielowymiarowa, dotycząca zarówno zasad działania szkoły, jak i jej najbliższego otoczenia i instytucji zarządzających.

Pierwsza próba reformy podstawy nastąpiła w latach 2004–2005 pod kierownictwem minister Krystyny Łybackiej. Projekt zmian został zamówiony w Instytucie Spraw Publicznych. Celem były: jaśniejszy podział odpowiedzialności za kształcenie, urealnienie zapisów podstawy, ujednoczenie struktury oraz uproszczenie i uporządkowanie języka. Ostatecznie projekt nie wszedł w życie, chociaż został opublikowany przez Instytut Spraw Publicznych<sup>2</sup>. Jednak rezultaty tych prac wykorzystano podczas tworzenia kolejnej reformy programowej, wdrażanej w latach 2009–2015 przez minister Katarzynę Hall. Podstawa ta przyniosła daleko

<sup>2</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Projekt*, Warszawa 2005, <<https://docplayer.pl/185153-Podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego.html>>.

idące zmiany. Po pierwsze, miała na celu dostosowanie programu nauczania do planowanego obniżenia wieku szkolnego. Po drugie, wprowadzała tzw. głębokie profilowanie w trakcie etapu kształcenia ogólnego. Po trzecie, została sformułowana językiem wymagań, a nie czynności wykonywanych przez nauczyciela.

Wdrażanie podstawy minister Hall trwało znacznie dłużej niż jej obowiązywanie. Natychmiast po tym, gdy system edukacji opuścił pierwszy rocznik uczniów kształconych od początku do końca według nowego systemu, nowo powołany rząd Prawa i Sprawiedliwości ogłosił rozpoczęcie prac nad nową podstawą, która towarzyszy kolejnej rewolucji w organizacji procesu kształcenia – likwidacji gimnazjów i powrotowi do struktury szkolnictwa sprzed reform ministra Handkego.

## **Dlaczego reformy edukacji w Polsce są nietrwale**

Jak słusznie zauważa Przemysław Sadura<sup>3</sup>, polską politykę edukacyjną po roku 1999 cechuje brak zdolności do budowania ponadpartyjnych koalicji. W przypadku reform edukacyjnych jest to bardzo niekorzystne. Pełne skutki zmian wprowadzanych w szkolnictwie można zaobserwować dopiero po kilku, a najczęściej po kilkunastu latach. Reformy, by były skuteczne, często muszą obejmować więcej niż jeden etap kształcenia. Wymagają także zrozumienia i współpracy partnerów na szczeblu ministerialnym, samorządowym, szkolnym, a wreszcie rodziców i uczniów. Tymczasem brak zdolności do budowania szerokiego poparcia dla planowanych zmian skutkuje upolitycznieniem percepcji reform. O stosunku obywateli do reformy nie decyduje jej ocena merytoryczna, tylko sympatie polityczne.

Dobrym przykładem jest terytorialny rozkład poparcia dla reformy obniżającej wiek rozpoczynania nauki w szkole, wdrażanej przez polski rząd w latach 2009–2015. Analizy prowadzone na poziomie gminnym pokazują, że odsetek dzieci sześcioletnich posyłanych dobrowolnie do pierwszej klasy w latach 2009–2014 był silniej skorelowany z poparciem wyborczym, jakie uzyskiwała w tych gminach Platforma Obywatelska, niż z obiektywnymi miarami jakości lokalnej edukacji czy stanu infrastruktury<sup>4</sup>.

Drugim ważnym skutkiem braku koalicji politycznych wokół reform jest pośpiech w ich wprowadzaniu. Rządzący mają poczucie, że muszą wykorzystać okazję, która może się nie powtórzyć, i przeznaczają na wdrożenie zmian mniej czasu, niż wymaga staranne przygotowanie reformy. Najlepszym tego przykładem jest reforma systemu edukacji realizowana obecnie przez rząd Prawa i Sprawiedliwości. Złożenie, że musi ona zostać wprowadzona niemal natychmiast po przejęciu władzy, spowodowało brak możliwości starannego opracowania podstaw programowych, podręczników, nie mówiąc już o tym, że naprędce zainscenizowane konsultacje społeczne okazały się fikcyjne, a całość kosztów organizacyjnych reformy została przerzucona na samorządy terytorialne.

<sup>3</sup> P. Sadura, *Polska szkoła reform: czego możemy się nauczyć z nieudanych zmian systemu edukacji?*, Warszawa 2018, <[http://www.batory.org.pl/dla\\_mediow/polska\\_szkola\\_reform\\_czego\\_mozemy\\_sie\\_nauczyc\\_z\\_nieudanych\\_zmian\\_systemu\\_edukacji](http://www.batory.org.pl/dla_mediow/polska_szkola_reform_czego_mozemy_sie_nauczyc_z_nieudanych_zmian_systemu_edukacji)>.

<sup>4</sup> Niepublikowane analizy przedstawione przez M. Herbsta podczas seminarium w Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych na Uniwersytecie Warszawskim pt. *Kto nie chce do szkoły? Dlaczego nie udata się reforma 6-latków* w dniu 13.10.2016 r., <<https://docplayer.pl/48117106-Kto-nie-chcial-chodzic-do-szkoly.html>> [dostęp: 20.10.2018].

Wymuszanie wdrożenia reformy bez zachowania realnego dialogu z interesariuszami w naturalny sposób wzmacnia opór społeczny wobec zmian, a często podważa także wiarygodność reformatorów, którzy są zmuszeni korygować pierwotnie zaplanowany harmonogram. W przypadku reformy dotyczącej sześciolatków początkowy harmonogram zakładał pełne wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolletnich we wrześniu 2012 roku. Termin ten był następnie trzykrotnie przekładany i ostatecznie sześciolatkowie trafili obowiązkowo do szkół dopiero w 2015 roku. Statystyki pokazują, że wycofywanie się z pierwotnych założeń w trakcie wdrażania zmian podkopuje zaufanie społeczne do reform. Po ogłoszeniu (w październiku 2011 roku) pierwszego przesunięcia w czasie planowanego obowiązku szkolnego dla sześciolatków odsetek rodziców posyłających dobrowolnie sześciolletnie dzieci do pierwszej klasy natychmiast się obniżył, a następnie malał w każdym kolejnym roku, aż do ostatecznego (choć jak się okazało, chwilowego) wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolletnich<sup>5</sup>.

Z cyklem politycznym i jego niekorzystnym wpływem na reformy oświatowe wiąże się też inna negatywna cecha polityki oświatowej w Polsce. Jest nią rezygnacja z testowania rozwiązań – eksperymentowania w małej skali, w tym przeprowadzania zmian pilotażowych. Wobec przekonania, że jedynym skutecznym sposobem zmieniania oświaty jest postawienie następców przed faktem dokonanym, pilotaż wydaje się niepotrzebną stratą czasu. Tymczasem wydarzenia ostatnich lat pokazują, że forsowanie ogólnokrajowej reformy bez testowania rozwiązań w mniejszej skali niekoniecznie zwiększa szanse na sukces reformy w dłuższym okresie.

Kolejnym ważnym powodem, dla którego reformy edukacji napotykać i będą nadal napotykać poważne trudności, jest zróżnicowana jakość kadry nauczycielskiej. Reformy projektują wizjonerzy, a tych w Polsce nie brakuje. Całościową wizję nowej edukacji przedstawił na przykład Robert Kwaśnica w ramach raportu *Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian*<sup>6</sup>. W skali pojedynczych szkół śmiało projekty realizują dyrektorzy i nauczyciele w wielu miejscowościach. Ale by przeprowadzić zasadniczą, globalną zmianę, potrzebni są liczni wykonawcy, nie wystarczy nauczycielska elita. Tymczasem są powody, by sądzić, że przeciętny polski nauczyciel nie podda takiemu zadaniu. Jest to problem na tyle poważny, że warto poświęcić mu odrębny rozdział w niniejszym tekście.

## Nauczyciele

Przechodzenie od modelu szkoły tradycyjnej, dokonującej transferu wiedzy, do szkoły stymulującej rozwój wymaga od nauczycieli bardzo szerokich kompetencji. Powinni być oni nie tylko dobrymi specjalistami dziedzinowymi, lecz także mieć otwarty umysł, nie bać się korzystać z wiedzy innych i nie ustawać w samorozwoju. Słowem, powinni być tacy jak uczniowie, których chcemy wychować.

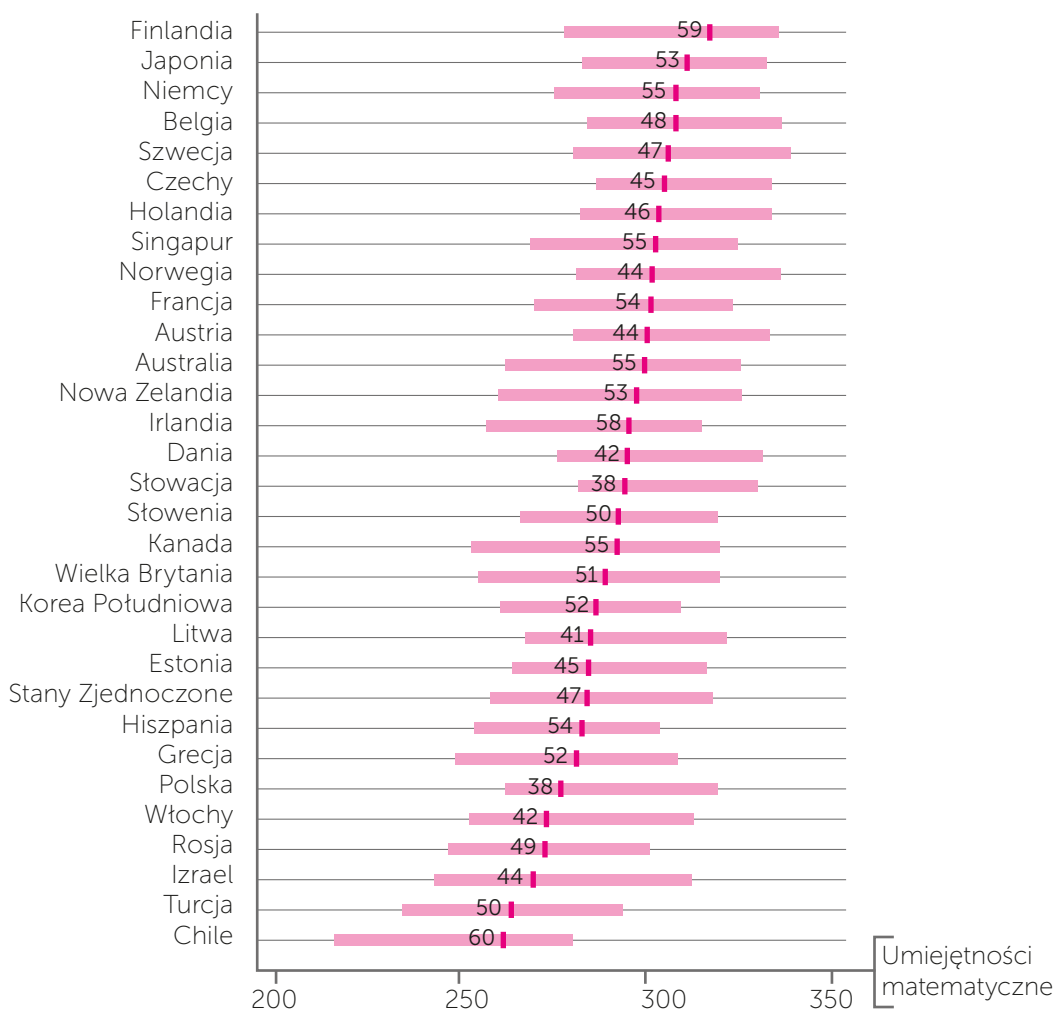
W Polsce funkcjonują równoległe dwa mity o nauczycielach. Zależnie od celu politycznego i okoliczności słyszymy albo o tym, że nauczyciele są intelektualną elitą społeczeństwa, albo o negatywnej selekcji do zawodu i złym przykładzie dla dzieci.

<sup>5</sup> M. Herbst, *Who wants to go to school? Lessons from reforming (back and forth) the school entry age in Poland*, „Edukacja” 2017/141(2).

<sup>6</sup> R. Kwaśnica, *Holistyczna szkoła całodniowa* [w:] *Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian*, Warszawa 2015, <<https://www.nck.pl/badania/raporty/reforma-kulturowa-2020--2030--2040>>.

Do tej pory nie mieliśmy właściwie sposobu, by te twierdzenia zweryfikować. Sytuacja zmieniła się dzięki programowi Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), czyli badaniu kompetencji osób dorosłych. Przeprowadzono je w latach 2011–2016 w ponad 40 krajach. W każdym państwie w pomiarze udział wzięto co najmniej 5 tysięcy osób w wieku od 16 do 65 lat; w Polsce było to 9,4 tysiąca osób. Mierzono umiejętności dorosłych odrębnie w dziedzinach: rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego i wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych.

**Wykres 2.** Kompetencje nauczycieli w dziedzinie rozumowania matematycznego na tle kompetencji osób z wykształceniem wyższym



Źródło: E.A. Hanushek, M. Piopiunik, S. Wiederhold, *The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*, „Journal of Human Resources” (w druku)

Program PIAAC pozwolił między innymi zbadać kompetencje osób wykonujących określony zawód na tle ogółu dorosłych w danym kraju, a nawet bardziej precyzyjnie – porównać wynagrodzenia osób z różnych zawodów, ale o podobnym poziomie wykształcenia formalnego.

Wynik pomiaru umiejętności rozumowania matematycznego został ukazany na wykresie 2. Przedstawiono na nim przeciętne umiejętności matematyczne nauczycieli w danym państwie (liczbę punktów oznaczono pionową mocną kreską) na tle umiejętności matematycznych wszystkich mieszkańców tego kraju posiadających wykształcenie wyższe. Dokładniej rzecz biorąc, różowa, gruba linia, ilustrująca wspomniane tło, pokazuje rozstęp między 25 a 75 percentylem punktacji w danym kraju, czyli bez uwzględniania osiągnięć najlepszych 25% i najgorszych 25% uczestników badania. Dodatkowo liczba umieszczona bezpośrednio obok pionowej kreski oznacza miejsce przeciętnego nauczyciela piszącego test w rozkładzie umiejętności osób posiadających wykształcenie wyższe w danym państwie (np. wartość 50 oznacza miejsce dokładnie w połowie krajowego rozkładu).

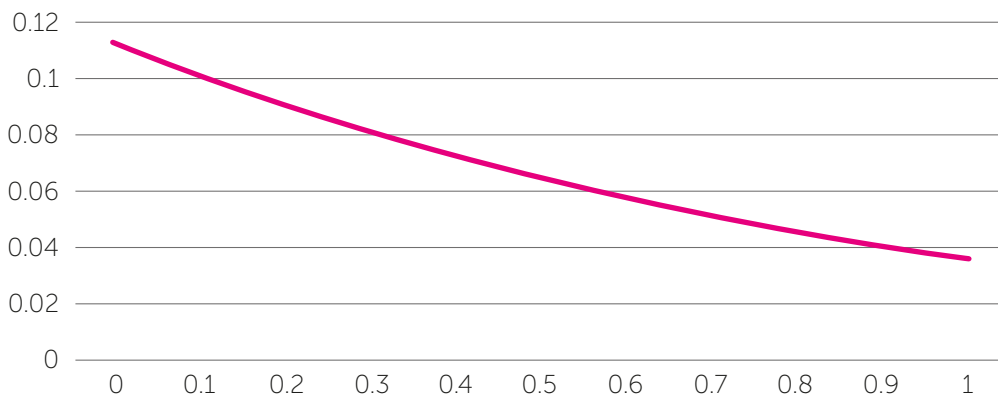
Wyniki tego porównania są dla polskich nauczycieli bardzo niekorzystne. Ich umiejętności rozumowania matematycznego należą do najniższych (szóste miejsce od końca) w badanej grupie 31 krajów, lecz co gorsza, mamy w Polsce do czynienia z bardzo wyraźną negatywną selekcją do zawodu nauczycielskiego z uwagi na poziom wiedzy matematycznej. Przeciętny polski nauczyciel znajduje się na 38 percentylu rozkładu kompetencji osób z wykształceniem wyższym, co jest najgorszym wynikiem spośród wszystkich badanych krajów (*ex aequo* ze Słowacją). Wyniki z rozumienia tekstu są tylko nieco lepsze (19 miejsce pod względem tej umiejętności, 29 miejsce pod względem miejsca nauczycieli w rozkładzie kompetencji).

Trzeba jednak zauważyć, że jeśli chodzi o ocenę selekcji do zawodu nauczycielskiego, to wyniki badania PIAAC mają wartość raczej historyczną. Obrazują bowiem umiejętności nauczycieli już zatrudnionych w szkołach, a więc tych, którzy dokonali wyboru zawodu pewien czas temu. Badaniu aktualnej selekcji poświęcona jest prowadzona obecnie na Uniwersytecie Warszawskim analiza uwarunkowań decyzji studentów o zdobywaniu uprawnień nauczycielskich, oparta na danych z uniwersyteckiego systemu administracyjnego USOS.

Wykres 3, pochodzący z trwającego jeszcze badania, przedstawia szacunkowe prawdopodobieństwo decyzji ubiegania się o uprawnienia nauczycielskie przez studentów studiów magisterskich w zależności od wyników egzaminów osiągniętych przez nich podczas studiów. Z analizy wyłączono studentów pedagogiki, zatem wykres dotyczy tylko kierunków, które nie kojarzą się jednoznacznie z pracą w szkole. Można go traktować jako obraz selekcji nauczycieli „przedmiotowców”, tzn. nauczycieli matematyki, języka polskiego, biologii itd., od których wymaga się ukończenia studiów wyższych na kierunku zgodnym z nauczaniem przedmiotem. Osiągnięcia egzaminacyjne studenta w trakcie studiów (widoczne na osi X) wyrażono jako jego uśrednioną pozycję w rozkładzie osiągnięć wszystkich studentów, którzy zdawali te same egzaminy. Oznacza to, że wartość 0 przypisano studentowi, który na wszystkich egzaminach w toku studiów wypadł najgorzej spośród zdających. Z kolei wartość 1 oznacza studenta, który na wszystkich egzaminach był najlepszy.



**Wykres 3.** Szacowane prawdopodobieństwo zdobycia uprawnień nauczycielskich przez studentów UW (oś Y)\* w zależności od ich osiągnięć w toku studiów (oś X)



\* Prawdopodobieństwo jest określone na skali od 0 (0% prawdopodobieństwa) do 1 (100% prawdopodobieństwa).

Źródło: badanie własne zespołu w składzie: M. Herbst, T. Zając, M. Jasiński, M. Bożykowski

Z wykresu wynika, że negatywna selekcja do zawodu nauczycielskiego nie jest tylko zaszczością historyczną, lecz dotyczy także osób, które niedawno ukończyły studia (analiza objęta urodzonych w latach 1986–1995). Obrazuje to ujemnie nachylona krzywa. Prawdopodobieństwo podjęcia decyzji o zdobyciu uprawnień nauczycielskich wynosi około 6,5% dla studentów o przeciętnych osiągnięciach akademickich, a poniżej 4% dla studentów wiodących pod względem wyników egzaminów. Wśród najstarszych studentów przekracza ono 10%.

Niezależnie od bezspornej i kluczowej roli dobrego kształcenia nauczycieli i regulacji dotyczących ich pracy w szkołach żadna fundamentalna reforma edukacji w Polsce nie może się udać, jeśli nie znajdziemy sposobu na odwrócenie negatywnej selekcji do zawodu.

## Reformowanie (polskiej) edukacji – podejście konstruktywne

Wydaje się, że dyskusja o koniecznych zmianach w polskiej edukacji winna się odbywać dwutorowo. Pierwszy tryb powinien dotyczyć ograniczania szkód wyrządzonych przez ostatnie reformy, pośpiesznie wprowadzane w atmosferze wojny politycznej. Równoległe powinna się toczyć debata w gronie wykraczającym poza polityczne i środowiskowe kluby, dotycząca reform fundamentalnych, obliczonych na lata, nie na miesiące.

Moim zdaniem dyskusja o zmianach krótkoterminowych powinna dotyczyć następujących kwestii:

### 1 Integracja kształcenia dzieci sześciolatków z edukacją szkolną

Przywrócenie przez rząd w 2016 roku wieku siedmiu lat jako początku realizacji obowiązku szkolnego (zaraz po wcześniejszej reformie obniżającej ten wiek do sześciu lat) było ruchem niepotrzebnym i niemającym uzasadnienia w wiedzy o pedagogice ani o systemach edukacji. Był to raczej akt politycznego rewanżu

na ustępującej władzy. Wobec poczucia zmarnowanego wysiłku i potrzeby stabilizacji systemu nie ma obecnie sensu ponowne otwieranie debaty o wieku inicjacji szkolnej. Tym bardziej że wiek, w jakim uczniowie rozpoczynają naukę w szkole, jest wyjątknie kwestią konwencji. Z danych Eurydice<sup>7</sup> (tabela 1) wynika, że w większości krajów Europy do pierwszej klasy idą sześciolatki, ale w niektórych krajach obowiązek szkolny dotyczy siedmiolatek, pięciolatek, a nawet – w Irlandii Północnej – czterołatek. Formalny wiek inicjacji sam w sobie nie determinuje jakości kształcenia ani dostępu małych dzieci do tegoż. Kluczowa jest oferta opieki przedszkolnej oraz stopień jej integracji z późniejszą nauką w szkole.

Tabela 1. Wiek formalny inicjacji szkolnej w różnych krajach

wiek	kraj
4 lata	Irlandia Północna
5 lat	Cypr, Anglia, Malta, Szkocja, Walia
6 lat	Austria, Belgia, Chorwacja, Czechy, Dania, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Liechtenstein, Luksemburg, Holandia, Norwegia, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Hiszpania, Szwajcaria, Turcja
7 lat	Bułgaria, Estonia, Finlandia, Łotwa, Litwa, Polska, Serbia

Źródło: Eurydice

Dlatego ocalenie niektórych idei stojących za reformą wieku szkolnego z lat 2009–2015 jest nadal możliwe. Należy wykorzystać fakt, że obowiązek nauki (w przedszkolu) dla dzieci sześciolatków *de facto* istnieje w Polsce już od 2004 roku. Należałoby doprowadzić do fizycznego i programowego zintegrowania kształcenia sześciolatków przedszkolaków z kształceniem na etapie szkolnym. Pożądane byłoby na przykład stopniowe przeniesienie wszystkich oddziałów dla sześciolatek do szkół (obecnie uczęszcza do nich około 35% dzieci sześciolatków), objęcie klas 0–3 opieką jednego nauczyciela wychowawcy i traktowanie tego czteroletniego okresu jako jednego etapu edukacyjnego. Być może wtedy osiągnęlibyśmy zakładane przez reformatorów z 2009 roku cele (rozpoczęcie nauki w szkole w wieku sześciu lat), a uniknęlibyśmy konfliktu politycznego i światopoglądowego. Dzięki takiemu podejściu udałoby się także przeciwdziałać skutkom skrócenia przez obecny rząd okresu kształcenia ogólnego dla całego rocznika uczniów, gdyż program nauczania można by ponownie zaplanować w perspektywie dziewięcioletniej.

## 2 Zwiększenie autonomii samorządów i szkół w kwestii organizacji kształcenia w klasach 1–8

Obie wielkie reformy strukturalne w polskim szkolnictwie (zarówno wprowadzenie gimnazjów w 1999 roku, jak i powrót do ośmioklasowej szkoły podstawowej w 2016) były wprowadzane w atmosferze organizacyjnego przymusu. Chodziło nie tylko o sprawy programowe, lecz przede wszystkim

<sup>7</sup> Eurydice to sieć instytucji działających na rzecz wymiany informacji i analiz systemów edukacji w Europie. W Polsce biuro Eurydice działa od 1996 r.

o rozwiązania instytucjonalne. W pierwszych latach funkcjonowania gimnazjów istniał zakaz łączenia ich w zespoły ze szkołami podstawowymi<sup>8</sup>, choć dla wielu gmin wiejskich taka forma organizacyjna była najłatwiejsza do zrealizowania. Celem ówczesnego rządu było bowiem wyodrębnienie gimnazjum jako osobnego etapu kształcenia. Nawet po 2003 roku, kiedy zakaz został zniesiony, utworzenie zespołu szkolnego obejmującego szkołę podstawową i gimnazjum wymagało każdorazowo zgody kuratora oświaty<sup>9</sup>.

Analogiczna sytuacja ma miejsce w związku z obecnie realizowaną reformą, przywracającą ośmioklasową szkołę podstawową i likwidującą gimnazja. Zgodnie z art. 206.1 ustawy Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe<sup>10</sup> organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego dąży do tego, by ośmioletnie szkoły podstawowe były szkołami o pełnej strukturze organizacyjnej, funkcjonującymi w jednym budynku lub jego bliskiej lokalizacji. Niespełnienie tych warunków grozi niezatwierdzeniem sieci szkolnej przez kuratora. Takie podejście wydaje się równie nieracjonalne, jak wcześniejsze wymuszanie fizycznej odrębności szkoły podstawowej i gimnazjum. Istnieją przypadki, w których charakter sieci szkolnej i dostępnych budynków umożliwia prowadzenie pełnych, ośmioklasowych szkół w jednej lokalizacji, oraz takie, gdzie jest to nieuzasadnione albo fizycznie niemożliwe. Jeśli wymuszenie „pełnej struktury organizacyjnej” ma się odbywać kosztem niższej jakości kształcenia w klasach 7–8 albo kosztem dzieci w wieku przedszkolnym, dla których zabraknie miejsca w budynku, to znacznie lepszym rozwiązaniem wydaje się pozostawienie samorządom terytorialnym i dyrektorom większej swobody w kształtowaniu sieci i organizacji pracy szkoły. Zwiększenie tej autonomii jest jedną z pożądanych zmian, możliwych do wprowadzenia w krótkim czasie.

Zupełnie odrębnym wyzwaniem jest zainicjowanie programu reform fundamentalnych w edukacji. W tym przypadku niezbędne jest budowanie koalicji ponad podziałami politycznymi i planowanie zmian w długim okresie. Doświadczenia ostatnich lat pokazują, że reformy przeprowadzane znienacka, wykorzystujące chwilowo sprzyjającą koniunkturę polityczną, prowadzą do destabilizacji i utraty zaufania do szkolnictwa wśród uczniów, rodziców i nauczycieli. Dobre chęci i wizje reformatorów nie usprawiedliwiają ignorowania potrzeby stabilności i przewidywalności w edukacji.

Wydaje się, że dyskusja o reformach fundamentalnych powinna dotyczyć następujących zagadnień:

- 1** Program budowania atrakcyjności zawodu nauczyciela.
- 2** Program selekcji do zawodu, kształcenia nauczycieli i standardów pracy nauczyciela.
- 3** Autonomia nauczyciela jako podstawowa zasada działania szkoły.

<sup>8</sup> Ustawa z dnia 21 stycznia 2000 r. o zmianie niektórych ustaw związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej (Dz.U. z 2000 r. nr 12, poz. 136 ze zm.).

<sup>9</sup> J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*, Warszawa 2014, <<http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/188-raport-z-badania/diagnoza-zmian-w-sieci-szkol-podstawowych-i-gimnazjow-2007-2012/992-diagnoza-zmian-w-sieci-szkol-podstawowych-i-gimnazjow-2007-2012.html>>.

<sup>10</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60).

- 4 | Integracja kształcenia w szkole z pozaszkolnymi źródłami wiedzy i umiejętności (szkoła jako katalizator uczenia się).
- 5 | Diagnoza, a nie selekcja, jako główny cel egzaminowania ucznia.
- 6 | Ramy instytucjonalne sprzyjające eksperymentom edukacyjnym oraz upowszechnianiu najlepszych praktyk.

Nie są to właściwie zagadnienia nowe. Każde z nich jest już przedmiotem mniej lub bardziej sformalizowanej debaty w środowiskach eksperckich i nauczycielskich. Warto jednak uświadomić sobie, że są to problemy ściśle połączone i należy je postrzegać właśnie jako system powiązań, a nie jako odrębne zadania. Bez budowania atrakcyjności zawodu nauczycielskiego nie zmienimy reguł selekcji do zawodu. Bez poprawy jakości kadry większa autonomia w działaniu nie musi wcale przynieść korzyści uczniom, a w każdym razie – nie we wszystkich szkołach. Z kolei jeśli nie nauczymy się korzystać z efektów małych eksperymentów na szerszą skalę, będziemy marnować wysiłek i potencjał najaktywniejszych i najzdolniejszych nauczycieli.

Szersza dyskusja o wymienionych powyżej długofalowych wyzwaniach z pewnością wykracza poza zakres niniejszego tekstu, tym bardziej że bez wątplenia jest to lista niepełna. Jakość polskiej edukacji zależy od tego, czy będziemy umieli taką debatę przeprowadzić ponad podziałami, które dzisiaj decydują o reformach edukacyjnych.

## Bibliografia

- Hanushek E.A., Piopiunik M., Wiederhold S., *The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*. „Journal of Human Resources” (w druku).
- Herbst M., *Who wants to go to school? Lessons from reforming (back and forth) the school entry age in Poland*, „Edukacja” 2017/141(2).
- Herczyński J., Sobotka A., *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, <<http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/188-raport-z-badania/diagnoza-zmian-w-sieci-szkol-podstawowych-i-gimnazjow-2007-2012/992-diagnoza-zmian-w-sieci-szkol-podstawowych-i-gimnazjow-2007-2012.html>>.
- Kwaśnica R., *Holistyczna szkoła całodniowa [w:] Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian*, red. J. Żakowski, Kongres Innowacyjnej Gospodarki, Warszawa 2015, <<https://www.nck.pl/badania/raporty/reforma-kulturowa-2020--2030--2040>>.
- Monitor edukacji i kształcenia 2017: Polska*, Komisja Europejska, Bruksela 2017.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Projekt*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, <<https://docplayer.pl/185153-Podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego.html>>.
- Sadura P., *Polska szkoła reform: czego możemy się nauczyć z nieudanych zmian systemu edukacji?*, Forum Idei, Fundacja Batorego, Warszawa 2018, <[http://www.batory.org.pl/dla\\_mediow/polska\\_szkola\\_reform\\_czego\\_mozemy\\_sie\\_nauczyc\\_z\\_nieudanych\\_zmian\\_systemu\\_educacji](http://www.batory.org.pl/dla_mediow/polska_szkola_reform_czego_mozemy_sie_nauczyc_z_nieudanych_zmian_systemu_educacji)>.