

*czytanki*  
o edukacji

Andreas Schleicher

edukacja  
światowej  
klasy

Jak kształtować systemy szkolne  
na miarę XXI wieku

Andreas Schleicher kieruje Dyрекcją ds. Edukacji w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Zainicjował i nadzoruje Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment – PISA) oraz inne międzynarodowe inicjatywy tworzące platformę wiedzy wykorzystywaną przez osoby zajmujące się kształtowaniem polityk edukacyjnych, badaczy i nauczycieli na całym świecie w celu unowocześniania i przekształcania polityk i praktyk edukacyjnych funkcjonujących w różnych krajach i kulturach. Od ponad 20 lat współpracuje z ministrami i menedżerami edukacji z wielu krajów nad poprawą jakości i zmniejszaniem nierówności w edukacji. Arne Duncan, były sekretarz edukacji Stanów Zjednoczonych, ceni jego prawdomówność i rozumienie ogólnoswiatowych problemów i wyzwań równie dobrze lub lepiej niż ktokolwiek inny (na podstawie The Atlantic, lipiec 2011). Były brytyjski sekretarz stanu ds. edukacji Michael Gove nazwał go „najważniejszą postacią dla angielskiej edukacji” – mimo że jest Niemcem i mieszka we Francji. Andreas Schleicher jest laureatem wielu nagród i wyróżnień, między innymi Nagrody im. Theodora Heussa, przyznanej w imieniu Prezydenta Republiki Federalnej Niemiec za „godne naśladowania zaangażowanie w demokratyzację”. Otrzymał tytuł profesora honorowego Uniwersytetu w Heidelbergu.

## REKOMENDACJE

---

„W swojej aktualnej i przyszłościowej książce jeden z najbardziej doświadczonych znawców edukacji dzieli się bogatymi danymi, wnikliwymi spostrzeżeniami i wielką mądrością oraz wskazał drogę do skutecznego kształcenia wszystkich młodych ludzi...”

– Howard Gardner, starszy dyrektor Harvard Project Zero, autor książki *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*

„[...] rozsądna i mądra wizja godzenia nowoczesnej technologii z uczeniem się w celu odpowiedniego przygotowania naszej młodzieży do wyzwań, którym będzie musiała stawić czoła w XXI wieku”.

– sir Anthony Seldon, wicekanclerz Uniwersytetu Buckingham

„Mam nadzieję, że decydenci na całym świecie przeczytają tę książkę i wezmą sobie do serca jej wnioski”.

– Peter Lampl, założyciel i przewodniczący fundacji Sutton Trust

„*Edukacja światowej klasy* jest najważniejszą publikacją edukacyjną dekady... Lektura obowiązkowa dla każdego, kto chce poprawiać wyniki uczniów”.

– sir Michael Barber, były szef zespołu doradców premiera Wielkiej Brytanii

„Na wartko i zwięźle zapisanych stronach [Schleicher] rozprawia się z mitami, które powstrzymują rozwój wielu krajów, oraz wytycza drogę do budowania skutecznych systemów edukacji, nawiązywania partnerstw i kolektywnego przywództwa – niezbędnych do obalenia tych mitów”.

– Wendy Kopp, współzałożycielka i dyrektor generalny sieci Teach For All

„W czasach gdy wiele narodów wybiera izolowanie zamiast angażowanie się ponad granicami, książka [Schleicher] pokazuje, że warto uczyć się od siebie nawzajem, aby można było zmieniać sposób uczenia się uczniów na całym świecie”.

– Bob Wise, prezes Alliance for Excellent Education, były gubernator Wirginii Zachodniej

„[...] przewodnik po edukacji napisany bez ściemy to podstawa dla tych, którzy troszczą się o przyszłość naszych dzieci”.

– Joel Klein, były kanclerz Wydziału Edukacji miasta Nowy Jork

„Każdy, kto interesuje się poprawą edukacji – od ministrów po nauczycieli i rodziców – powinien przeczytać tę książkę...”

– David Laws, przewodniczący Education Policy Institute, były minister stanu ds. szkolnictwa angielskiego

„[...] wyjątkowe spojrzenie na edukację z lotu ptaka... [Schleicher] ukazuje szeroką perspektywę, opartą na nauce i pasji oraz daje nam wiele powodów do optymistycznego patrzenia na przyszłość edukacji”.

– Dalton McGuinty, były premier kanadyjskiej prowincji Ontario

„Mam nadzieję, że ta książka zachęci wszystkich, którzy angażują się w uczenie i nauczanie różnych przedmiotów w różnych kulturach, do współpracy i dzielenia się doświadczeniem, aby edukacja stała się ważna dla przyszłych pokoleń znajdujących się w obliczu zmieniającego się świata”.

– Heng Swee Keat, minister finansów i były minister edukacji Singapuru

„[...] Droga od osiągnięć w testach PISA do działania jest daleka, ale ta książka jest doskonałym przewodnikiem, jak dostać się tam, dokąd chcesz dojść. Emocje są zaraźliwe, więc przygotuj się na entuzjizm i determinację, które zostały podbudowane dowodami”.

– Olli-Pekka Heinonen, dyrektor generalny Finnish National Agency for Education oraz były fiński minister edukacji

„Nie można dłużej uciekać od tematu niskich osiągnięć, o czym Schleicher pisze z przekonaniem, obalając mity utwierdzające w samozadowoleniu. To lektura obowiązkowa dla wszystkich osób zaangażowanych w politykę edukacyjną”.

– Jo Ritzen, profesor Uniwersytetu w Maastricht, były holenderski minister edukacji i nauki

„[Schleicher wraz z zespołem] udowodnił nam, że innowacyjność w edukacji jest możliwa i że nie tyle zależy od zasobów ekonomicznych, ile od... gotowości do odkrywania potencjału u każdego ucznia”.

– o. Luis de Lezama, przewodniczący Colegio Santa María la Blanca w Madrycie

„Ważny wkład w ogólnoświatowe, krajowe oraz regionalne debaty na temat celów, kształtu i struktury systemów edukacji, który został wniesiony przez osobę mającą nieograniczony dostęp do decydentów i danych przez ostatnie dwie dekady. Nie trzeba się godzić z każdym wnioskiem, aby dać się wciągnąć w zrozumiałe i przystępnie omawiane przez Schleichera analizy złożonych zjawisk”.

– David H. Edwards, sekretarz generalny Międzynarodówki Edukacyjnej

„Udany system edukacji to serce dobrze prosperującego i szczęśliwego społeczeństwa – poglądy Andreeasa pomagają to zrozumieć”.

– lord Jim O’Neill, przewodniczący Chatham House, zarządzający fundacją SHINE Educational Trust



# 5 *czytanki* o edukacji

**Andreas Schleicher**



## **edukacja światowej klasy**

**Jak kształtować systemy szkolne  
na miarę XXI wieku**

Warszawa, 2019

Czytanki o Edukacji – *Edukacja światowej klasy.  
Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*

Wydawca  
Związek Nauczycielstwa Polskiego  
ul. Smulikowskiego 6/8  
00-389 Warszawa  
www.znp.edu.pl  
znp@znp.edu.pl

Redakcja merytoryczna: Maciej Jakubowski  
Tłumaczenie i opracowanie redakcyjne: Karolina Kwiatosz  
Koncepcja graficzna okładki: Teresa Oleszczuk  
Projekt i opracowanie graficzne: Lena Maminajszwili/**MASZ**  
Korekta: Jolanta Lewińska  
Skład i łamanie: Marcin Labus/**MASZ**  
Druk i oprawa: studio reklamy i wydawnictw **MASZ**

Sugerowany sposób cytowania  
Schleicher, A. (2018). *Światowej klasy edukacja. Jak kształtować szkolnictwo na miarę XXI wieku*. Warszawa: Evidence Institute–Związek Nauczycielstwa Polskiego.  
Wydanie pierwsze  
Copyright do polskiego wydania Evidence Institute–Związek Nauczycielstwa Polskiego, 2019.

Informacje o wersji oryginalnej  
Oryginał opublikowany w języku angielskim przez OECD pod tytułem *World class – how to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education* © 2018 OECD. Przekład został przygotowany w porozumieniu z OECD. Za jego jakość i spójność z oryginalnym tekstem odpowiada autor tłumaczenia.  
W przypadku rozbieżności punktem odniesienia jest wydanie oryginalne: Schleicher, A. (2018). *World class: how to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>  
Publikacja została wydana na licencji Creative Commons BY-NC-SA 3.0 IGO (uznanie autorstwa, użycie niekomercyjne, na tych samych warunkach). Szczegóły: <<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/deed.pl>>.

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana. Dostępna w wersji elektronicznej na stronie <[www.znp.edu.pl](http://www.znp.edu.pl)>. Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystywanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonane wyłącznie w celach niekomercyjnych – pod warunkiem podania źródła.

Książka została wydana we współpracy  
z Fundacją im. Friedricha Eberta  
Przedstawicielstwo w Polsce  
[www.feswar.org.pl](http://www.feswar.org.pl)

**FRIEDRICH  
EBERT**  
  
**STIFTUNG**

ISBN 978-83-955195-0-5



*Nauczycielom na całym świecie, pracującym często w trudnych warunkach, za co rzadko zyskują zasłużone uznanie, poświęcającym swoje życie, aby pomóc kolejnym pokoleniom w spełnianiu ich marzeń i kształtowaniu naszej przyszłości.*



Pracując w OECD przez ponad 20 lat, miałem zaszczyt towarzyszyć menedżerom edukacji w opracowywaniu oraz wdrażaniu polityk i praktyk edukacyjnych. Spora część tej książki powstała dzięki szczerości i otwartości, którymi dzielili się ze mną ministrowie edukacji, dyrektorzy i zarządcy szkół, nauczyciele i badacze – jest ich tak wielu, że na pewno nie zdołam każdemu podziękować z osobna. Jako koledzy, eksperci, przyjaciele dzielili się swoimi sukcesami i porażkami. Jestem bardzo wdzięczny mojemu zespołowi w OECD, który stworzył narzędzia i metody umożliwiające analizowanie i porównanie systemów edukacji w skali międzynarodowej oraz od którego nieustannie się uczę każdego dnia. Szczególnie dziękuję Seanowi Coughlanowi za to, że zachęcił mnie do napisania tej książki, pomógł uporządkować myśli i przygotować jej pierwszą wersję. Sean napisał też część dotyczącą wysokiej klasy systemów edukacji. Jestem również wdzięczny Marilyn Achiron za redakcję i wskazówki w trakcie przygotowywania publikacji. Rose Bolognini, Catherine Candea, Cassandra Davis, Anne-Lise Prigent i Rebecca Tessier dzieliły się cennymi uwagami do kolejnych wersji. Wreszcie dziękuję mojej żonie Marii Teresie Siniscalco za to, że towarzyszyła mi w opracowaniu tej książki na każdym etapie.



<b>Rekomendacje</b> .....	1
<b>Podziękowania</b> .....	9
<b>Wstęp do wydania polskiego</b> .....	17
<b>ROZDZIAŁ 1 – EDUKACJA O CZAMI NAUKOWCA</b> .....	21
<b>Nie ma! ze sztuki, lecz więcej z nauki</b> .....	27
<b>Początki badania PISA</b> .....	29
<b>Wstrząs wywołany przez PISA i koniec beztroski</b> .....	31
<b>Koszty politycznej bezczynności</b> .....	37
<b>Jak wysoka jest stawka?</b> .....	39
Wykształcenie oraz dobrobyt jednostek i narodów .....	39
Przygotowywanie młodzieży na jej przyszłość, zamiast uczenie o naszej przeszłości .....	40
Poszukiwanie inspiracji .....	46
<b>ROZDZIAŁ 2 – DEMASKOWANIE MITÓW</b> .....	51
<b>Biedniejsi zawsze będą gorzej radzić sobie w szkole; nie da się uciec od deprivacji</b> .....	52
<b>Pisa w pigułce</b> .....	56
<b>Imigranci obniżają ogólne wyniki szkół</b> .....	57
<b>Kluczem do sukcesu są wyższe wydatki</b> .....	59
<b>W mniejszych klasach wyniki zawsze są lepsze</b> .....	60
Im dłuższa nauka, tym lepsze wyniki .....	61

<b>Sukces edukacyjny zależy głównie od odziedziczonych zdolności .....</b>	<b>63</b>
<b>Niektóre kraje radzą sobie lepiej ze względu na warunki kulturowe .....</b>	<b>66</b>
<b>Tylko najlepsi absolwenci mogą zostać nauczycielami .....</b>	<b>67</b>
<b>Dobieranie uczniów pod kątem umiejętności to dobry sposób na podnoszenie wyników .....</b>	<b>69</b>
<b>ROZDZIAŁ 3 – CO WYRÓŻNIA ŚWIATOWEJ KLASY SYSTEMY EDUKACJI? .....</b>	<b>73</b>
<b>Co wiadomo o najlepszych systemach .....</b>	<b>74</b>
<b>Edukacja na pierwszym planie .....</b>	<b>76</b>
<b>Wszyscy uczniowie potrafią się uczyć i mierzyć wysoko .....</b>	<b>77</b>
<b>Określanie wysokich oczekiwań .....</b>	<b>84</b>
<b>Egzaminy jako krok w kierunku uzyskiwania kwalifikacji .....</b>	<b>86</b>
<b>Egzaminy jako czynnik kształtujący programy nauczania .....</b>	<b>88</b>
<b>Zdobywanie i zatrzymywanie w zawodzie wykwalifikowanych nauczycieli .....</b>	<b>91</b>
<b>Przyciąganie wysokiej klasy nauczycieli .....</b>	<b>92</b>
<b>Kształcenie wysokiej klasy nauczycieli .....</b>	<b>94</b>
<b>Unowocześnienie umiejętności nauczycieli .....</b>	<b>98</b>
<b>Nauczyciele jako niezależni i odpowiedzialni profesjonalści .....</b>	<b>105</b>
<b>Maksymalne wykorzystywanie czasu pracy nauczycieli .....</b>	<b>110</b>
<b>Lekcja kreatywnego uczenia się na przykładzie Hiroszimy .....</b>	<b>112</b>
<b>Stwarzanie zachęt dla nauczycieli, uczniów i rodziców .....</b>	<b>113</b>
<b>Skupianie uwagi na dobrostanie uczniów .....</b>	<b>114</b>
<b>Rozwijanie potencjału przywódców edukacyjnych .....</b>	<b>118</b>

<b>Poszukiwanie odpowiedniego poziomu autonomii szkół</b> .....	120
<b>Odchodzenie od odpowiedzialności za efekty w kierunku odpowiedzialności zawodowej</b> .....	126
<b>Znaczenie zaufania</b> .....	128
<b>Kto powiedział, że to świetna nauczycielka?</b> .....	129
<b>Gdzie leży odpowiedzialność?</b> .....	130
<b>Wysyłanie spójnego przekazu</b> .....	131
<b>Mówienie jednym głosem w Singapurze</b> .....	133
<b>Wydawać więcej czy wydawać mądrzej?</b> .....	134
<b>Przegląd pięciu światowej klasy systemów edukacji</b> .....	137
Singapur .....	137
Estonia.....	140
Kanada.....	142
Finlandia.....	144
Szanghaj.....	145
<b>ROZDZIAŁ 4 – DLACZEGO RÓWNOWAGA W EDUKACJI JEST TAK CHWIEJNA</b> .....	149
<b>W kierunku włączającego się postępu społecznego</b> .....	155
<b>Walka o wyrównanie szans</b> .....	158
<b>Dopasowanie zasobów do potrzeb</b> .....	163
<b>Otwieranie się na opinie uczniów</b> .....	164
<b>W jaki sposób polityki publiczne mogą się przyczynić do zrównoważenia systemu?</b> .....	166
<b>Francuska lekcja tańca</b> .....	172
<b>Świętowanie różnorodności i wspólnotowości w Nowej Zelandii</b> .....	174
<b>Angażowanie rodziców</b> .....	177

Godzenie swobody wyboru z wyrównywaniem szans .....	178
Reforma edukacji w Hongkongu .....	179
Wybór szkoły we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii .....	181
Różnorodność pomiędzy i wewnątrz szkół w Holandii .....	183
Wybierając szkoły .....	185
Publiczne, prywatne i publiczno-prywatne .....	187
Drażliwa kwestia bonów oświatowych .....	189
Duże miasta – duże możliwości edukacyjne .....	193
Wspieranie uczniów ze środowisk imigranckich .....	195
Uporczywie trwała nierówność płci w edukacji .....	204
Zwalczanie ekstremizmu poprzez edukację .....	208
Co mamy na myśli, gdy mówimy o kompetencjach globalnych .....	210
Szkoła jako miejsce konstruktywnej debaty .....	212
<b>ROZDZIAŁ 5 – REFORMOWANIE EDUKACJI .....</b>	<b>215</b>
Dlaczego reformowanie edukacji jest takie trudne .....	216
Czego potrzebuje skuteczna reforma .....	220
Różne warianty „właściwego” podejścia .....	225
Wybieranie kierunku .....	225
Budowanie porozumienia .....	226
Angażowanie nauczycieli w projektowanie reform .....	230
Wdrażanie projektów pilotażowych i ciągła ewaluacja .....	231
Budowanie potencjału systemu .....	232
Czas jest najważniejszy .....	233
Związki nauczycielskie jako część rozwiązania .....	234



<b>ROZDZIAŁ 6 – WYZWANIA NA PRZYSZŁOŚĆ</b> .....	237
<b>Przygotowania do świata pełnego niepewności</b> .....	238
<b>Edukacja jako kluczowy czynnik zmiany</b> .....	242
<b>Rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw w dynamicznych czasach</b> .....	243
<b>Łączenie elementów</b> .....	249
<b>Uczenie bycia krytycznym odbiorcą informacji</b> .....	251
<b>Współpracowanie z innymi</b> .....	253
<b>Docenianie wartości</b> .....	258
<b>Zmieniające się oblicze systemów edukacji</b> .....	261
<b>Odmienne typy ucznia</b> .....	263
<b>ROZDZIAŁ 7 – NAUCZYCIELE XXI WIEKU</b> .....	269
<b>Wysokie i rosnące oczekiwania wobec nauczycieli</b> .....	270
<b>Technologia cyfrowa jako wsparcie dla edukacji</b> .....	271
<b>Tworzenie kultury współdzielenia</b> .....	275
<b>Zawodowa odpowiedzialność</b> .....	277
<b>Wspieranie innowacyjności w szkole i otoczeniu</b> .....	280
<b>Wspieranie skutecznego przywództwa w systemie</b> .....	284
<b>Zmianie sposobu oceniania umiejętności</b> .....	288
<b>Jak zmienia się badanie PISA</b> .....	291
<b>Szerokie patrzenie w przyszłość</b> .....	292
<b>Bibliografia</b> .....	295



# WSTĘP DO WYDANIA POLSKIEGO

SZANOWNE CZYTELNICZKI,  
SZANOWNI CZYTELNICY,

w swojej książce Andreas Schleicher wspomina początki projektu PISA, sceptycyzm, z jakim podchodzili do niego politycy, naukowcy i nauczyciele. Nie inaczej było w Polsce. Niemalę zdumienie wywołał więc fakt, że pierwszą ogólnopolską konferencję na temat badań OECD zorganizował Związek Nauczycielstwa Polskiego, a stało się to w roku 2003 za sprawą Doroty Obidniak. Dzięki jej determinacji została także wydana pierwsza polska publikacja na temat modelu testów PISA. Było to możliwe dzięki finansowemu wsparciu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, a konkretnie – zaangażowaniu ówczesnego dyrektora Departamentu Strategii i Funduszy Strukturalnych Jerzego Wiśniewskiego. Tę niewielką książeczkę dostarczyliśmy do bibliotek niemal wszystkich polskich gimnazjów. Jej autorami byli polskie członkinie i polscy członkowie międzynarodowego zespołu ekspertów PISA, m.in. prof. Ireneusz Białecki, prof. Michał Federowicz, późniejszy dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych, czy prof. Zbigniew Marciniak, późniejszy wiceminister edukacji oraz wiceminister nauki i szkolnictwa wyższego. Przedstawione w tej publikacji przykładowe zadania z badania PISA stały się przedmiotem analizy ekspertów z komisji egzaminacyjnych dzięki inicjatywie ówczesnego dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, byłego ministra edukacji Mirosława Sawickiego.

Wymieniam te nazwiska, dlatego że jestem przekonany, iż PISA miała nie tylko wpływ na zmiany w systemach edukacyjnych wielu krajów, ale także na losy i wybory życiowe zaangażowanych w owe badania osób. A to świadczy o innowacyjnej idei PISA, o sile sprawczej tego projektu, dzięki czemu umacnia się w nas przekonanie, że stosowanie procedur naukowych w polityce edukacyjnej ma głęboki sens.

Pierwsza konferencja ZNP była poświęcona badaniu umiejętności czytania, druga, w dwa lata później, umiejętnościom matematycznym, i to właśnie wówczas mieliśmy okazję gościć po raz pierwszy w gmachu ZNP Andreeasa Schleichera. Obie konferencje przygotowaliśmy we współpracy z niemieckim związkiem GEW oraz niemieckimi ekspertami PISA z Instytutu Maxa Plancka. Potem było spotkanie przedstawicieli ZNP z Jo Ritzenem, profesorem Uniwersytetu w Maastricht, byłym wieloletnim ministrem edukacji Holandii, który na zlecenie OECD analizował wpływ badań PISA na polityki edukacyjne uczestniczących w nich krajów, a następnie – film prezentujący polski system edukacji, przedstawiony przez OECD światowej publiczności jako przykład udanej reformy szkolnictwa. To podczas nagrywania komentarza do tego filmu miałem okazję poznać dr. Macieja Jakubowskiego, wówczas analityka w zespole badawczym PISA w OECD, późniejszego wiceministra edukacji. Owocem współpracy z nim i kierowanym przez niego Evidence Institute jest polskie tłumaczenie najnowszej książki Andreeasa Schleichera.

Kiedy przed parunastu laty opowiadaliśmy na forum międzynarodowym o naszym zainteresowaniu badaniami PISA, wiele koleżanek i kolegów z innych związków nie ukrywało zdziwienia, czy wręcz nas krytykowało. OECD, silnie kojarzone z promowaniem neoliberalnej wizji świata, nie wydawało się im odpowiednim partnerem dla związkowców głoszących idee egalitarne, domagających się równego dostępu do wysokiej jakości edukacji i walczących z prywatyzacją szkolnictwa. Przypominam te fakty nie tylko po to, by udowodnić, że wśród partnerów społecznych byliśmy pionierami, jeśli chodzi o otwartość wobec idei PISA, czy podkreślić, że jesteśmy z tego dumni, lecz także po to, by uwydatnić znaczenie współpracy między instytucjami i organizacjami, których interesy czasem wydają się sprzeczne, a niekiedy po prostu takie są. Dziś trudno byłoby sobie wyobrazić Międzynarodowy Szczyt Zawodu Nauczyciela bez OECD, bez merytorycznego wkładu w te spotkania Andreeasa Schleichera. Koncepcja tej corocznej debaty rządów i związków zawodowych powstała w ścisłej współpracy OECD z Międzynarodówką Edukacyjną. Od początku, od dziewięciu lat, Polska uczestniczy w tym forum, jest członkiem elitarnego klubu, skupiającego kraje o najlepiej rozwiniętych i najskuteczniejszych systemach edukacji. Czy uda się nam to członkostwo utrzymać? Czy nasze uczennice i uczniowie nadal będą należeć do dobrze i bardzo dobrze wykształconych nastolatków na świecie, czy my będziemy w stanie pomóc im realizować ich marzenia? I czy oni będą w stanie sprostać wyzwaniom XXI wieku? To pytania, jakie od wielu miesięcy stawiają sobie wszyscy ci, którzy od lat z niezwykłym zaangażowaniem pracowali nad udoskonalaniem naszego systemu edukacji. Myślę, że ta książka jest właśnie dla nich, że okaże się inspiracją

i da im siłę, by nie ustawali w tej pracy. Ich pozostawiam z jedną z myśli Autora, która zapadła mi w serce: „Korzenie zależności między wykształceniem, tożsamością a zaufaniem są złożone, a powiązania te mają duże znaczenie, zaufanie stanowi bowiem spoiwo współczesnych społeczeństw. Bez zaufania do innych ludzi, instytucji publicznych i odpowiednio regulowanych rynków próżno szukać publicznego wsparcia dla innowacyjnych polityk, szczególnie gdy chodzi o krótkoterminowe poświęcenia na rzecz nie tak oczywistych długoterminowych korzyści”.

Sławomir Broniarz  
prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego

# *czytanka*: o edukacji

---

*rozdział* 1

**EDUKACJA  
OCZAMI  
NAUKOWCA**

W 2015 roku niemal co drugi uczeń nie poradził sobie z podstawowymi zadaniami z zakresu czytania, matematyki lub przyrody<sup>1</sup> w ramach ogólnostanowowego sprawdzianu umiejętności nazywanego PISA (Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Uczniów). Uczniowie pochodzili z 70 krajów wysoko lub średnio rozwiniętych i reprezentowali około 12 milionów piętnastolatków z całego świata. W ciągu ostatniego dziesięciolecia w krajach rozwiniętych nie nastąpiła praktycznie żadna poprawa wyników uczniów, mimo że wydatki na edukację wzrosły w tym czasie prawie o 20%. W wielu krajach jakość przyszłego wykształcenia można przewidzieć na podstawie kodu pocztowego ucznia lub jego szkoły.

Można ulec pokusie, od razu porzucając lekturę tej książki i dalsze rozważania na temat poprawiania systemu edukacji. Pewnie już myślicie, że nie da się zmienić czegoś tak ogromnego, złożonego i obwarowanego grupowymi interesami jak edukacja.

Mimo wszystko chcę was zachęcić do lektury. Dlaczego warto? Pokażę wam, dlaczego wyniki 10% młodych Wietnamczyków i Estończyków żyjących w najbardziej niedogodnych warunkach społeczno-ekonomicznych znajdują się na poziomie podobnym do osiągnięć 10% uczniów pochodzących z najlepszych latynoamerykańskich domów i nie odbiegają od wyników przeciętnego

<sup>1</sup> To uczniowie, którzy nie osiągnęli wyniku na poziomie 2. na co najmniej jednej ze skal kompetencji ocenianych w testach PISA. Skale te mierzą stopień opanowania podstawowych umiejętności czytania i rozumienia prostych tekstów oraz podstawowych pojęć i procedur matematycznych lub przyrodniczych. Uczniowie, którzy osiągnęli poziom 1. na skali, radzą sobie z zadaniami przedstawianymi w codziennych kontekstach, zawierającymi jasno sformułowane polecenia i wszystkie informacje istotne dla rozwiązania. Potrafią odnajdować informacje i przeprowadzać standardowe procedury na podstawie jednoznacznych poleceń. Potrafią wykonywać działania prowadzące do rozwiązania, które niemal zawsze można odczytać z treści pytania. Na poziomie 2. uczniowie interpretują i rozpoznają sytuacje w kontekstach, które wymagają wykorzystania umiejętności wnioskowania nie tylko na podstawie dostępnych informacji. Potrafią dobierać dane istotne dla rozwiązania z danego źródła i przedstawić jeden sposób rozwiązania. Uczniowie na tym poziomie potrafią również posługiwać się podstawowymi wzorcami, formułami, procedurami lub konwencjami służącymi do rozwiązywania problemów obejmujących liczby całkowite. Są w stanie dokonywać prostych interpretacji wyników. Więcej informacji i przykładów można znaleźć w: OECD, 2016a.



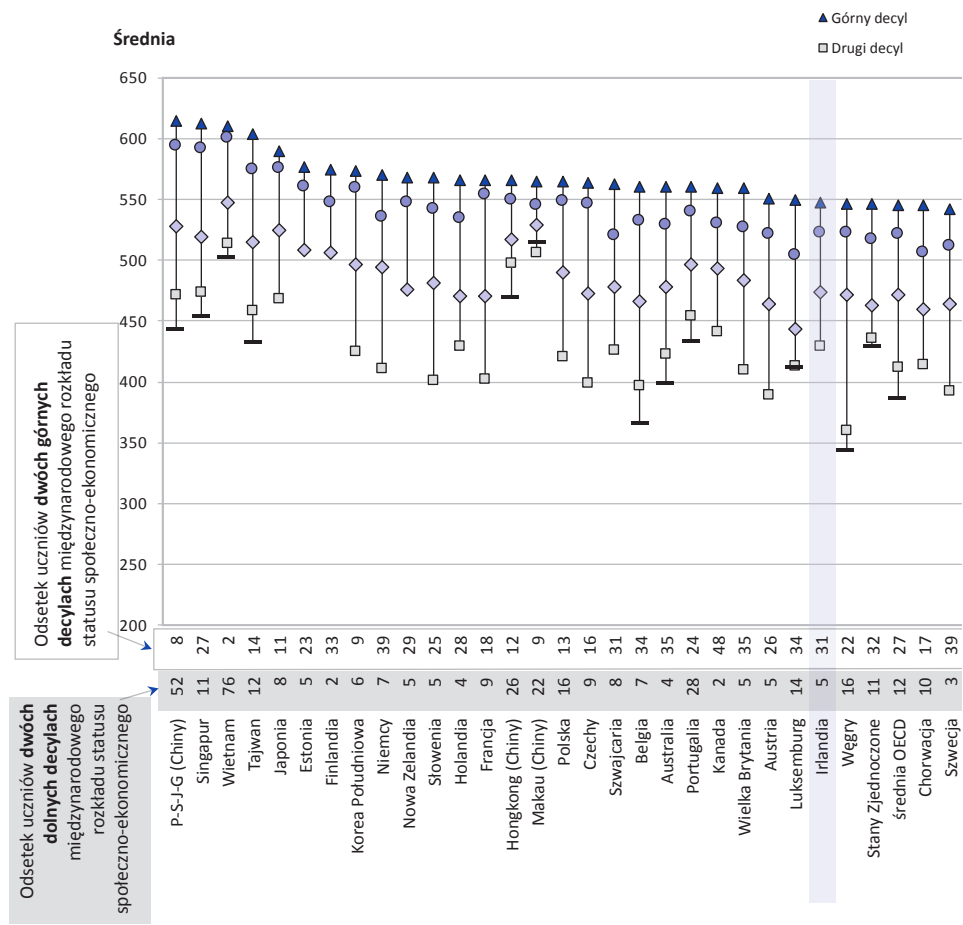
europiejskiego lub amerykańskiego nastolatka (wykres 1). Poznacie także dobre praktyki szkół funkcjonujących w bardzo trudnych warunkach w różnych zakątkach świata. Dowiedziecie się także, że wiele wiodących systemów edukacji dopiero od niedawna zajmuje wysokie pozycje pod względem dokonań swoich uczniów. Edukację można więc zmieniać.

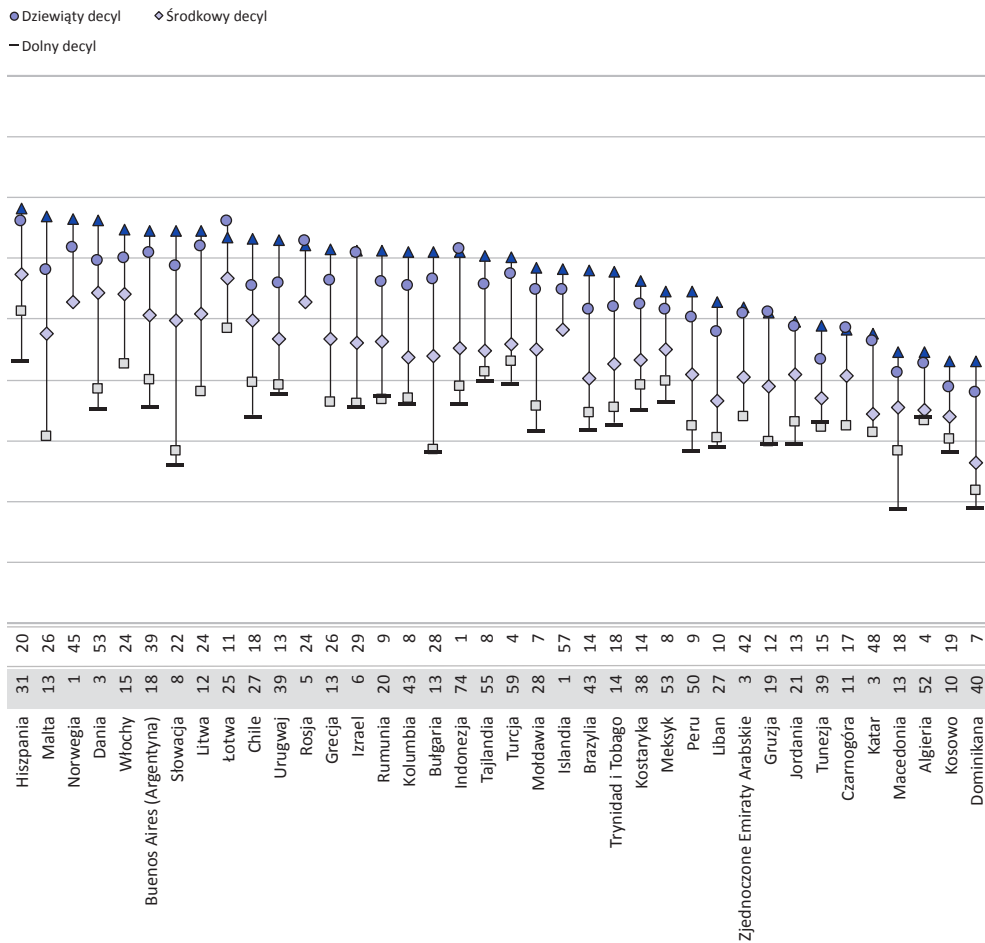
I trzeba ją zmieniać. Bez odpowiedniego wykształcenia ludzie zostaną zepchnięci na margines społeczeństw, a gospodarki nie będą potrafiły wykorzystywać możliwości rozwoju technologicznego, co z kolei nie przełoży się na rozwój społeczny. Zwyczajnie nie będziemy w stanie kształtować sprawiedliwych i włączających polityk publicznych ukierunkowanych na wszystkich obywateli, jeśli brak wykształcenia uniemożliwi im pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Zmianianie edukacji wymaga niemałego wysiłku. Młodzi ludzie niechętnie poświęcają czas i energię na lepsze wykształcenie, jeśli odbiega ono od oczekiwań „prawdziwego” świata. Przedsiębiorcy niechętnie inwestują w doskonalenie swoich pracowników, jeśli uważają, że w każdej chwili mogą oni znaleźć lepsze miejsce zatrudnienia. Natomiast osoby odpowiedzialne za kształtowanie polityk chętnie przedkładają kwestie pilne nad ważnymi, nawet gdy chodzi o edukację – czyli o inwestowanie w dobrobyt przyszłych pokoleń.

Miałem to szczęście, że mogłem obserwować udane przykłady modeli nauczania i uczenia się w ponad 70 krajach. Towarzyszyłem ministrom i menedżerom edukacji w wypracowywaniu oraz wdrażaniu przyszłościowych polityk i praktyk edukacyjnych. Poprawę w edukacji o wiele łatwiej jest ogłosić, niż ją osiągnąć, istnieje jednak wiele inicjatyw, z których możemy brać przykład. Nie chodzi tu o proste kopiowanie gotowych rozwiązań, sprawdzonych w innych państwach, ale o to, aby na poważnie i na chłodno poszukiwać dobrych praktyk w granicach i poza granicami naszych krajów, aby orientować się, co się sprawdza w danych kontekstach.

### Wykres 1. Ubóstwo można przezwyciężyć

Wyniki uczniów w teście z rozumowania w naukach przyrodniczych w edycji PISA 2015 w podziale na kraje i uszeregowane według decyli międzynarodowego rozkładu statusu ekonomiczno-społeczno-kulturowego stosowanego w badaniu PISA





Uwagi: Przedstawiono rozkłady wskaźnika statusu w podziale na kraje i regiony, dla których były dostępne dane. Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangsu i Guangdong. Kraje i regiony zostały uszeregowane w porządku malejącym pod względem średnich wyników w najwyższym decylnym wskaźnika.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela I.6.4a. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933432757>>.

Współczesne szkolnictwo nie daje odpowiedzi na wszystkie wyzwania, z jakimi trzeba będzie się mierzyć w przyszłości, a samo podążanie za dzisiejszymi liderami edukacyjnymi nie wystarczy. Niektóre wyzwania są zbyt trudne, aby mógł im sprostać jeden kraj. W poszukiwaniu najlepszych rozwiązań już dziś łączą siły najlepsi dydaktycy, badacze i decydenci z całego świata. Łatwe do wyuczenia czynności i zagadnienia ulegają cyfryzacji i automatyzacji. Przyszłość będzie wykorzystywała powiązania sztucznej inteligencji komputerów ze zdolnościami poznawczymi, kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi oraz wartościami humanistycznymi. To właśnie dzięki naszej wyobraźni, świadomości i poczuciu odpowiedzialności będziemy potrafili wykorzystać technologię cyfrową, aby zmieniać świat na lepsze.

Algorytmy stosowane w mediach społecznościowych przyporządkowują nas do grup osób myślących podobnie. W ten sposób tworzą się wirtualne bańki, które wzmacniają nasze poglądy, homogenizują opinie, izolują od odmiennych perspektyw, a przy tym polaryzują społeczeństwa. Szkoły przyszłości będą musiały uczyć samodzielnego myślenia, aby uczniowie umieli wykorzystywać empatię i świadomość obywatelską do współdziałania z innymi. Będą musiały uczyć odróżniania dobra od zła, odporności na krytyczne opinie wyrażane przez innych, a także dostrzegania ograniczeń indywidualnych lub zbiorowych działań. W pracy, w domu czy w najbliższym otoczeniu ludzie będą musieli okazywać zrozumienie wobec stylów życia przedstawicieli odmiennych kultur i tradycji oraz wobec odmiennych sposobów myślenia – czy to naukowego, czy artystycznego. Niezależnie od tego, jakie czynności zawodowe zostaną przejęte przez nowoczesne technologie, pełne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim i wkład w życie społeczne będą się wiązały z ciągłym podnoszeniem kompetencji.

Osoby mające odpowiednią wiedzę i umiejętności postrzegają technologię cyfrową i globalizację jako siły wyzwalamyjące i ekscytujące doświadczenie, lecz ci, którzy nie są dostatecznie przygotowani, wiążą je z większą podatnością na zagrożenia, niepewnością zatrudnienia oraz marnymi widokami na przyszłość. Rozwój naszych gospodarek coraz bardziej koncentruje się w regionalnych ośrodkach produkcji, spajanych łańcuchem przepływu informacji i towarów. Tworzy się je tam, gdzie można uzyskać lub odnowić zdolność produkowania po kosztach niższych niż gdzie indziej. Z tych powodów dostęp do wiedzy i zasobów nabiera ogromnego znaczenia i jest ściśle związany z dostępem do możliwości edukacyjnych. Technologie cyfrowe mogą szkodliwie wpływać na strukturę gospodarczą i społeczną, ale nie niosą ze sobą z góry określonych konsekwencji. W odpowiedzi na tego typu zagrożenia reagujemy gotowością do podejmowania samodzielnych decyzji, a styl naszych zbiorowych i systemowych działań pokaże, jak bardzo im ulegniemy.

Aby przekształcać szkolnictwo na dużą skalę, nie potrzebujemy radykalnej, alternatywnej wizji tego, co da się osiągnąć, ale przemyślanych strategii i skutecznych instytucji. Szkoły, jakie znamy, powstały w epoce przemysłowej, kiedy obowiązującymi normami były jednolitość i podporządkowanie i kiedy bardziej wydajne i skuteczne było nauczanie prowadzone w grupach oraz jednorazowe przygotowanie nauczyciela do wykonywania zawodu przez całe życie. Na szczycie tego systemu znajdowały się programy określające, czego uczniowie powinni się nauczyć. Dostosowywano do nich materiały dydaktyczne, szkolenie nauczycieli i warunki nauczania, które to następnie były dopracowywane na kolejnych piętrach administracji systemu, zanim ostatecznie zostały przekazane nauczycielom do wykorzystywania podczas lekcji. Ta struktura, odziedziczona po przemysłowym modelu pracy, sprawia, że w szybko rozwijającym się świecie zmiany następują zbyt wolno.

Tempo zmian zachodzących w naszych społeczeństwach znacznie przekroczyło zdolności adaptacyjne struktur systemów oświaty. Nawet najlepszy minister edukacji nie zaspokoi potrzeb milionów uczniów, setek tysięcy nauczycieli ani dziesiątek tysięcy szkół. Wyzwaniem staje się umiejętne wykorzystanie wiedzy naszych nauczycieli i przywódców szkolnych oraz zaangażowanie ich w tworzenie lepszych polityk i praktyk edukacyjnych. Nie da się tego osiągnąć przez samo umożliwianie „rozkwitania stu kwiatom i współzawodniczenia stu szkołom”. To wymaga starannego przygotowania warunków, w których nauczyciele będą mogli uwolnić kreatywność, a szkoły budować potencjał do absorbowania zmian. Nie będzie to możliwe, jeśli zabraknie liderów potrafiących zadbać o struktury instytucjonalne, które obecnie nazbyt często chronią interesy i przyzwyczajenia personelu dydaktycznego i administracyjnego, a nie chronią interesów uczniów ani przywódców popierających szczerze zmiany społeczne, wizjonerskie kształtowanie polityk edukacyjnych i umiejętnie wykorzystujących zdobyte zaufanie do skutecznego wdrażania reform.

## **NIEMAŁO ZE SZTUKI, LECZ WIĘCEJ Z NAUKI**

Do świata edukacji wszedłem z zupełnie innej rzeczywistości. Studiowałem fizykę i przez kilka lat pracowałem w branży medycznej. Fizycy współpracują i komunikują się ze sobą ponad granicami państw i kultur, opierając się na przyjętych zasadach i ustalonej praktyce zawodowej. Nauczyciele natomiast starają się patrzeć na każde dziecko z osobna; często z dozą sceptycyzmu podchodzą do porównań, które z zasady opierają się na uogólnieniach.

Zauważyłem, że branżę medyczną od edukacyjnej najbardziej odróżnia sposób zarządzania praktyką zawodową. Osoby rozpoczynające karierę w medycynie spodziewają się, że w toku badań ich praktyka będzie ulegała zmianom. Lekarze nie mogą uważać siebie za profesjonalistów, jeśli nie poznali najskuteczniejszych metod leczenia, jakie stosowano dotychczas. Bez tego nie mogą nawet myśleć o opracowywaniu własnych leków. W medycynie najpierw mierzymy temperaturę pacjenta i diagnozujemy, jaka terapia będzie najbardziej skuteczna. Tymczasem w edukacji wszystkich uczniów uczymy w ten sam sposób, pomagamy im w ten sam sposób, a pod koniec roku szkolnego niekiedy i diagnozujemy, na ile nasza pomoc okazała się skuteczna. W koncernie Philips Medical Systems, gdzie stawiałem pierwsze kroki, moi przełożeni bezwzględnie wymagali, abym poświęcał wystarczająco dużo uwagi na testowanie i sprawdzanie każdego podzespołu, ponieważ doskonale wiedzieli, że klienci mogą nas pozwać za każdą niewykrytą usterkę.

W tym samym czasie osoby kształtujące polityki edukacyjne nakładały nową warstwę przepisów na poprzednią, nieznacznie tylko badając skuteczność lub jakość rozwiązań, które były wdrażane w warunkach nikłej odpowiedzialności publicznej. Mimo wszystko to właśnie świat edukacji stał się fascynujący, gdy tylko zrozumiałem, że tkwi w niej siła, która może zmieniać życie i społeczeństwa. Dostrzegłem możliwość takiego reformowania edukacji, które czerpie z nauki, ale nie traci nic ze swojej sztuki.

Zawdzięczam to trzem wybitnym naukowcom: Torstenowi Husenowi, Johnowi Keevesowi i – co najważniejsze – Neville’owi Postlethwaite’owi, z którymi pracowałem na Uniwersytecie w Hamburgu.

Neville to nie tylko wybitny znawca edukacji, miał także niezwykłą zdolność do inicjowania i prowadzenia szeroko zakrojonych projektów badawczych, do których zapraszał najlepszych badaczy z całego świata, aby mogli rozwijać edukację. Spotkałem go w 1986 roku, kiedy z ciekawości zajrzałem na jego seminarium z pedagogiki porównawczej. Od pierwszej chwili ujęła mnie jego gotowość do dzielenia się wiedzą, doświadczeniem i kontaktami oraz niepozostawianie bez odpowiedzi przemyślanych pytań. Po kilku tygodniach Neville zapytał mnie, co do tej pory udało mi się opublikować. Trzeba przyznać, że nie miałem mu nic do zaprezentowania. „To zabierajmy się za twój pierwszy artykuł” – powiedział. Nauczył mnie metodologii analizy skupień, dostarczył dane do analizy, recenzował, poprawiał i omawiał każdą stronę, a na koniec przekonał wydawcę do opublikowania wyników. Umieścił też moje nazwisko w publikacji – kto pracuje w środowisku akademickim, ten wie, że zazwyczaj ten proces przebiega nieco inaczej.

W kolejnych latach, kiedy pracowaliśmy razem w Hamburgu i wielu innych miejscach, Neville stał się dla mnie drugim ojcem. Potrafił czerpać satysfakcję

ze wspierania rozwoju innych. Nawet gdy opuściłem Uniwersytet w Hamburgu, by dołączyć do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w Paryżu, Neville czytał i komentował każdy artykuł, jaki mu wysłałem.

## POCZĄTKI BADANIA PISA

Idea zastosowania procedur naukowych w polityce edukacyjnej skłoniła OECD do stworzenia programu PISA, co nastąpiło pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Pamiętam pierwsze spotkanie urzędników wyższego szczebla w siedzibie naszej organizacji. Uczestniczyli w nim przedstawiciele 28 krajów. Niektórzy przechwalali się, że mają najlepszy system edukacji na świecie – pewnie dlatego że znali go najlepiej. Kiedy zaproponowałem przeprowadzenie ogólnoswiatowego sprawdzianu, który umożliwiłby porównywanie wyników osiąganych w ich systemach z wynikami innych krajów, większość stwierdziła, że nie da się tego zrobić, nie powinno się lub że to nie jest zajęcie dla międzynarodowych organizacji. Miałem 30 sekund na decyzję, czy dać sobie spokój, czy spróbować jeszcze raz. Przekazałem mojemu szefowi Thomasowi J. Alexandrowi, ówczesnemu szefowi Dyrektoriatu do spraw Edukacji, Zatrudnienia, Pracy i Spraw Społecznych OECD, żółtą karteczkę z napisem „Przyznaję, że nie osiągnęliśmy jeszcze konsensusu, ale zapytaj, czy możemy przeprowadzić pilotaż”. Tak narodziła się idea PISA, a Tom stał się jej najzagorzalszym propagatorem. Co prawda, już wtedy w OECD publikowano wiele analiz porównujących efekty kształcenia, ale odnosiły się one głównie do miar opartych na liczbie lat nauki, które nie dość dobrze wskazywały, jak można wykorzystać zdobyte wykształcenie.

Naszym celem w ramach programu PISA nie było stworzenie kolejnego hierarchicznego modelu rozliczania efektów, ale pomaganie szkołom i osobom odpowiedzialnym za kształtowanie polityk edukacyjnych w zmienianiu nastawienia – od polegania na odgórnych rozwiązaniach do szerokiego patrzenia na system – na sąsiedniego nauczyciela, sąsiednią szkołę, sąsiedni kraj. W istocie w PISA liczy się to, co się liczy. Gromadzi się wysokiej jakości dane, łączy je z bardziej ogólnymi informacjami na temat społeczeństwa i udostępnia wyniki nauczycielom i decydentom, aby mogli podejmować bardziej świadome decyzje.

Innowacyjność idei PISA polega na bezpośrednim sprawdzaniu umiejętności uczniów za pomocą wskaźników uzgodnionych na szczeblu międzynarodowym, łączeniu ich z informacjami na temat uczniów, nauczycieli, szkół i systemów edukacji. Dzięki temu można zrozumieć, skąd biorą się różnice w osiągnięciach, a następnie wykorzystać potencjał tkwiący w szerokiej

współpracy do oddziaływania na dane zarówno poprzez tworzenie wspólnych punktów odniesienia, jak i wywieranie presji środowiskowej. Obecnie program PISA służy nie tylko do porównywania krajów na podstawie wyników testów przeprowadzanych na reprezentatywnych próbach. Jest także narzędziem wykorzystywanym w tysiącach szkół, które dobrowolnie przystępują do odrębnej, międzyszkolnej wersji PISA, aby sprawdzić, jak radzą sobie na tle międzynarodowym.

Staraliśmy się odróżnić badanie PISA od tradycyjnych ocen umiejętności. Naszym zdaniem w edukacji liczy się зараżanie pasją wspólnego uczenia się, stymulowanie wyobraźni, a także rozwijanie niezależnie myślących decydentów, którzy kształtują przyszłość. Nie chcieliśmy nagradzać uczniów za to, jak odtwarzają materiał opanowany w klasie. Aby dobrze sobie poradzić w testach PISA, muszą umieć wyciągać wnioski z tego, czego się nauczyli, myśleć ponad granicami dyscyplin przedmiotowych i kreatywnie wykorzystywać wiedzę w nowych sytuacjach. Jeśli nauczymy nasze dzieci wszystkiego, co sami wiemy, to będą w stanie zapamiętać wystarczająco dużo, aby podążyć naszymi śladami. Jeśli jednak nauczymy je, jak się uczyć, to pójdą tam, gdzie same zechcą.

Początkowo niektórzy twierdzili, że nasze testy nie są sprawiedliwe, ponieważ konfrontują uczniów z problemami, których nie napotykają w szkole. Idąc tym tropem, można powiedzieć, że samo życie jest niesprawiedliwe. Prawdziwy życiowy test nie polega przecież na sprawdzaniu, czy pamiętamy, czego nauczyliśmy się wczoraj w szkole, lecz czy będziemy potrafili rozwiązywać problemy, których dziś jeszcze nie umiemy przewidzieć. Współczesny świat nie nagradza nas za to, co już wiemy, lecz za to, jaki użytek robimy z naszej wiedzy.

Podstawową wadą pilotażu badania PISA był bardzo mały budżet. Mówiąc szczerze, przez pierwsze dwa lata nie mieliśmy pieniędzy na prace nad programem. To jednak stało się naszą największą siłą. Zazwyczaj badanie rozpoczyna się od planowania, a dopiero później zatrudnia się specjalistów, którzy je opracowują. W ten sposób powstaje test wart miliony dolarów, będący własnością organizacji, a nie osób, które powinny zmieniać edukację.

Wywróciliśmy wszystko do góry nogami. W krótkim czasie idea badania PISA przyciągnęła najlepsze światowe umysły, zachęciła setki nauczycieli i naukowców z krajów partnerskich do odkrywania, czego powinniśmy oczekiwać od uczniów i jak można by to zmierzyć. Dzisiaj nazwalibyśmy to crowdsourcingiem, ale kluczem do sukcesu nie była nazwa, lecz wytworzone w toku tej współpracy poczucie współodpowiedzialności za profesjonalny efekt. Nie tylko dlatego oddolne tworzenie międzynarodowego badania porównawczego zakończyło się sukcesem. Kiedy w 2001 roku pojawiły się nasze pierwsze ogólnoświatowe rankingi, w których francuskie szkolnictwo nie wypadło najlepiej,



wielu tamtejszych obserwatorów doszło do wniosku, że z badaniem coś było nie tak. Raymond Adams, główny architekt metodologii i koordynator konsorcjum projektu PISA z ramienia Australijskiej Rady do spraw Badań Edukacyjnych (ACER), miał na to gotową odpowiedź. Stworzył dodatkowe porównania oparte tylko na pytaniach, które zostały przygotowane lub wysoko ocenione przez Francuzów ze względu na znaczenie dla francuskiej kultury lub ich zgodność z francuskim programem nauczania. Resztę świata porównano więc do tego, co Francuzi uznali za najważniejsze w edukacji<sup>2</sup>. (Przy okazji zdaliśmy sobie sprawę, że można zrobić to samo dla każdego innego kraju.) Kiedy okazało się, że wyniki są zadziwiająco podobne, spory na temat międzykulturowej porównywalności i rzetelności testów szybko ucichły.

Z biegiem lat program PISA stał się wpływowym narzędziem reformowania edukacji. Przeprowadzana raz na trzy lata ocena pomaga twórcom polityk zmniejszać koszty podejmowanych inicjatyw i dostarcza dowody uzasadniające konieczność podejmowania trudnych decyzji. Równocześnie ujawnia obszary, w których polityka i praktyka edukacyjna oddziałują niezadowolająco, co zwiększa polityczny koszt niepodjęcia działań. Dwa lata po pierwszym spotkaniu w Paryżu 28 krajów zgłosiło chęć udziału w badaniu PISA. Dziś łączy ono ponad 90 krajów, co stanowi 80% światowej gospodarki, w globalnej debacie na temat edukacji.

## WSTRZĄS WYWOŁANY PRZEZ PISA I KONIEC BEZTROSKI

Pierwsze wyniki badania PISA zostały opublikowane 4 grudnia 2001 roku i od razu wywołały gorącą dyskusję. Ukazany w wynikach obraz edukacji bardzo odbiegał od powszechnych przekonań. Oddźwięk był tak znaczący, ponieważ to międzynarodowa organizacja opublikowała pełne informacje bez tuszowania wyników. Zaprojektowaliśmy system, dzięki któremu kraje uczestniczące w badaniu mogły poznać swoje wyniki przed wydaniem zgody na ich upublicznienie przez OECD. Nie wiedziały jednak, jak wypadną na tle innych krajów. Krótko mówiąc, kiedy kraje podejmowały decyzję, czy dołączyć własne wyniki do publikacji, czy też nie, nie wiedziały, jakie mają wyniki w odniesieniu do innych systemów edukacji. Zaczęliśmy także anonimizować dane, aby nasi badacze – i my sami – mogli bezstronnie oceniać i analizować wyniki, nie ulegając pokusie sprawdzania, jak poradziły sobie nasze kraje pochodzenia.

<sup>2</sup> Por. Adams, 2002.

To był dopiero początek. Każda następna edycja badania coraz bardziej przyciągała uwagę i rozwijała nowe wątki w dyskusji. Kulminacja nastąpiła wraz z opublikowaniem w grudniu 2007 roku wyników oceny przeprowadzonej rok wcześniej. Wówczas zbadaliśmy nie tylko stan bieżący, lecz także zmiany, jakie zaszły od poprzednich edycji z lat 2000 i 2003.

Osobom odpowiedzialnym za tworzenie polityk publicznych o wiele łatwiej wyjaśnić, dlaczego jeden kraj nie radzi sobie tak samo dobrze jak inny, lecz o wiele trudniej przyjąć im do wiadomości, że sprawy nie uległy poprawie lub że postęp był wolniejszy niż gdzie indziej. W takiej sytuacji momentalnie pojawiły się naciski polityczne. Kiedy opowiedziałem Angelowi Gurrii, nowemu sekretarzowi generalnemu OECD, co się stało, ten natychmiast dostrzegł w programie PISA potencjał do przekształcania polityk edukacyjnych i był gotów walczyć o jego sukces.

Jednym z najważniejszych wniosków płynących z programu PISA jest to, że systemy edukacji można zmieniać i usprawniać. Badanie pokazało, że osiągnięcia szkół nie są dane raz na zawsze. Wyniki pokazały również, że niekorzystne położenie społeczne nie zawsze przekłada się na słabe osiągnięcia szkolne. Te obserwacje stały się wyzwaniem dla każdego, kto trwał w samozadowoleniu. Jeśli jedne państwa były skłonne wdrażać zmiany w polityce edukacyjnej, aby podnosić wyniki uczniów i zmniejszać różnice w wynikach szkolnych, to dlaczego inne kraje nie miałyby robić tego samego? Co więcej, niektóre kraje udowodniły, że edukacyjny sukces może być trwały i przewidywalny. To przykłady systemów, w których szkoły mają wyrównany poziom. W Finlandii, która w pierwszej edycji PISA znalazła się na szczycie rankingów pod względem ogólnych wyników, rodzice mają pewność, że każda szkoła, do której zdecydują się posłać swoje dziecko, spełnia wysokie standardy osiągnięć.

Największy wpływ badanie PISA wywarło na kraje, których wyniki ujawniły, że system edukacji funkcjonuje stosunkowo słabo, czy to pod względem wartości bezwzględnych, czy oczekiwań danego kraju. W niektórych państwach wyniki badania przyczyniły się do wzrostu świadomości publicznej do tego stopnia, że dały silny impuls do wdrażania zmian. Największe larum podnoszono, gdy wyniki testów były sprzeczne z postrzeganiem systemu edukacji przez opinię publiczną. Jeśli społeczeństwo i politycy uważali, że ich szkoły należą do najlepszych na świecie, to przeżyli prawdziwy wstrząs, gdy porównania PISA pokazały zupełnie inny obraz.

W Niemczech, skąd pochodzę, debata na temat polityki edukacyjnej rozgorzała po publikacji wyników PISA 2000. W obliczu niższych osiągnięć uczniów, niż oczekiwano, decydenci doświadczyli tego, co nazwano „szokiem PISA”. Wywołał on trwałą debatę publiczną na temat polityki edukacyjnej i reform, debatę, która na miesiąc zaważnęła przekazem prasowym i telewizyjnym.

Niemcy zakładali, że możliwości edukacyjne są we wszystkich szkołach takie same, ponieważ dbano o to, by zapewniać szkołom równomierny dostęp do odpowiednich zasobów. Jednak badanie PISA 2000 ujawniło duże rozbieżności w efektach kształcenia, uzależnionych od społecznej i ekonomicznej sytuacji szkół. Ponadto spore wrażenie wywarły dane świadczące o spójności fińskich szkół, gdzie różnice w osiągnięciach uczniów z różnych szkół stanowiły jedynie 5% zróżnicowania wyników uczniów. Tymczasem w Niemczech różnice między szkołami stanowiły 50% całego zróżnicowania wyników. Innymi słowy, wyniki niemieckich nastolatków w dużej mierze zależały od tego, do jakiej szkoły trafili. W tradycji niemieckiego systemu edukacji dzieci dziesięcioletnie selekcjonuje się do dalszych ścieżek kształcenia. Jedni aspirują do wejścia na drogę kształcenia ogólnego, która prowadzi do pracy umysłowej, inni natomiast są kierowani na ścieżki zawodowe, by w przyszłości móc pracować dla pracowników umysłowych. Badanie PISA pokazało, że ten proces selekcji w dużej mierze utrwalił strukturę klasową. Wyniki sugerowały, że niemieccy uczniowie pochodzący z prominentnych środowisk społeczno-ekonomicznych byli systematycznie kierowani do prestiżowych szkół ogólnokształcących, które zapewniały wysoką jakość kształcenia, podczas gdy uczniowie z mniej uprzywilejowanych środowisk byli kierowani do mniej renomowanych szkół zawodowych, kształcących na niższym poziomie.

Dla wielu niemieckich nauczycieli i ekspertów różnice ujawnione w badaniu nie były zaskoczeniem. Często przyznawano – nie traktując tego jako wyzwanie dla polityki publicznej – że dzieci będące w niekorzystnej sytuacji gorzej radzą sobie w szkole. Szokujące w wynikach badania PISA było to, że wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów i wyniki szkół jest bardzo zróżnicowany pomiędzy krajami i że w wielu z nich udało się osłabić tę zależność dużo skuteczniej niż Niemcom. W efekcie badanie PISA udowodniło, że poprawa jest możliwa, i stało się bodźcem do planowania zmian.

W Niemczech badanie przyczyniło się do wypracowania nowego podejścia do dowodów i danych. Co ciekawe, w kraju, w którym rząd federalny zwykle nie zajmuje stanowiska w sprawie szkolnego kształcenia, to federalna minister edukacji i badań Edelgard Bulmahn wykazała wyjątkową determinację w tworzeniu długofalowej wizji służącej do przekształcania niemieckiej edukacji. Na początku lat dwutysięcznych Niemcy praktycznie podwoiły wydatki federalne na edukację. Poza kwestią finansową krajowa debata dała początek wielu reformatorskim inicjatywom, z których część została wdrożona. Na znaczeniu zyskała opieka nad małym dzieckiem, wprowadzono ogólnokrajowe standardy kształcenia dla szkół (coś niezwykłego w państwie, w którym autonomia krajów związkowych zawsze była świętością), a uczniom żyjącym w trudnych

warunkach, w tym uczniom ze środowisk imigranckich, udzielono większego wsparcia.

Dziewięć lat później, w edycji PISA 2009, Niemcy wypadły znacznie lepiej zarówno pod względem jakości, jak i zróżnicowania wyników. Nie tylko w Niemczech poprawiono system edukacji w stosunkowo krótkim czasie. Średnie osiągnięcia w Korei Południowej były wysokie już w 2000 roku, jednak niepokój budziło to, że najwyższe wyniki w czytaniu i interpretacji dotyczą jedynie wąskiej elity. W ciągu niecałej dekady odsetek uczniów osiągających najwyższe wyniki uległ w tym kraju podwojeniu.

Gruntowna przebudowa polskiego szkolnictwa pomogła zmniejszyć zróżnicowanie wyników pomiędzy szkołami, przekształcić najsłabsze placówki i podnieść ogólne wyniki systemu o równowartość ponad półrocznej nauki w szkole<sup>3</sup>. Portugalia zdołała zintegrować podzielony system i poprawić ogólne wyniki, podobnie jak Kolumbia i Peru. Nawet ci, którzy twierdzą, że to, jak radzą sobie poszczególne kraje w testach PISA, odzwierciedla głównie czynniki społeczne i kulturowe, muszą przyznać, że poprawa systemu edukacji rzeczywiście jest możliwa. Estonia i Finlandia stały się popularnym celem wizyt studyjnych wśród europejskich nauczycieli i urzędników. Mimo iż w obu tych krajach dzieci rozpoczynają naukę w szkole po skończeniu sześciu lat i w ciągu roku szkolnego mają mniej zajęć niż uczniowie w wielu innych krajach, to w wieku 15 lat Finowie i Estończycy należą do najlepszych uczniów na świecie, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego ich rodzin. Oba te systemy potrafią zarówno utrzymać wysoką jakość kształcenia, jak i ograniczyć do minimum różnice w wynikach między uczniami i szkołami.

W pierwszych edycjach badania PISA większość systemów edukacji z wysokimi osiągnięciami lub szybko poprawiających wyniki pochodziła z Azji Wschodniej. To klóciło się z przekonaniem powszechnym w krajach zachodnich, gdzie azjatyckim osiągnięciom zwykle się przypisywało wywieranie silnej presji na uczniów lub uczenie się pamięciowe. Niekiedy dlatego, że obserwatorzy mylnie opisywali jako ćwiczenie zadań aż do skutku to, co w istocie stanowi konsolidację nauczania<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> W istocie w Polsce różnice w wynikach szkół były przed reformą edukacji równie duże jak w Niemczech. Dzięki reformie wydłużającej o rok kształcenie ogólne poprzez wprowadzenie gimnazjów Polska jako jedyny kraj OECD podniosła swój wynik z poniżej średniego do powyżej średniego, jednocześnie dokonując największego ograniczenia różnic w wynikach między szkołami w latach 2000–2009 (przyp. red.).

<sup>4</sup> Zob. Chu, 2017.

Aby odnieść sukces w testach PISA, nie wystarczy tylko uczyć się na pamięć. W 2012 roku, gdy po raz pierwszy oceniano kreatywne umiejętności rozwiązywania problemów, wielu obserwatorów sądziło, że nowe dane odmieniają rankingi lub przynajmniej potwierdzą, iż wyniki Azjatów są na znacznie niższym poziomie. Okazało się jednak, że na czele znalazł się Singapur – który w jednym pokoleniu przeistoczył się w kraj wysoko rozwinięty gospodarczo. Kiedy w marcu 2014 roku przedstawiałem te wyniki w Singapurze, Heng Swee Keat, ówczesny minister edukacji, podkreślał, jak dużą wagę przywiązuje się do rozwijania kreatywnego i krytycznego myślenia, kompetencji społecznych i emocjonalnych oraz cech charakteru. Możemy nadal patrzeć na ten region przez pryzmat słabego zaangażowania społeczeństwa obywatelskiego i ograniczonego udziału w życiu politycznym, jednak edukacja w Singapurze przeszła cichą rewolucję, prawie całkowicie niezauważoną na Zachodzie. Obecnie jest to lider pod względem jakości instytucji edukacyjnych oraz udziału dydaktyków w projektowaniu i wdrażaniu innowacyjnych polityk edukacyjnych.

Osiągnięcia japońskich nastolatków należały do najlepszych, jednak analiza wyników ujawniła, że o ile bardzo dobrze radzili sobie z zadaniami, które wymagały odtworzenia treści nauczania, o tyle gorzej wypadali w zadaniach otwartych, które zakładały wykorzystanie wiedzy w niecodziennych kontekstach. Wyzwaniem było poinformowanie o tym rodziców i społeczeństwa – przyzwyczajonych do rozwiązywania zadań wielokrotnego wyboru na egzaminach wstępnych na studia. Systemową reakcją była propozycja włączenia zadań otwartych „typu PISA” do ogólnokrajowych egzaminów. Wydaje się, że ta zmiana wpłynęła na praktyki dydaktyczne. W latach 2006–2009 w Japonii odnotowano najszybszą poprawę wyników w zadaniach otwartych wśród krajów partnerskich OECD. Moim zdaniem jest to najbardziej znacząca zmiana, ponieważ pokazuje, że modyfikacja polityki publicznej, wprowadzana w odpowiedzi na słabości systemu, może doprowadzić do zmiany tego, co dzieje się na lekcjach.

Często na Zachodzie nie doceniamy tego, jak dużą wagę przywiązują kraje Azji Wschodniej do edukacji jako czynnika sprzyjającego rozwojowi. We wrześniu 2012 roku, gdy przemawiałem na spotkaniu przywódców Wspólnoty Gospodarczej Azji i Pacyfiku (APEC) we Władystoku, zauważyłem, że nie jest to wyłącznie przedmiot troski dydaktyków. Wiele uwagi poświęca się edukacji na najwyższych szczeblach władzy.

W Stanach Zjednoczonych pierwsze wyniki oceny umiejętności PISA spotkały się ze stosunkowo małym zainteresowaniem. Zmieniło się to wraz z publikacją wyników z 2006 roku. Bob Wise, były gubernator Wirginii Zachodniej i przewodniczący organizacji Sojusz na Rzecz Doskonalenia Edukacji, zebrał 4 grudnia 2007 roku członków Narodowego Stowarzyszenia Gubernatorów,

Rady Stanowych Urzędników Edukacyjnych, Okrągłego Stołu Biznesu i Stowarzyszenia Asia Society, aby wspólnie wysłuchać ogłoszenia wyników.

Kilka miesięcy później, w lutym 2008 roku, omawiałem wyniki badania PISA podczas spotkania amerykańskiego Narodowego Stowarzyszenia Gubernatorów i dostrzegłem wielkie zainteresowanie międzynarodowymi porównaniami wśród stanowych przywódców. W tym samym miesiącu spotkałem się z nieżyjącym już senatorem Edwardem Kennedym w jego biurze w Waszyngtonie, aby opowiedzieć mu o tym, jak Polska zdołała zredukować o połowę odsetek słabo radzących sobie uczniów w ciągu zaledwie sześciu lat. Słuchał tego z błyskiem w oku. Nasze spotkanie, początkowo zaplanowane na 20 minut, trwało niemal trzy godziny. W maju tego samego roku przywódca większości senackiej Harry Reid i senator Edward Kennedy zorganizowali specjalny lunch, podczas którego przedstawiłem około 20 senatorom wyniki badania PISA.

Zainteresowanie programem PISA nabierało rozpędu. W 2009 roku podczas sierpniowego spotkania Amerykańskiej Komisji do spraw Edukacji i Pracy, w której uczestniczyłem jako ekspert zewnętrzny, toczono żywe dyskusje na temat przykładów polityk publicznych, z których Stany Zjednoczone mogłyby czerpać doświadczenie i uczyć się od przywódców edukacyjnych z całego świata. Miesiąc później towarzyszyłem stanowym menedżerom edukacji w podróży do Finlandii, gdzie odbyło się spotkanie zorganizowane przez Radę Stanowych Urzędników Edukacyjnych<sup>5</sup>. To nie były już abstrakcyjne dyskusje. Amerykańscy decydenci podróżowali po to, by nawiązać współpracę z liderami światowej klasy systemu edukacji. Dopiero po edycji z 2009 roku amerykański rząd federalny zwrócił uwagę na wyniki PISA, głównie za sprawą Arne'a Duncana, sekretarza edukacji w latach 2009–2015. Jego inicjatywa, funkcjonująca pod nazwą „Race to the top” (wyścig na szczyt)<sup>6</sup> nie polegała jedynie na wspieraniu współzawodnictwa wśród amerykańskich stanów, ale na nakłanianiu do przyglądania się najlepiej funkcjonującym systemom edukacji na świecie. W ramach tej inicjatywy zasiadałem w Komitecie doradczym stanu Massachusetts, postrzeganego w Stanach Zjednoczonych jako wzór do naśladowania w obszarze edukacji. Nasze dyskusje skupiały się głównie na tym, w jaki sposób Massachusetts mogłoby wypełnić wciąż znaczną lukę między stanowymi wynikami a osiągnięciami najlepszych systemów edukacji. Będąc członkiem komitetu do spraw walidacji standardów

<sup>5</sup> Council of Chief State School Officers, zob. <[www.ccsso.org](http://www.ccsso.org)>.

<sup>6</sup> Zob. <<https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>>.



kształcenia „Common Core”<sup>7</sup>, zajmującego się wypracowaniem ram określających, co uczniowie powinni osiągnąć po każdym roku nauczania, miałem okazję zaobserwować, jak duży wpływ na określenie celów kształcenia młodych Amerykanów w XXI wieku wywierała możliwość porównywania się do najbardziej skutecznych systemów edukacji.

Nie było zaskoczeniem, że oddziaływanie wyników PISA na całym świecie nasilało się dzięki obszernym relacjom medialnym. (W Niemczech powstał nawet program telewizyjny poświęcony PISA<sup>8</sup>, który stał się niezwykle popularny.) Sprawily one, że specjalistyczna debata o edukacji weszła w nurt publicznej dyskusji na temat związków między wykształceniem, społeczeństwem a gospodarką. Dla niektórych rządów ustalenia PISA stały się punktem wyjścia do wzajemnego analizowania własnych polityk i praktyk edukacyjnych oraz porównywania swoich osiągnięć z krajami, które mają podobne wyzwania, ale osiągają lepsze wyniki. Tego rodzaju przeglądy, podsumowywane zestawem konkretnych rekomendacji na rzecz poprawy, stały się znakiem rozpoznawczym naszej pracy w OECD. Badanie PISA zachęca do wzajemnego uczenia się nie tylko decydentów i badaczy, lecz także – a może przede wszystkim – praktyków, w tym członków organizacji i związków nauczycielskich.

Wreszcie badanie PISA ośmieliło społeczeństwa do wywierania presji na podnoszenie jakości usług edukacyjnych, w czym aktywny udział miały organizacje rodzicielskie działające w wielu krajach. Uczestniczyłem w debatach publicznych w Niemczech, Włoszech, Japonii, Meksyku, Norwegii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie, Stanach Zjednoczonych i w Parlamencie Europejskim, a także spotykałem się z przedstawicielami wielu organizacji i liderami branż przemysłowych, którzy wprawdzie nie postrzegali systemu edukacji jako fabryki produkującej przyszłych pracowników dla swoich firm, ale umieli docenić fundamentalną rolę, jaką odgrywa edukacja w kształtowaniu społeczeństw, w których żyjemy i pracujemy.

## KOSZTY POLITYCZNEJ BEZCZYNNOCI

W 1997 roku, kiedy rozpoczynaliśmy projektowanie badania PISA, odebrałem telefon z kancelarii prezydenta Brazylii. Brazylija była zainteresowana

<sup>7</sup> Common Core State Standards Initiative, zob. <<http://www.corestandards.org>> [inicjatywa ustanawiająca wspólne podstawy programowe i sposób ich oceny dla stanów uczestniczących – (przyp. tłum.)].

<sup>8</sup> PISA – Der Ländertest, <<http://www.imdb.com/title/tt1110892/>>.

dołączeniem do programu. To pierwszy kraj, który nie był członkiem OECD, ale wyraził chęć poddania się ocenie, co w pewnym stopniu było dla mnie zaskoczeniem. Ówczesny prezydent Fernando Henrique Cardoso musiał zdawać sobie sprawę, że jego kraj znajdzie się na samym dole ogólnościatowych rankingów. Kiedy po latach podzieliłem się z nim tym przypuszczeniem, odpowiedział, że w tamtym czasie największą przeszkodą w reformowaniu brazylijskiej edukacji nie był brak zasobów czy potencjału, ale to, że uczniowie uzyskiwali dobre oceny mimo niskich standardów. Nikt nie sądził, że poprawa jest potrzebna lub możliwa do osiągnięcia. Prezydent Fernando Henrique Cardoso uważał, że obywatele powinni poznać prawdę. W Brazylii nie tylko opublikowano wyniki krajowe, lecz także przekazano każdej szkole średniej informację o tym, w jakim tempie powinna poprawiać swoje wyniki, aby w 2021 roku zbliżyć się do poziomu średniej krajów OECD. Od tamtej pory Brazylia znacznie poprawiła swoje wyniki w PISA. Dziewięć lat po pierwszej ocenie odnotowała największą poprawę umiejętności czytania od 2000 roku.

Meksyk miał podobne doświadczenia. W badaniu ankietowym z 2007 roku 77% rodziców stwierdziło, że jakość usług edukacyjnych świadczonych w szkole, gdzie uczą się ich dzieci, była dobra lub bardzo dobra, pomimo że – zgodnie z oceną PISA 2006 – około połowy meksykańskich piętnastolatków uczęszczało do szkół, które uzyskiwały wyniki poniżej lub na najniższym poziomie umiejętności badania PISA. Rozbieżność między postrzeganą jakością edukacji a obserwacjami ujawnionymi w ramach międzynarodowych badań porównawczych może mieć wiele przyczyn. Na przykład jakość szkół, w których uczy się obecnie meksykańska młodzież, może być nieco wyższa niż szkół, do których uczęszczało pokolenie ich rodziców. Rzecz w tym, że nie jest łatwo uzasadnić nową inwestycję środków publicznych w sytuacji, gdy nie ma na nią publicznego zapotrzebowania. W lutym 2008 roku spotkałem się z ówczesnym prezydentem Meksyku Felipe Calderónem, który planował określenie wymagań wobec poziomu nauczania w szkołach średnich w odniesieniu do międzynarodowych wskaźników badania PISA. Miałoby to uwydatnić dystans pomiędzy osiągnięciami krajowymi a standardami międzynarodowymi. Zmiany służące zmniejszaniu tego dystansu, obejmujące różnego rodzaju zachęty dla nauczycieli, w tym poszerzenie możliwości rozwoju zawodowego, byłyby stale monitorowane.

Obecnie wiele krajów odnosi się do standardów ustalonych przez PISA. Efektywności swoich systemów edukacji nie oceniają wyłącznie poprzez porównywanie do wyników z przeszłości. Coraz częściej określają cele i mierzą postępy w ich osiąganiu, porównując się do wyników najlepszych systemów edukacji na świecie.



## JAK WYSOKA JEST STAWKA?

### Wykształcenie oraz dobrobyt jednostek i narodów

Jednym z głównych czynników wpływających na dobrobyt kraju jest to, w jaki sposób społeczeństwo rozwija i wykorzystuje swoje kompetencje. Dane Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC)<sup>9</sup>, programu OECD, pokrewnego PISA, pokazują, że osoby dorosłe o niskich kwalifikacjach mają bardzo ograniczony dostęp do lepiej płatnych i bardziej satysfakcjonujących miejsc pracy. Nasila ten efekt cyfryzacja i automatyzacja. Powstają nowe gałęzie przemysłu, a tradycyjne upadają. Szeroki dostęp do edukacji stwarza bufor, który pozwala przetrwać takie wstrząsy. Zwrócił na to uwagę szwedzki premier Stefan Löfven, z którym spotkałem się w maju 2016 roku. Stwierdził wówczas, że jedyne, co pomaga ludziom zaakceptować redukcję miejsc pracy, to pewność, że mają wiedzę i umiejętności potrzebne do znalezienia lub stworzenia nowych stanowisk.

Jeśli w społeczeństwie istnieją liczne grupy osób dorosłych o niskich kompetencjach, to o wiele trudniej jest poprawiać wydajność i lepiej wykorzystywać technologię, co staje się przeszkodą w podnoszeniu standardu życia. W gruncie rzeczy chodzi o coś znacznie ważniejszego niż zarobki i zatrudnienie. Nasze analizy przeprowadzone na danych z badania PIAAC pokazały, że osoby o niskich kwalifikacjach nie tylko są bardziej narażone na wstrząsy zmieniającego się rynku pracy, lecz także częściej mają poczucie wykluczenia i braku wpływu na procesy polityczne (wykres 2).

Badanie PIAAC pokazało również, że niższymi kompetencjom towarzyszy nieufność wobec innych osób i instytucji. Korzenie zależności między wykształceniem, tożsamością a zaufaniem są złożone, a powiązania te mają duże znaczenie, zaufanie stanowi bowiem spoiwo współczesnych społeczeństw. Bez zaufania do innych ludzi, instytucji publicznych i odpowiednio regulowanych rynków próżno szukać publicznego wsparcia dla innowacyjnych polityk, szczególnie gdy chodzi o krótkoterminowe poświęcenia na rzecz nie tak oczywistych długoterminowych korzyści.

Dydaktycy wolą się spierać o edukację na gruncie etycznym, ale związek między jakością edukacji a wydajnością gospodarki jest silny. To nie tylko hipoteza – można to zmierzyć. Obliczenia Erica Hanushka, cenionego ekonomisty w Instytucie Hoovera na Uniwersytecie Stanforda, sugerują, że systemy

<sup>9</sup> Survey of Adult Skills; zob. <<http://www.oecd.org/skills/piaac>>.

gospodarze krajów OECD<sup>10</sup> tracą 260 bilionów dolarów PKB przez cały okres życia osób urodzonych w danym roku ze względu na jakość nauczania niższą niż w najlepszych systemach edukacji<sup>11</sup> (więcej informacji na ten temat znajduje się w rozdziale 4). Innymi słowy, niedoskonałość naszych systemów edukacji wpływa na gospodarkę podobnie jak recesje i jest to trwale zjawisko.

### **Przygotowywanie młodzieży na jej przyszłość, zamiast uczenie o naszej przeszłości**

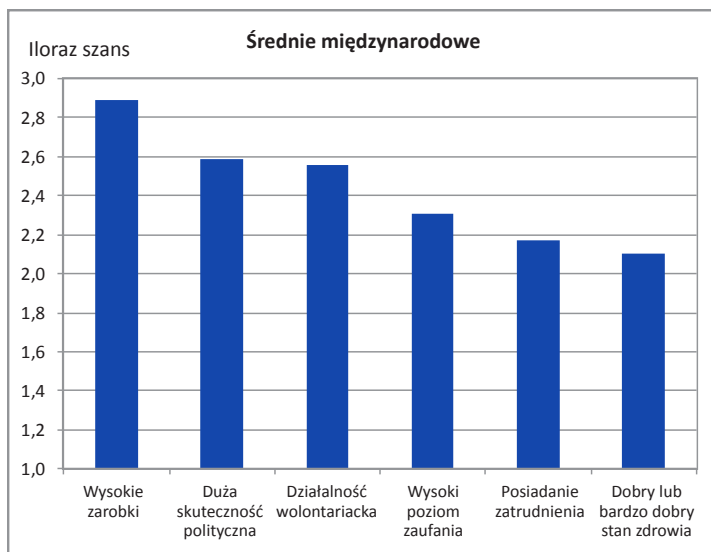
Od czasów Konfucjusza i Sokratesa nauczyciele dostrzegali w edukacji dwa cele – uczenie, że przeszłość ma znaczenie, oraz przygotowanie młodzieży na wyzwania przyszłości. Kiedyś zakładaliśmy, że wiedza wyniesiona ze szkoły będzie wykorzystywana przez całe życie, a treści nauczania i rutynowe zdolności poznawcze znajdowały w centrum uwagi procesu kształcenia. Dziś, kiedy możemy uzyskać dostęp do wiedzy za pośrednictwem wyszukiwarek internetowych, a czynności oparte na rutynowych zdolnościach poznawczych podlegają automatyzacji, akcent trzeba położyć na rozwijanie umiejętności uczenia się przez całe życie.

Takie podejście polega na nieustannym uczeniu się, oduczaniu i uczeniu się na nowo w zmiennych warunkach. Wymaga ono ciągłej refleksji, przewidywania i działania. Refleksyjność jest potrzebna do zajęcia krytycznego stanowiska podczas podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i działania, do odsunięcia się od tego, co znamy lub w co wierzymy, abyśmy mogli dostrzec inne punkty widzenia. Przewidywanie wymaga zdolności poznawczych, takich jak analityczne lub krytyczne myślenie, niezbędne do prognozowania, co może być potrzebne w przyszłości, lub jakie konsekwencje wywołają działania podejmowane w danej chwili. Zarówno refleksyjność, jak i przewidywanie wpływają na potrzebę brania odpowiedzialności za działania, utwierdzając nas w przekonaniu, że potrafimy kształtować i zmieniać bieg wydarzeń. W ten sposób rozwija się gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji. Z tego powodu współczesne szkoły powinny stwarzać uczniom warunki do ciągłego rozwoju

<sup>10</sup> Wśród 35 krajów partnerskich OECD są: Australia, Austria, Belgia, Chile, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Izrael, Japonia, Kanada, Korea Południowa, Luksemburg, Łotwa, Meksyk, Niemcy, Norwegia, Nowa Zelandia, Polska, Portugalia, Słowacja, Słowenia, Stany Zjednoczone Ameryki, Szwajcaria, Szwecja, Turcja, Węgry, Wielka Brytania i Włochy (stan na maj 2018 roku).

<sup>11</sup> Zob. Hanushek i Woessmann, 2015a; 2015b.

**Wykres 2. Dorośli o wysokich umiejętnościach osiągają więcej w sferze społecznej i ekonomicznej**



Osoby dorosłe osiągające poziom 4. lub 5. w zakresie umiejętności rozumienia tekstu z większym prawdopodobieństwem osiągają wyższe zarobki, posiadają wyższy poziom zaufania i poczucia wpływu na politykę, raportują lepszy stan zdrowia, częściej angażują się w wolontariat i posiadają zatrudnienie w porównaniu z dorosłymi, którzy znajdują się co najwyżej na poziomie 1.

Uwagi: Ilorazy szans zostały skorygowane o wiek, płeć, wykształcenie oraz pochodzenie imigranckie i język, którym się posługują. Kategoria „Wysokie zarobki” została zdefiniowana jako stawki godzinowe przewyższające medianę w danym kraju.

Źródło: OECD (2013a), tabele A5.13 (L) i A5.14. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888932903633>>.

i ewoluowania, aby potrafili oni odnaleźć swoje miejsce i dostosować się do zmiennej rzeczywistości<sup>12</sup>.

Współczesne szkoły powinny przygotowywać uczniów na zmiany zachodzące szybciej niż kiedykolwiek wcześniej, aby potrafili pracować w zawodach, jakie powstaną w przyszłości, radzić sobie z wyzwaniem społecznymi, których dziś nie potrafimy przewidzieć, i aby umieli wykorzystywać technologie, które jeszcze nie zostały wynalezione. Muszą także przyzwycząić uczniów do

<sup>12</sup> Zob. Leadbeater, 2016.

funkcjonowania w zglobalizowanym świecie, co będzie od nich wymagało poznawania i rozumienia różnych punktów widzenia i światopoglądów, współpracowania opartego na szacunku do innych oraz podejmowania odpowiedzialnych działań na rzecz zrównoważonego rozwoju i wspólnego dobrobytu.

W obliczu nieprzewidywalnych trudności edukacja może pomagać ludziom, organizacjom i systemom utrzymywać się na powierzchni – a nawet dobrze prosperować – poprzez rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Może wspierać społeczności i instytucje oraz rozwijać takie cechy, jak: elastyczność, inteligencja i umiejętność reagowania na potrzeby – niezbędne do zmieniania społeczeństw i gospodarek. Oczywiście, posiadanie głębokiej wiedzy zawsze będzie ważne. Innowacyjni lub kreatywni ludzie zazwyczaj mają specjalistyczne kompetencje teoretyczne lub praktyczne. Równie ważne, jak nauczanie się, jak powinniśmy się uczyć, jest to, byśmy potrafili wyciągać naukę ze wszystkiego, czego się uczymy. Sukcesu w edukacji nie osiąga się poprzez samo tylko odtworzenie nabytej wiedzy, lecz dzięki uogólnianiu i twórczemu wykorzystywaniu tej wiedzy w nowych sytuacjach. Wiedza o poznaniu naukowym, którą w rozumowaniu posługują się naukowcy, filozofowie lub matematycy, jest nadrzędna wobec znajomości konkretnych formuł, nazwisk lub miejsc.

Dlatego nauka w szkole powinna bardziej skupiać się na ćwiczeniu sposobów myślenia (kreatywność, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów i formułowanie osądów), metod pracy (komunikacja i współpraca), wykorzystywania narzędzi pracy (umiejętności dostrzegania i wykorzystywania potencjału nowych technologii), a także umiejętności funkcjonowania w świecie wielowymiarowym jako aktywni i odpowiedzialni obywatele<sup>13</sup>. Konwencjonalne podejście do nauki w szkole nierzadko polega na dzieleniu danego zagadnienia na łatwe do opanowania fragmenty, a następnie na uczeniu rozwiązywania każdego z nich. Jednak współczesne społeczeństwa podnoszą swoją wartość dzięki syntetyzowaniu różnych dziedzin wiedzy, tworzeniu powiązań między koncepcjami, które dotąd wydawały się niezwiązane. Do tego potrzeba znajomości i otwartości na dorobek innych dziedzin. W dzisiejszych szkołach uczniowie zazwyczaj uczą się indywidualnie, a pod koniec roku szkolnego wystawiamy im za to świadectwo. Ale im bardziej świat będzie się integrował, tym bardziej będziemy potrzebowali osób umiejących pracować zespołowo. Innowacyjność coraz rzadziej bywa dziełem indywidualistów, to raczej wypadkowa umiejętności gromadzenia, integrowania i dzielenia się wiedzą. Dobrobyt społeczeństw w coraz większym stopniu zależy od zdolności do zbiorowego działania. Szkoły

<sup>13</sup> Zob. też: Griffin i Care, 2015.

powinny więc wspierać rozwijanie świadomości zróżnicowania współczesnego świata. Obejmuje to uczenie współpracy i nagradzanie za nią w podobny sposób jak za indywidualne osiągnięcia; stwarzanie warunków zarówno do myślenia za siebie, jak i działania na rzecz innych oraz z innymi.

Uczniowie spędzają większość czasu w ławce, a czas na wspólne uczenie się jest ograniczony. To pokazały czarno na białym wyniki pierwszej oceny umiejętności współpracowania przy rozwiązywaniu problemów, przeprowadzonej w edycji PISA 2015. W krajach członkowskich OECD średnio mniej niż jeden na dziesięciu piętnastolatków poradził sobie z rozwiązaniem zadania wymagającego przewidywania dynamiki grupy, podejmowania działań mających na celu pokonywanie przeszkód i rozwiązywanie sporów, nawet gdy trudność tych zadań była względnie niska<sup>14</sup> (więcej na ten temat w rozdziale 6).

Ogólnie rzecz biorąc, zmiana zapotrzebowania na umiejętności przyczyniła się do wzrostu znaczenia kompetencji społecznych i emocjonalnych. Są one potrzebne do osiągania celów, współzycia i współpracy z innymi oraz kontrolowania własnych emocji. Obejmują takie cechy osobowości, jak: wytrwałość, empatia lub przyjmowanie innych punktów widzenia, uważność, moralność, odwaga czy przywództwo. Tego rodzaju cechy są rozwijane w wielu elitarnych szkołach, które miałem okazję wizytować. Ale w przypadku większości uczniów możliwość kształtowania charakteru w szkole to kwestia szczęścia i zależy od tego, czy ich nauczyciele widzą taką konieczność. W bardzo niewielu systemach edukacji tak szeroko zakrojone cele stały się integralną częścią wymagań stawianych wobec uczniów.

Tymczasem kompetencje społeczne i emocjonalne łączą się z różnorodnością na wiele sposobów. Pomagają żyć i pracować w świecie, w którym ludzie muszą umieć doceniać jakość rozmaitych pomysłów, perspektyw i wartości oraz współpracować z osobami o różnym pochodzeniu kulturowym, nierzadko spajając przestrzeń i czas za pomocą technologii. Ponadto życie w takim świecie wiąże się z problemami wykraczającymi poza granice państw. Skuteczna komunikacja i umiejętność odpowiedniego zachowania się w zróżnicowanych zespołach to klucz do sukcesu na wielu stanowiskach pracy – tak długo, jak nawiązywanie kontaktów na całym świecie będzie ułatwiane przez technologię. Pracodawcy coraz częściej starają się przyciągnąć takich uczniów, którzy potrafią dostosować, wykorzystywać i przekazywać swoją wiedzę i umiejętności w nowych warunkach. Gotowość do funkcjonowania w zglobalizowanym świecie wymaga od młodzieży rozumienia złożonej dynamiki procesów związanych z globalizacją i otwierania się na osoby pochodzące z różnych kultur.

<sup>14</sup> Zob. OECD, 2017h.

Angażowanie się w dialog międzykulturowy oraz zrozumienie dla istnienia różnych perspektyw wiąże się z umiejętnością analizowania założeń, przyczyn i konsekwencji dostrzeganych z innych perspektyw. To z kolei wymaga głębokiego szacunku i zainteresowania drugim człowiekiem i jego sposobem myślenia. Poznanie innego stanowiska lub przekonania nie musi prowadzić do jego akceptacji. Zdolność szerokiego widzenia pozwala podawać w wątpliwość lub utwierdzać się we własnych przekonaniach, a przede wszystkim podejmować dojrzałe decyzje. Jeśli nie uda się nam tego osiągnąć, to dalej będziemy budować nasze systemy na piasku. Możemy próbować ustalać granice, ale nie powinniśmy ich utrzymywać w obliczu coraz bardziej integrującej się rzeczywistości.

Rozwój zdolności poznawczych, kompetencji społecznych i emocjonalnych wymaga odmiennego podejścia do uczenia się i nauczania, a także nauczycieli innego kalibru. Tam, gdzie uczniom podaje się gotową wiedzę, można sobie pozwolić na niską jakość dydaktyków. A jeśli nauczyciele mają niskie kwalifikacje, to rządzący preferują zarządzać edukacją metodami znanymi z produkcji przemysłowej i mówić dokładnie nauczycielom, co i jak mają robić, aby uzyskać pożądane efekty. Wyzwaniem na dziś jest dążenie do tego, by nauczyciel stał się wysoko wykwalifikowanym pracownikiem umysłowym, który pracuje w warunkach dużej autonomii i ścisłej współpracy koleżeńskiej. Tego rodzaju nauczyciele to kompetentni profesjonalści, etyczni wychowawcy, współpracujący wykładowcy, innowacyjni twórcy, liderzy zmian i animatorzy otoczenia.

Takich osobowości próżno szukać w szkołach funkcjonujących jak fabryki, gdzie ważniejsze od osobowości są procedury rozliczania się z efektów czy zbiurokratyzowane mechanizmy zarządzania pracą. Aby przyciągnąć kompetentnych pracowników, współczesne systemy muszą dostosować model organizacji pracy do profesjonalnych norm kontroli oraz zastąpić nimi kontrolę biurokratyczną i administracyjną. W przeszłości liczyła się posiadana wiedza, przyszłość natomiast będzie opierała się na mądrości uczestników danego działania.

Kolejną cechą przeszłości był podział. Nauczycieli i treści nauczania dzielono według przedmiotów, a uczniów – według oczekiwań wobec perspektyw zawodowych. Szkoły zostały tak zaprojektowane, by oddzielać uczniów od zewnętrznego otoczenia. Wyrazem tego jest też niechęć do angażowania rodzin uczniów oraz do współpracy z innymi szkołami. Cechą przyszłości staje się integracja, która w szkole przejawia się we wzajemnym powiązaniu poszczególnych dydaktyk i współpracy uczniów. Szkoła musi utrzymywać kontakty zewnętrzne, aby nauczanie ściśle odzwierciedlało konteksty codzienności. Musi również otwierać się na bogate zasoby lokalnej społeczności. Skuteczne

środowiska nauczania i uczenia się nieustannie stwarzają pole do współpracy i poszukują nowych sposobów na pomnażanie kapitału zawodowego, społecznego i kulturowego. Można do tego angażować rodziny, społeczności, uczelnie, przedsiębiorstwa, a przede wszystkim inne szkoły i ośrodki nauczania. W ten sposób tworzy się innowacyjne sieci partnerskie. Izolacja w świecie złożonych modeli uczenia się znacznie ogranicza ten potencjał.

W przeszłości nauczanie było przedmiotowe, w przyszłości powinno się ono bardziej opierać na projektowaniu, gromadzeniu doświadczenia, które pomoże uczniom myśleć ponad granicami dyscyplin szkolnych. Przeszłość była hierarchiczna, za to przyszłość będzie opierać się na współpracy, co będzie wymagało docenienia nauczycielskiej i uczniowskiej zaradności i kreatywności. Niegdyś różni uczniowie byli nauczani w ten sam sposób. Dzisiejsze szkolnictwo musi uwzględniać niejednorodność poprzez zróżnicowane podejścia do uczenia się. Celami przeszłości były jednolitość i podporządkowanie; uczniowie byli kształceni rocznikami, według ujednoczonego programu nauczania – wszyscy oceniani w tym samym czasie. Przyszłość będzie wymagała wykorzystania entuzjazmu i potencjału uczniów do kształtowania praktyki dydaktycznej, wspierania możliwości dostosowywania sposobów uczenia się do własnych potrzeb oraz takich metod oceniania, które będą sprzyjały większemu zaangażowaniu i ujawnianiu talentów. Zasadą powinno być zachęcanie uczniów do pomysłowości.

W szkolnictwie potrzeba zrozumienia, że każda jednostka uczy się inaczej i w różny sposób na różnych etapach życia. Należy więc stwarzać nowe możliwości kształcenia, które sprawią, że uczenie się będzie bliskie uczniom i będzie sprzyjać ich rozwojowi. Uczenia się nie należy utożsamiać z miejscem, lecz z działaniem.

W przeszłości szkoły były pustyniami technologicznymi. Szkolna technologia nierzadko pełniła jedynie funkcje wspierające, a uczniowie zostawiali w tyle nauczycieli pod względem tempa opanowania nowoczesnych urządzeń. Dzisiejsze szkoły muszą wykorzystać potencjał technologiczny, aby uwalniać uczenie się od utrwalonych konwencji i łączyć uczniów za pomocą nowoczesnych i skutecznych środków ze źródłami wiedzy, nowoczesnymi narzędziami i innymi uczniami. Dawniej polityki edukacyjne skupiały się na zapewnianiu dostępu do edukacji. Współcześnie w centrum uwagi powinny się znaleźć rezultaty. Zamiast patrzeć do góry w biurokratycznym stylu, trzeba patrzeć szeroko na innych nauczycieli, inne szkoły, inne systemy edukacji. W przeszłości administracja przywiązywała wagę do zarządzania szkołą, ale obecnie należy skupić się na budowaniu przywództwa zorientowanego na nauczanie poprzez wspieranie szkolnych liderów, ewaluację i działanie na rzecz rozwoju wysokiej klasy nauczycieli oraz tworzenie innowacyjnych środowisk dla nauczania



i uczenia się. Przeszłość opierała się na kontroli jakości, ale przyszłość coraz bardziej będzie polegała na zapewnianiu jakości.

Tak głęboka transformacja nie może zostać narzucona przez rządy – skończyłoby się to na fasadowym podporządkowaniu. Nie da się również zbudować wszystkiego oddolnie. Rządy nie potrafią wprowadzać innowacji w szkołach, są jednak w stanie zapewnić im odpowiednie warunki, komunikować konieczność wprowadzenia zmian i formułować przewodnią wizję kształcenia na miarę XXI wieku. Rządy odgrywają kluczowe role w pośredniczeniu, oddawaniu przestrzeni, pobudzaniu i uaktywnianiu innowacyjności. Potrafią gromadzić zasoby, tworzyć sprzyjający klimat polityczny oraz modyfikować modele odpowiedzialności za efekty, aby zachęcać do stosowania nowych praktyk.

Szkolnictwo musi trafniej identyfikować rzeczników zmian, wspierać ich w dochodzeniu do mistrzostwa i poszukiwać skuteczniejszych sposobów rozpowszechniania innowacyjności na szeroką skalę. Musi także znaleźć lepsze sposoby na docenianie i nagradzanie sukcesu w edukacji, aby ułatwić podejmowanie ryzyka i zachęcać do innowacji. Przeszłość oddzielała sferę publiczną od prywatnej; w przyszłości będą one działać wspólnie.

Mimo że wszystkie te wyzwania mogą nieco odstraszać, to w wielu krajach już teraz intensywnie poszukuje się innowacyjnych odpowiedzi na nie. Nie tylko lokalnie, dla wybranych przypadków, lecz także systemowo – dla wszystkich szkół.

## Poszukiwanie inspiracji

Pewna anegdota opowiada o kierowcy, który wracając w nocy do samochodu, zorientował się, że zgubił kluczyki. Wodził wzrokiem pod latarnią, a gdy ktoś zapytał go, czy to tam spadły klucze, odpowiedział, że nie, ale tylko tam może cokolwiek zobaczyć. Tak samo w edukacji – istnieje głęboko zakorzeniony instynkt przyglądania się temu, co znajduje się najbliżej i co najłatwiej jest dostrzec. Może to nie być najwłaściwsze miejsce do obserwacji, ale to tam znajdują się znane pytania i odpowiedzi. Często oceniamy postępy w edukacji na podstawie tego, co najłatwiej jest zmierzyć, a nie tego, co jest najważniejsze. Debaty na temat edukacji nierzadko dotyczą tylko tego, co dzieje się w szkołach w danym kraju lub regionie, zamiast porównać do osiągnięć za granicą.

Mimo że globalizacja ma tak ogromny wpływ na gospodarkę, miejsca pracy i życie codzienne, edukacja pozostaje sprawą bardzo lokalną i często skupioną na sobie. Szkolnictwo ma tendencję do budowania murów chroniących nauczycieli, szkoły lub całe systemy przed uczeniem się od siebie nawzajem. Model organizacji i sposób zarządzania informacją może utrudniać szkołom i nauczycielom dzielenie się wiedzą na temat swojej pracy. Osoby



odpowiedzialne za funkcjonowanie systemu edukacji mogą mieć dostęp do wiedzy na temat ich mocnych i słabych stron, ale osoby świadczące usługi edukacyjne na pierwszej linii – dyrektorzy szkół i nauczyciele – często tego nie robią lub nie wiedzą, jak przekuć tę wiedzę w skuteczne działanie.

Podobne mury oddzielają od siebie systemy edukacji, zawężając możliwości wglądu do polityk opracowywanych i wdrażanych poza granicami własnego kraju. W ten sposób nie można się uczyć od innych. To spore ograniczenie, biorąc pod uwagę, że w edukacji zasady etyczne wymuszają ostrożność w eksperymentowaniu z alternatywnymi politykami i praktykami, które przecież bezpośrednio wpływają na życie i przyszłość młodych ludzi.

Dlatego tak ważne są międzynarodowe porównania. Wyniki systemów z pierwszej światowej ligi pokazują, ile można osiągnąć dzięki poprawianiu jakości, wydajności oraz sprawiedliwej dystrybucji usług edukacyjnych. Porównania te pomagają twórcom polityk wytyczać wartościowe cele oparte na mierzalnych efektach. Pomagają także lepiej zrozumieć, jak w różnych systemach edukacji rozwiązuje się podobne kwestie. Co być może najważniejsze, perspektywa międzynarodowa daje decydom i praktykom jaśniejszy ogląd własnego modelu edukacji, który rzuca nieco więcej światła na strukturę i przekonania oraz leżące u podstaw systemu mocne i słabe strony. Trzeba dobrze zrozumieć swój system, aby można było wprowadzać w nim zmiany na lepsze.

Międzynarodowe badania porównawcze pokazują również tempo zmian zachodzących w edukacji. Spójrzmy na przykłady Stanów Zjednoczonych i Korei Południowej. W latach sześćdziesiątych XX wieku Stany Zjednoczone miały najwyższy na świecie odsetek młodzieży kończącej szkołę średnią<sup>15</sup>. Jako gospodarcze i wojskowe supermocarstwo nie pozostawały w tyle również w dziedzinie edukacji. Czerpały korzyści z przewagi, jaką im dało pierwsze na świecie zapewnienie powszechnego dostępu do edukacji. Ta inwestycja pomogła osiągnąć sukces gospodarczy.

Jednak w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych inne kraje zaczęły nadrabiać zaległości. W latach dziewięćdziesiątych w tym samym rankingu Stany Zjednoczone zajęły 13. miejsce. Mimo że nadal przodowały pod względem odsetka 55–64-latków mających wykształcenie na poziomie średnim i uniwersyteckim<sup>16</sup>, to wśród młodszych absolwentów ten odsetek był niższy niż średnia. Nie oznacza to, że Stany Zjednoczone cofnęły się w rozwoju, ale

<sup>15</sup> Dane dotyczące historycznych wskaźników osiągnięć są dostępne u: Barro i Lee, 2013.

<sup>16</sup> Dane dotyczące aktualnych osiągnięć edukacyjnych są dostępne w: OECD, 2017a.

nie rozwijały się wystarczająco szybko, gdy coraz więcej państw przekraczało ich średni poziom wykształcenia.

Tymczasem w latach sześćdziesiątych poziom życia w Korei Południowej był na poziomie dzisiejszego standardu w Afganistanie, a osiągnięcia w obszarze edukacji należały do najniższych. Dzisiaj żyje tam najwięcej nastolatków, którzy ukończyli szkołę średnią<sup>17</sup>. Korea Południowa przekształciła się w nowoczesną gospodarkę, postawioną na fundamencie wykształcenia<sup>18</sup>.

Międzynarodowe oceny umiejętności nie są jednak wolne od pułapek. Projektowanie rzetelnych testów jest poważnym wyzwaniem. Kryteria sukcesu trzeba określać w taki sposób, by można było je wykorzystać do porównań pomiędzy krajami, a zarazem żeby miały znaczenie na poziomie narodowym. Testy muszą być przeprowadzane w tych samych warunkach, aby dawały porównywalne wyniki. Poza tym decydenci wybiórczo wykorzystują dane, nierzadko tylko do wspierania istniejących rozwiązań zamiast do sprawdzania alternatywnych.

W grudniu 2016 roku, tuż przed opublikowaniem wyników ostatniej sesji PISA, odbierałem telefony z całego świata – ludzie chcieli się dowiedzieć, czym zaskoczą najnowsze rankingi. Ale w porównaniach takich jak PISA nie ma mowy o niespodziankach. Jakość i zrównoważony dostęp do edukacji wynikają z celowych, starannie opracowanych i systematycznie wdrażanych polityk i praktyk. W obliczu przykładów szybkich modyfikacji wprowadzonych w niektórych systemach nawet ci, którzy twierdzą, że edukację może uleczyć jedynie czas lub że względna pozycja krajów odzwierciedla głównie czynniki społeczne i kulturowe, muszą przyznać, że skuteczne udoskonalanie systemów edukacji jest możliwe. Najbardziej niezwykle jest to, że pomimo wielu różnic szkoły i systemy osiągające wysokie wyniki mają pewne cechy wspólne, niezwiązane z granicami kultur, narodów czy języków. Dlatego warto przyglądać się edukacji z globalnej perspektywy.

<sup>17</sup> Na podstawie wartości wskaźnika „ukończenia szkoły średniej o czasie” w populacji; dane dostępne w: OECD, 2017a.

<sup>18</sup> Można się spierać, czy wysokie wyniki Korei Południowej i innych wschodnioazjatyckich systemów osiąga się kosztem uczniów, którzy często deklarują niski poziom zadowolenia z życia. Wyniki ostatniej edycji PISA dowodzą, że w niektórych wiodących systemach, takich jak: estoński, fiński, holenderski czy szwajcarski, można osiągać dobre wyniki i jednocześnie deklorować wysoki poziom zadowolenia z życia – to lekcja dla Azji Wschodniej.

Nadszedł czas, aby zadać kilka pytań: Czego możemy się nauczyć od najbardziej zaawansowanych systemów szkolnych? W jaki sposób te doświadczenia mogą pomóc uczniom, nauczycielom i liderom edukacji z innych krajów? Jakie wnioski mogą wyciągnąć politycy i osoby odpowiedzialne za kształtowanie systemu w krajach stojących przed podobnymi wyzwaniami, aby móc podejmować bardziej świadome decyzje? Nawet jeśli istnieją międzynarodowe przykłady do naśladowania, to dlaczego często tak trudno jest się od nich uczyć i nie popełniać tych samych błędów? Nie było lepszej okazji, aby zadać te pytania i na nie odpowiedzieć.

# *czytanka*: o edukacji

---

*rozdział 2*

**DEMASKOWANIE  
MITÓW**

51

---

Międzynarodowe testy jak w lustrze odbijają osiągnięcia jednych systemów na tle innych. Ujawniają także wiele fałszywych założeń, które mogą stać na drodze do poprawy edukacji.

## **BIEDNIEJSI ZAWSZE BĘDĄ GORZEJ RADZIĆ SOBIE W SZKOLE; NIE DA SIĘ UCIEC OD DEPRYWACJI**

Nawet nauczyciele starający się niwelować oddziaływanie niekorzystnych warunków społeczno-ekonomicznych, w jakich żyją niektórzy ich uczniowie od chwili urodzenia, niekiedy uważają, że nie da się uciec od deprivacji. Wyniki badania PISA pokazują jednak, że jest to fałszywe założenie i że nie ma trwałych prawidłowości wskazujących, jak radzą sobie osoby wywodzące się z różnych grup społecznych w szkole lub w życiu.

Ten medal ma dwie strony. Z jednej – we wszystkich krajach uczestniczących w PISA efekty kształcenia są związane z sytuacją społeczną uczniów i placówek edukacyjnych; to główne wyzwanie dla nauczycieli i szkół<sup>19</sup>. Z drugiej zaś siła związku między pochodzeniem społecznym a jakością efektów kształcenia różni się znacząco w poszczególnych systemach edukacji – to dowód, że słabych wyników nie można przypisywać wyłącznie uczniom znajdującym się w niekorzystnym położeniu. W 2012 roku 10% szanghajskich piętnastolatków żyjących w najtrudniejszych warunkach uzyskało lepsze wyniki w teście z matematyki PISA niż 10% uczniów z najlepszych środowisk w Stanach Zjednoczonych i wielu innych państwach<sup>20</sup>. Podobnie poradziło sobie 10% Estończyków i Wietnamczyków, będących w bardzo trudnym położeniu społeczno-ekonomicznym, którzy w ocenie PISA w 2015 roku poradzi sobie tak samo dobrze, jak przeciętni uczniowie w krajach należących do OECD (wykres 1).

Jeśli więc najubożsi uczniowie w Estonii, Szanghaju i Wietnamie radzą sobie równie dobrze, jak przeciętni w krajach rozwiniętych, to czy najubożsi uczniowie w krajach rozwiniętych potrafią radzić sobie równie dobrze, jak nastolatki w Estonii, Szanghaju i Wietnamie? Wyniki dzieci z podobnych środowisk społecznych mogą być bardzo zróżnicowane i zależą od szkoły, do której uczęszczają, lub modelu oświaty, w którym się uczą. Systemy, w których uczniowie będący w trudnej sytuacji odnoszą sukcesy, potrafią zmniejszać nierówności społeczne. Niektóre z nich są w stanie przyciągnąć najbardziej utalentowanych nauczycieli do najbardziej wymagających klas oraz najzdolniejszych

<sup>19</sup> Zob. dane w: rozdział 6 w OECD, 2016a.

<sup>20</sup> Zob. dane w OECD, 2013d.

przywódców do najtrudniejszych szkół i zapewnić im wsparcie, jakiego potrzebują, aby osiągnąć sukces. Działają wedle wysokich standardów, którym uczniowie muszą sprostać. Wykorzystują takie metody nauczania, które pozwalają uczniom z różnych środowisk uczyć się w najbardziej odpowiedni i skuteczny dla siebie sposób.

W każdym kraju znajdują się uczniowie ponadprzeciętni, ale tylko niektóre z nich umożliwiły większości swoich uczniów osiągnięcie ponadprzeciętnych wyników. Dążenie do równowagi w edukacji nie bierze się tylko z poczucia sprawiedliwości społecznej, jest także sposobem na bardziej wydajne wykorzystanie zasobów oraz zapewnienie każdemu człowiekowi możliwości pełnego uczestnictwa w społeczeństwie, w którym żyje. W końcu to, jak kształcimy dzieci najbardziej podatne na zagrożenia, odzwierciedla to, jacy jesteśmy jako społeczeństwo. Niektórzy amerykańscy krytycy twierdzą, że wartość tego rodzaju międzynarodowych porównań jest ograniczona, ponieważ Stany Zjednoczone mają wyjątkowo duży odsetek uczniów żyjących w trudnych warunkach. Mimo to oferują o wiele więcej społeczno-ekonomicznych możliwości niż inne kraje. Jako bogaty kraj przeznaczają na edukację więcej pieniędzy niż większość krajów; starsze pokolenie Amerykanów ma wyższy poziom wykształcenia niż ich rówieśnicy w wielu innych krajach (na czym może korzystać ich potomstwo), a odsetek uczniów będących w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej jest zbliżony do średniej w krajach należących do OECD.

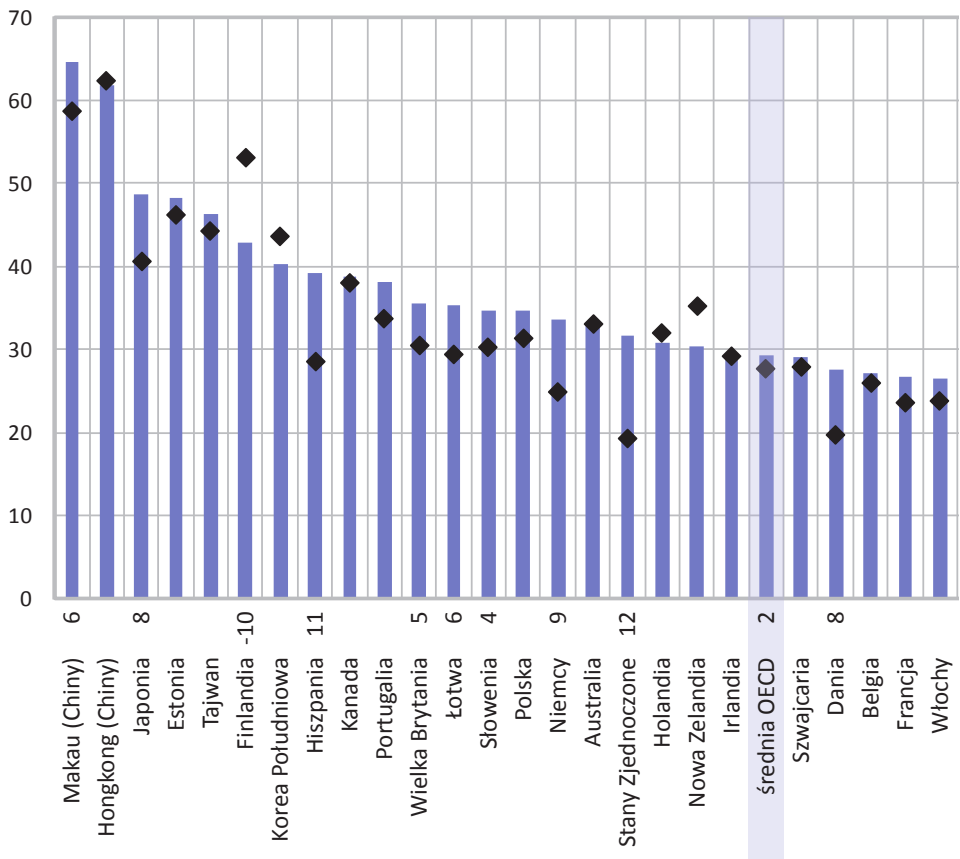
Dotychczasowe porównania PISA pokazywały, że niekorzystne warunki społeczno-ekonomiczne w Stanach Zjednoczonych miały szczególnie silny wpływ na wyniki uczniów. Krótko mówiąc, w tym kraju efekty kształcenia dwóch uczniów wywodzących się z różnych środowisk różniły się o wiele bardziej niż przeciętnie w krajach OECD.

W tym miejscu opowieść robi się interesująca: amerykańskie wyniki PISA pokazują, jak można przerwać błędne koło dysproporcji w osiągnięciach szkolnych, które wpływa na nierówność szans życiowych i zmniejsza mobilność społeczną. W latach 2006–2015 w Stanach Zjednoczonych związek między pochodzeniem społecznym a osiągnięciami uczniów osłabł bardziej niż w jakimkolwiek innym kraju biorącym udział w badaniu PISA. Pomyślmy o tym w ten sposób: w 2006 roku mniej niż jeden na pięciu tamtejszych piętnastolatków z grupy defaworyzowanej był w stanie osiągnąć ponadprzeciętne wyniki z przyrody; dziewięć lat później było to w zasięgu prawie jednej trzeciej badanych. Proporcja uczniów, którzy potencjalnie zwiększyli swoje szanse na mobilność społeczną, wzrosła o 12 punktów procentowych w ciągu niemal dziesięciu lat. Nawet jeśli dysproporcja osiągnięć między uczniami mającymi lepszy i gorszy start życiowy będzie się utrzymywała, to te dane dowodzą, że znacząca poprawa jest możliwa i że można ją osiągnąć w stosunkowo krótkim czasie (wykres 3).

**Wykres 3. Uczniowie będący w trudnej sytuacji mogą pokonać przeciwności i znaleźć się wśród najlepszych na świecie**

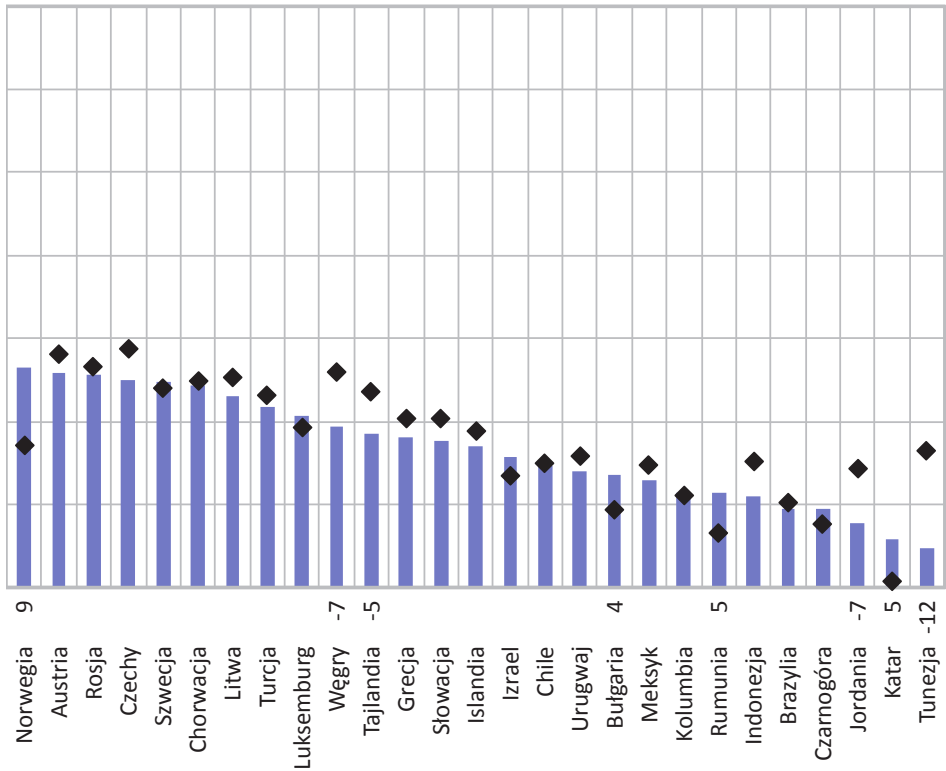
**Odsetek uczniów potrafiących przezwyciężyć trudny start**

■ 2015





◆ 2006



Uwagi: Uczniowie potrafiący przewyciężyć trudności znajdują się w dolnej ćwiartce pod względem wskaźnika statusu ekonomiczno-społeczno-kulturowego stosowanego w badaniu PISA, a ich osiągnięcia – w pierwszej ćwiartce wyników wszystkich uczniów, po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego. Różnicę w punktach procentowych między latami 2006 a 2015 w odsetkach uczniów potrafiących przewyciężyć trudności podano obok nazwy kraju lub regionu. Pokazano tylko różnice istotne statystycznie. Kraje i regiony zostały uszeregowane w porządku malejącym pod względem odsetka uczniów potrafiących przewyciężyć trudności, odnotowanego w 2015 roku.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela I.6.7. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933432860>>.

## PISA w pigułce

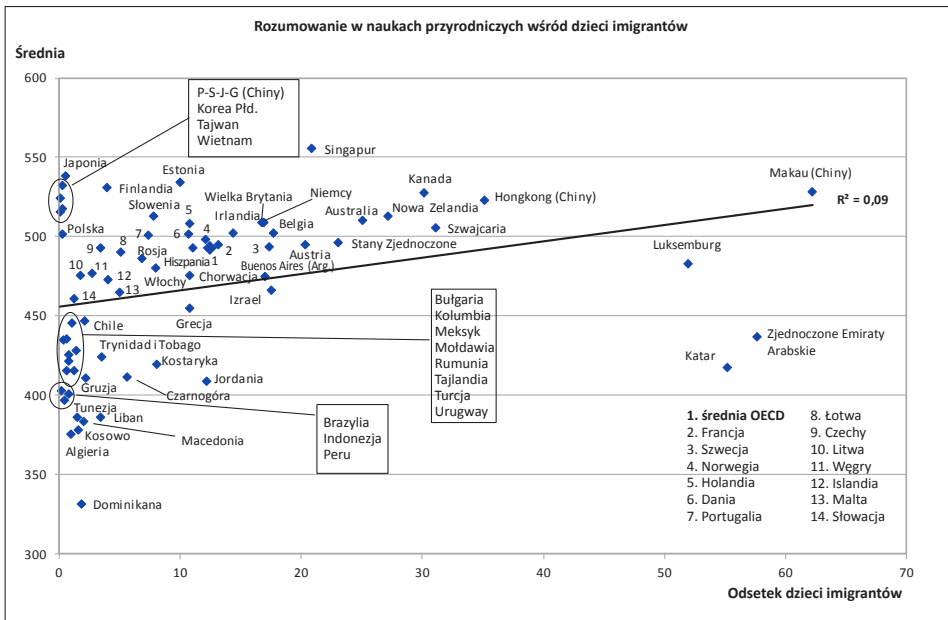
1. Najważniejszym składnikiem badania PISA jest międzynarodowo wypracowany zestaw testów z matematyki, czytania, przedmiotów przyrodniczych i wielu innowacyjnych dziedzin umiejętności. Co trzy lata testy są rozwiązywane przez uczniów wybranych do badania i stanowiących reprezentację swoich krajów. Za punkt odniesienia do porównań przyjęto 15 lat, ponieważ zazwyczaj uczniów będących tym wieku obejmuje jeszcze obowiązek szkolny.
2. Program PISA jest ściśle powiązany z innym programem prowadzonym w OECD – Międzynarodowym Badaniem Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), w ramach którego sprawdza się umiejętności matematyczne, rozumienia tekstu i pisanie oraz kompetencje związane z wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych wśród osób mających od 16 do 65 lat. Badanie PISA stara się ustalić, w jakim stopniu systemowo wypracowane podstawy umożliwiają osiąganie sukcesów w życiu, PIAAC natomiast bada, w jakim stopniu umiejętności podstawowe wyniesione ze szkoły można wykorzystać do dalszej nauki oraz jaki mają one wpływ na osiągnięcia ekonomiczne, zatrudnieniowe i społeczne.
3. W testach PISA ocenia się zarówno wiedzę przedmiotową, jak i umiejętność jej twórczego zastosowania, także w niecodziennych sytuacjach.
4. Podstawowe założenia badania nie zmieniły się od czasu pierwszego pomiaru przeprowadzonego w 2000 roku, dzięki czemu możliwe jest porównywanie wyników uzyskanych w poszczególnych edycjach badania PISA. Decydenci mogą wykorzystać te dane do kształtowania polityk edukacyjnych, do wprowadzania ulepszeń ukierunkowanych na poprawę osiągnięć edukacyjnych w czasie.
5. Wiele wysiłku wkłada się w dostosowanie narzędzi badawczych do specyfiki różnych kultur i języków. W trakcie projektowania badania i tłumaczenia treści, testowania zadań i zbierania danych stosuje się rygorystyczne procedury zapewniania jakości.
6. Badanie PISA to wspólny wysiłek. Czołowi eksperci z krajów biorących w nim udział decydują o zakresie oraz formie testów umiejętności i kwestionariuszy kontekstowych. Decyzje, wypracowane na podstawie wspólnych, wynikających z celów politycznych interesów, są nadzorowane przez władze.

## IMIGRANCI OBNIŻAJĄ OGÓLNE WYNIKI SZKÓŁ

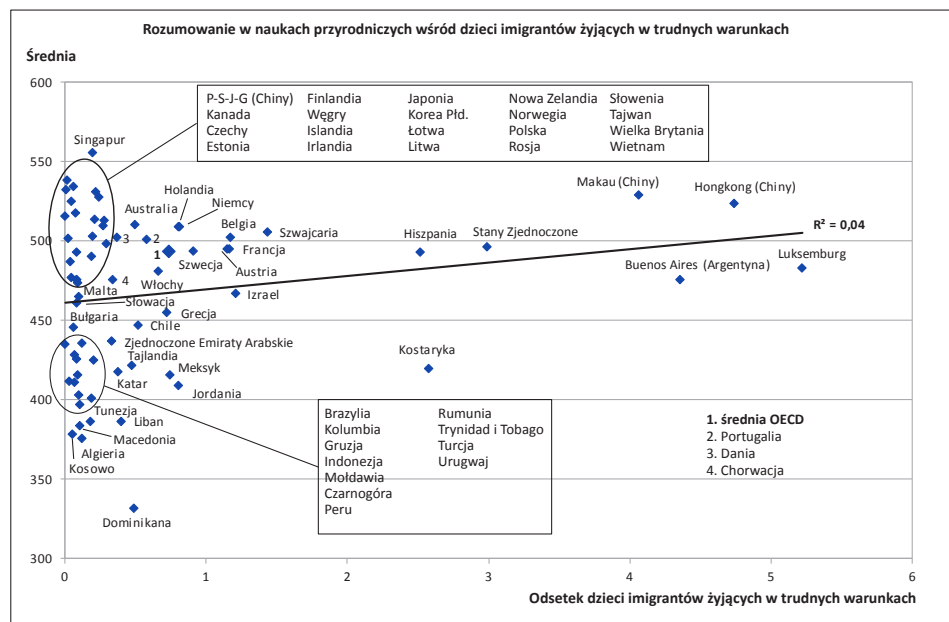
W ostatnich latach wiele tysięcy migrantów i osób ubiegających się o azyl – w tym bezprecedensowa liczba dzieci – odważnie przemierza wzburzone morza i pokonuje kolczaste zasieki, aby znaleźć bezpieczeństwo i lepsze życie w Europie. Czy nasze szkoły są przygotowane na pomaganie młodym imigrantom integrować się z nowymi społecznościami? Czy uda się im skutecznie ukształtować we wszystkich uczniach gotowość do współpracy z osobami o różnych korzeniach kulturowych? Wielu uważa, że jest to zwyczajnie niemożliwe.

Zwróćmy uwagę, że wyniki oceny PISA nie wykazują związku między odsetkiem uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich w danym kraju a ogólnymi osiągnięciami wszystkich uczniów z tego kraju (wykres 4). Nawet wśród uczniów mających za sobą epizod migracyjny i żyjących w podobnych warunkach poziom osiągnięć jest bardzo zróżnicowany, czego dowodzą wyniki

**Wykres 4. Populacja dzieci imigrantów nie wpływa na przeciętne wyniki kraju**



**Wykres 4. Populacja dzieci imigrantów nie wpływa na przeciętne wyniki kraju (cd.)**



Uwaga: Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangu i Guangdong.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela I.7.3. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933432897>>.

z różnych krajów. Wykształcenie zdobyte przed przesiedleniem ma znaczenie, ale miejsce osiedlenia wydaje się ważniejsze.

Dla przykładu dzieci imigrantów arabskojęzycznych, którzy osiedlili się w Holandii, zdobyły o 77 punktów więcej (równowartość dwóch lat nauki w szkole) w teście z rozumowania w naukach przyrodniczych niż uczniowie pochodzący z tych samych krajów, których rodziny osiedliły się w Katarze – i to nawet po uwzględnieniu różnic społeczno-ekonomicznych między uczniami. Zdobły także o 56 punktów więcej niż ich rówieśnicy, którzy osiedlili się w Danii.

Młodzi Chińczycy, jeśli opuszczają miejsce pochodzenia, to radzą sobie lepiej niż ich rówieśnicy praktycznie w każdym kraju docelowym. Lecz i w tym wypadku znaczenie ma miejsce osiedlenia. W Australii dzieci pierwszego pokolenia chińskich imigrantów zdobyły 502 punkty w PISA, podobnie jak ich australijscy rówieśnicy, ale dzieci drugiego pokolenia zdobyły 592 punkty, wyprzedzając Australijczyków o dużo ponad dwa lata nauki w szkole.

Można powiedzieć – pamiętając jednak o tym, że pochodzenie społeczne tylko do pewnego stopnia adekwatnie ujmuje efekty rówieńnicze – że dzieci imigrantów czerpały więcej korzyści z uczenia się w australijskich szkołach niż Australijczycy, nawet po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego.

W różnych krajach partnerskich OECD dysproporcja wyników między uczniami z imigrancką przeszłością a uczniami kraju przyjmującego zmniejszała się w latach 2006–2015. Ta zmiana była szczególnie widoczna w Belgii, Portugalii, Hiszpanii, Szwajcarii i we Włoszech<sup>21</sup>. Na przykład dzieci imigrantów osiedlonych w Portugalii poprawiły swoje wyniki w nauce o 64 punkty (równowartość około dwóch lat nauki w szkole), podczas gdy pozostali uczniowie poprawili się o 25 punktów. We Włoszech poprawa w teście z rozumowania w naukach przyrodniczych wyniosła 31 punktów, a w Hiszpanii – 23 punkty, mimo że w obu tych krajach osiągnięcia pozostałych uczniów nie uległy zmianie. W żadnym z omówionych państw zmiany demograficzne w populacji imigrantów nie wpływały na polepszenie wyników. Przykładowo w 2015 roku we Włoszech i w Hiszpanii odsetek młodych imigrantów mających wykształconych rodziców obniżył się o około 30 punktów procentowych w porównaniu do 2006 roku.

Te dane dowodzą, że polityka i praktyka edukacyjna otwiera szerokie pole działania na rzecz rozwijania potencjału uczniów z imigrancką przeszłością.

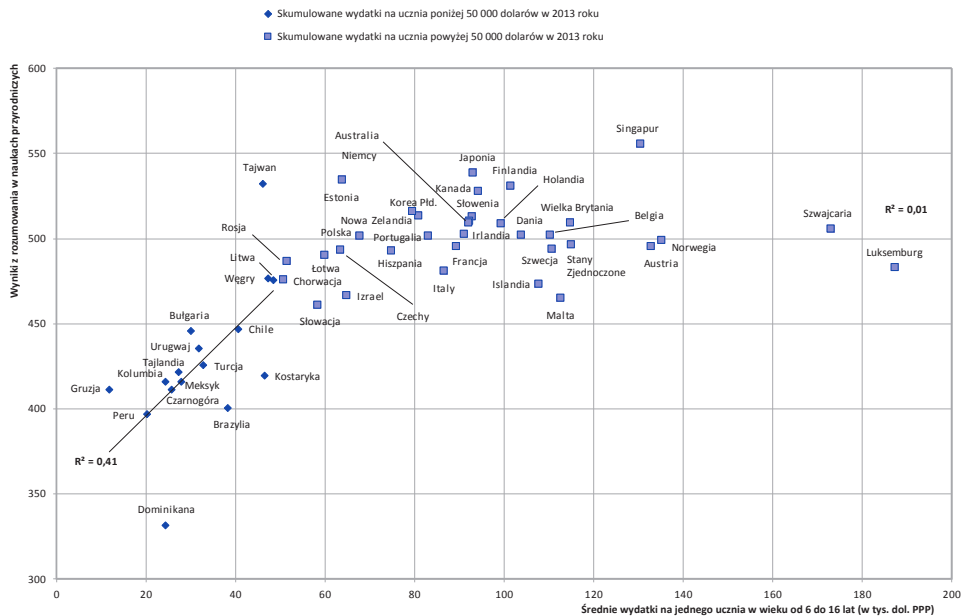
## **KLUCZEM DO SUKCESU SĄ WYŻSZE WYDATKI**

Kraje powinny inwestować w edukację, jeśli chcą, by ich obywatele żyli produktywnie, lecz wydawanie większych sum nie przekłada się automatycznie na lepsze wykształcenie. Wyniki badania PISA ujawniły silny związek między wydatkami na ucznia a jakością efektów kształcenia w państwach przeznaczających mniej niż 50 tys. dolarów na jednego ucznia mającego od 6 lat do 15. Gdy wydatki przekraczają ten poziom – co zdarza się w większości krajów OECD – związek ten zanika (wykres 5). Piętnastolatki na Węgrzech, gdzie przeznaczają się na ucznia 47 tys. dolarów, osiągają ten sam poziom, co uczniowie w Luksemburgu, wydającym ponad 187 tys. dolarów, nawet po uwzględnieniu różnic parytetu siły nabywczej. Innymi słowy, Luksemburg nie uzyskuje żadnej przewagi nad Węgrami, mimo że wydaje czterokrotnie więcej.

Kluczem do sukcesu nie jest więc wartość, lecz jakość ponoszonych wydatków.

<sup>21</sup> Zob. dane w: OECD, 2016a.

## Wykres 5. Istnieje granica, za którą wydatki ponoszone na ucnia i średnie osiągnięcia przestają na siebie wpływać



Uwagi: Na wykresie pokazano kraje, dla których były dostępne dane. Zależność istotną statystycznie ( $p < 0,10$ ) oznaczono czarną linią, a nieistotną ( $p > 0,10$ ) – linią szarą. Dane dotyczące wydatków zostały skorygowane pod względem parytetu siły nabywczej.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabele I.2.3 i II.6.58. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933436215>>.

## W MNIEJSZYCH KLASACH WYNIKI ZAWSZE SĄ LEPSZE

Zmniejszanie liczebności klas może się spotkać z polityczną aprobatą. W skali międzynarodowej nie ma jednak dowodów, które wskazywałyby, że prowadzi to do poprawy wyników. Przeciwnie, może oznaczać, że fundusze nie zostały wydane w optymalny sposób i lepiej byłoby przeznaczyć je na przykład na wyższe wynagrodzenia dla najlepszych nauczycieli. Dane PISA wskazują, że w światowej klasy systemach edukacji z reguły kwalifikacje nauczycieli są ważniejsze niż wielkość oddziałów; ilekroć trzeba wybrać między zmniejszaniem klas a inwestowaniem w nauczycieli, zwycięża to drugie rozwiązanie.

Niekiedy zmniejszanie liczebności klas umożliwia wprowadzanie nowych, skuteczniejszych metod nauczania. W takim wypadku, jeśli inne elementy systemu pozostaną bez zmian, to podnoszenie wyników stanie się możliwe. Nie należy jednak zapominać, że pieniądze można wydać tylko raz, a zmniejszanie

liczebności klas uszczupli budżet, który częściowo mógłby zostać przeznaczony na podwyżki wynagrodzeń nauczycieli, zapewnienie im dostępu do innych form aktywności zawodowej lub na wydłużenie czasu nauki. Pomimo braku dowodów na potwierdzenie korzyści wynikających z funkcjonowania mało licznych klas w wielu krajach nadal traktuje się je priorytetowo. Nauczyciele, rodzice i osoby kształtujące polityki preferują zmniejszanie oddziałów, ponieważ sądzą, że takie rozwiązanie prowadzi do lepszej i bardziej zindywidualizowanej edukacji. W latach 2005–2014 presja społeczna i zmiany demograficzne zmusiły wiele rządów w krajach OECD do zmniejszenia liczebności klas w gimnazjach średnio o 6%<sup>22</sup>.

Niemal w tym samym czasie, w latach 2005–2015, wynagrodzenia nauczycieli gimnazjum wzrosły średnio tylko o 6% w krajach OECD w wartościach rzeczywistych, natomiast względnie – spadły w co trzecim z tych krajów. Obecnie nauczyciele gimnazjum otrzymują tylko 88% tego, ile zarabiają pozostali absolwenci studiów zatrudnieni na pełnym etacie<sup>23</sup>. Jeśli płace nauczycieli nie będą konkurencyjne, to nauczyciele nie będą chcieli inwestować we własny rozwój lub nawet zaczną odchodzić z zawodu, jeśli uznają, że ich wiedza specjalistyczna zostanie lepiej wykorzystana, doceniona i wynagrodzona w innym miejscu.

### **Im dłuższa nauka, tym lepsze wyniki**

Systemy edukacji na świecie różnią się znacznie pod względem czasu, jaki uczniowie poświęcają na naukę, szczególnie poza godzinami lekcyjnymi. Wydawać by się mogło, że poświęcanie więcej czasu na uczenie się danego przedmiotu będzie prowadziło do lepszych osiągnięć<sup>24</sup>. To argument tych de-

<sup>22</sup> Zob. OECD, 2017a.

<sup>23</sup> Wskaźnik proporcji wynagrodzeń nauczycieli do zarobków pracowników zatrudnionych na pełnym etacie w danym roku, mających wyższe wykształcenie i będących w wieku 25–64 lata, oblicza się na podstawie wartości średnich rocznych wynagrodzeń (w tym premii i dodatków) nauczycieli będących w wieku 25–64 lata. Dane i metodologia w: OECD, 2017a.

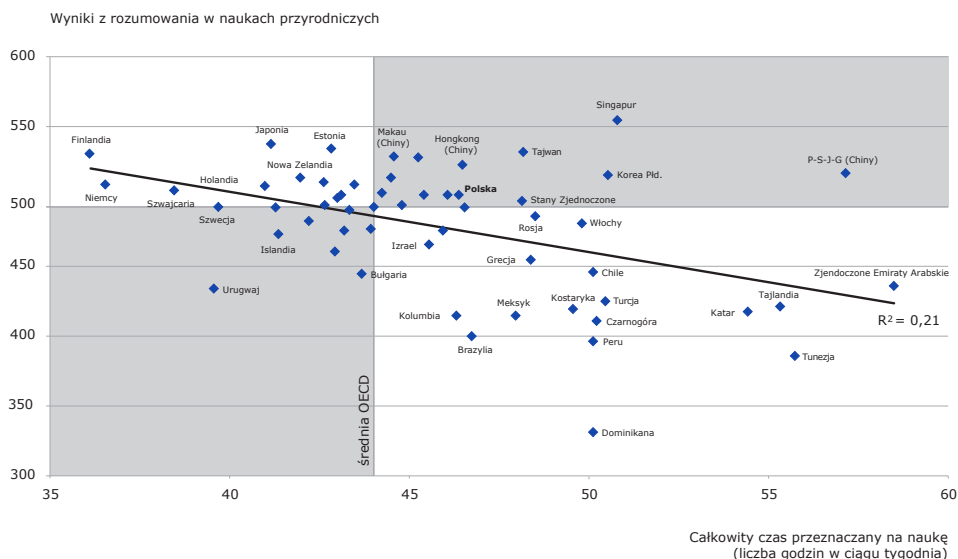
<sup>24</sup> Analiza wyników PISA z 2006 roku pokazała, że w krajach członkowskich OECD uczniowie spędzający co najwyżej dwie godziny tygodniowo na typowych szkolnych zajęciach z przedmiotów przyrodniczych zazwyczaj osiągają wyniki wyższe o 15 punktów w porównaniu do uczniów, którzy nie poświęcają czasu na naukę przedmiotów przyrodniczych podczas lekcji. Uczniowie, którzy poświęcają na to od dwóch do co najwyżej czterech godzin, zdobywają o 59 punktów więcej, uczniowie, którzy spędzają cztery do co najwyżej sześciu godzin tygodniowo – o 89 punktów, a ci, którzy spędzają ponad sześć godzin, osiągają wyniki wyższe o 104 punkty (tabela 4.2a w: OECD, 2011a).

cydentów i rodziców, którzy dążą do wydłużenia czasu spędzanego w szkole. Ale jeśli porównamy pod tym względem różne systemy, to ujawni się odwrotny związek: kraje, w których uczniowie więcej czasu poświęcają na naukę w szkole i poza nią, często wypadają gorzej w testach PISA (wykres 6a). Jak to możliwe?

To całkiem proste. Efekty kształcenia zależą od długości i jakości nauczania. Jeśli z jednej strony jakość nauczania nie ulega zmianie, to samo tylko wydłużenie czasu uczenia się zapewni lepsze wyniki. Z drugiej zaś gdy kraje poprawiają jakość nauczania, to zwykle udaje się im polepszyć wyniki bez wydłużania czasu nauki.

Zobaczmy to na przykładzie. Japońscy i południowokoreańscy nastolatki osiągnęli podobne wyniki w teście z rozumowania w naukach przyrodniczych. W Japonii uczniowie poświęcili na naukę wszystkich przedmiotów przyrodniczych średnio około 41 godzin tygodniowo (28 godzin w szkole i 14 godzin poza szkołą), podczas gdy w Korei Południowej spędzili 50 godzin

**Wykres 6a. Kraje, w których uczniowie poświęcają na naukę więcej czasu, nie zawsze trafiają na szczyty rankingów**



Uwagi: Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangu i Guangdong. Całkowity czas poświęcany na naukę obejmuje czas spędzany w szkole, odrabianie lekcji, dodatkowe zajęcia i rozwijanie własnych zainteresowań.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, wykresy I.2.13 i II.6.23. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933436411>>.



tygodniowo (30 godzin w szkole i 20 godzin po szkole). W Tunezji oraz łącznie w czterech chińskich miastach i prowincjach, które wzięły udział w edycji PISA 2015 (Pekin, Szanghaj, Jiangsu i Guangdong), uczniowie spędzili na nauce 30 godzin w szkole i 27 godzin poza szkołą. Jednak średni wynik w teście z rozumowania w naukach przyrodniczych chińskiego ucznia to 531 punktów, podczas gdy tunezyjskiego – 367 punktów (wykres 6b). Takie wyniki mogą wskazywać między innymi na różnice w jakości porównywanych systemów edukacji i wydajności czasu przeznaczanego przez uczniów na naukę, a także na to, czy uczniowie potrafią uczyć się samodzielnie poza szkołą.

Większość rodziców chciałaby, aby ich dzieci spędzały czas w szkole, gdzie mogą zdobywać umiejętności i solidną wiedzę teoretyczną, a zarazem wystarczająco dużo czasu poświęcały na zajęcia pozalekcyjne, związane ze sztuką, muzyką lub sportem, które rozwijają kompetencje społeczne, emocjonalne i korzystnie wpływają na ogólne samopoczucie. To przede wszystkim kwestia właściwych proporcji. Finlandia, Niemcy, Szwajcaria, Japonia, Estonia, Szwecja, Holandia, Nowa Zelandia, Australia, Czechy i chińskie Makau starają się zapewnić właściwą równowagę między czasem spędzonym na nauce a osiągnięciami.

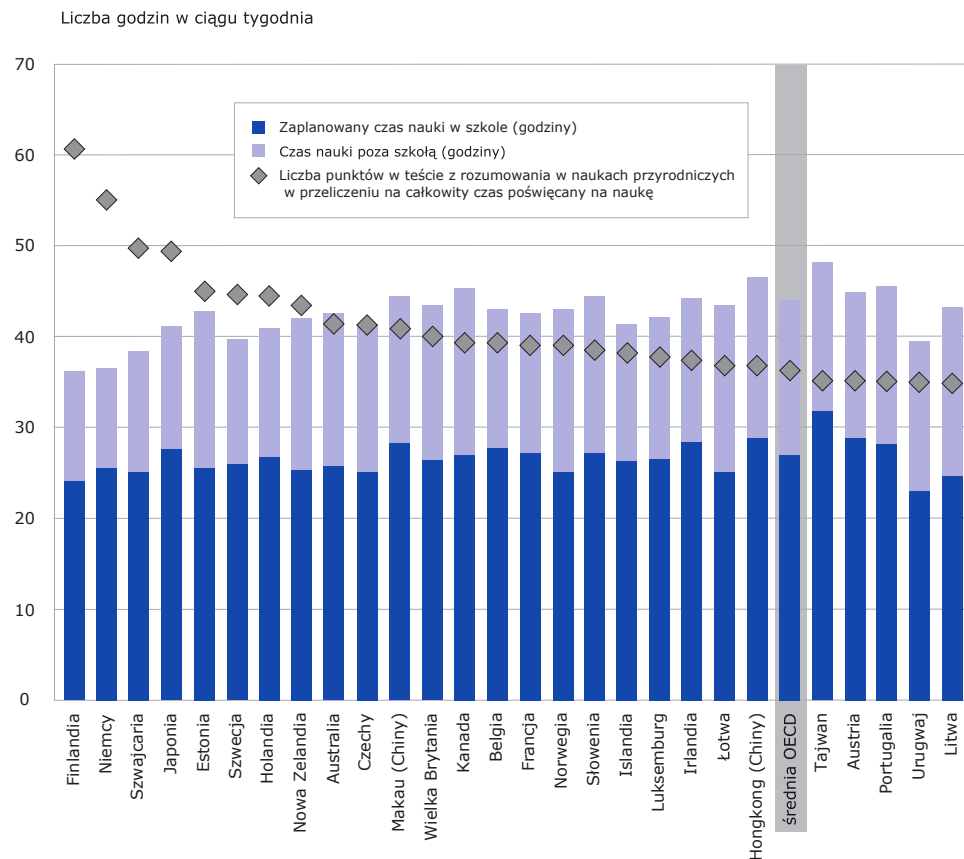
## **SUKCES EDUKACYJNY ZALEŻY GŁÓWNIEM OD ODZIEDZICZONYCH ZDOLNOŚCI**

Wielu psychologów edukacji podziela pogląd, że osiągnięcia uczniów to przede wszystkim efekt odziedziczonej inteligencji, a nie ciężkiej pracy. Testy PISA nie tylko sprawdzają kompetencje piętnastolatków, lecz także pytają, co ich zdaniem gwarantuje sukces lub porażkę w takich testach. W wielu krajach uczniowie obwiniali wszystkich oprócz siebie. W 2012 roku ponad trzy czwarte Francuzów przeciętnie radzących sobie w testach PISA przyznało, że przerażający na zajęciach materiał był po prostu zbyt trudny; dwie trzecie stwierdziło, że styl pracy nauczyciela nie wzbudził ich zainteresowania materiałem, a co drugi uznał, że nauczyciel nie wyjaśnił dobrze pojęć lub że oni, uczniowie, mieli pecha<sup>25</sup>.

Uczniowie z Singapuru byli innego zdania. Wierzyli, że uda się im odnieść sukces, jeśli się bardzo postarają, i że nauczyciele im w tym pomogą. Fakt, że w niektórych krajach uczniowie głęboko wierzą, iż dobre osiągnięcia są efektem ciężkiej pracy, a nie odziedziczonej mądrości, sugeruje, że zarówno

<sup>25</sup> Zob. dane w: OECD, 2013b.

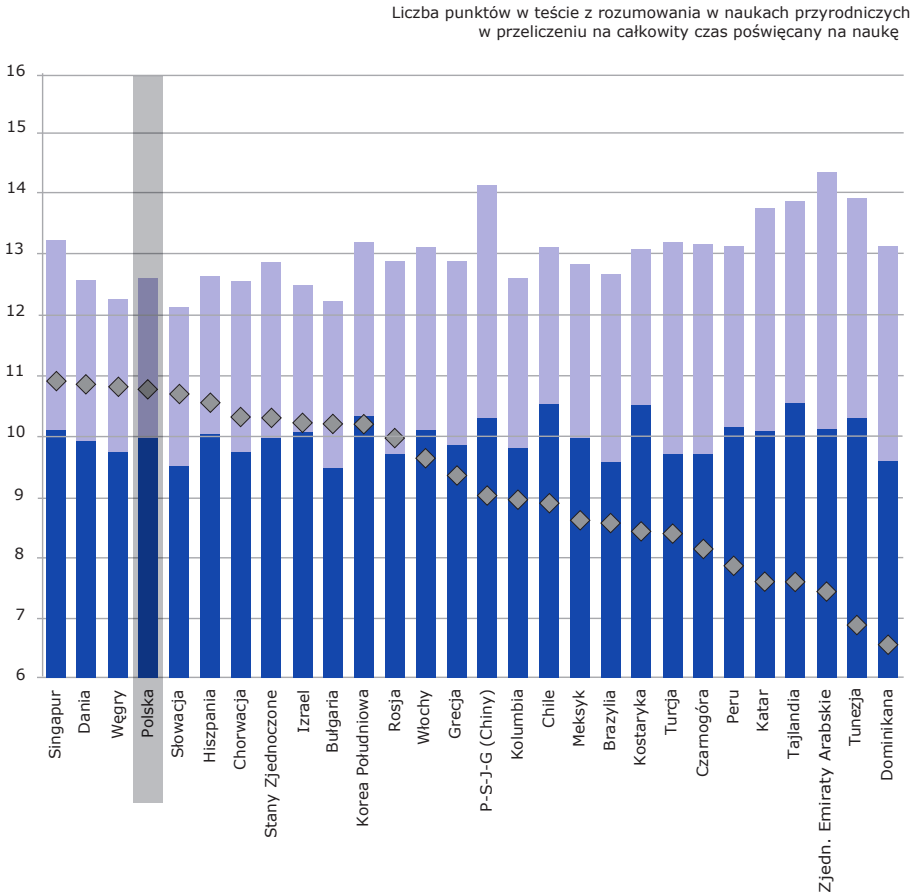
## Wykres 6b. Osiągnięcia uczniów zależą zarówno od długości, jak i od jakości czasu spędzanego na nauce



systemy edukacji, jak i całe społeczeństwo mogą zmieniać postawy uczniów wobec szkoły i nauki.

Zgodnie z jednym z najważniejszych wniosków płynących z wielu krajów uczestniczących w badaniu PISA tam, gdzie uczniowie wiedzą, że będą musieli ciężko zapracować na osiągnięcia, to zazwyczaj niemal wszystkim udaje się spełnić wysokie standardy osiągnięć (zob. rozdział 3). Porównanie stopni szkolnych z wynikami uczniów w badaniu PISA pokazuje również, że uczniowie będący w uprzywilejowanej sytuacji społeczno-ekonomicznej zazwyczaj otrzymują wyższe noty za pracę na lekcji niż ich koledzy będący w trudniejszym położeniu, nawet po uwzględnieniu poziomu umiejętności czytania, nawyków

**Wykres 6b. Osiągnięcia uczniów zależą od długości i jakości czasu spędzane-  
go na nauce (cd.)**



Uwagi: Romby symbolizują wyniki z rozumowania w naukach przyrodniczych w przeliczeniu na godzinę całkowitego czasu poświęconego na naukę. Całkowity czas poświęcany na naukę obejmuje zaplanowane godziny nauki wszystkich przedmiotów w szkole, a także godziny poświęcone uczeniu się poza harmonogramem szkolnym, w tym odrabianiu lekcji, zajęciom dodatkowym i rozwijaniu własnych zainteresowań. Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangsu i Guangdong.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, wykres II.6.23. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933436411>>.

uczenia się oraz postaw wobec szkoły i uczenia się<sup>26</sup>. Ta zależność może mieć daleko idące i długotrwałe konsekwencje z dwóch powodów. Uczniowie często opierają swoje aspiracje do oczekiwanego poziomu wykształcenia i przyszłej kariery na ocenach, jakie otrzymują w szkole, a systemy edukacji wykorzystują je jako wskaźniki służące do selekcjonowania uczniów do odpowiednich ścieżek kształcenia, a następnie – na studia.

Podsumowując, nie uda się dogonić światowej klasy systemów edukacji, jeśli nie przyjmie się do wiadomości, że przy odpowiedniej dozie wysiłku i wsparcia każde dziecko stać na to, aby się uczyć i osiągać wyniki na wysokim poziomie.

## **NIKTÓRZE KRAJE RADZĄ SOBIE LEPIEJ ZE WZGLĘDU NA WARUNKI KULTUROWE**

Niektórzy twierdzą, że porównywanie systemów edukacji krajów tak bardzo zróżnicowanych pod względem kulturowym nie ma sensu, ponieważ praktyka i polityka edukacyjna opiera się na odmiennych normach i tradycjach. Ich zdaniem przenoszenie rozwiązań edukacyjnych ma sens tylko w przypadku podobnych kontekstów kulturowych, a jeśli normy i tradycje są odmienne, to zmiany dadzą różne rezultaty. To prawda, że podłoże kulturowe może wpływać na osiągnięcia uczniów. Dla przykładu w krajach opierających się na tradycji

<sup>26</sup> W ramach badania PISA oceniano umiejętności uczniów, a także poproszono ich o podanie swoich szkolnych ocen. W wielu krajach i regionach oceny są wyższe wśród dziewcząt i uczniów żyjących w lepszych warunkach społeczno-ekonomicznych, zależą także od szkolnych warunków uczenia się, nawet po uwzględnieniu wyników poszczególnych uczniów, ich postaw i nastawienia do uczenia się. Fakt, że oceny są wrażliwe na czynniki, które nie są związane z osiągnięciami uczniów, nawykami i postawami wobec uczenia się, sygnalizuje, że to nauczyciele mogą swoimi decyzjami nagradzać te aspekty, które – ich zdaniem – są ważne, ale nie są bezpośrednio mierzone testami PISA, i które jednocześnie są silnie powiązane z cechami rodzinnymi uczniów. Nauczyciele mogą także nagradzać zachowania cenione na rynku pracy i w innych kontekstach społecznych. Ponieważ oceny są jednymi z najbardziej wiarygodnych i spójnych wskaźników potencjału i osiągnięć uczniów, regularne nierównomierności w ocenianiu mogą przyczynić się do regularnych nierównomierności w zakresie aspiracji edukacyjnych, co zostanie omówione w następnym rozdziale. Dane i metodologia w: OECD, 2012a.

konfucjańskiej edukacja jest wysoko cenionym dobrem. Wielu obserwatorów uważa, że ta cecha kulturowa zapewnia tym krajom dużą przewagę.

Jednak nie wszystkim krajom opartym na tej tradycji udaje się osiągać wysokie wyniki w testach PISA. Konfucjańskie dziedzictwo może być atutem, ale nie gwarantuje sukcesu. Pozycje innych wysoko notowanych krajów, takich jak Kanada czy Finlandia, dowodzą, że docenianie roli edukacji nie ogranicza się jedynie do kręgu kultur konfucjańskich. Najlepiej świadczy o tym szybka poprawa wyników uczniów, obserwowana w tak wielu różnych regionach. Między 2006 a 2015 rokiem średnie osiągnięcia w teście z rozumowania w naukach przyrodniczych uległy znacznej poprawie w Kolumbii, Izraelu, Rumunii, Makau (Chiny), Portugalii i Katarze. Ponadto w ostatnich trzech z wymienionych wzrósł odsetek uczniów osiągających najlepsze wyniki, a jednocześnie zmniejszył się procent uczniów najsłabszych. W tych krajach i regionach nie zmieniono kultur, składu populacji ani nauczycieli. Zmianie uległy praktyki i polityka edukacyjna. Mając to na uwadze, ci, którzy twierdzą, że kraje zawdzięczają swoją pozycję w rankingach PISA przede wszystkim czynnikom społecznym i kulturowym, muszą przyznać, że można je zmieniać za pomocą przemyślanych rozwiązań.

## **TYLKO NAJLEPSI ABSOLWENCI MOGĄ ZOSTAĆ NAUCZYCIELAMI**

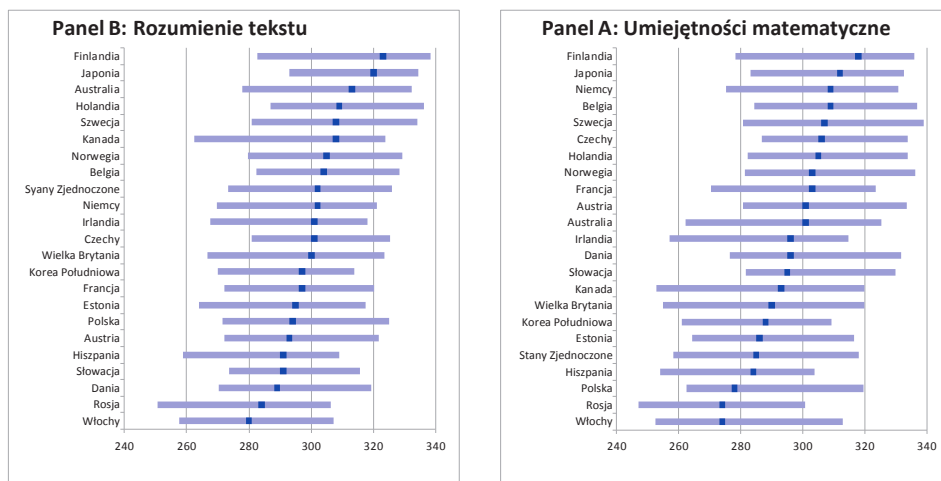
Jedno z twierdzeń, które najczęściej słyszałem od osób próbujących wyjaśnić niskie osiągnięcia w ich kraju, odnosiło się do niskich kwalifikacji młodzieży, która rozpoczyna pracę w zawodzie nauczyciela. Ich zdaniem kraje z czołówki rankingów PISA mają możliwości rekrutowania do zawodu nauczyciela spośród jednej trzeciej najlepszych absolwentów. Brzmi to przekonująco, ponieważ jakość systemu edukacji nigdy nie będzie wyższa niż jakość nauczycieli. Bez wątplenia w najlepszych systemach kadra jest starannie dobierana. Ale czy to oznacza, że najlepsi absolwenci rzeczywiście wybierają zawód nauczyciela, zamiast, dajmy na to, prawnika, lekarza czy inżyniera? Nie można tego jednoznacznie stwierdzić, ponieważ trudno uzyskać porównywalne dowody na temat wiedzy i kompetencji nauczycieli. Pewne dane zebrano w ramach badania PIAAC, w którym badano dorosłych, w tym nauczycieli, pod kątem umiejętności matematycznych oraz rozumienia tekstu. Na tej podstawie można porównać umiejętności nauczycieli z umiejętnościami innych absolwentów szkół wyższych<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Zob. Schleicher, 2017.

Opierając się na wynikach z krajów dysponujących porównywalnymi danymi, stwierdzono, że nigdzie nauczyciele nie wywodzą się spośród najlepszych 30% osób dorosłych mających wyższe wykształcenie (na podstawie średniego poziomu umiejętności matematycznych i rozumienia tekstu), ale jednocześnie nigdzie nie wywodzą się spośród najgorszych 30% absolwentów szkół wyższych (wykres 7a). Najczęściej nauczyciele mają umiejętności zbliżone do przeciętnego poziomu osób z wykształceniem wyższym. Tylko kilka przykładów przeczy tej regule. W Finlandii i Japonii przeciętny nauczyciel potrafi lepiej liczyć niż przeciętny absolwent uczelni, natomiast w Czechach, Danii, Estonii, Słowacji i Szwecji odnotowano odwrotne wyniki.

Można na to spojrzeć jeszcze inaczej. Choć w każdym z tych krajów wyniki nauczycieli były zazwyczaj zbliżone do wyników absolwentów szkół wyższych, to pomiędzy krajami wiedza i umiejętności były znacznie zróżnicowane – także wśród nauczycieli. W Japonii i Finlandii nauczyciele byli najlepsi pod

**Wykres 7a. Nauczyciele nie są ani lepiej, ani gorzej wykwalifikowani w porównaniu do przeciętnego absolwenta uczelni**



Uwagi: Kwadraty symbolizują wartość mediany zdolności poznawczych nauczycieli w danym kraju. Poziome słupki oznaczają interwały stopnia zdolności poznawczych wszystkich absolwentów szkół wyższych (także nauczycieli) między 25. a 75. centylem. Kraje zostały uszeregowane w porządku malejącym pod względem wartości mediany nauczycielskich umiejętności matematycznych, rozumienia tekstu i pisania.

względem umiejętności matematycznych, za nimi znaleźli się nauczyciele flamandzcy (Belgia), niemieccy, norwescy i holenderscy. Natomiast we Włoszech, Rosji, Hiszpanii, Polsce, Estonii i Stanach Zjednoczonych wśród nauczycieli odnotowano najniższy poziom tych umiejętności.

Inne badanie<sup>28</sup> pokazało pozytywną zależność między umiejętnościami nauczycieli i uczniów (wykres 7b). Jednak w niektórych krajach, takich jak Estonia czy Korea Południowa, poziom umiejętności liczenia wśród nauczycieli jest przeciętny, a mimo to tamtejsi uczniowie osiągają najlepsze wyniki w teście matematycznym PISA. Ponadto w większości krajów z pierwszej ligi uczniowie osiągają wyniki powyżej oczekiwań opartych wyłącznie na średniej wiedzy i umiejętności nauczycieli w tych krajach. A zatem oprócz umiejętności nauczycieli istnieją jeszcze inne czynniki, które wpływają na wysokie wyniki uczniów.

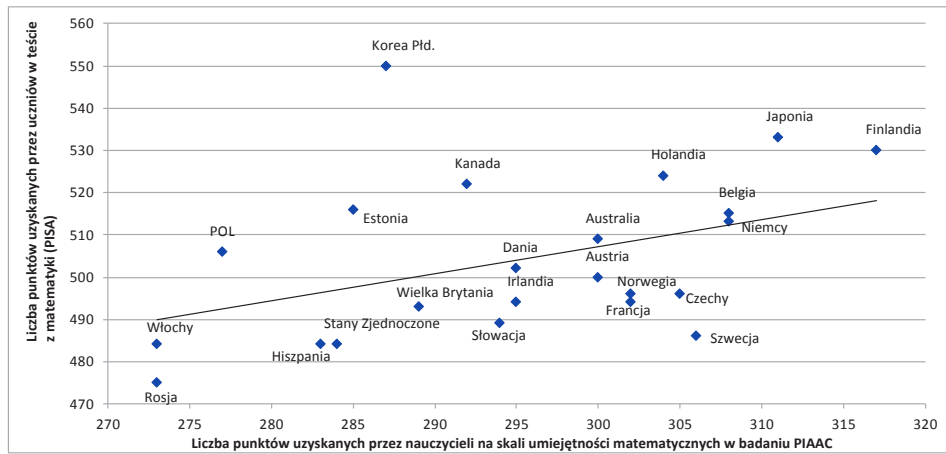
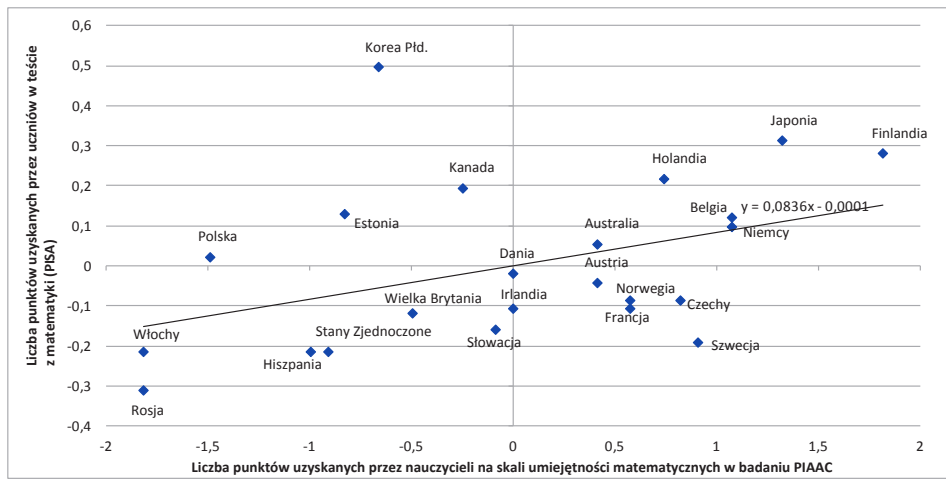
Ogólnie rzecz ujmując, jeśli nie można sobie pozwolić na zatrudnienie nauczycieli pochodzących z Finlandii lub Japonii, to trzeba się dobrze zastanowić, co należy zrobić, by zawód nauczyciela był społecznie szanowany i postrzegany jako atrakcyjna ścieżka kariery – zarówno pod względem intelektualnym, jak i finansowym. Decydenci powinni więcej inwestować w rozwój nauczycieli i stworzyć konkurencyjne warunki zatrudnienia. W przeciwnym razie systemy wpadną w spiralę spadku jakości: spełnianie niższych standardów na wejściu do zawodu wiąże się ze mniejszym poczuciem pewności siebie wśród nauczycieli, a to skutkuje bardziej nakazowym stylem i mniejszą indywidualizacją nauczania, co z kolei może odciągać jednostki najbardziej utalentowane od zawodu nauczyciela i obniżyć ogólny poziom kwalifikacji kadry dydaktycznej.

## **DOBIERANIE UCZNIÓW POD KĄTEM UMIEJĘTNOŚCI TO DOBRY SPOSÓB NA PODNOSZENIE WYNIKÓW**

Od wieków osoby zajmujące się edukacją zastanawiają się, jak kształtować szkolnictwo, aby najlepiej służyło potrzebom wszystkich uczniów. W niektórych krajach przyjęto nieselektywne rozwiązania, które umożliwiają otwarcie przed wszystkimi uczniami podobnych możliwości, a jednocześnie pozostawiają nauczycielom i władzom szkolnym zagospodarowanie szerokiego spektrum uczniów różniących się zdolnościami, zainteresowaniami i pochodzeniem. W innych systemach odpowiedzią na różnorodność było grupowanie

<sup>28</sup> Zob. Hanushek i in., 2014.

**Wykres 7b. Osiągnięcia uczniów są powiązane z umiejętnościami nauczycieli, ale zależą nie tylko od nich**



Na podstawie: Hanushek i in., 2014.

lub profilowanie uczniów pod kątem odpowiednich ścieżek kształcenia w różnych typach szkół lub pomiędzy klasami jednej szkoły, co miało lepiej dostosować ofertę edukacyjną do ich potencjału lub zainteresowań. Rozsądek podpowiada, że pierwsze rozwiązanie przyczynia się do zapewniania równowagi, podczas gdy drugie sprzyja poprawie jakości i dążeniu do mistrzostwa.

U podstaw polityk opartych na selekcji leży założenie, że uczniowskie talenty rozwijają się najlepiej, gdy uczniowie wzmacniają swoje zainteresowanie



nauką. Istnieje duża różnorodność w sposobie wytyczania ścieżek kształcenia i profilowania uczniów<sup>29</sup>. Wyniki PISA sugerują, że żaden z krajów, w których ściśle separuje się uczniów pod względem zdolności poprzez wytyczanie ścieżek, profilowanie czy powtarzanie klasy, nie należy do światowej czołówki systemów edukacji lub do systemów o najwyższym udziale uczniów osiągających najlepsze wyniki. Światowej klasy systemy to te, które zapewniają wszystkim swoim uczniom wyrównane możliwości uczenia.

Inne badania potwierdzają te wnioski: zawężanie zakresu rozwijanych zdolności uczniów w klasach lub szkołach do granic wytyczonych przez ścieżki kształcenia nie prowadzi do poprawy osiągnięć<sup>30</sup>. Wyniki są inne, jeśli chodzi o nauczanie w grupach uczniów wewnątrz klas wyznaczanych pod względem ich możliwości lub grupowanie na potrzeby nauczania poszczególnych przedmiotów. W tym przypadku grupowanie może być skuteczne, jeśli do programu i metod nauczania wprowadzi się odpowiednie modyfikacje. W przeszłości wystarczyło, by sukcesy w szkole osiągało jedynie kilku uczniów, ponieważ ówczesne społeczeństwa i gospodarki potrzebowały względnie małej grupy dobrze wykształconych pracowników. Dziś, w obliczu rosnących kosztów społecznych i ekonomicznych związanych ze słabymi efektami nauczania, organizowanie nauki szkolnej na podstawie wykluczenia stało się nie tylko społecznie niesprawiedliwe, lecz także wysoce nieskuteczne. Równowaga i integracja są niezbędne w nowoczesnych społeczeństwach i ich systemach edukacji.

Po zdemaskowaniu niektórych mitów na temat tego, co wpływa na efekty kształcenia, nadszedł czas na analizę tego, co wyróżnia najlepsze systemy edukacji.

<sup>29</sup> Baza danych OECD PISA 2015, tabele: II.5.9, II.5.18, II.5.22 i II.5.27.

<sup>30</sup> Zob. Slavin, 1987

# *czytanka*: o edukacji

---

*rozdział 3*

**CO WYRÓŻNIA  
ŚWIATOWEJ  
KLASY SYSTEMY  
EDUKACJI?**

## CO WIADOMO O NAJLEPSZYCH SYSTEMACH

Pałaca potrzeba udzielania natychmiastowych odpowiedzi nie idzie w parze ze ślimaczym tempem opracowywania danych, raportów i badań. Czasami mam wrażenie, że osoby kształtujące polityki publiczne zapominają, iż rzetelne dane powinny być odpowiednio opracowane. Same dane zbierane w ramach badania PISA pozostawiają wiele pytań bez odpowiedzi. Wyniki te ujmują systemy edukacji w danej chwili, lecz nie pokazują – bo nie mogą tego zrobić – jak udało się dotrzeć do określonego punktu, ani nie opisują instytucji lub organizacji, które wspierały lub utrudniały ten postęp. Ponadto dane niewiele mówią o przyczynach i skutkach. Korelacje są często złudne: jeśli ptaki śpiewają, gdy wschodzi słońce, to choć robią to dzień po dniu, rok po roku, w wielu różnych miejscach na świecie, nie oznacza to, że słońce wschodzi pod wpływem śpiewu ptaków. Krótko mówiąc, znajomość funkcjonowania wysokiej klasy systemów nie mówi nam jeszcze, jak należy doskonalić te mniej skuteczne. Jest to jedno z głównych ograniczeń badań międzynarodowych i tu właśnie powinny wkroczyć inne formy analizy. Również z tego powodu badacze PISA nie roszczą sobie prawa do dyktowania krajom, co mają robić. Siłą PISA jest pokazanie tego, co się dzieje w innych systemach edukacji.

Decydenci powinni umieć wyciągać wnioski z międzynarodowych badań umiejętności, jeśli chcą się czegoś z nich nauczyć. Twórcy polityk edukacyjnych mogą korzystać z międzynarodowych porównań podobnie jak liderzy biznesu, którzy prowadzą swoje firmy do sukcesu, czerpiąc inspiracje od innych, ale adaptując rozwiązania do własnego kontekstu. Decydentom w sferze edukacji mogą w tym pomóc rozmaite techniki analizy porównawczej: analizowanie różnic między krajami pod względem jakości, wydajności i równości w dostępie czy efektów w edukacji, a następnie badanie ich związku z określonymi cechami szkolnictwa tych krajów.

Jednym z najważniejszych twórców tego podejścia jest Marc Tucker, który od 1988 roku kieruje Narodowym Centrum Edukacji i Gospodarki w Stanach Zjednoczonych<sup>31</sup>. W 2009 roku wraz z nim zebraliśmy grupę wiodących ekspertów, aby wspólnie przeanalizować, czego Stany Zjednoczone mogą się nauczyć od krajów wysoko ocenianych lub robiących największy postęp w badaniu PISA. Do badania zaangażowano historyków, decydentów, ekonomistów, ekspertów edukacyjnych, zwyczajnych obywateli, dziennikarzy, przedsiębiorców i nauczycieli. Inicjatywa M. Tuckera stała się podstawą różnego rodzaju

<sup>31</sup> National Center on Education and the Economy; zob. <<http://ncee.org>>.

dociekań, które w interesujący sposób uzupełniały tematyczne i krajowe przeglądy polityk publicznych przygotowywane w OECD.

Każde badanie sposobu dochodzenia przez dany kraj do wysokich osiągnięć musi uwzględniać jego indywidualną historię, wartości, mocne strony i wyzwania. Badania porównawcze M. Tuckera ujawniły jednak zaskakująco szeroki zakres cech wspólnych dla wszystkich wiodących systemów edukacji.

- Po pierwsze, nauczyliśmy się, że przywódcy tych systemów przekonali swoich obywateli, iż zamiast przeznaczać środki na krótkotrwałe korzyści, lepiej jest inwestować w przyszłość poprzez edukację i lepiej jest konkurować jakością pracy niż jej ceną.
- Docenianie roli wykształcenia przez społeczeństwo to tylko jedna strona równania. Po drugiej zaś leży przekonanie, że każdy uczeń potrafi się uczyć. W niektórych krajach uczniowie są profilowani do różnych ścieżek we wczesnym wieku, co odzwierciedla pogląd, że tylko niektórzy z nich mogą osiągnąć wysoki poziom. Wyniki badania PISA pokazują jednak, że tego rodzaju selekcja wywołuje duże dysproporcje w społeczeństwie. Natomiast w krajach tak różniących się od siebie, jak: Estonia, Kanada, Finlandia czy Japonia, rodziców i nauczycieli łączy przekonanie, że wszyscy uczniowie potrafią spełniać wysokie wymagania. Przekonania te często przejawiają się w zachowaniu uczniów i nauczycieli. Te kraje zrobiły postęp dzięki zastąpieniu segregowania uczniów według talentu inwestycją w ich rozwijanie.
- W wielu systemach edukacji różni uczniowie są nauczani w ten sam sposób. Najlepsze szkoły potrafią radzić sobie ze specyficznymi potrzebami uczniów, dostosowując do nich praktyki nauczania – bez obniżania wymagań. Rozumieją, że przeciętni uczniowie mogą mieć nadzwyczajne zdolności i dlatego indywidualizują metody, aby umożliwić wszystkim uczniom spełnianie wysokich standardów osiągnięć. Co więcej, nauczyciele pracujący w tych szkołach inwestują nie tylko w sukcesy edukacyjne swoich uczniów, lecz także w ich dobre samopoczucie.
- Nigdzie jakość szkolnictwa nie jest wyższa od jakości nauczycieli. Najlepsze systemy starannie rekrutują i przygotowują swoje kadry pedagogiczne. Poprawiają skuteczność nauczycieli, którzy mają gorsze wyniki, i różnicują strukturę wynagrodzeń, aby powiązać je ze standardami zawodowymi. Zapewniają warunki, w których nauczyciele mogą razem działać, opracowywać dobre praktyki dydaktyczne, i które zachęcają do rozwoju zawodowego.

- Światowej klasy szkolnictwo wyznacza ambitne cele, jasno określa, co uczniowie powinni umieć, i pozwala nauczycielom zrozumieć, czego potrzebują do uczenia swoich uczniów. Przesunęło punkt ciężkości z kontrolowania i rozliczania efektów na profesjonalne formy organizacji pracy. Zachęca swoich nauczycieli, aby byli innowacyjni, poprawiali umiejętności własne, swoich koleżanek i kolegów oraz korzystali z możliwości doskonalenia zawodowego i rozwijali swój warsztat. W najlepszych systemach nie czeka się na odgórne instrukcje, ale raczej spogląda na sąsiedniego nauczyciela lub sąsiednią szkołę, tworzy się kulturę współpracy i sieci innowacyjności.
- Najskuteczniejsze systemy zapewniają wysoką jakość wszystkich jego elementów, dzięki czemu każdy uczeń może czerpać korzyści z wysokich standardów kształcenia. Aby to osiągnąć, przyciąga się najlepszych dyrektorów do najtrudniejszych szkół i najbardziej utalentowanych nauczycieli do najbardziej wymagających klas.
- Wreszcie – wiodące systemy dbają o spójność polityki i praktyk obowiązujących w całym systemie. W ten sposób zapewniają trwałość przepisów w dłuższym okresie i możliwość sprawdzania, czy są konsekwentnie wdrażane.

Warto z bliska przyjrzeć się każdej z tych cech<sup>32</sup>.

## EDUKACJA NA PIERWSZYM PLANIE

Wiele narodów wyraża przekonanie, że edukacja jest najwyższą wartością. Kilka prostych pytań pozwala dowiedzieć się, czy tak jest naprawdę. Na przykład: Jaki jest status zawodu nauczyciela? Jak wynagradza się nauczycieli w porównaniu do wynagrodzeń przyznawanych w innych branżach za ten sam poziom wykształcenia? Czy chciałbyś, aby twoje dziecko zostało nauczycielem? Ile czasu antenowego poświęca się w środkach masowego przekazu na sprawy związane z edukacją? Co jest ważniejsze: pozycja w rankingach sportowych czy w rankingach edukacyjnych?

W wielu krajach osiągających najwyższe wyniki w testach PISA nauczyciele zazwyczaj są lepiej wynagradzani, kwalifikacje dydaktyczne są bardziej doceniane, a większą część budżetu edukacyjnego przeznaczają na to, co dzieje

<sup>32</sup> Zob. też: <<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking>> i OECD, 2011b.

się w klasie. Inaczej niż w wielu krajach europejskich i w Stanach Zjednoczonych, gdzie rodzice nie zachęcają swoich dzieci do kariery nauczycielskiej, jeśli uważają, że mają one szansę zostać prawnikami, inżynierami lub lekarzami. Docenianie edukacji przez społeczeństwo może wpłynąć na decyzje uczniów odnośnie do wyboru kierunku studiów, a także na to, czy najzdolniejsi uczniowie będą rozważali karierę w zawodzie nauczyciela. Status edukacji będzie też miał wpływ na to, czy opinia publiczna będzie szanowała poglądy zawodowych nauczycieli, czy też raczej nie będzie brała ich na poważnie. Nie dziwi zatem, że Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się (The OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS)<sup>33</sup> z 2013 roku ukazało znaczne różnice pomiędzy krajami w opiniach nauczycieli na temat pozycji społecznej swojego zawodu. W Malezji, Singapurze, Korei Południowej, Zjednoczonych Emiratach Arabskich i Finlandii większość nauczycieli doszła do wniosku, że ich zawód jest ceniony przez społeczeństwo; we Francji i w Słowacji z tą opinią zgodził się tylko co dwudziesty nauczyciel (wykres 8).

## **WSZYSCY UCZNIOWIE POTRAFIĄ SIĘ UCZYĆ I MIERZYĆ WYSOKO**

Docenianie roli wykształcenia może być pierwszym krokiem do stworzenia światowej klasy systemu edukacji, ale wysoką jakość uda się osiągnąć dopiero wtedy, gdy nauczyciele, rodzice i pozostali obywatele uwierzą, że wszystkie dzieci mogą lub powinny spełniać wysokie wymagania co do efektów nauczania.

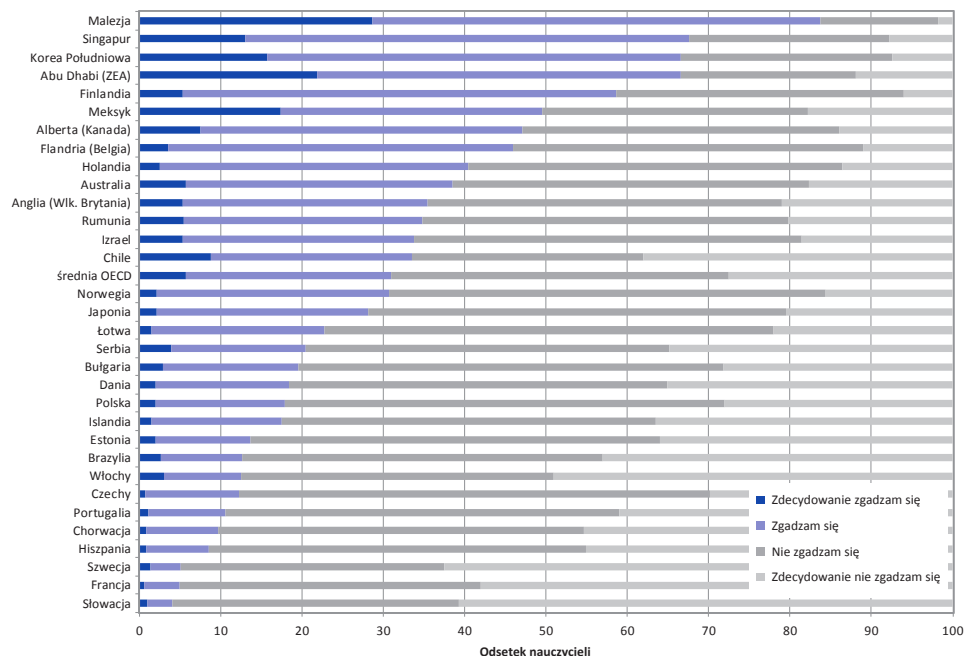
W Niemczech do niedawna powszechnie zakładano, że dzieci wywodzące się z klasy robotniczej w przyszłości same będą wykonywać zawody robotnicze i nie będą czerpać korzyści z ogólniej zorientowanego programu nauczania, który realizuje się w gimnazjach. Modele edukacji w wielu krajach związkowych nadal profilują dziesięcioletków do ścieżek ogólnokształcących, które przygotowują je do studiów uniwersyteckich i do pracy umysłowej, oraz do szkół zawodowych, które przysposabiają do pracy na rzecz pracowników umysłowych.

Wyniki badania PISA pokazują, że takie przekonania wpływają na oczekiwania uczniów odnośnie do poziomu wykształcenia. Tylko 1 na 4 badanych piętnastolatków stwierdził, że planuje ukończyć szkołę wyższą lub zdobyć

<sup>33</sup> Teaching and Learning International Survey;  
zob. <<http://www.oecd.org/education/talis/>>.

## Wykres 8. W niektórych państwach większość nauczycieli ma poczucie, że ich zawód nie jest ceniony społecznie

Odsetek nauczycieli gimnazjum, którzy „zgodzili się” lub „zdecydowanie zgodzili się” z następującym stwierdzeniem: „Uważam, że zawód nauczyciela jest doceniany przez społeczeństwo”



Uwaga: Kraje i regiony zostały uszeregowane w porządku malejącym pod względem odsetka nauczycieli, którzy „zdecydowanie zgodzili się” lub „zgodzili się” z podanym stwierdzeniem.

Źródło: Baza danych OECD TALIS 2013, tabele 7.2 i 7.2.Web. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933042219>>.

wyższe kwalifikacje zawodowe (to mniej niż w rzeczywistości); w Japonii i Korei Południowej podobne plany miało 9 na 10 uczniów<sup>34</sup>.

Natomiast w krajach wschodnioazjatyckich, gdzie uczniowie dobrze radzą sobie w testach PISA, a także w innych krajach osiągających wysokie wyniki, takich jak: Kanada, Estonia i Finlandia, rodzice, nauczyciele i ogół społeczeństwa zazwyczaj podzielają przekonanie, że wszyscy uczniowie są zdolni używać wyniki na wysokim poziomie. Ministerstwo edukacji Singapuru dąży

<sup>34</sup> Zob. pytanie ST111Q01TA w bazie danych OECD PISA 2015.



do tego, aby każdy uczeń przejawiał zaangażowanie, każdy nauczyciel stawał się troskliwym wychowawcą, każdy rodzic był wspierającym partnerem, każdy dyrektor – inspirującym liderem, a każda szkoła była dobrą szkołą. To wszystko ma wpływ na przekonania uczniów. Analizy przeprowadzone w ramach Międzynarodowego Badania Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS)<sup>35</sup> pokazują, że uczniowie w wielu krajach Azji Wschodniej wierzą, iż to raczej wysiłek, a nie wrodzone zdolności, utoruje im drogę do sukcesu<sup>36</sup>. Potwierdzają to inne badania sugerujące, że mieszkańcy tego regionu są bardziej skłonni do przypisywania sukcesów i porażek włożonemu wysiłkowi niż uczniowie pochodzący z krajów zachodnich. W krajach azjatyckich uczniom często się powtarza, że ciężka praca jest kluczem do sukcesu<sup>37</sup>. Ich nauczyciele nie tylko pomagają im odnosić sukces, lecz także uwierzyć, że to ich własne umiejętności i wysiłek są źródłem osiągnięć.

W innych krajach, kiedy uczniowie doświadczają trudności, reakcją nauczycieli jest obniżanie wymagań. Zakładają, że niskie osiągnięcia są konsekwencją braku wrodzonych zdolności. W przeciwieństwie do wysiłku, zdolności są postrzegane jako coś, nad czym uczniowie nie mają kontroli, a więc łatwiej im przestać się starać. Według niektórych badań nauczyciele chętniej poświęcają uwagę, okazują troskę, udzielają wsparcia, a nawet dłuższych odpowiedzi na pytania zadawane przez uczniów, których uważają za bardziej uzdolnionych<sup>38</sup>.

Jeśli nauczyciele nie wierzą, że uczniowie mogą się rozwijać dzięki ciężkiej pracy, to mogą poczuć się winnymi tego, że zbyt naciskają na tych, których uważają za mniej zdolnych do wzniesienia się na wyższy poziom. Takie podejście może niepokoić. Badania pokazują ponadto, że gdy nauczyciel daje uczniowi łatwiejsze zadanie, a następnie zbyt go chwali za wykonanie, to wówczas uczeń może to odebrać jako dowód mniejszych zdolności. To bardzo ważne, zwłaszcza że wśród wielu opinii, jakie ludzie mają na swój temat, największe znaczenie ma to, jak postrzegają swoje możliwości do pomyślnego wykonania zadania<sup>39</sup>. W ogólnym ujęciu badania pokazują, że wiara w odpowiedzialność za efekty własnych zachowań wpływa na motywację<sup>40</sup>. Ludzie są bardziej skłonni do podejmowania wysiłku, jeśli wierzą, że dzięki temu uda się im osiągnąć to, do czego dążą.

<sup>35</sup> Zob. <<https://timssandpirls.bc.edu/>>.

<sup>36</sup> Zob. Martin i Mullis, 2013.

<sup>37</sup> Zob. Chen i Stevenson, 1995.

<sup>38</sup> Zob. Good i Lavigne, 2018.

<sup>39</sup> Zob. Bandura, 2012.

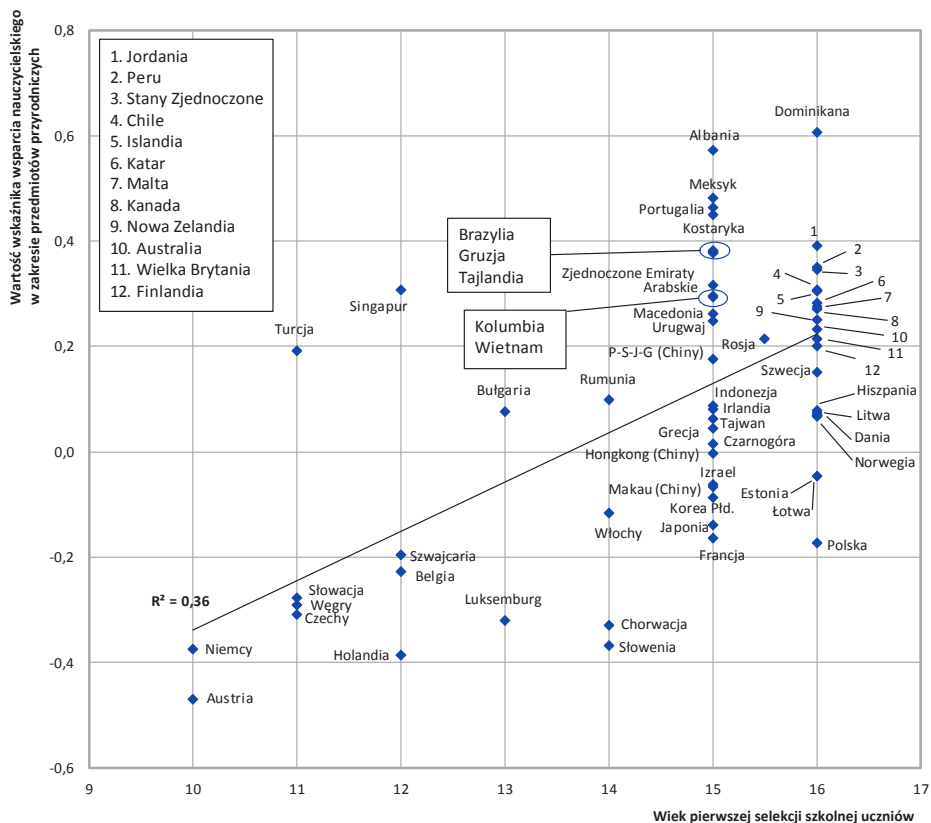
<sup>40</sup> Zob. Weiner, 2004.

To może wyjaśniać, dlaczego podejście promujące uczenie się do skutku (*mastery learning*) powstało i zostało po raz pierwszy zbadane w Azji Wschodniej, a nie na Zachodzie, oraz jest tam o wiele bardziej powszechne i częściej stosowane z sukcesem. Podejście to wymaga zrozumienia, że uczenie się jest sekwencyjne, a opanowanie wcześniejszych zadań jest punktem wyjścia rozwiązywania kolejnych. Według amerykańskiego psychologa Johna Carrola<sup>41</sup> osiągnięcia odzwierciedlają nakład czasu i wiadomości, jakie uczeń musi przyswoić, oraz pokazują, czy możliwości uczenia się i jakość kształcenia wystarczająco zaspokajają potrzeby uczniów. Z perspektywy nauczycieli cele kształcenia są jednolite i dotyczą całej klasy, a oni sami powinni robić wszystko, co trzeba, aby każdy uczeń miał możliwość przyswajania materiału w sposób odpowiedni dla siebie. Niektórzy uczniowie potrzebują więcej tego czasu, inni z kolei potrzebują odmiennych warunków do uczenia się niż pozostali. Za tym podejściem kryje się głębokie przekonanie, że każdy z nich potrafi się uczyć i odnosić sukcesy, a zadaniem nauczycieli jest zapewnienie takich warunków do uczenia się – czy to w klasie czy poza nią – które pobudzą drzemiący w uczniach potencjał. Dzięki temu, że wszystkim uczniom udaje się ukończyć każde kolejne zadanie, ich wyniki są mniej zróżnicowane, a otoczenie społeczno-ekonomiczne mniej wpływa na efekty kształcenia – to są rezultaty, które wyróżniają wiele wschodnioazjatyckich systemów edukacji w badaniu PISA.

Wykres 9 pokazuje to samo zjawisko z innej perspektywy. W ramach badania PISA poproszono uczniów o ocenę intensywności wsparcia, jakie otrzymują od swoich nauczycieli. Ich odpowiedzi były ściśle związane z wiekiem, w którym zostali sprofilowani do poszczególnych ścieżek kształcenia. Kraje, w których uczniowie stwierdzali, że otrzymują mało wsparcia ze strony nauczycieli, często pokrywały się z tymi, w których profiluje się uczniów pod względem umiejętności już od najmłodszych lat (Austria, Belgia, Chorwacja, Czechy, Niemcy, Węgry, Luksemburg, Holandia, Słowacja, Słowenia i Szwajcaria). Nawet mając na uwadze, że różnice w sposobach udzielania odpowiedzi w badaniach międzynarodowych wymagają uważnej interpretacji, to wyniki te nie są zaskakujące. Profilowanie uczniów do różnych typów szkół sprawia, że klasy stają się bardziej jednorodne, nauczanie staje się prostsze, a nauczyciele mogą mieć poczucie, że nie muszą przywiązywać dużo wagi, okazywać zainteresowania, udzielać dodatkowego wsparcia lub pracować nad poszczególnymi uczniami.

<sup>41</sup> Zob. Carroll, 1963.

**Wykres 9. Im później dzieci są dzielone na różne profile szkół, tym więcej wsparcia otrzymują ze strony nauczycieli**



Uwaga: Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangu i Guangdong.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabele II.3.23 i II.4.27. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933435743>>.

W Singapurze, znajdującym się na szczycie rankingu PISA 2015, stosowano profilowanie w szkołach podstawowych, ale zmodyfikowano tę praktykę, podnosząc wymagania edukacyjne. Obecnie w tym systemie wykorzystuje się szeroki wachlarz metod umożliwiających wczesne rozpoznanie i zdiagnozowanie uczniów mających trudności oraz zapewnienie im wsparcia, które pomoże im wrócić na właściwe tory. I mimo że wyniki edycji PISA 2015 pokazują, iż Singapur czeka jeszcze długa droga, zanim uda się osiągnąć taki poziom wyrównania szans edukacyjnych, jaki istnieje w Kanadzie czy Finlandii,

to rządowe polityki w obszarze gospodarczym i edukacji już teraz przyczyniły się do wzrostu mobilności społecznej, wytworzenia wspólnego poczucia misji oraz do przypisania edukacji niemal uniwersalnych wartości.

W Finlandii nauczyciele pracujący z uczniami o specjalnych potrzebach ściśle współdziałają z wychowawcami, identyfikując uczniów wymagających dodatkowego wsparcia, a następnie indywidualnie lub w małych grupach pracują z nimi, pomagając im nadążyć za rówieśnikami. Identyfikowanie problemu i informowanie o nim innych nie leży wyłącznie w gestii wychowawcy. W każdej szkole ogólnokształcącej działa „wielozadaniowa grupa wsparcia uczniów”, która spotyka się co najmniej dwa razy w miesiącu na dwie godziny. Grupa składa się z dyrektora, nauczyciela uczniów o specjalnych potrzebach, pielęgniarki, psychologa, pracownika socjalnego i nauczycieli uczących uczniów, których dotyczy dyskusja. Ich rodzice są informowani przed spotkaniem, a niekiedy zapraszani do udziału.

Aby zapobiec porzucaniu nauki szkolnej, ministerstwo edukacji kanadyjskiej prowincji Ontario powołało w szkołach średnich „Student success initiative” (Inicjatywę na rzecz sukcesu uczniów)<sup>42</sup>. Ministerstwo przekazało władzom lokalnym fundusze na zatrudnienie osoby pełniącej funkcję lidera osiągnięć, który zajmował się koordynowaniem lokalnych inicjatyw. Sfinansowało także spotkania regionalnych liderów zmiany, podczas których mogli wymienić doświadczenia. Każda szkoła średnia otrzymała z budżetu prowincji środki na wynagrodzenie nauczyciela do spraw osiągnięć i została zobowiązana do utworzenia zespołu do spraw osiągnięć, którego zadaniem było zidentyfikowanie uczniów mających trudności i wypracowanie odpowiednich dla nich procedur zaradczych. Rezultaty tej i innych inicjatyw znacząco wpłynęły na system edukacji w Ontario: w ciągu kilku lat wskaźnik ukończenia nauki na poziomie średnim wzrósł w prowincji z 68% do 79%.

W wielu krajach potrzeba więcej czasu, aby przejść od przekonania, że tylko nieliczni uczniowie potrafią coś osiągnąć, do wiary w to, że każdego stać na wysokie wyniki. Aby było to możliwe, potrzebny jest uzgodniony, wieloaspektowy program tworzenia polityk edukacyjnych i rozwijania uczniowskiego potencjału. Jednym z wzorców zaobserwowanych w najlepiej ocenianych krajach jest stopniowe odchodzenie od systemu, w którym uczniowie byli profilowani do różnych typów szkół średnich, kształtujących zdolności poznawcze na zróżnicowanym poziomie, i przechodzenie do systemu, w którym wszyscy uczniowie uczęszczają do szkoły jednego typu, o podobnie wymagającym programie nauczania.

<sup>42</sup> Zob. OECD, 2011b.

Wśród krajów należących do OECD Finlandia jako pierwsza weszła na tę drogę już w latach siedemdziesiątych XX wieku. Polska reforma szkolnictwa z początku tego wieku to najnowszy przykład. W obu tych krajach „zrównano” wszystkich uczniów pod względem konieczności spełniania jednakowych wymagań, czego wcześniej oczekiwano tylko od najlepszych. Ci, którzy przestają sobie radzić, są szybko rozpoznawani, ich trudności są szybko i dokładnie diagnozowane, aby można było szybko podjąć właściwe działania zaradcze. Oznacza to, że na niektórych uczniów przeznaczona jest więcej środków niż na innych, ale to właśnie uczniowie o największych potrzebach zazwyczaj korzystają z większych zasobów.

Zaangażowanie do tych działań rodziców, szczególnie tych, którzy skorzystali na lepszym sprofilowaniu własnej ścieżki kształcenia, wymaga silnego przywództwa oraz przemyślanej i regularnej komunikacji. To lekcja z mojego rodzinnego miasta. W Hamburgu w październiku 2009 roku decydenci zajmujący się różnorodnymi obszarami polityk publicznych uzgodnili treść reformy szkolnictwa, która miała zmniejszyć rozwarstwienie między szkołami i złagodzić jego oddziaływanie<sup>43</sup>. Politycy zrozumieli, że byłby to najskuteczniejszy sposób poprawienia i wyrównania szans edukacyjnych. Jednak zwolennicy inicjatywy niewystarczająco skutecznie działali na rzecz przekonywania rodziców o jej zaletach. Wkrótce uaktywnił się lobbing obywatelski przeciwko reformie, w ramach którego głos zabierali głównie członkowie rodzin, których dzieci uczyły się w elitarnych placówkach. Martwili się, że stracą one na ogólnokształcącym modelu szkolnictwa. Ostatecznie w lipcu 2010 roku projekt reformy został odrzucony.

Co najważniejsze, w długim okresie nigdzie nie udało się osiągnąć wysokich wyników ani zapewnić równych szans edukacyjnych, jeśli rozwój systemu edukacji nie opierał się na założeniu, że wszystkich uczniów stać na osiągnięcie wysokich wyników i że należy im to umożliwić. Nie można nie dostrzegać znaczenia wyraźnie formułowanych oczekiwań, że wszyscy uczniowie powinni być uczeni na podstawie jednorodnych standardów. Badanie PISA pokazuje, że jest to możliwe w każdych warunkach kulturowych i że postępy w tym obszarze można szybko osiągnąć.

<sup>43</sup> Reforma struktury systemu szkolnictwa została wypracowana przez rządzących Hamburgiem chrześcijańskich demokratów (CDU) i Partię Zielonych (GAL). Porozumienie podpisano 17 kwietnia 2008 roku, przyjęto przez parlament w Hamburgu 7 października 2009 roku, a następnie jego treść znacznie zmieniono pod wpływem referendum przeprowadzonego 18 lipca 2010 roku.

## OKREŚLANIE WYSOKICH OCZEKIWAŃ

Wysokiej klasy systemy edukacji można kształtować poprzez ustalanie standardów, tworzenie precyzyjnych, nakierowanych i spójnych treści, ograniczanie powtórzeń w programach nauczania w różnych klasach, zmniejszanie różnic w sposobie realizowania programów nauczania w różnych szkołach, i – co być może najważniejsze – zmniejszanie nierówności między różnymi grupami społeczno-ekonomicznymi.

W większości krajów określa się wymagania wobec efektów kształcenia w programach nauczania, a często łączy się je także z wymaganiami dla egzaminów zewnętrznych, które to w szkole średniej są powszechnie postrzegane jako przepustka do rynku pracy lub kolejnego etapu edukacji. W krajach członkowskich OECD uczniowie uczący się w systemach stosujących oparte na standardach egzaminowanie zewnętrzne, uzyskują średnio ponad 16 punktów więcej na skalach PISA niż uczniowie w systemach niestosujących takiego egzaminowania<sup>44</sup>. Jednak wadliwe zaprojektowanie egzaminów może negatywnie wpływać na system edukacji, zawęzić zakres nauczanych treści albo zachęcać do chodzenia na skróty, bezmyślnego wkuwania lub nawet oszukiwania.

Warto zauważyć, że w większości wysoko ocenianych systemów edukacji koncentruje się uwagę na nabywaniu złożonej sprawności myślenia wyższego rzędu i – w wielu przypadkach – na wykorzystywaniu tych umiejętności do rozwiązywania rzeczywistych problemów. W tych krajach nauczyciele nieustannie się upewniają, czy wszystko jest dla uczniów jasne, i zachęcają do głębszej refleksji, zadając pytania: Kto ma rację? Skąd to wiesz? Czy potrafisz wyjaśnić, dlaczego on lub ona ma rację?

Przykładem takiego podejścia jest system szanghajski, w którym dokonano przejścia od nauczania opartego na tradycyjnych przedmiotach do domen nauczania. Pod tym względem najdalej jednak poszła Finlandia, w której kształcenie w dużej mierze ma charakter międzyprzedmiotowy, co wymaga od uczniów i nauczycieli myślenia i pracy ponad granicami przedmiotów szkolnych<sup>45</sup>.

Z tego powodu egzaminy w niektórych krajach osiągających wysokie wyniki nie opierają się tylko na pytaniach wielokrotnego wyboru, rozwiązywanych na komputerze. Zamiast tego wykorzystuje się otwarte formy odpowiedzi, na przykład esej, sprawdziany ustne, a niekiedy w ocenie końcowej uwzględnia się

<sup>44</sup> Zob. wykres IV.2.6a. w OECD, 2013b.

<sup>45</sup> Zob. <<http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>>.

próbki pracy ucznia, których nie da się stworzyć podczas ograniczonego czasem egzaminu.

Jednocześnie niektóre kraje starają się na wszelkie sposoby poprawić rzetelność i porównywalność. Zasiadałem w radzie doradczej, która opracowała wspólny egzamin dla uczniów kończących szkoły w Nadrenii Północnej-Westfalii, największym niemieckim kraju związkowym. Mogłem obserwować zmagania decydentów i ekspertów, którzy chcieli przejść od pisemnych egzaminów ocenianych wewnętrznie w szkole do bardziej wystandaryzowanych form ewaluacji umiejętności – bez ograniczenia ich wiarygodności i powiązania z kluczowymi efektami nauczania.

Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że cele trafności i porównywalności trudno pogodzić z celami rzetelności i wiarygodności. Mimo to w wielu krajach poczyniono znaczne postępy w tworzeniu wysokiej jakości systemów egzaminacyjnych, które mają takie cechy, a jednocześnie zmniejszają ryzyka związane z egzaminami wysokiej stawki.

Jednym z krajów, które najbardziej mnie zaskoczyły pod względem możliwości zmiany kultury egzaminacyjnej, jest Rosja. Przez długi czas Rosjanie nie mieli zaufania do wyników egzaminów i stopni z powodu oszustw i niewłaściwego toku egzaminowania. Przez ponad dekadę Rosja nieustannie pracowała nad rozwiązaniem tych problemów. Wypracowano ujednoczony egzamin państwowy, który w profesjonalny i przejrzysty sposób ocenia efekty kształcenia. Po pierwsze, Rosja nie wpadła w pułapkę rezygnowania z trafności na rzecz skuteczności lub z wiarygodności na rzecz rzetelności, co jest dość powszechne w wielu systemach egzaminacyjnych. Nie stosuje się jednolitych arkuszy do oceny testów, a pytań wielokrotnego wyboru jest zaledwie kilka. Pytania zadaje się w formie otwartej, często w odpowiedzi wymaga się napisania eseju, przez co zadania skupiają się na zdobytej zaawansowanej wiedzy, złożonych umiejętnościach myślenia wyższego rzędu i często także na wykorzystaniu tych umiejętności do rozwiązywania rzeczywistych problemów.

Jednak największym osiągnięciem rosyjskiego ujednoczonego egzaminu państwowego było przywrócenie zaufania do edukacji i egzaminów. Zaufanie nie bierze się znikąd, nie można go prawnie ustanowić. Wynika ono między innymi z kształtu systemu egzaminacyjnego, leżącego u podstaw egzaminowania. Jak do tego doszło? Na początek zainwestowano w najnowocześniejsze zabezpieczenia egzaminacyjne, które teraz obowiązują w całym kraju. Arkusze egzaminacyjne są otwierane i drukowane w miejscu egzaminowania – w klasie, pod okiem uczniów, egzaminatorów i 360-stopniowej kamery, która monitoruje i rejestruje cały egzamin. Na koniec arkusze egzaminacyjne są skanowane, zapisywane w postaci elektronicznej i anonimizowane – po raz kolejny pod okiem uczniów. W przypadku bardziej rozbudowanych esejów, które nie mogą



zostać ocenione przez maszyny, oceny dokonują niezależni i przeszkoleni eksperci, których rzetelność jest uważnie sprawdzana. Oczywiście, w ocenie esejów bardzo trudno uniknąć subiektywizmu. Skąd więc uczniowie mogą mieć pewność, że zostali ocenieni sprawiedliwie? Mogą zobaczyć to na własne oczy. Ocenione arkusze egzaminacyjne są udostępniane w wersji elektronicznej, aby każdy uczeń mógł przejrzeć swoje wyniki. Uczniowie mogą zakwestionować oceny, jeśli nie są zadowoleni, z czego co roku korzysta niewielu. Szkoły również mogą zobaczyć i śledzić wyniki egzaminów. Nie jest więc dziełem przypadku, że rosyjscy uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy szkół i pracodawcy mają teraz więcej zaufania do szkolnictwa i egzaminów.

## EGZAMINY JAKO KROK W KIERUNKU UZYSKIWIANIA KWALIFIKACJI

W niektórych krajach po skończonej sesji gazety publikują pytania egzaminacyjne, a ministerstwo – przykłady najwyższej ocenionych odpowiedzi. W ten sposób uczniowie, rodzice i nauczyciele mogą dowiedzieć się, co jest uznawane za wysokiej jakości pracę, a uczniowie mogą porównać swoją pracę z przykładem, który w oczywisty sposób spełnia wymagania. Często egzaminy są powiązane z krajowymi systemami kwalifikacji. W państwach, w których funkcjonują tego rodzaju systemy, nie można przejść do następnego etapu edukacji lub rozpocząć kariery w określonej dziedzinie, jeśli nie udowodni się, że ma się do tego kwalifikacje. W tych systemach każdy zna wymagania związane z daną kwalifikacją, zarówno odnoszące się do treści nauczania, jak i poziomu wykonania, którym należy się wykazać, aby móc ją uzyskać.

W Szwecji i wielu innych krajach Europy Północnej systemy kwalifikacji mają strukturę modułową i zostały tak zaprojektowane, aby nigdy nie było za późno na ich zdobycie. W takich systemach nie można powiedzieć o kimś, że nie zdał egzaminu, tylko że jeszcze nie udało mu się potwierdzić efektów kształcenia. Być może to nie przypadek, że Szwecja należy do tych krajów OECD, w których uczący się dorośli mają najwięcej swobody w zakresie tego, czego się uczą, w jaki sposób, gdzie i kiedy. Odzwierciedlają to najwyższe wskaźniki korzystania zarówno z edukacji formalnej, jak i uczenia się pozaformalnego w krajach OECD<sup>46</sup>. Co więcej, umiejętności czytania i pisanie oraz liczenia wśród dorosłych Szwedów należą do najlepiej rozwiniętych na świecie<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Zob. tabela C6.1a w OECD, 2017a.

<sup>47</sup> Zob. OECD, 2013a.



W systemach, w których nigdy nie jest za późno na zdobycie kwalifikacji, egzaminy są szeroko dostępne, a standardy nigdy nie są obniżane lub znoszone. Osoby uczące się wiedzą, że muszą kończyć trudne kursy i dużo się uczyć, aby zdobyć kwalifikacje. Nie mogą przejść do następnego etapu tylko dlatego, że minął odpowiedni czas. Dla osób uczących się jest to system wysokiej stawki, a dla nauczycieli – zazwyczaj niskiej lub zerowej. Ponieważ egzaminy są przeważnie oceniane zewnętrznie, nauczyciel, uczeń i rodzice czują, że wszyscy stoją po tej samej stronie i dążą do tego samego celu. Rzadko się zdarza, aby rodzice szli do szkolnych władz, aby spróbować zmienić ocenę ucznia, pomszkżyć się na nauczyciela, który stara się zachować określone standardy wbrew rodzicom, którzy chcą jak najlepszej przyszłości dla swojego dziecka. Rodzice i uczniowie wiedzą, że ani nauczyciel, ani administracja nie mogą zmienić oceny, a jedynym sposobem na poprawę wyniku jest uczenie się.

Prawdą jest, że system oparty na egzaminach wysokiej stawki może nazbyt skupiać uwagę na przygotowaniu do rozwiązywania testów kosztem uczenia się, skłaniać do ściągania, a nawet przyczyniać się do rozwoju dużych prywatnych firm zajmujących się udzielaniem korepetycji, które faworyzują osoby zażadne. To są realne zagrożenia, ale można im zapobiegać.

Rodzice i wychowawcy niekiedy twierdzą, że testy mogą wywoływać u uczniów stres, który nie wpływa korzystnie na naukę. Szczególnie testy standaryzowane, które mogą zadecydować o przyszłości uczniów – na przykład o rozpoczęciu następnego etapu edukacji lub o dostaniu się na uniwersytet – mogą wywoływać lęk i podkopywać pewność siebie. Jednak analiza danych PISA pokazuje, że częstotliwość sprawdzania wiedzy, obliczona na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół, nie jest związana z poziomem lęku przed rozwiązywaniem testów, jaki podali uczniowie<sup>48</sup>. W rzeczywistości w szkołach krajów partnerskich OECD uczniowie, którzy rozwiązują testy standaryzowane lub sprawdziany opracowane przez nauczycieli przynajmniej raz w miesiącu, ocenili swój lęk przed rozwiązywaniem testów na podobnym poziomie, jak uczniowie rzadziej testowani w szkołach<sup>49</sup>. Związek pomiędzy wynikami uczniów a częstotliwością ich oceniania na poziomie szkoły lub całego kraju również jest słaby.

Dane pokazują natomiast, że jakość szkolnych doświadczeń jest silniej związana z poczuciem lęku niż częstotliwość oceniania. Na przykład wyniki PISA pokazują, że uczniowie deklarowali mniejszy niepokój, gdy nauczyciele

<sup>48</sup> Por. OECD, 2017i.

<sup>49</sup> Oczywiście to możliwe, że lęk przed rozwiązywaniem testów jest wyzwalany przez inne aspekty testów niż częstotliwość, które nie zostały uchwycone w kwestionariuszach PISA.

okazywali im więcej wsparcia lub dostosowali lekcje do ich potrzeb. Niepokój był większy, gdy czuli, że nauczyciele traktują ich niesprawiedliwie, na przykład oceniają ich bardziej surowo niż innych uczniów, lub gdy odnosili wrażenie, że nauczyciele uważali ich za mniej inteligentnych.

## EGZAMINY JAKO CZYNNIK KSZTAŁTUJĄCY PROGRAMY NAUCZANIA

Standardy edukacyjne i egzaminy to tylko element modelu nauczania, a nie cel sam w sobie. Kluczowe jest to, jak standardy i egzaminy przekładają się na program nauczania, środki dydaktyczne i ostatecznie na praktykę dydaktyczną. Często mnie zaskakiwało, jak niewiele uwagi i zasobów poświęca się na opracowanie krajowych programów nauczania i środków dydaktycznych oraz dostosowanie ich do celów edukacyjnych, standardów, rozwoju nauczycieli i egzaminów.

Nierzadko zdarza się, że w danym kraju za ustalenie, czego mają uczyć się miliony uczniów, odpowiada kilku naukowców i urzędników państwowych. Często są oni skłonni bronić zakresu i spójności dyscypliny, za którą odpowiadają, zamiast zastanowić się, co uczniowie powinni wiedzieć i być w stanie zrobić, by odnosić sukcesy w przyszłości. Podczas przeglądu krajowych podstaw programowych nauczania matematyki, przeprowadzonego w celu opracowania oceny umiejętności PISA 2003, często zadawałem sobie pytanie, dlaczego poświęca się w nich tyle uwagi na nauczanie takich działów, jak trygonometria czy rachunek różniczkowy i całkowy. Odpowiedzią nie jest ani wewnętrzna struktura matematyki jako dyscypliny, ani analiza postępów uczniów w nauce, ani współczesne zastosowania matematyki. Odpowiedź leży w sposobach wykorzystywania matematyki przez poprzednie pokolenia, gdy ludzie mierzyli wielkość swoich pól lub wykonywali skomplikowane obliczenia, które już od dawna wykonują komputery.

Ponieważ czas nauki jest ograniczony, a my wydajemy się niezdolni do rezygnacji z nauczania zagadnień, które dziś są nieistotne, młodzi ludzie stają się więźniami przeszłości, a szkoły tracą szansę na rozwój wiedzy, umiejętności i cech charakteru, które są dziś dla nich kluczowe. Pod koniec lat pięćdziesiątych Japonia zareagowała na tę sytuację uszczupleniem podstaw programowych o prawie jedną trzecią materiału, co miało stworzyć miejsce na pogłębianą i interdyscyplinarną naukę. Nauczyciele zazwyczaj popierali cele reformy nazwanej *yutori kyoiku*<sup>50</sup>, ale rząd i lokalne władze szkolne niewystar-

<sup>50</sup> Zob. <<https://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trends-education-reform>>.

czajaco wspierali ich w dążeniach do osiągnięcia tych celów w swoich klasach. Co więcej, przede wszystkim nauczyciele szkół średnich byli niechętni odchodzeniu od praktyk, które w przeszłości okazały się skuteczne i które były cennie w japońskim systemie egzaminacyjnym. Gdy w 2003 roku testy PISA ujawniły spadek wyników z matematyki, rodzice przestali wierzyć, że zreformowany program przygotowuje ich dzieci na wyzwania, które przed nimi stoją. Coraz bardziej interesowali się prywatnymi korepetycjami, które miały wypełnić to, co postrzegali jako lukę w nauczaniu swoich dzieci. Znaczna część społeczeństwa nie była świadoma, że w latach 2006–2009 Japonii udało szybciej niż jakimkolwiek innemu krajowi poprawić zdolność uczniów do rozwiązywania nieustrukturyzowanych, otwartych zadań w testach PISA. Wymagały one kreatywnego i krytycznego myślenia, które reforma *yutori kyoiku* miała wzmocnić. Jednak presja na odwrócenie reformy była tak silna, że w ciągu ostatnich kilku lat w podstawach programowych ponownie zaczęły przeważać treści nauczania.

Inne kraje odpowiedziały na nowe potrzeby odnośnie do tego, czego uczniowie powinni się uczyć, dokładając kolejne warstwy treści do podstaw programowych. W efekcie nauczyciele traktują po łebkach wiele treści przedmiotowych. Dodawanie nowego materiału to łatwy sposób udowodnienia, że systemy edukacji reagują na nowe potrzeby, ale usuwanie innych treści nie przychodzi równie łatwo. Rodzice często się spodziewają, że ich dzieci nauczą się tego, czego oni sami się nauczyli, a redukcję treści nauczania traktują jako obniżenie standardów. Praca nauczycieli stanie się bardziej wymagająca, gdy program nauczania będzie mniej szczegółowy i mniej opisowy, a jednocześnie będzie wymagał większych inwestycji w pogłębianie myślenia uczniów. Zrozumiałem to dzięki badaniu PISA.

Po kryzysie finansowym z 2008 roku decydenci dążyli do wzmocnienia edukacji finansowej w szkołach. Poproszono o sprawdzenie umiejętności z nią związanych w ramach testów PISA. Założono, że szeroko zakrojona edukacja finansowa przełoży się na lepsze wyniki uczniów w zakresie umiejętności finansowych. Lecz pierwsze dane opublikowane w 2014 roku<sup>51</sup> nie wykazywały związku między umiejętnościami finansowymi uczniów a zakresem edukacji finansowej, którą zostali objęci. W tej dziedzinie umiejętności najlepiej poradził sobie Szanghaj, gdzie szkoły nie prowadziły wielu zajęć na temat edukacji finansowej. Kluczem do sukcesu okazało się intensywnie rozwijane na lekcjach matematyki myślenie koncepcyjne i złożone rozumowanie. Tamtejsi uczniowie potrafią myśleć jak matematycy i rozumieć znaczenie takich pojęć, jak:

<sup>51</sup> Zob. OECD, 2014b i OECD, 2017e.

„prawdopodobieństwo”, „zmiana” i „ryzyko”. Nie mieli więc trudności z przeniesieniem i zastosowaniem tej wiedzy w nowym, finansowym kontekście.

To wszystko pokazuje, jak ważne jest gromadzenie najlepszych umysłów kraju – czołowych ekspertów dziedzinowych, osób znających strategię uczenia się, zapotrzebowanie na wiedzę i umiejętności oraz sposoby ich wykorzystywania w życiu codziennym – do tego, aby ustalić i regularnie monitorować, jakie tematy powinny być nauczane, w jakiej kolejności i w której klasie.

Bardzo duże znaczenie ma to, jak standardy wpisują się w dobrze przemyślane ramy programowe kształcenia, które ukierunkowują pracę nauczycieli i wydawców podręczników. Dobrze zaprojektowane egzaminy powinny się skupiać na umiejętnościach złożonych i oceniać stopień, w jakim uczniowie spełnili standardy podstawy programowej. Sposób przechodzenia na kolejne etapy edukacji, oparty na tych egzaminach, powinien być częścią dobrze przemyślanego systemu kwalifikacji.

Ważne jest również, aby kształtować systemy edukacji nie wokół wiedzy przedmiotowej, lecz wokół badań analizujących to, jak uczniowie się uczą i co zapewnia ich postępy. Dla przykładu kiedy w Singapurze tworzone były podstawy programowe, jasno wskazywano na postępy w nauce. W miarę przechodzenia od edukacji podstawowej poprzez kształcenie w szkole średniej i policealnej oczekuje się od uczniów rozwijania umiejętności rozróżniania dobra od zła, przechodzenia od rozumienia zasad moralnych do rozwijania moralnej odwagi, by umieć bronić tego, co uznaje się za słuszne. Ważną rolę do odegrania mają również nauczyciele, od których oczekuje się, że będą pomagali swoim uczniom coraz lepiej rozpoznawać swoje mocne i słabe strony, umacniać ich wiarę we własne możliwości oraz zdolność do przezwyciężania trudności.

Od uczniów oczekuje się, że będą potrafili coraz lepiej współpracować i dzielić się z innymi, rozwijać umiejętności pracy zespołowej i odczuwania empatii, współpracy z przedstawicielami różnych kultur i poczucia społecznej odpowiedzialności. Oczekuje się, że przekują swoją młodzieńczą ciekawość ze szkoły podstawowej na kreatywne i dociekliwe myślenie w szkole średniej, aż po studencką innowacyjność i przedsiębiorczość. Od nauczycieli oczekuje się, że przeprowadzą uczniów od rozwijania samodzielnego myślenia i zdecydowanego wyrażania swoich opinii, poprzez docenianie różnych poglądów i skuteczne komunikowanie się, aż po krytyczne myślenie i perswazyjne budowanie wypowiedzi. Oczekuje się ponadto, że uczniowie będą przekształcać poczucie dumy ze swoich dokonań w odpowiedzialność za własne uczenie się i doskonalenie.

Co zaskakujące, dopiero w ciągu ostatnich dziesięciu lat zaczęto bardziej celowo i systematycznie podchodzić do opracowywania programów nauczania. W dużej mierze zainspirowały do tego działania takich osób, jak Charles

Fadel i jego Centrum Przekształcania Programu Nauczania, działające na Uniwersytecie Harvarda<sup>52</sup>. Ta zmiana została również odzwierciedlona w projekcie OECD „Education 2030”, dotyczącym planowania programów nauczania, który uruchomiliśmy w 2016 roku. Po latach odmawiania dyskusji na temat programów nauczania na forum międzynarodowym (programy nauczania są postrzegane jako domena polityki wewnętrznej) kraje postawiły OECD na czele projektu dążącego do opracowania innowacyjnych, ogólnościatowych ram dla tworzenia programów nauczania. Uznali, że różnica między oczekiwaniami społeczeństwa wobec systemu edukacji a tym, czego dostarczają nasze obecne instytucje oświatowe, powiększa się i aby to zmienić, potrzebny jest skoordynowany międzynarodowy wysiłek.

## **ZDOBYWANIE I ZATRZYMYWANIE W ZAWODZIE WYKWALIFIKOWANYCH NAUCZYCIELI**

91

Dużo wymagamy od naszych nauczycieli. Oczekujemy, że będą dogłębnie i szeroko rozumieli, czego i kogo nauczają, ponieważ to, co wiedzą i o co dbają, ma tak duży wpływ na uczenie się uczniów. Aby stworzyć takie środowisko nauczania i uczenia się, które kształci na wysokim poziomie, potrzebna jest specjalistyczna wiedza (np. znajomość nauczanego przedmiotu, jego programu nauczania czy odpowiednich dla niego stylów uczenia się) oraz znajomość praktyki dydaktycznej. Do tego także potrzebne są umiejętności badawcze, które stanowią podstawy uczenia się przez całe życie i rozwoju zawodowego. Uczniowie nie będą chcieli uczyć się przez całe życie, jeśli nie dostrzegą tej potrzeby w postawach swoich nauczycieli.

Oczekujemy od nauczycieli znacznie więcej, niż to wynika z zakresu obowiązków na zajmowanym stanowisku. Spodziewamy się, że będą pełni pasji, zrozumienia i troski, że będą zachęcali uczniów do angażowania się i brania odpowiedzialności, reagowali na specyficzne potrzeby uczniów z różnych środowisk, zachęcali do wspólnego uczenia się, a także promowali postawy tolerancji i spójności społecznej oraz na bieżąco oceniali postępy uczniów i udzielali informacji zwrotnych, aby ci czuli się doceniani i zauważani. Oczekujemy także, że nauczyciele będą współpracować ze sobą, w zespołach z rodzicami i przedstawicielami innych szkół nad określaniem wspólnych celów oraz planowaniem i monitorowaniem ich osiągnięcia.

<sup>52</sup> Por. Fadel, Trilling i Bialik, 2015.

Niektóre aspekty tego zawodu sprawiają, że praca nauczycieli różni się i jest znacznie trudniejsza od pracy innych specjalistów. Jak opisuje Oon Seng Tan<sup>53</sup>, szef renomowanego Narodowego Instytutu Edukacji w Singapurze, nauczyciel musi być ekspertem od wielozadaniowości, ponieważ jednocześnie stara się spełnić wiele różnych potrzeb ucznia. Pracuje w dynamicznych warunkach klasy szkolnej, która nie zawsze jest przewidywalna i nie daje wiele czasu na przemyślenie reakcji. Każde postępowanie, nawet wobec jednego ucznia, jest obserwowane przez wszystkich jego kolegów i może na zawsze ukształtować sposób postrzegania nauczyciela w szkole.

Większość ludzi pamięta przynajmniej jednego nauczyciela, który naprawdę interesował się ich losem i aspiracjami, który pomógł im zrozumieć, kim są, odkrył talenty i rozbudził pasję do nauki.

Uważam, że jakość systemu edukacji nie może być lepsza od jakości nauczycieli. Przyciąganie, rozwijanie i zatrzymywanie najlepszych dydaktyków jest największym wyzwaniem, z którym muszą mierzyć się systemy edukacji. Aby temu sprostać, rządy powinny brać przykład z tego, jak korporacje budują swoje zespoły. Wiedzą, jak ważne jest tworzenie zaplecza potencjału ludzkiego, z którego rekrutują i wybierają pracowników; wstępne szkolenie, które otrzymują kandydaci, zanim zaprezentują się przed pracodawcą; opiekowanie się nowymi pracownikami i wdrażanie ich w obowiązki; oferowanie szkoleń; strukturyzowanie wynagrodzeń; nagradzanie za najlepsze wyniki; poprawianie produktywności tych, którzy mają trudności, oraz zapewnianie najlepszym pracownikom możliwości awansu i przyjęcia odpowiedzialności za nowe obszary.

## PRZYCIĄGANIE WYSOKIEJ KLASY NAUCZYCIELI

Jedną z pierwszych rzeczy, jakie zrozumiałem, analizując sposoby rekrutacji w najlepszych systemach edukacji, jest to, że nauczyciel jest w nich zawodem wyjątkowym, podczas gdy samo nauczanie ma charakter włączający.

Jeśli jakaś branża lub organizacja chce pozyskać specjalistów, to zrobi wszystko, co możliwe, aby stworzyć zaplecze potencjalnych pracowników, składające się z osób osiągających najlepsze wyniki w danym obszarze. Większość firm i branż najczęściej polega na szkołach, uniwersytetach i testach rekrutacyjnych. Tak postępują najlepsze japońskie ministerstwa, gdy organizują nabór z Uniwersytetu Tokijskiego, i najlepsze firmy z Wall Street, rekrutujące głównie spośród absolwentów uniwersytetów Harvarda, Yale i Stanforda. Docierają

<sup>53</sup> Zob. Tan i in., 2017.

do tych uczelni, ponieważ – ich zdaniem – potrafią one odkryć talenty młodych osób, a nie ze względu na jakąś specyficzną wiedzę lub umiejętności ich absolwentów. Ponieważ żadnej branży nie stać na pozyskanie najlepszych absolwentów na wszystkie stanowiska, tak strukturyzują swoją działalność, aby najlepsi z najlepszych pracowali na kluczowych stanowiskach, a pozostali, którzy nie są równie dobrzy, stanowili wsparcie. Najczęściej tworzy się również ścieżki rozwoju, które umożliwiają optymalne wykorzystanie najlepszych specjalistów.

Co kształtuje zaplecze do rekrutacji profesjonalistów? To zazwyczaj połączenie statusu społecznego związanego z pracą, wkładu, jaki kandydat może wnieść do miejsca pracy, oraz stopnia, w jakim praca może być finansowo i intelektualnie satysfakcjonująca.

Status zawodu nauczyciela w danym kraju ma silny wpływ na to, kto będzie chciał go wykonywać. W Finlandii nauczanie podlega ścisłej selekcji, a wysoko wykwalifikowani, dobrze wykształceni nauczyciele są rozproszeni po całym kraju. Niewiele zawodów w tym kraju ma wyższy prestiż. W tradycyjnie konfucjańskich kulturach nauczyciele od dawna mają wyższy status społeczny niż większość ich odpowiedników w krajach rozwiniętych. W niektórych krajach Azji Wschodniej wynagrodzenie nauczycieli jest prawnie uregulowane, aby zagwarantować, że nauczyciele są jednymi z najlepiej opłacanych spośród wszystkich urzędników państwowych.

W Anglii za czasów Tony'ego Blaira laburzyści na samym początku urzędowania musieli zmierzyć się z jednym z największych niedoborów nauczycieli w historii Wielkiej Brytanii. Pięć lat później na każdą ofertę pracy odpowiadało ośmiu kandydatów. Do pewnego stopnia miało to związek z podniesieniem wynagrodzenia początkowego i znacznymi zmianami warunków pracy nauczycieli. Ważną rolę w tej przemianie odegrała również wysublimowana i skuteczna rekrutacja oraz kampania reklamowa<sup>54</sup>.

Singapur wyróżnia się nieszablonowym podejściem do poprawy jakości zaplecza, z którego wybiera się nauczycieli. Rząd uważnie selekcjonuje kandydatów, a podczas przygotowania do tego zawodu wypłaca im comiesięczne stypendium, którego wysokość jest konkurencyjna względem miesięcznego wynagrodzenia oferowanego absolwentom w innych branżach. W zamian kandydaci odbywający szkolenie są zobowiązani do nauczania przez co najmniej trzy lata. Singapur na bieżąco śledzi wysokość płac oferowanych absolwentom i dostosowuje do nich wynagrodzenia nowych nauczycieli. Dąży do tego, aby najlepiej wykwalifikowani kandydaci postrzegali zawód nauczyciela jako równie atrakcyjny pod względem finansowym, jak inne zawody. Dane pochodzące

<sup>54</sup> Zob. Barber, 2008.



z badania PISA pokazują, że szkoły w Singapurze mają stosunkowo ograniczone pole manewru w podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu. Ale w rekrutacji bierze udział dyrektor szkoły, w której pracę zaczną nauczyciele stażyści. Dyrektor ma świadomość, że niewłaściwe decyzje o zatrudnieniu mogą rzutować na 40 lat złego nauczania. Nie chodzi więc tylko o jedną szkołę, lecz o sukces całego systemu.

Chociaż stosunkowo łatwo jest sprawić, by nauczanie było bardziej atrakcyjne finansowo, to o wiele trudniej zagwarantować, że będzie ono atrakcyjne intelektualnie. Właśnie ta druga kwestia ma kluczowe znaczenie w przyciąganiu do zawodu talentów, szczególnie że wiele osób idzie do zawodu nauczyciela po to, aby zmieniać społeczeństwo. To duże wyzwanie, biorąc pod uwagę, jak wiele zależy od organizacji pracy nauczycieli, ich możliwości rozwoju zawodowego i sposobu postrzegania tego zawodu przez całe społeczeństwo (wykres 10). Mając to na uwadze, może zaskakiwać, że w zawodzie nauczyciela jest niewiele nagród międzynarodowych za osiągnięcie doskonałości. W 2016 roku w przemyśle filmowym po raz 88. rozdano Oscary, ale nagrodę Global Teacher Prize (Światowa Nagroda Nauczycielska) przyznano po raz pierwszy<sup>55</sup>.

Jak już wspomniano w rozdziale 2 na podstawie wyników Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), w żadnym kraju nauczyciele nie wywodzą się z jednej trzeciej absolwentów o najwyższych osiągnięciach (wykres 7a). W rzeczywistości osoby wykonujące ten zawód mają wiele wspólnego z przeciętnym absolwentem uczelni. Jeszcze bardziej interesujące jest to, że największą poprawę odnotowano w niektórych krajach, gdzie umiejętności nauczycieli wypadają słabo zarówno w porównaniach międzynarodowych, jak i w odniesieniu do przeciętnego absolwenta uczelni (Polska jest jednym z takich krajów). To pokazuje, że rekrutowanie najlepszych absolwentów jest tylko jednym z wielu elementów poprawiania systemu edukacji. Inwestowanie w ustawiczny rozwój zawodowy nauczycieli jest nie mniej ważne.

## KSZTAŁCENIE WYSOKIEJ KLASY NAUCZYCIELI

Co wpływa na skuteczność nauczyciela? Thomas L. Good i Alyson Lavigne<sup>56</sup>, naukowcy zajmujący się edukacją, podają kilka charakterystycznych cech: skuteczni nauczyciele uważają, że potrafią nauczać, a ich uczniowie po-

<sup>55</sup> Zob. <<http://www.globalteacherprize.org/about>>.

<sup>56</sup> Zob. Good i Lavigne, 2018.



trafią się uczyć; większość czasu lekcyjnego poświęcają na nauczanie; planują organizację lekcji i maksymalizują czas nauki uczniów; szybko przerabiają program, ale robią to małymi krokami; wykorzystują aktywne metody nauczania i uczą dopóty, dopóki ich uczniowie opanują materiał.

Jak się kształcą takich nauczycieli? Posłużę się analogią z natury: żaby wypuszczają bardzo dużo skrzeku w nadziei, że niektóre kijanki przetrwają i przeobrażą się w następne pokolenie żab. Natomiast kaczki składają kilka jaj, które chronią i ogrzewają aż do wyklucia, a następnie opiekują się swoim potomstwem. Do pewnego stopnia te odmienne sposoby reprodukcji odzwierciedlają podejścia do kształcenia nauczycieli w różnych systemach edukacji. W niektórych krajach kształcenie nauczycieli jest otwarte dla wszystkich, ale często jest traktowane jako wybór ostateczny i ma wysoki wskaźnik rezygnacji. W innych krajach kształcenie nauczycieli jest wysoce selektywne, a wszelkie zasoby przeznaczają się na pomaganie tym, którzy zostali przyjęci, aby mogli odnieść sukces.

Wiele systemów edukacji osiągających najwyższe wyniki odeszło od rekrutowania nauczycieli wykształconych w licznych specjalizacyjnych kolegiach o stosunkowo niskiej renomie i wymaganiach stawianych na wejściu w kierunku mniejszej liczby uniwersyteckich kolegiów nauczycielskich o stosunkowo wysokich standardach rekrutacji i renomie uczelni. Podnosząc poprzeczkę na wejściu do zawodu, zniechęca się młodzież o niskich kwalifikacjach do pracy nauczyciela. Te kraje rozumieją, że zdolna młodzież, która mogłaby rozpocząć karierę w innych branżach o wysokim statusie, prawdopodobnie nie będzie chciała podjąć pracy w zawodzie, który społeczeństwo postrzega jako łatwy do zdobycia, a przez to atrakcyjny dla ludzi, którzy nie potrafią dostać się na bardziej wymagające ścieżki kariery.

Finlandia sprawiła, że kształcenie nauczycieli stało się jednym z najbardziej prestiżowych kierunków studiów. Każdego roku na jedno miejsce przypada zazwyczaj ponad dziewięciu kandydatów. Ci, którzy się nie dostali, nie tracą szansy na ubieganie się o miejsca na kierunkach prawniczych czy medycznych. Kandydaci są oceniani na podstawie swoich osiągnięć ze szkoły średniej i wyników z egzaminu maturalnego. Kolejnym etapem jest staranna selekcja. Gdy uda się im przejść wstępny przegląd ogólnych kwalifikacji, są brani pod obserwację w trakcie wykonywania zadań podobnych do nauczania, a następnie przeprowadza się z nimi rozmowy. Do kolejnego etapu przechodzą tylko ci kandydaci, którzy mają wysokie wyniki i wyraźne predyspozycje do nauczania. Podniesienie poprzeczki na wejściu do zawodu oraz zapewnienie nauczycielom większej autonomii i kontroli nad klasą przyczyniło się do wzrostu prestiżu tego zawodu. Wśród młodych Finów nauczanie jest obecnie jedną z najbardziej pożądanymi ścieżkami kariery. Fińscy nauczyciele zapracowali na

zaufanie rodziców i całego społeczeństwa, między innymi pokazując, że potrafią wspierać praktycznie każdego ucznia w osiągnięciu sukcesów.

Najlepsze systemy edukacji pracują również nad zmianą programów przygotowania do zawodu nauczyciela, programów, które miałyby kształtować nie tyle pracowników świata nauki, ile specjalistów przygotowanych na pracę w warunkach klasy szkolnej. Nacisk kładą na praktyczne zajęcia w szkole, spędzanie w niej więcej czasu oraz zapewnienie lepszego wsparcia w tym procesie. Tęgo rodzaju programy kładą większy nacisk na wspieranie nauczycieli w rozwijaniu umiejętności wczesnego i trafnego diagnozowania uczniów doświadczających trudności oraz na dostosowywanie metod nauczania do ich potrzeb. Ich celem jest zapewnienie przyszłym nauczycielom możliwości korzystania z bogatego repertuaru innowacyjnych metod wychowywania, opierających się na doświadczeniu, uczestnictwie, wyobraźni i dociekaniu.

Niekiedy programy przygotowujące do zawodu obejmują kształcenie umiejętności badawczych. Od nauczycieli oczekuje się, że ucząc się przez całe życie, będą umieli je wykorzystać do kwestionowania utartej wiedzy i przyczynią się do poprawy praktyki zawodowej. Badania są integralną częścią tego, co wiąże się z profesjonalizmem nauczyciela. W Finlandii każdy nauczyciel kończy przygotowanie do zawodu pracą magisterską opartą na badaniach. Ponieważ Finlandia jest wzorem pod względem kształtowania programów nauczania, wspierających kreatywność i innowacyjność, praca nauczycieli ma wiele wspólnego z badaniem, rozwojem i projektowaniem.

Jednym z największych wyzwań przyszłości jest docenianie nauczycieli za to, co wiedzą i co mogą robić, zamiast za to, jak doszli do zawodu nauczyciela. Od pewnego czasu z wielkim zainteresowaniem śledzę inicjatywę „Teach for All” (Uczenie dla wszystkich). Aspiracją organizacji działających w ramach tej sieci jest pozyskiwanie obiecujących przyszłych liderów z różnych dyscyplin naukowych i zawodów, aby przez co najmniej dwa lata uczyli w wymagających szkołach oraz stawali się promotorami równego dostępu i wysokiej jakości kształcenia przez całe życie.

W 2012 roku, niedługo po tym, gdy zostałem członkiem rady nadzorczej organizacji Teach First, pojechałem do Londynu na jej doroczną konferencję, aby rozmawiać, „Jak przekształcić 10 tys. klas”. Wysłuchałem wielu historii o osobach, które zeszły z udanej ścieżki kariery, aby dołączyć do kadry dydaktycznej i móc wywierać istotny wpływ na życie dzieci będących w trudnej sytuacji. Jeszcze bardziej budujące były historie opowiedziane przez młodych uczestników, którzy opracowali i co roku prowadzili intensywne kursy nauczycielskie dla 400 nauczycieli w Nigerii – kraju, w którym infrastruktura dydaktyczna dla nauczycieli prawie nie istnieje. Uczestniczka z Chin opowiedziała o swojej współpracy z lokalnymi władzami, ukierunkowanej na stworzenie

w krótkim czasie niezbędnego potencjału do nauczania w odległych obszarach wiejskich.

Wendy Kopp, która ponad 20 lat temu założyła organizację Teach For America, opowiedziała o ewolucji „Teach for All” – od chwili założenia w 2007 roku. Przedsięwzięcie, które zainicjowano w małej grupie działaczy społecznych z kilku krajów, wspólnie angażujących się w zapewnianie równego dostępu do edukacji, obecnie tworzy globalną sieć 47 niezależnych organizacji partnerskich, pracujących na rzecz rozwoju zespołowego przywództwa i kształcenia dzieci najbardziej narażonych na zagrożenia. Obecnie społeczność absolwentka najstarszej organizacji partnerskiej, Teach For America, liczy 50 tys. czynnych i byłych nauczycieli, z czego ponad 80% nadal jest zatrudnionych w sektorze edukacji lub pracuje w zaniedbanych społecznościach. Ponad 6,5 tys. aktualnych uczestników dociera do niemal 400 tys. uczniów w całych Stanach Zjednoczonych, a absolwenci programów, będący nauczycielami, dyrektorami szkół, liderami okręgów szkolnych, decydentami i działaczami społecznymi, współpracują na rzecz wprowadzania trwałych zmian.

Drugi najdłużej działający partner, Teach First, angażuje obecnie ponad 2,5 tys. nauczycieli z Wielkiej Brytanii i dociera do ponad 165 tys. uczniów. Niemal 70% spośród 7 tys. absolwentów programów Teach First nadal pracuje w obszarze edukacji, a sama organizacja została uznana za jeden z kluczowych podmiotów przekształcających londyńskie szkoły publiczne. Organizacje należące do sieci „Teach for All” powstają i rozwijają się w każdym regionie świata. Poza Stanami Zjednoczonymi i Wielką Brytanią pracuje ponad 5 tys. nauczycieli i 6 tys. absolwentów. Krytycy tego rodzaju inicjatyw twierdzą, że nie ma alternatywy dla tradycyjnej ścieżki złożonej ze studiów licencjackich, kursów nauczycielskich, a następnie nauczania w klasie – i jest w tym trochę racji. Ale ci krytycy mogą zwyczajnie nie dostrzegać potencjału kreatywności w obszarze edukacji, budowanego na zdolnościach, pasji i doświadczeniu.

Duża atrakcyjność tego rodzaju programów, dzięki której można do nich wybierać kandydatów o największym potencjale – nawet tam, gdzie ogólny prestiż zawodu nauczyciela maleje – mówi sama za siebie. Organizacje tego typu łączą dobre osiągnięcia w nauczaniu z systemem wsparcia, w ramach którego nauczyciele wspólnie opracowują dobre praktyki. Oferują także inteligentne ścieżki rozwoju kariery, umożliwiające rozwój zawodowy zarówno w roli nauczyciela, jak i lidera, na poziomie szkoły lub systemu edukacji, a nawet w innych obszarach, takich jak tworzenie polityk publicznych czy działalność społeczna. Najbardziej imponuje mi wizja społecznej transformacji, jaka kryje się za całą tą pracą – od kształtowania przywództwa nauczycieli do organizowania społeczności. Z pewnością „Teach for All” nie jest alternatywą

dla tradycyjnego przygotowywania do zawodu, ale mimo to wielu nauczycieli współpracujących w ramach tej sieci przyczynia się do przełomu i innowacyjności – tak bardzo potrzebnych w zawodzie nauczyciela.

## UNOWOCZEŚNIENIE UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELI

Jeśli zależy nam na tym, aby szkoły wspierały skuteczniejsze uczenie się uczniów, to powinniśmy lepiej zastanowić się, co należy zrobić, aby nauczyciele mieli większe możliwości rozwoju. Co sprawia, że dobrzy nauczyciele osiągną mistrzostwo w sposób spójny i możliwy do powtórzenia w wielu różnych szkołach?

Rozwój nauczycieli zazwyczaj skupia się na etapie przygotowania do zawodu – przekazywania wiedzy i umiejętności przed podjęciem pracy. Większość środków na rozwój nauczycieli przeznaczają na ten etap kształcenia. Biorąc jednak pod uwagę tempo zmian zachodzących w edukacji i długość karier nauczycielskich, rozwój w tym zawodzie musi być postrzegany w kategoriach uczenia się przez całe życie. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela jest jedynie wstępem do ciągłego uczenia się, a nie szczytem rozwoju zawodowego. Wystarczy pomyśleć o wyzwaniach związanych z innowacjami technologicznymi, nowoczesnymi środkami przekazu lub o wyzwaniach nauczycieli w krajach europejskich, którzy stawiają czoło trwającemu od niedawna napływowi imigrantów. Kilkadziesiąt lat temu, kiedy kształcono dzisiejszych nauczycieli, takich wyzwań nie przewidywał żaden program przygotowania do zawodu.

W 2010 roku Dalton McGuinty, były premier kanadyjskiej prowincji Ontario, opowiedział mi, że zamiast czekać na nowe pokolenie nauczycieli, zainwestował w istniejącą infrastrukturę i kadry, angażując ich w opracowywanie reform i wspierając ich rozwój zawodowy. Wiązało się to z szeroko zakrojoną rozbudową potencjału w szkołach oraz organizowaniem kwartalnych spotkań liderów z poziomu systemu, organizacji nauczycielskich, kuratorów oświaty i stowarzyszeń dyrektorów szkół w celu omawiania postępów rozwoju strategii wdrażania reform.

W innych krajach również dużo zainwestowano w rozwój zawodowy nauczycieli. W Singapurze mają oni prawo przeznaczyć 100 godzin na rozwój zawodowy w ciągu roku, w tym na uaktualnienie wiedzy przedmiotowej i poprowadzenie praktyki dydaktycznej. Sieci nauczycielskie i społeczności zawodowe zachęcają do uczenia się nawzajem od siebie. Akademia Nauczycieli Singapuru została otwarta we wrześniu 2010 roku, aby zachęcać nauczycieli do dzielenia się dobrymi praktykami na bieżąco. Również i w tym kraju padał

typowy zarzut, że przygotowanie do zawodu nie daje kandydatom możliwości doświadczenia nauczania prawdziwych uczniów w prawdziwych klasach. Zapewnienie dostępu do klas 2000 kandydatom z jednego rocznika jest trudne, uciążliwe i kosztowne.

Co więc można zrobić? Podążać za przykładem Stanów Zjednoczonych i niektórych części Europy, gdzie rozwój nauczycieli jest dyktowany przez niezliczone decyzje lokalnych władz, niemających pojęcia, jaki mają one wpływ na ogólną jakość zawodu nauczyciela w danym kraju? A może za elitarnymi uczelniami oferującymi kształcenie nauczycieli dla wąskiej grupy wybrańców, podczas gdy ogólny poziom kształcenia nauczycieli w kraju jest coraz niższy? W Singapurze eksperymentowano z bardzo różnymi rozwiązaniami. Poza praktykami dydaktycznymi trwającymi od 10 do 22 tygodni tamtejszy Narodowy Instytut Edukacji wykorzystuje technologię cyfrową, aby w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela przybliżać kandydatom warunki panujące w klasie, zapewniając im dostęp w czasie rzeczywistym do wybranych klas. Instytut prowadzi również mnóstwo badań na poziomie klasy szkolnej, aby pomóc nauczycielom indywidualizować doświadczenia edukacyjne, radzić sobie z rosnącą różnorodnością w klasach, różnicami w stylach uczenia się i nauczania oraz nadążać za innowacjami w programach nauczania, wychowania i technologii cyfrowej.

W Szanghaju od każdego nauczyciela oczekuje się wykorzystania 240 godzin na rozwój zawodowy w ciągu pięciu lat. To nie jedyny taki przypadek w Chinach. Prowadzę gościnne wykłady na pekińskiej uczelni Beijing Normal University, najważniejszej chińskiej instytucji edukacyjnej w środowisku nauczycieli. Za każdym razem, gdy wygłaszam tam wykład, jestem pod ogromnym wrażeniem profesjonalizmu nauczycieli, zaangażowania w ustawiczne doskonalenie i ogromnego zainteresowania metodyką nauczania w innych krajach.

Skuteczny rozwój zawodowy musi odbywać się na bieżąco, obejmować kształcenie, praktykę i informacje zwrotne oraz zapewniać odpowiedni czas na dalsze działania. Programy nastawione na sukces angażują nauczycieli w podobne działania, jakie sami będą angażować swoich uczniów.

Kluczowe jest nie tylko zapewnianie znacznej liczby zajęć dla nauczycieli, lecz także tworzenie ścieżek rozwoju zawodowego i odnoszenie ich do czasu poświęcanego na współpracę w zorganizowanej formie, która zarówno wymaga, jak i dostarcza innowacyjną wiedzę i umiejętności. Skuteczne programy przyczyniają się do rozwijania społeczności uczących się w gronie nauczycieli, dzięki którym mogą się oni dzielić swoją wiedzą i doświadczeniem. Na świecie rośnie zainteresowanie sposobami kumulowania wiedzy zawodowej, na przykład poprzez wzmacnianie powiązań między badaniami a praktyką czy zachęcanie szkół do rozwijania się jako organizacje uczące się.

Zdaniem Davida Hunga z Narodowego Instytutu Edukacji w Singapurze zmiana przekonań nauczycieli jest najważniejszym czynnikiem umożliwiającym zmienianie edukacji<sup>57</sup>. Określił to wyzwanie jako przejście od nauczania opartego na przekazywaniu wiedzy do współtworzenia wiedzy. Od przyglądania się abstrakcjom w podręcznikach do uczenia się przez eksperymentowanie. Od sumatywnego oceniania do formatywnego monitorowania. Takie podejście często wymaga przekucia lęku przed porażką w gotowość do próbowania. Nauczyciele o bardzo wysokim lub bardzo niskim poczuciu własnej skuteczności mogą rzadziej korzystać z nowych umiejętności, natomiast ci, którzy umiarkowanie wierzą we własne kwalifikacje, najprawdopodobniej będą na to gotowi. Poczucie własnej skuteczności wiąże się również z formami organizacji pracy: jeśli nauczyciele uczestniczą w obserwacjach koleżeńskich, angażują się we wspólny rozwój zawodowy i wspólne nauczanie, to postrzegają siebie jako skutecznych nauczycieli (wykres 11)<sup>58</sup>.

Mimo to nadal zaskakująco mało wiemy, jak nauczyciele doksztalają się w toku swojej kariery. Dlatego w ramach pierwszej rundy Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS) oddaliśmy nauczycielom głos. Pierwsze wyniki ogłoszone w 2009 roku<sup>59</sup> pokazały, że nauczyciele znacznie rzadziej brali udział w tych formach doskonalenia zawodowego, które uważa się za najbardziej skuteczne. Kolejna runda TALIS z 2013 roku<sup>60</sup> wykazała, że w poszczególnych krajach nauczyciele często koordynują i angażują się w nieformalne formy wymiany informacji, a działania związane z rozwojem zawodowym blisko powiązane ze skutecznością, takie jak obserwacje koleżeńskie i analizowanie przebiegu lekcji lub nauczanie zespołowe, nadal podejmuje się rzadko (wykresy 11 i 12).

Przykłady z badania TALIS sugerują, że działania związane z rozwojem zawodowym, które mają wpływ na praktyki dydaktyczne, są podejmowane w miejscu pracy i dają nauczycielom możliwość współpracowania w grupach. Nauczyciele pracujący w warunkach dużej autonomii zawodowej i kultury współpracy, których wyróżnia wysoki poziom współdziałania i przywództwa zorientowanego na nauczanie, przyznali, że częściej angażują się w działania umożliwiające rozwój zawodowy w szkole oraz że mają one większy wpływ na ich metody nauczania<sup>61</sup>.

<sup>57</sup> Zob. Hung, Tan i Koh, 2006.

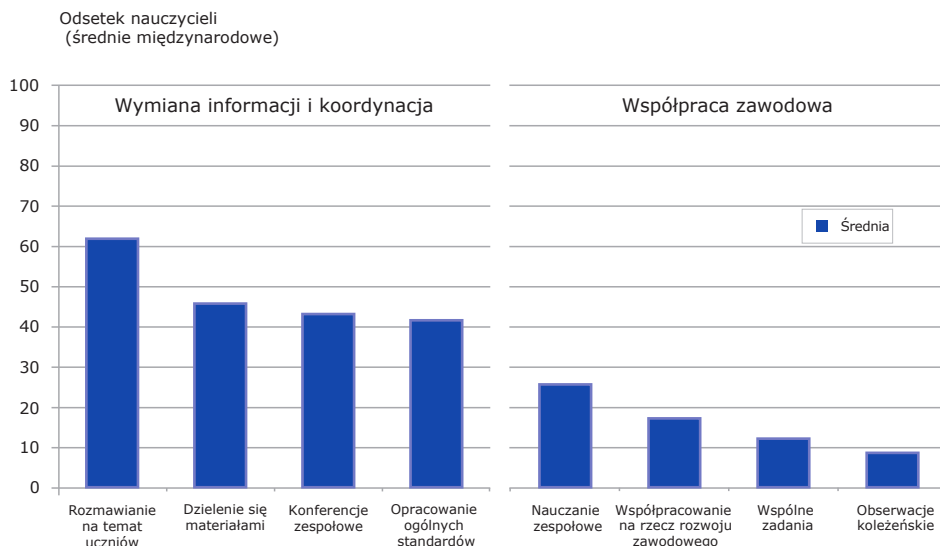
<sup>58</sup> Zob. . OECD, 2014c.

<sup>59</sup> Zob. OECD, 2009.

<sup>60</sup> Zob. OECD, 2014c.

<sup>61</sup> Zob. OECD, 2014c.

**Wykres 11. Wśród nauczycieli nieformalna wymiana informacji jest częstsza niż ścisła współpraca zawodowa**



Odsetek nauczycieli gimnazjum, którzy zadeklarowali wykonywanie następujących czynności co najmniej raz w miesiącu.

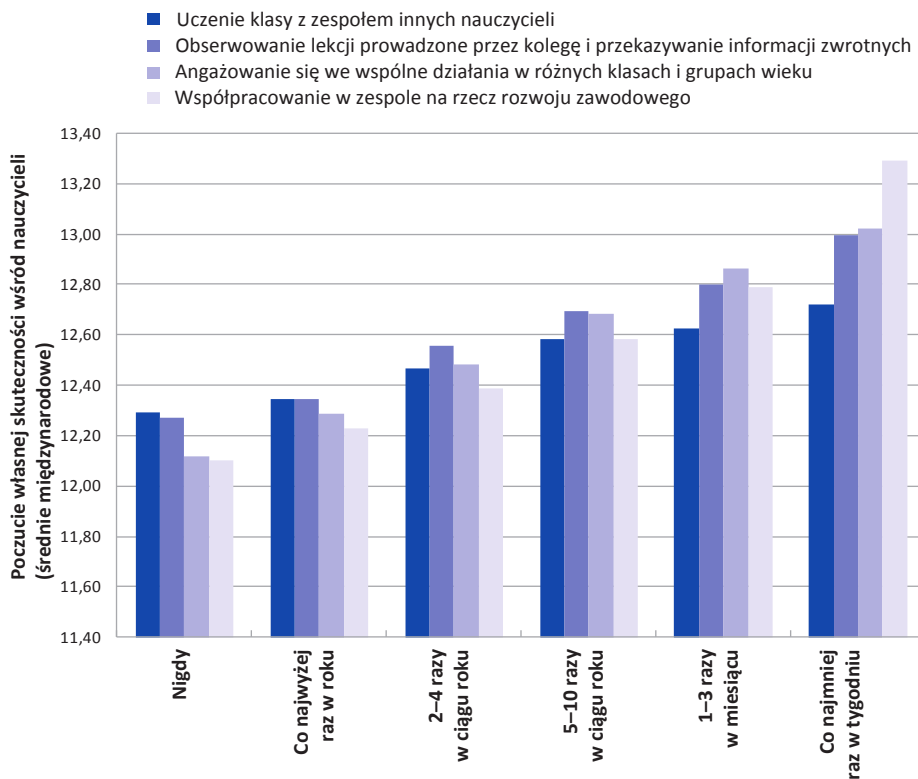
Źródło: Baza danych OECD TALIS 2013, tabela 6.15.

Nie łatwo przekuć te doświadczenia w praktykę. Często pojawia się napięcie między oddolnie organizowaną współpracą nauczycieli a narzucanymi, systemowymi procesami doskonalenia zawodowego. W wielu szkołach nauczyciele cenią sobie możliwość współpracy z kolegami, ale nie poświęcają na to wiele czasu, za to próby nadmiernego regulowania metod współpracy zawodowej są źle odbierane w ich środowisku. To prawda, że o kulturze współpracy w szkołach łatwiej mówić, niż ją stworzyć. Andy Hargreaves z Lynch School of Education w Boston College często zwracał uwagę na trudności związane z tworzeniem szkolnej kultury współpracy oraz rozszerzaniem jej poza kilka entuzjastycznie nastawionych, dobrze prowadzonych szkół i okręgów szkolnych<sup>62</sup>. Twierdzi, że podejście przyjęte w niektórych systemach sprowadza się do „żłudnej kolegalności”, czyli do odgórnie narzuconej formy współpracy,

<sup>62</sup> Zob. OECD, 2013c.



## Wykres 12. Poczucie własnej skuteczności u nauczycieli jest powiązane ze współpracą z innymi nauczycielami



Uwagi: Ocena samoskuteczności nauczyciela według natężenia danego rodzaju współpracy zawodowej. Im częściej nauczyciele angażują się w różne rodzaje współpracy, tym lepiej oceniają własną skuteczność.

Źródło: Baza danych OECD TALIS 2013, tabela 7.10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933042295>>.

w której ramach porządek prac zespołowych wypełnia się opracowywaniem wymagań dotyczących tego, co ma być zrobione i z kim, przez co hamuje się oddolną inicjatywę zawodową i autentyczną współpracę.

Mimo to za pomocą przepisów można zrobić wiele, aby zachęcić do autentycznej współpracy poprzez opracowywanie strategii rozwoju przywództwa kreujących i wspierających społeczności uczące się, tworzenie wskaźników dotyczących współpracy zawodowej dla celów związanych z wizytacjami w szkołach i uwierzytelniania działalności placówek, łączenie przejawów angażowania w zawodowe społeczności uczące się z wynagrodzeniami za wyniki i oceną



kompetencji nauczycieli oraz przyznawanie środków na stwarzanie warunków do samodzielnego uczenia się w szkołach i między szkołami. Poprawa zespolonej skuteczności nauczycieli wymaga struktur i inicjatyw zachęcających ich do współpracy, a także czasu i możliwości wspólnego praktykowania. Przykładowe działania mogą obejmować inicjowane przez nauczycieli projekty badawcze, funkcjonowanie sieci nauczycieli, obserwacje koleżeńskie, mentoring lub coaching. Poprzez wspieranie warunków i działań najsilniej powiązanych z efektywnym rozwojem zawodowym nauczycieli decydenci mogą pośrednio oddziaływać na zaangażowanie uczniów.

W Finlandii zachęca się nauczycieli do badania skuteczności praktyk dydaktycznych w toku kariery. W chińskim modelu kształcenia nauczycieli badania również mają duże znaczenie, a system edukacji poprawia się na podstawie wyników badań prowadzonych przez nauczycieli. Liczba tych badań zawsze robiła na mnie wrażenie, podobnie jak łatwość uzyskania dotacji rządowej na takie zadania. Za kryterium sukcesu uznaje się możliwość powtórzenia swoich wyników w innych szkołach, wśród innej kadry. Zhang Mingxuan, były dyrektor eksperymentalnej szkoły, a następnie przewodniczący najważniejszego dla nauczycieli uniwersytetu w Szanghaju, wyjaśnił mi, w jaki sposób szkoły otrzymują granty badawcze na pilotaże nowych programów lub polityk oraz jak sprawdzają możliwość ich zastosowania w innych szkołach: najbardziej doświadczeni nauczyciele z tych szkół są traktowani jako współbadacze, którzy oceniają skuteczność nowych praktyk.

Także w innych częściach Azji korzysta się z doświadczenia najlepszych nauczycieli. Władze oświatowe często wypatrują ich i zwalniają z niektórych obowiązków związanych z nauczaniem, aby mogli wygłaszać wykłady dla swoich kolegów, organizować pokazy i szkolić innych nauczycieli w swoich okręgach, prowincjach, a nawet w całym kraju. Na poziomie szkoły najlepsi nauczyciele zazwyczaj przewodzą procesowi rozwijania zajęć. Doświadczeni nauczyciele szkołą początkujących i mają ważny udział w diagnozowaniu przyczyn trudności w uczeniu się u niektórych uczniów. Te zasady i praktyki wpływają na jakość całej grupy zawodowej. Na przykład japońska tradycja analizowania przebiegu lekcji (*lesson study*) polega na tym, że nauczyciele pracują wspólnie nad poprawą jakości lekcji przedmiotu, którego nauczają. Nauczyciele mniej doświadczeni mogą zapoznać się z dobrymi praktykami wewnątrzszkolnych liderów nauczania. Opłaca się podnosić swoje kwalifikacje, ponieważ struktura awansu w tym zawodzie daje szansę na wspinanie się po szczeblach kariery wraz z rosnącym prestiżem i większą odpowiedzialnością.

Singapur zachęca do rozwoju nauczycieli za pomocą udoskonalonego systemu zarządzania osiągnięciami (Enhanced Performance Management System). Został on w pełni wdrożony w 2005 roku jako część systemu awansu

zawodowego i uznawania osiągnięć w ramach projektu „Education service professional development and career plan” (plan rozwoju zawodowego i kariery w edukacji). Struktura składa się z trzech elementów: ścieżki kariery, uznawania osiągnięć poprzez nagrody pieniężne oraz systemu ewaluacji. W ramach tego projektu dostrzeżono, że nauczyciele mają różnorodne aspiracje, i zapewniono im trzy ścieżki kariery: ścieżkę dydaktyczną, która pozwala kontynuować nauczanie w klasie i awansować aż do stopnia mistrzowskiego; ścieżkę przywódczą, która daje nauczycielom możliwość objęcia stanowisk kierowniczych w szkołach i ministerstwie; oraz ścieżkę wyższego specjalisty, która umożliwi im podjęcie pracy w ministerstwie i wejście do „ścisłego grona specjalistów, mających rozległą wiedzę i umiejętności w specyficznych dziedzinach edukacji, które wyznaczają nowe perspektywy i utrzymają Singapur w czołówce” – jak planuje tamtejszy rząd.

Udoskonalony system zarządzania osiągnięciami opiera się na kompetencjach: dla każdej ścieżki zostały określone odpowiednie umiejętności, postawy i wiedza. Proces rozwoju zawodowego obejmuje planowanie osiągnięć, coaching i ewaluację. W pierwszym kroku nauczyciel na początku roku dokonuje samooceny i opracowuje cele nauczania, innowacji wprowadzanych do metod nauczania, usprawnień w szkole oraz rozwoju zawodowego i osobistego. Następnie nauczyciel spotyka się z opiekunem – urzędnikiem prowadzącym sprawę, w celu omówienia założonych celów i kryteriów oceny. Coaching przeprowadza się w ciągu roku szkolnego, zazwyczaj w ramach oficjalnego przeglądu półrocznego, gdy opiekun spotyka się z nauczycielem, aby omówić jego postępy i potrzeby.

W ramach ewaluacji osiągnięć, dokonywanej pod koniec roku, opiekun przeprowadza rozmowę oceniającą i porównuje faktyczne osiągnięcia z zaplanowanymi. Ocena końcowa wpływa na roczną premię za wyniki. Na tym etapie decyzje dotyczące awansów są podejmowane w odniesieniu do „bieżącego szacowanego potencjału”. Oceny potencjału danego nauczyciela podejmuje się w porozumieniu ze starszym personelem, który z nim pracuje. Opiera się ona na obserwacjach, rozmowach, dowodach przedstawionych w portfolio oraz wkładzie nauczyciela w pracę szkoły i społeczności.

Także i w tym obszarze międzynarodowa wymiana doświadczeń mogłaby znacznie wzbogacić politykę i praktykę edukacyjną. W 2014 roku Liz Truss, ówczesna podsekretarz stanu w Anglii do spraw edukacji i opieki nad dzieckiem oraz była nauczycielka matematyki, była pod wrażeniem wysokiej oceny Szanghaju w teście z matematyki PISA. Gdy tam pojechała, zafascynowała się zaobserwowanymi metodami nauczania matematyki oraz lokalnymi programami współpracy nauczycielskiej i międzyszkolnej. Następnie nawiązała współpracę z Chińczykami nad uruchomieniem programu wymiany nauczycieli z Chin

i Anglii<sup>63</sup>. Inicjatywa miała na celu upowszechnienie dobrych praktyk i podniesienie standardów nauczania matematyki w ramach powołanych przez rząd „ośrodków matematycznych” – ogólnokrajowej sieci centrów doskonalenia.

Początkowo inicjatywa spotkała się z pewnym sceptycyzmem. Przekonałem się o tym podczas wywiadu, jaki BBC przeprowadzało ze mną i z przywódcą Narodowego Związku Nauczycieli tuż przed uruchomieniem programu. Przedstawiciel związku wyraził typową wątpliwość: czy to, co działa w jednym kraju i kulturze, może zostać przeniesione na inny grunt. Odpowiedziałem, że Chińczycy spędzili tysiąc lat na doskonaleniu metod nauczania matematyki, i zapytałem, czy Anglia nie chciałaby skorzystać z ich doświadczeń. Sprawiał wrażenie nieprzekonanego. Niedługo potem program wystartował. Około 50 anglojęzycznych nauczycieli matematyki z Chin pojechało do ponad 30 ośrodków matematycznych w Anglii. Przedstawili swoje metody nauczania, dzięki którym możliwe jest uczenie na najwyższym poziomie i zapewnianie indywidualnego wsparcia uczniom borykającym się z trudnościami. Codziennie prowadzili lekcje matematyki, zadawali zadania domowe i przekazywali informacje zwrotne. Chińscy nauczyciele poprowadzili także kursy doskonalenia zawodowego w lokalnych szkołach, zapewniając w ten sposób ukierunkowane kształcenie zawodowe nauczycieli matematyki w miejscu pracy. Tymczasem najlepsi nauczyciele matematyki z każdego ośrodka matematycznego w Anglii przenieśli się do chińskich szkół. W obu krajach program spotkał się z zainteresowaniem, pokazał, jak wielu nauczycieli może i chce się uczyć od innych kultur, jeśli tylko im się to umożliwi i jeśli odważymy się zburzyć ideologiczne mury<sup>64</sup>.

## **NAUCZYCIELE JAKO NIEZALEŻNI I ODPOWIEDZIALNI PROFESJONALIŚCI**

Pojęcie „profesjonalizmu” historycznie odnosiło się do poziomu autonomii i wewnętrznych zasad wypracowanych przez przedstawicieli danego zawodu. W Europie XVIII i XIX wieku profesję od zawodu odróżniał szerszy zakres specjalistycznej wiedzy, sformalizowany kodeks postępowania i przyznawanie przez władze uprawnień do świadczenia określonych usług. Z biegiem czasu rozszerzono klasyczną definicję profesjonalistów. Dołączyli do nich

<sup>63</sup> Zob. <<https://www.gov.uk/government/news/network-of-32-maths-hubs-across-england-aims-to-raise-standards>>.

<sup>64</sup> Zob. też: <<http://www.bbc.co.uk/programmes/b06565zm> i <https://m.youtube.com/watch?v=DYGxAwRUpaI>>.

wykładowcy uniwersyteccy i nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, którzy zostali uznani za ekspertów w dziedzinie nauczania.

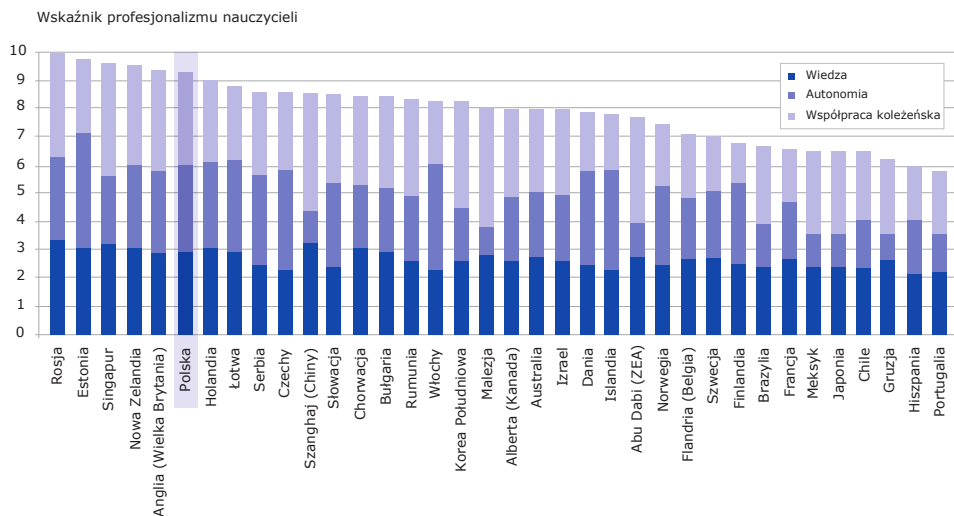
W XX wieku profesjonalizm nauczania musiał konkurować z ujednoceniem programów nauczania i towarzyszącej mu przemysłowej organizacji pracy. Wzrost możliwości edukacyjnych, jaki nastąpił na całym świecie w ciągu ostatniego stulecia, doprowadził nie tylko do wzrostu liczby nauczycieli, lecz także do lepszego zaplanowania programów nauczania i uporządkowania przebiegu lekcji.

Na przełomie XX i XXI wieku ponownie zwrócono uwagę na profesjonalizm nauczycieli jako kluczowy czynnik reformy edukacji. Zyskał on na znaczeniu, ponieważ poprawa kwalifikacji nauczycieli była postrzegana jako gwarancja wysokich osiągnięć uczniów. Rzeczywiście, ugruntowana i spójna wiedza zawodowa należąca do osób pracujących w zawodzie, za którą czują się oni odpowiedzialni, podobnie jak za doskonalenie zawodowe, są współcześnie postrzegane jako elementy niezbędne do poprawy wyników i skuteczności nauczycieli. Profesjonalizm nauczycieli jest znacznie zróżnicowany między krajami (wykres 13), co często odzwierciedla różnice kulturowe i historyczne, a także dysproporcje w krajowych i lokalnych priorytetach politycznych.

W niektórych krajach nauczyciele uważają, że nauczanie jest wyłącznie domeną nauczyciela i powinno odbywać się w świątyni, jaką jest jego klasa. Jednak takie podejście często świadczy o profesjonalizmie nieopartym na akceptowanej praktyce. Wyzwaniem staje się przechodzenie od modelu, w którym każdy nauczyciel może wybrać swoje podejście do nauczania, w kierunku modelu, w którym stosuje się praktyki uznane przez przedstawicieli zawodu za skuteczne. Nie powinniśmy wykorzystywać wolności do usprawiedliwiania specyficznych praktyk. W tym kontekście najważniejsze wydaje się to, że profesjonalizm i autonomia zawodowa nie oznaczają, iż nauczyciele robią to, co uważają lub uważają za właściwe w danej sytuacji, ale raczej, że robią to, o czym wiedzą, że jest słuszne – dzięki dogłębnemu rozumieniu praktyki zawodowej.

Jak pokazują dane pochodzące z badania TALIS, pod względem wiedzy zawodowej prawa do podejmowania decyzji dotyczących pracy, a także możliwości wzajemnej wymiany i wsparcia nauczyciele wciąż mają przed sobą niemałe wyzwania. Rzadko wypracowują własne standardy zawodowe na takim poziomie, na jakim to robią inni profesjonaliści. Rzadko mają taką autonomię i kulturę pracy zespołowej, jaka jest zagwarantowana przedstawicielom innych zawodów opartych na wiedzy. Jednak dane pokazują również, że jeśli nauczyciele wspólnie uczą klasy, regularnie obserwują zajęcia kolegów, biorą udział w szkoleniach zawodowych, to są bardziej zadowoleni z przebiegu swojej kariery i mają większe poczucie skuteczności w nauczaniu (wykres 12).

**Wykres 13. W różnych częściach świata na profesjonalizm w zawodzie nauczyciela składają się różne czynniki**



Uwagi: Wiedza została zdefiniowana jako eksperckość niezbędna do nauczania; wskaźnik obejmuje: formalne wykształcenie nauczyciela, warunki doskonalenia zawodowego (np. możliwość uczestniczenia w zajęciach w ramach czasu pracy) i uczestnictwo w rozwoju zawodowym. Autonomię definiuje się jako moc decyzyjną odnośnie do aspektów związanych z pracą nauczycieli; wskaźnik obejmuje podejmowanie decyzji dotyczących: treści nauczania, oferty kursów, utrzymywania dyscypliny, oceniania i wykorzystania pomocy dydaktycznych. Sieci koleżeńskie zostały zdefiniowane jako możliwe kanały wymiany informacji i udzielania wsparcia potrzebnego do utrzymania wysokich standardów nauczania; wskaźnik obejmuje uczestnictwo w programie integracyjnym, mentoringu lub sieciach koleżeńskich, otrzymywanie informacji zwrotnej na podstawie obserwacji pracy dydaktycznej.

Źródło: OECD, 2016f.

Pouczające są lekcje płynące z najlepszych systemów edukacji, które pokazują, jak wygląda profesjonalizm nauczyciela w praktyce. Co ciekawe, ich podejścia do profesjonalizmu nauczycieli są niemal tak samo zróżnicowane, jak w pozostałych częściach świata. Przykładowo w Hongkongu nauczyciele mają więcej autonomii w porównaniu do sąsiednich krajów wschodnioazjatyckich. Kierownictwo szkół i nauczyciele w Hongkongu mogą dowolnie wykorzystywać program nauczania, środki i metody dydaktyczne. Tak szeroki zakres autonomii przyczynił się do wzrostu samooceny zawodowej wśród nauczycieli oraz do wzrostu wewnętrznej motywacji do doskonalenia zawodowego. Rząd nie ingeruje w zarządzanie szkołą nawet w placówkach osiągających niskie wyniki – ufa w siłę decyzji kierownictwa szkoły i nauczycieli.

Natomiast w Szanghaju to władze ustalają zasady, zarządzają szkołami i pracują nad doskonaleniem metod nauczania. Tamtejsi nauczyciele są wszechstronnie i dokładnie kształceni zarówno w ramach programów przygotowujących do pracy w zawodzie, jak i w kolejnych, regularnie podejmowanych działaniach na rzecz rozwoju zawodowego. Mają bardziej ograniczoną możliwość interpretowania celów programowych oraz oczekuje się od nich, że dostosują się do określonych przez rząd standardów i podejść do programu nauczania.

Wysokiej klasy nauczyciele i przywódcy szkolni to kamień węgielny singapurskiego systemu edukacji – powszechna jest opinia, że to głównie oni gwarantują wysokie wyniki. Singapur opracował wszechstronny system rekrutacji do zawodu, metody przygotowywania do pracy, wynagradzania oraz rozwijania nauczycieli i dyrektorów. W ten sposób uwolniono duży potencjał tkwiący na wielu frontach systemu edukacji. Rozwój zawodowy najczęściej odbywa się w szkołach, prowadzi go ta część kadry szkolnej, która odpowiada za identyfikowanie problemów związanych z nauczaniem lub wprowadzanie nowych praktyk dydaktycznych. Daje to nauczycielom autonomię rozwoju zawodowego i sprzyja tworzeniu kultury doskonalenia zawodowego przez samych nauczycieli. W Australii, Kanadzie, Finlandii i Holandii realizuje się podobne strategie, doceniane również za swobodę w dostosowywaniu metod nauczania.

Różnice w stopniu autonomii przyznawanej nauczycielom sugerują, że jej wpływ zależy od kontekstu. W krajach, w których procedury rekrutacji i przygotowanie do zawodu skutkują dobrze przygotowaną i niezależną kadrą nauczycielską, autonomia przyczynia się do rozwijania kreatywności i innowacyjności. W innych przypadkach może zwyczajnie wzmocnić niewłaściwą ocenę sytuacji i spowodować błędne decyzje. Przykłady Finlandii i Ontario dowodzą, że niegdyś scentralizowane systemy edukacji zdołały poprawić nauczanie dzięki zwróceniu szczególnej uwagi na wykorzystywanie doświadczeń, tworzenie nauczycielom możliwości testowania nowych pomysłów i uczenia się od siebie nawzajem, dzięki wypracowaniu zintegrowanej strategii i zestawu oczekiwań zarówno wobec nauczycieli, jak i uczniów, oraz zapewnieniu wsparcia ze strony nauczycieli do wprowadzania reform.

Również inne kraje zrównoważyły swoje systemy i obecnie zapewniają większą swobodę dyrektorom szkół i kadrze dydaktycznej. Wydaje się, że ten czynnik w połączeniu z kulturą współpracy i zawodowej odpowiedzialności jest ściśle związany z osiągnięciami szkoły<sup>65</sup>.

<sup>65</sup> Zob. OECD, 2016b.

W niektórych systemach dużo swobody zyskuje zarówno kadra dydaktyczna jako całość, jak i jej poszczególni przedstawiciele. W innych więcej autonomii przyznaje się dobrze funkcjonującym szkołom, a mniej tym, które mają trudności. Niekiedy zakres zadań dyrektora szkoły jest niewiele szerszy niż nauczyciela-lidera, w innych – władze nadal powołują dyrektorów, aby ci ustalali kierunki działania i zarządzali kadrami dydaktyczną. Jednak wszystkie te systemy łączy odchodzenie od biurokratycznego zarządzania szkołami do form organizacji pracy, charakteryzujących partnerskie struktury profesjonalne.

Wiele z opisanych powyżej rządów doszło do wniosku, że odgórne inicjatywy nie gwarantowały wdrożenia głębokich i trwałych zmian w praktyce dydaktycznej, ponieważ reformy skupiały się na tematach nazbyt odbiegających od sedna nauczania i uczenia się. Zakładały, że nauczyciele będą wiedzieli, jak robić rzeczy, o których tak naprawdę nie mieli pojęcia, ponieważ w ramach zbyt wielu wzajemnie sprzecznych reform wprowadzonych w przeszłości oczekiwano od nich zajmowania się zbyt wieloma rzeczami jednocześnie, lub dlatego że nauczyciele nie wierzyli w założenia reformy. Z tych powodów skupiono się na tworzeniu trwałych instytucji społecznych, silnie powiązanych ze społeczeństwem, zamiast zakładania, że rząd potrafi bezpośrednio współpracować ze szkołami, nauczycielami i innymi stronami zainteresowanymi edukacją.

Na jednym krańcu tego spektrum są modele odpowiedzialności i rozliczania obowiązujące w Estonii i Finlandii, które są w całości budowane od dołu. Kandydaci na nauczycieli są wybierani do zawodu częściowo dzięki zdolności do przekazania wiary w kluczową misję edukacji publicznej. Przygotowanie do wykonywania zawodu opiera się na zwiększaniu poczucia indywidualnej odpowiedzialności za uczenie się i dobre samopoczucie wszystkich uczniów będących pod ich opieką. Kolejny poziom odpowiedzialności dotyczy szkoły. Tu również poziom zaufania, jakim otoczenie społeczne obdarza swoje szkoły, może stwarzać silne poczucie zbiorowej odpowiedzialności za sukces każdego ucznia. Mimo że każda fińska szkoła ogólnokształcąca musi rozliczać się z władzami gminnymi, to jednak władze te znacznie różnią się między sobą pod względem sposobu sprawowania nadzoru. Odpowiadają za zatrudnienie dyrektora, zazwyczaj na podstawie umowy trwającej sześć lub siedem lat, a codzienną odpowiedzialność za zarządzanie placówkami oraz za postępy uczniów przekazują nauczycielom i innym specjalistom oświatowym.



## MAKSYMALNE WYKORZYSTYWANIE CZASU PRACY NAUCZYCIELI

Jedną z najbardziej zaskakujących obserwacji z analiz danych PISA 2015 jest słabość związku między proporcją uczniów przypadających na jednego nauczyciela w całym systemie edukacji a średnią liczebnością szkolnych klas (wykres 14). Intuicja podpowiada, że większa liczba nauczycieli przypadających na jednego ucznia przekłada się na mniejszą liczebność klas, ale dane pokazują, że nie jest to tak oczywiste. Piętnastolatki w Brazylii i Japonii uczą się w klasach liczących przeciętnie około 37 uczniów, ale w Brazylii na jednego nauczyciela przypada 29 uczniów, podczas gdy w Japonii – 11 uczniów. Tymczasem w Stanach Zjednoczonych na jednego nauczyciela przypada około 15 uczniów, a w Wietnamie klasy są niemal dwa razy większe.

To, co na pierwszy rzut oka wygląda na zwykły przypadek, ma wiele wspólnego z polityką edukacyjną. Nauczyciele w Brazylii i Stanach Zjednoczonych mają mało czasu na inne czynności niż nauczanie, podczas gdy dla ich japońskich i wietnamskich kolegów jest to część wykonywanej pracy i mogą poświęcić więcej czasu na takie czynności, jak indywidualna praca z uczniami, rodzicami i – co najważniejsze – z innymi nauczycielami.

Można nadal sądzić, że uczenie dużych klas uniemożliwia nauczycielom wygospodarowanie wystarczającej ilości czasu na indywidualne potrzeby uczniów, jednak poziom wsparcia nauczycieli, jaki uczniowie zadeklarowali w badaniu PISA, nie wydaje się korelować z rozmiarem klasy<sup>66</sup>. I rzeczywiście, będąc w Japonii, wielokrotnie obserwowałem lekcje, podczas których mało czasu poświęcano na przekazywanie wiedzy. W zamian nauczyciele inicjowali klasowe dyskusje, które skupiały się na myśleniu koncepcyjnym, a ideą leżącą u podstaw takiego rozwiązywania problemów było dotarcie zarówno do lepszych, jak i do słabszych uczniów. W ten sposób japońscy nauczyciele maksymalizują czas kontaktu z każdym uczniem w klasie. Uczniowie nie marnują czasu, gdy nauczyciel zajmuje się małą grupą. Jeden z japońskich nauczycieli z Fukushimy żalił się, że klasy stają się zbyt małe, aby można było pokazać wystarczająco szeroką gamę uczniowskich rozwiązań danego problemu – a to jest podstawa prowadzenia dobrych lekcji.

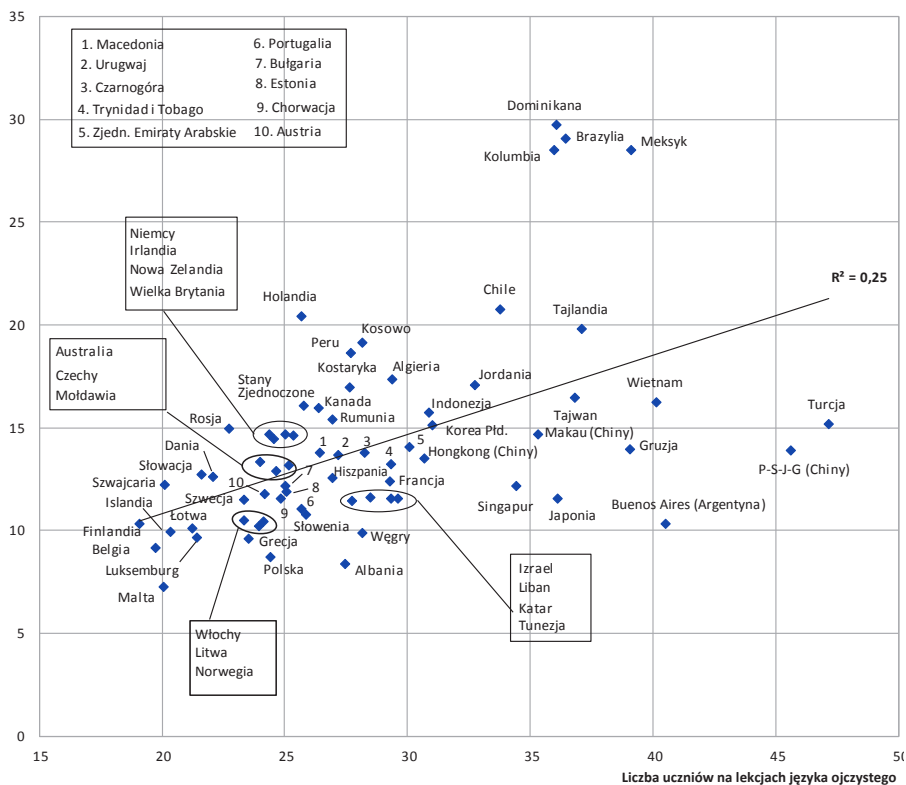
Fiński system edukacji osiąga podobne cele, ale za pomocą innych strategii. W tamtejszych szkołach około jednej trzeciej czasu poświęcanego na nauczanie spędza się poza klasą, co daje nauczycielom szerokie możliwości radzenia sobie ze słabszymi wynikami i rozwijaniem talentów. W Finlandii

<sup>66</sup> Zob. OECD, 2016b.



**Wykres 14. Podobna liczba uczniów na nauczyciela może być w szkołach o bardzo różnej wielkości klas**

Liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela w szkole



Uwaga: Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangsu i Guangdong.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela II.6.26. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933436320>>.

edukacja specjalna nie oznacza nauczania uczniów mających trudności w nauce. W pewnym momencie kształcenia praktycznie każdy uczeń staje się uczniem o specjalnych potrzebach, tylko dlatego że szkoła może mu w ten sposób pomagać poza lekcjami szkolnymi.

W klasie duży nacisk kładzie się na samodzielne uczenie się i samodzielną ocenę umiejętności. Oczekuje się, że przed rozpoczęciem nauki w szkole średniej uczniowie będą potrafili zaplanować własny program uczenia się,

który nie musi się pokrywać z programem nauczania w poszczególnych klasach, a który każdy z nich będzie realizował w swoim tempie.

W Szanghaju część programu nauczania wymaga od uczniów uczenia się poprzez indywidualne poszukiwania (*enquiry-based*) i określenia tematów badawczych na podstawie własnych doświadczeń, przy wsparciu i z wykorzystaniem wskazówek nauczycieli. Celem jest rozwinięcie gotowości do nauki tego, jak się uczyć, kreatywnego i krytycznego myślenia, uczestnictwa w społeczeństwie i działania na rzecz wspólnego dobra. Istotną zmianą wprowadzoną w Szanghaju pod hasłem przywracania uczniom czasu spędzanego w klasie był wzrost aktywności uczniów w porównaniu do czasu poświęcanego na przekazywanie wiedzy przez nauczycieli<sup>67</sup>. Wpłynęło to na zasadniczą zmianę w sposobie postrzegania udanych lekcji, za które niegdyś uważano dobrze przygotowane prezentacje nauczycieli. Filmy szkoleniowe, pokazujące przykłady dobrego nauczania, skupiają się na działaniach nauczycieli. Obecnie modelowe lekcje są nagrywane za pomocą wielu kamer, z których tylko jedna rejestruje aktywność uczniów. W ramach ewaluacji pracy nauczycieli ocenia się również ilość czasu oddawanego uczniom i organizację uczniowskiej aktywności.

W miejscach tak różnych, jak: Finlandia, Japonia czy Szanghaj, pracę nauczycieli opiniują inni nauczyciele w danej szkole. Żadna klasa nie jest traktowana jak niezależne terytorium nauczyciela.

## LEKCJA KREATYWNEGO UCZENIA SIĘ NA PRZYKŁADZIE HIROSZIMY

Mijając biurowiec w drodze do szkoły, dyrektor Kadoshima powiedział mi, że w tym miejscu jego babka i dwóch wujków spłonęło żywcem, jak większość mieszkańców Hiroszimy 69 lat temu. Wszystko, co po nich pozostało, to ślad na ziemi. Tego dnia w 2014 roku na placu zabaw zespołu szkół Nagisa High School w Hiroszynie czas spędzała grupa uczniów. To, co wyglądało jak zwykła zabawa, było częścią starannie zaplanowanego i podzielonego na etapy programu nauczania, pomagającego uczniom rozwijać pięć zmysłów, własną tożsamość i umiejętność współpracy.

W każdej klasie obserwowałem wiele żywych interakcji zarówno między uczniami, jak i między uczniami a nauczycielami. Poznałem Rudyarda

<sup>67</sup> Zob. <<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performingcountries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems>>.

Brettargha z Australii i Olen Peterson ze Stanów Zjednoczonych, którzy razem nauczali angielskiego, pokazując swoim uczniom, że po angielsku można porozumiewać się na wiele sposobów. Wiele szkolnych metod wychowawczych opierało się na doświadczeniach i na intelektualnym zaangażowaniu. W jednej z klas spotkałem się z grupą uczniów gotujących *okonomiyaki*, najbardziej popularne danie regionalne w okolicach Hiroszimy. Każdy z nich przygotowywał potrawę na swój sposób, uczył się na popełnianych błędach i pracował dalej.

Dyrektor Kadoshima pokazał mi zdjęcia z wycieczek swoich uczniów z innych krajów, firm lub odległych miejsc w Japonii. Podczas tych podróży uczniowie dowiadawali się, jak gospodarcze, społeczne i polityczne siły wpływają na ich życie. Na jednym ze zdjęć grupa wyczerpanych nastolatków leżała na moście o świcie. Nocą przeszli 44 kilometry – wyjaśnił dyrektor Kadoshima. To ćwiczenie miało wzmocnić ich zdolność do przezwyciężania trudności i sprawić, by zrozumieli, że życie na tym świecie wiąże się z podejmowaniem prób, ponoszeniem porażek, adaptacją, uczeniem się i rozwijaniem.

## STWARZANIE ZACHĘT DLA NAUCZYCIELI, UCZNIÓW I RODZICÓW

Aby zrozumieć, dlaczego ludzie robią to, co robią, należy zadać sobie pytanie, co ich do tego motywuje. Sprawdzenie, czy zachęty skierowane do uczniów, rodziców i nauczycieli w danym kraju zapewniają lepsze efekty niż zachęty stwarzane gdzie indziej, może dostarczyć ważnych wskazówek do odpowiedzi, dlaczego niektóre kraje przodują w rankingach edukacyjnych. W krajach z egzaminami o wysokiej stawce, gdzie uczniowie nie mogą rozpocząć następnego etapu życia – czy to pracy, czy dalszej edukacji – jeśli nie udowodnią, że mają do tego odpowiednie kompetencje, wiadomo, co należy zrobić, aby móc realizować swoje marzenia, i jak należy się o to starać. Krótko mówiąc, systemy oparte na egzaminach dostarczają uczniom silnego bodźca do ciężkiej nauki. I jak pokazują wyniki badania PISA z takich krajów, jak: Estonia, Finlandia, Holandia i Szwajcaria, ciężka nauka i dobre wyniki w szkole nie osłabiają automatycznie poczucia przynależności do społeczności szkolnej ani dobrego samopoczucia uczniów.

Jakiego rodzaju bodźce zachęcają nauczycieli do ciężkiej pracy? W powtarzalnych, nieelastycznych, przemysłowych środowiskach pracy kierownictwo nagradza tych, których wydajność jest wyższa od zaplanowanej. W takich warunkach pracownicy ze sobą konkurują. Ci, których denerwuje kolega osiągający lepsze wyniki, mogą zacząć traktować go jak wyrzutka. Natomiast w profesjonalnych środowiskach pracy sukces całej grupy opiera się na maksymalizowaniu wydajności każdego pracownika i to skłania ich do bliższej współpracy.

Środowisko szkolne jest także kształtowane przez wpływ rodziców. W wielu krajach europejskich i azjatyckich niektórzy nauczyciele są wyznaczani do pełnienia roli wychowawcy. Towarzyszą oni uczniom przez kilka lat. Do pewnego stopnia biorą za nich odpowiedzialność i budują trwałą relację nie tylko z uczniami, lecz także z ich rodzicami. Zarówno w Azji, jak i w Europie, nauczyciele i rodzice zazwyczaj komunikują się za pośrednictwem mediów społecznościowych. W ten sposób można skutecznie angażować rodziców w sprawy uczniów, ale co ważniejsze – stwarzać im możliwość wzięcia odpowiedzialności w takiej formie, która z punktu widzenia nauczyciela jest najkorzystniejsza.

Rodzice w tych systemach częściej odczuwają silną więź z wychowawcą swojego dziecka. W badaniu duńskiego Narodowego Centrum Edukacji i Gospodarki, przeprowadzonym w grupach fokusowych, zapytano rodziców, co robią, gdy ich dziecko ma mniej kompetentnego wychowawcę. Czy postrzegają to jako problem? Rodzice stwierdzili, że zalety przyporządkowania nauczyciela do klasy znacznie przewyższają wady tego rozwiązania.

Istnieje jeszcze jedna, bardziej subtelna przewaga tego modelu. Nauczyciel uczący uczniów w ciągu tylko jednego roku może mieć poczucie, że nawet gdyby bardzo się starał, to nie wystarczy mu czasu na naprawienie błędów, jakie przydzieleni do niego uczniowie odziedziczyli z ubiegłych klas. Równie niewiele może zrobić, aby uchronić swoich uczniów przed błędami mniej kompetentnych nauczycieli, którzy będą ich uczyć w następnych latach.

Za to w modelu opartym na wychowawstwie klasy jeden nauczyciel towarzyszy uczniom przez wiele lat i nie ma możliwości, żeby uniknął osobistej odpowiedzialności za to, co się z nimi dzieje. Z uwagi na wieloletnią bliskość z uczniami i rozwinięte poczucie odpowiedzialności za nich regularne utrzymywanie kontaktów z ich rodzicami staje się czymś naturalnym. Wychowawcy doradzają i pomagają dorastającym uczniom, a sposoby nauczania swoich podopiecznych często konsultują z nauczycielami specjalistami.

## SKUPIANIE UWAGI NA DOBROSTANIE UCZNIÓW

Badanie PISA słynie z oceny osiągnięć, ale w 2015 roku badaliśmy również zadowolenie uczniów z życia, ich relacje z rówieśnikami, nauczycielami i rodzicami oraz sposób spędzania czasu poza szkołą<sup>68</sup>. Wyniki ujawniły duże zróżnicowanie – zarówno w obrębie jednego kraju, jak i pomiędzy krajami – pod względem stopnia zadowolenia ze swojego życia, motywacji do osiągania wy-

<sup>68</sup> Dane dotyczące tego fragmentu są dostępne w OECD, 2017f.

ników, stresu związanego z nauką w szkole, oczekiwań wobec przyszłości, poczucia bycia zastraszanym w szkole lub niesprawiedliwego traktowania przez nauczycieli. Uczniowie z niektórych krajów wiodących w rankingach PISA w naukach przyrodniczych i matematyce stosunkowo nisko ocenili swoje zadowolenie z życia. W Estonii, Finlandii, Holandii i Szwajcarii udało się jednak połączyć wysokie osiągnięcia z dużą satysfakcją uczniów. Niski poziom zadowolenia z życia wśród uczniów pochodzących głównie z krajów wschodnioazjatyckich najłatwiej jest przypisać wielogodzinnemu uczeniu się, ale dane nie potwierdziły związku między czasem przeznaczanym na naukę – czy to w szkole, czy poza nią – a zadowoleniem uczniów z życia. Co więcej, mimo że nauczyciele często twierdzą, iż lęk jest naturalną reakcją na przeciążenie egzaminami, to częstotliwość testowania również nie wiąże się z poziomem stresu związanego z nauką w szkole.

Wiele innych czynników wpływa na dobre samopoczucie uczniów, niektóre są związane z zachowaniem nauczycieli, rodziców i z funkcjonowaniem szkół. Warto zacząć od przypomnienia, że zgodnie z wynikami badania PISA jednym z głównych zagrożeń dla poczucia przynależności uczniów do społeczności szkolnej jest negatywne postrzeganie relacji ze swoimi nauczycielami. Zadowoleni uczniowie częściej oceniali swoje relacje z nauczycielami jako pozytywne, a uczniowie ze „szczęśliwych” szkół (gdzie przeciętny poziom zadowolenia z życia wśród uczniów jest wyższy niż średnia krajowa) deklarowali, że otrzymują dużo więcej wsparcia ze strony swoich nauczycieli niż uczniowie z „nieszczęśliwych” szkół.

Średnio na poziomie międzynarodowym uczniowie, którzy stwierdzili, że ich nauczyciel jest gotowy do udzielania pomocy i interesuje się nauką swoich uczniów, o około 1,3 raza częściej przyznawali, że odczuwają przynależność do społeczności szkolnej w porównaniu do uczniów nieuzyskujących wsparcia od nauczycieli. Natomiast uczniowie, którzy deklarowali niesprawiedliwe traktowanie ze strony swoich nauczycieli, byli o 1,7 raza bardziej narażeni na poczucie izolacji w szkole. To ważne spostrzeżenia. Nastolatki tworzą silne więzi społeczne; ważna jest dla nich akceptacja, troska i wsparcie otoczenia. Jeśli czują, że są częścią społeczności szkolnej, to częściej osiągają lepsze wyniki w nauce i mają większą motywację w szkole.

Kraje bardzo różnią się między sobą pod względem wartości tych wskaźników. Średnio trzech na czterech uczniów stwierdziło, że mają poczucie przynależności do społeczności szkolnej. W niektórych systemach edukacji z najwyższymi wynikami, na przykład w: Estonii, Finlandii, Japonii, Holandii, Singapurze, Korei Południowej, Chinach i na Tajwanie, ten wskaźnik był jeszcze wyższy. Ale we Francji tylko około dwóch na pięciu uczniów potwierdziło, że odczuwa przynależność do szkoły.

Większość nauczycieli dba o pozytywne relacje z uczniami, ale mimo to niektórzy mogą być niedostatecznie przygotowani do radzenia sobie z uczniami i klasami sprawiającymi trudności. Efektywne zarządzanie klasą szkolną to coś znacznie więcej niż samo tylko dyktowanie i narzucanie reguł. Polega na nagradzaniu i zachęcaniu do kontrolowania swojego zachowania, wymaga umiejętności stworzenia odpowiedniego klimatu do uczenia się, który ułatwia i wspiera aktywność uczniów, zachęca do współpracy i promuje zachowania, które przynoszą korzyści pozostałym. Jeśli w programach rozwoju zawodowego nauczycieli uwaga zostanie skierowana na zarządzanie klasą i relacjami, to może wyposażyć ich w narzędzia ułatwiające zrozumienie i budowanie więzi z uczniami. Nauczyciele powinni również mieć czas na dzielenie się ze sobą informacjami o mocnych i słabych stronach uczniów, aby wspólnie wypracować najlepsze podejście, które sprawi, że uczniowie poczują się związani ze szkołą. Mimo że częstotliwość przeprowadzania testów nie wpływa na samopoczucie uczniów, to jeśli postrzegają oni sprawdziany jako zagrożenie – wpływa to wyraźnie na ich poziom lęku przed nimi. W krajach należących do OECD średnio 59% uczniów przyznało, że często obawia się, iż test będzie trudny, a 66% podało, że martwi się o słabe oceny. Około 55% uczniów stwierdziło, że odczuwa silny lęk podczas sprawdzianu – nawet mimo dobrego przygotowania.

Wyniki badania PISA i w tym wypadku sugerują, że nauczyciele mogą bardzo pomóc. Nawet po uwzględnieniu wyników oraz płci i statusu społeczno-ekonomicznego uczniowie, którzy potwierdzili, że ich nauczyciel dostosowuje lekcję do potrzeb i poziomu wiedzy w klasie, rzadziej deklarowali, że odczuwają lęk, gdy są dobrze przygotowani do testu, lub że odczuwają silne napięcie podczas nauki. Uczniowie są mniej skłonni odczuwać lęk, jeśli ich nauczyciel, w tym wypadku nauczyciel przedmiotów przyrodniczych, niesie indywidualną pomoc, gdy napotykają trudności. Natomiast negatywne relacje między nauczycielem a uczniem zdają się podważać poczucie pewności siebie i wzmacniać poczucie lęku u uczniów. Średnio na poziomie międzynarodowym uczniowie o około 62% częściej przyznawali, że odczuwają silne napięcie, kiedy się uczą, i o około 31% częściej – że odczuwają lęk przed sprawdzianem, jeśli przypuszczają, że ich nauczyciel uważa ich za mniej inteligentnych niż oni sami. Taki lęk może być reakcją na błędy, jakie popełniają uczniowie lub jakich obawiają się popełnić. Z drugiej strony uczniowie mogą interpretować błędy jako dowód, że nie są wystarczająco mądrzy.

Z tych powodów nauczyciele powinni wiedzieć, jak pomagać uczniom poznawać ich mocne i słabe strony oraz jak nauczyć przezwycięzać lub niwelować swoje słabości. Na przykład częstsze ocenianie umiejętności oparte na rozpoczynaniu od łatwiejszych celów i stopniowym podnoszeniu poziomu trudności może pomóc uczniom wyrobić poczucie kontroli, podobnie jak umożliwianie

uczniom zaprezentowania swoich umiejętności w testach niskiej stawki, zanim przystąpią do egzaminu, którego wynik ma duże znaczenie. Co ciekawe, we wszystkich krajach dziewczęta zadeklarowały wyższy poziom lęku związanej z nauką w szkole niż chłopcy, a lęki związane z zajęciami szkolnymi, pracą domową i sprawdzianami negatywnie wpływają na wyniki. Obawa przed popełnieniem błędów na sprawdzianie często obniża wyniki tych najlepszych dziewcząt, które mają wrażenie, że dławią się ze strachu.

I tu rodzice mają ważną rolę do odegrania. Jeśli rodzice stwierdzili, że codziennie lub prawie codziennie „spędzają czas na rozmowach ze swoim dzieckiem”, „jedzeniu głównego posiłku z dzieckiem przy stole” lub na „rozmowach o tym, jak dziecko radzi sobie w szkole”, to ich dzieci od 22% do 39% częściej deklarowały wysoki poziom zadowolenia z życia. Spędzanie czasu na rozmowach to rodzicielska aktywność, która jest najczęściej i najsilniej związana z zadowoleniem uczniów z życia. Można również przypuszczać, że oddziałuje na wyniki. Osiągnięcia uczniów, których rodzice zadeklarowali „spędzanie czasu na rozmowach ze swoim dzieckiem”, były wyższe o równowartość efektu dwóch trzecich czasu rocznej nauki przedmiotów przyrodniczych w szkole. Nawet po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego uczniowie ci nadal wyprzedzali pozostałych o jedną trzecią roku szkolnego. Podobne wyniki odnotowano wśród dzieci, których rodzice zadeklarowali wspólne jadenie posiłków. Ta zależność wpływa na wyniki uczniów o wiele silniej niż większość zasobów i czynników związanych ze szkołą, jakie mierzy się w ramach badania PISA. Również rodzice mogą pomagać dzieciom radzić sobie z lękiem przed rozwiązywaniem testów poprzez wzmacnianie ich wiary w swoje zdolności do wykonywania różnych zadań szkolnych. Badanie PISA pokazuje, że nawet po uwzględnieniu różnic w wynikach i statusie społeczno-ekonomicznym w krajach OECD dziewczęta, które przyznały, że rodzice wzmacniają ich wiarę w umiejętności, średnio o 21% rzadziej stwierdzały, że odczuwają napięcie podczas nauki.

Większość rodziców chce, aby ich dzieci były motywowane w szkole, a zmotywowani uczniowie zazwyczaj radzą sobie lepiej. Badanie PISA dowodzi, że osiągnięcia najbardziej zmotywowanych uczniów są średnio wyższe o równowartość ponad jednego roku szkolnego w porównaniu do uczniów o najniższej motywacji. Motywacja osiągnięć jest również związana z poczuciem satysfakcji z życia w taki sposób, że wysoki poziom jednego z tych czynników podwyższa poziom drugiego. Uczniowie, którzy są bardzo zadowoleni ze swojego życia, lepiej radzą sobie ze szkolnymi wyzwaniami i potrafią przezwyciężać trudności. Wyższa motywacja osiągnięć w połączeniu ze zrealizowanymi planami może wzmocnić u uczniów poczucie celu w życiu. Być może dlatego wśród uczniów mających wyższą motywację osiągnięć poczucie satysfakcji z życia było silniejsze.



Motywacja osiągnięć może też nieść negatywne skutki, szczególnie gdy jest reakcją na presję zewnętrzną. Zgodnie z wynikami badania PISA kraje, w których uczniowie mają wysoką motywację osiągnięć, pokrywają się z krajami, w których wielu uczniów zadeklarowało odczuwanie lęku przed rozwiązywaniem testów, nawet mimo dobrego przygotowania. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice powinni poszukiwać sposobów wzmacniania uczniowskiej motywacji do uczenia się i osiągania wyników bez wzbudzania nadmiernego lęku przed porażką.

Podsumowując, o dobrostan psychiczny uczniów najłatwiej dbać poprzez zachęcanie wszystkich rodziców do bycia bardziej świadomymi spraw i trosk swoich dzieci oraz do okazywania zainteresowania ich życiem szkolnym i wyzwaniami, przed jakimi stają. Szkoły powinny tworzyć warunki do współpracy z rodzicami i otoczeniem. Nauczycieli trzeba wspierać w pozyskiwaniu wsparcia rodziców, a szkoły powinny rekompensować podstawowe niedostatki wśród dzieci będących w trudnej sytuacji, takie jak brak miejsca do cichej nauki. Jeśli rodzice i nauczyciele nawiążą relacje oparte na zaufaniu, wówczas szkoły będą mogły polegać na rodzicach jako wartościowych partnerach w edukacji swoich uczniów.

## ROZWIJANIE POTENCJAŁU PRZYWÓDCÓW EDUKACYJNYCH

We wrześniu 2003 roku odwiedził mnie Johan van Bruggen, który przewodził Stałej Międzynarodowej Konferencji Inspektorów<sup>69</sup>. Byłem pod wrażeniem tego, jak dużą wagę przywiązywał do skutecznego przywództwa na poziomie szkoły i systemu, a także jak wyrafinowanymi technikami przeprowadzania wizytacji szkolnych posługują się inspektorzy w celu obserwowania i charakteryzowania efektywnego przywództwa w różnych krajach. Podkreślał, że słabe przywództwo może podciąć skrzydła nawet najlepszemu nauczycielowi. Wystarczy umieścić znakomitego nauczyciela w źle zarządzanej szkole, a szkoła „wygra” za każdym razem. Zbyt często nauczyciele i ich uczniowie stają się ofiarami dysfunkcyjnych szkół.

Analiza porównawcza przywództwa w szkole, dokonana w OECD, wskazuje na cztery grupy powiązanych ze sobą funkcji przywódczych jako kluczowych z punktu widzenia poprawiania wyników nauczania<sup>70</sup>:

<sup>69</sup> Standing International Conference of Inspectorates; zob. <<http://www.sici-inspectorates.eu>>.

<sup>70</sup> Pont, Nusche i Moorman, 2008.



- Wspieranie, ocenianie i rozwijanie umiejętności nauczycieli. Obejmuje to: rekrutację wysoko wykwalifikowanych nauczycieli; zapewnianie skutecznego programu integracji zawodowej dla nowych nauczycieli; upewnianie się, że nauczyciele mają wiedzę i umiejętności potrzebne do kształcenia zgodnie z programem nauczania; wspieranie i organizowanie współpracy nauczycieli, dążącej do poprawy jakości i metod nauczania; monitorowanie i ewaluacja praktyk dydaktycznych; zachęcanie nauczycieli do rozwoju zawodowego oraz wspieranie tworzenia kultur opartych na współpracy. Jeśli się chce dokonać prawdziwej i trwałej zmiany, to nie należy pytać, ilu nauczycieli popiera twój pomysł, ale ilu nauczycieli potrafi i będzie się angażować we współpracę ze swoimi kolegami.
- Ustalanie celów nauczania i oceniania, aby pomóc uczniom spełniać wysokie standardy osiągnięć. Obejmuje to: dostosowanie metod nauczania do odgórnych standardów; ustalanie szkolnych celów odnośnie do osiągnięć uczniów; monitorowanie postępów w realizacji tych celów oraz wprowadzanie korekt do szkolnego programu w celu poprawy indywidualnych i ogólnych wyników. Przywódcy szkolni również muszą umieć korzystać z danych, aby obserwować postęp każdego ucznia. Muszą być pewni siebie w kontaktach z osobami, które stosują inne podejścia do nauczania.
- Strategiczne wykorzystywanie zasobów i dostosowywanie ich do uczenia i wychowywania.
- Budowanie partnerskich relacji poza szkołą w celu zapewniania większej spójności wśród wszystkich podmiotów zainteresowanych wynikami i dobrostanem każdego dziecka. Wymaga to znalezienia innowacyjnych sposobów wzmacniania partnerskich relacji z rodzinami i otoczeniem społecznym, szkolnictwem wyższym, biznesem, a zwłaszcza z innymi szkołami i środowiskami uczenia się i nauczania.

Nasza analiza wyników badania TALIS pokazała, że istnieje związek między gotowością nauczycieli do doskonalenia własnej praktyki zawodowej a ich rozwojem w roli liderów<sup>71</sup>. Jeśli nauczyciele mogą przejąć inicjatywę we wdrażaniu usprawnień i innowacji w swoich szkołach, wówczas czują się bardziej kompetentni i pewni siebie – zarówno ich status zawodowy, jak i morale przybierają na sile. Dobre przywództwo jest wymagane na każdym poziomie systemu edu-

<sup>71</sup> Zob. OECD, 2014c.

kacji (zob. rozdział 6). Staje się coraz ważniejsze z kilku powodów. W wielu krajach większej decentralizacji oświaty towarzyszy większa autonomia szkół oraz odpowiedzialność za wyniki szkół i uczniów, lepsze wykorzystanie bazy wiedzy na temat kształcenia i wychowania oraz szersza odpowiedzialność za wspieranie lokalnych społeczności, w których znajdują się szkoły<sup>72</sup>.

Michael Fullan, twórca znanej strategii reformy edukacji w Ontario, opisał, w jaki sposób najlepsi liderzy systemów edukacji angażują innych i dzielą się przywództwem w całym systemie<sup>73</sup>. Jak zauważył, potrafią oni identyfikować pojawiające się tendencje i problemy o istotnym znaczeniu z punktu widzenia rozwoju nauczycieli i szkół. Zarządzają w sposób otwarty: zachęcają do współpracy i dają swoim pracownikom przestrzeń do podejmowania ryzyka. Opracowują strategie i działają przedsiębiorczo w tym sensie, że potrafią mobilizować ludzi, znajdować fundusze na innowacje i przyciągać utalentowanych pracowników. Budują trwałe relacje między sektorami i krajami oraz angażują liderów rządowych, działaczy społecznych, biznesmenów, naukowców i przedstawicieli społeczeństwa obywatelskiego w charakterze partnerów innowacyjności w obszarze kształcenia i szkolenia.

## POSZUKIWANIE ODPOWIEDNIEGO POZIOMU AUTONOMII SZKÓŁ

Wiele państw przeniosło swoją uwagę z procesu kształcenia na jego efekty. Jednocześnie szkoły uzyskały więcej odpowiedzialności i zachętę do adekwatnego reagowania na lokalne potrzeby (wykres 15). Wiele szkół uzyskało szerszą autonomię, dzięki czemu dyrektorzy, rady szkół i nauczyciele ponoszą większą odpowiedzialność za zarządzanie zasobami, programem nauczania, ocenianie, rekrutację oraz dyscyplinę.

Dane z badania PISA sugerują, że jeśli państwo sformułowało jasne oczekiwania wobec uczniów, to autonomia szkół w uzgadnianiu szczegółów programu nauczania i sposobów oceniania jest pozytywnie związana z ogólną efektywnością systemu. Na przykład systemy, które gwarantują swoim szkołom więcej swobód w ocenianiu uczniów, planowaniu oferty edukacyjnej, treści nauczania czy wyborze podręczników, są częściej lepiej oceniane w testach PISA – niezależnie od przyczyny tego związku<sup>74</sup>.

<sup>72</sup> Zob. OECD, 2013b.

<sup>73</sup> Zob. Fullan, 2011.

<sup>74</sup> Zob. OECD, 2013b.

Kolejnym argumentem przemawiającym za zwiększaniem autonomii w oświacie jest możliwość dostarczania silniejszych bodźców do innowacyjności. Szkoły będą skuteczne, jeśli ludzie będą chcieli w nich pracować i będą mogli realizować dobre pomysły. Innowacyjność trudniej jest rozwijać w hierarchicznych i zbiurokratyzowanych strukturach, nastawionych na nagradzanie postępowania zgodnie z zasadami i przepisami.

Próba zmierzenia poziomu innowacyjności systemów edukacji, podjęta w latach 2000–2011, wykazała, że kraje, takie jak Dania i Holandia, w których system jest zdecentralizowany, a szkoły mają dużą autonomię, miały najwyższą wartość „złożonego wskaźnika innowacyjności”, który łączył różnorodne miary innowacyjności w szkołach i praktykach dydaktycznych<sup>75</sup>.

Niedawna analiza „Innowacyjne środowiska nauczania i uczenia się” („Innovative learning environments”) dotyczyła kilku innowacyjnych szkół i sieci szkolnych w krajach członkowskich OECD<sup>76</sup>. Nie była to analiza oparta na reprezentatywnej próbie badawczej, ale studia przypadków dotyczyły wielu placówek z różnych systemów edukacji. Niektóre z nich były ogólnodostępnymi szkołami publicznymi, inne należały do sieci tzw. *charter schools*<sup>77</sup>, działających na podobnych warunkach, jeszcze inne były placówkami prywatnymi, funkcjonującymi w ramach systemów publicznych lub poza nimi. Każda z nich mogła się rozwijać, ponieważ ustalenia dotyczące sposobu zarządzania i sprawowania nadzoru zapewniły im możliwość swobodnego tworzenia przestrzeni do eksperymentowania.

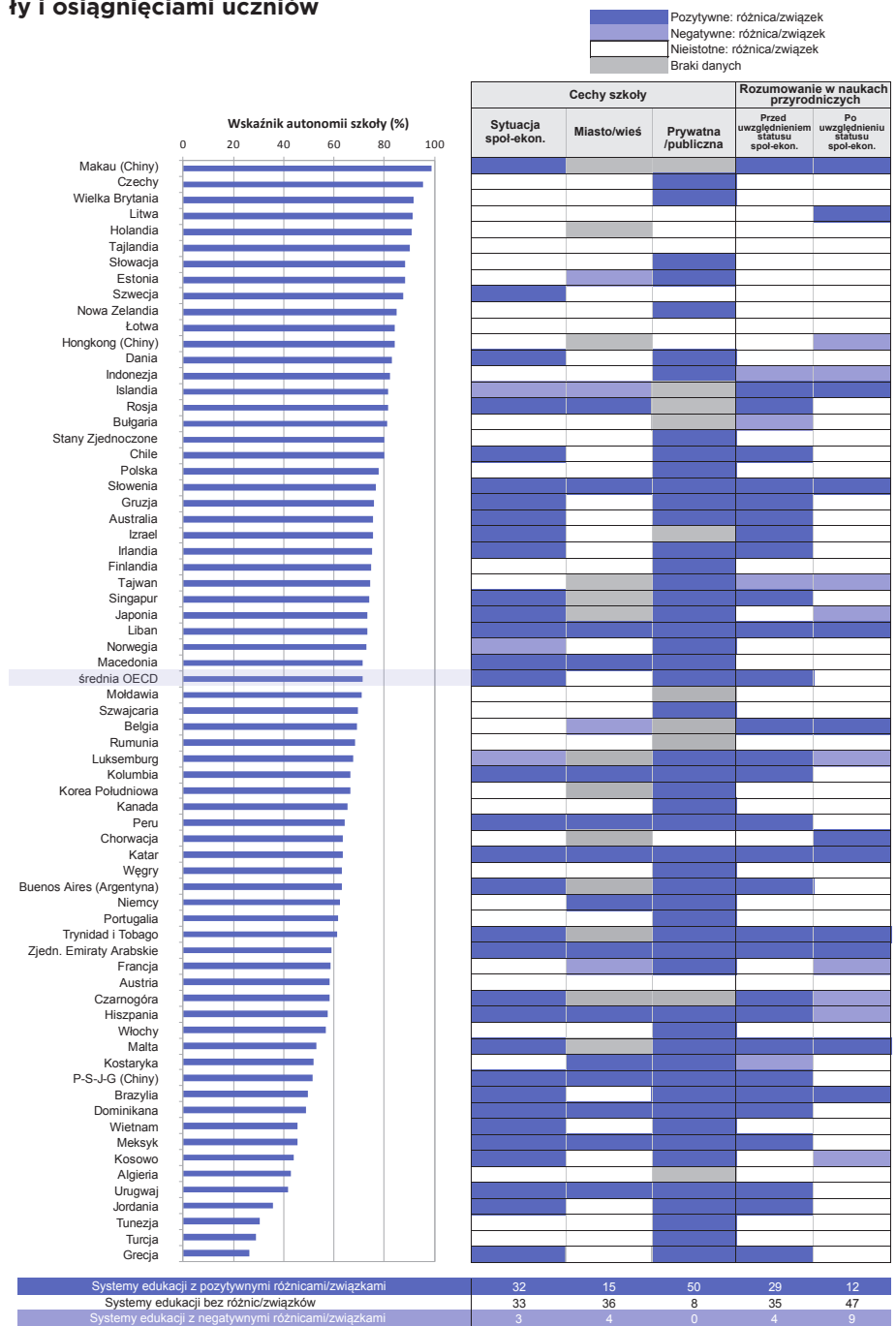
W badaniu zwrócono również uwagę na ryzyko związane z autonomią, która może prowadzić do atomizacji szkół. Współpraca może pobudzać do innowacyjności i podtrzymywać dążenie do wdrażania zmian. Jednak duża autonomia może też być szkodliwa dla szkoły, jeśli placówka będzie działała w odosobnieniu. Z tego powodu autonomia powinna przybierać formę dobrowolnej i elastycznej współpracy z wieloma partnerami.

<sup>75</sup> Zob. OECD, 2014a

<sup>76</sup> Zob. OECD, 2015f.

<sup>77</sup> To szkoły zakładane przez osoby prawne lub stowarzyszenia, finansowane ze środków publicznych oraz rozliczane na podstawie realizacji zapisów statutowych i zaplanowanych osiągnięć uczniów. Zazwyczaj działają one na podobnych zasadach jak szkoły publiczne: nie pobierają opłat i nie mogą selekcjonować uczniów (przyp. tłum.).

**Wykres 15. Autonomia w podejmowaniu decyzji jest związana z cechami szkoły i osiągnięciami uczniów**



Analizy oparte na deklaracjach dyrektorów szkół.

Uwagi: Autonomię szkoły mierzy się odsetkami zadań, za które odpowiedzialność ponosi dyrektor, nauczyciele, rada szkoły lub społeczna rada nadzorcza. Status społeczno-ekonomiczny mierzy się wskaźnikiem statusu ekonomiczno-społeczno-kulturowego stosowanego w badaniu PISA. Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangsu i Guangdong. Kraje i regiony zostały uszeregowane w porządku malejącym pod względem wskaźnika autonomii szkół.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela II.4.5. DOI: <10.1787/888933435854>.

Ważną, choć często niedostrzeżoną przeszkodą w osiąganiu spójności w szkolnictwie, jest brak jednakowego rozumienia problemów, przed którymi stoi system. Jeśli nauczyciele lub rodzice nie wiedzą, jakie problemy próbuje rozwiązać rząd, to trudno im będzie zrozumieć wypracowane rozwiązania. Za przykład mogą posłużyć wysiłki rządu Ontario włożone w wypracowanie wspólnego celu i jednakowego sposobu jego zrozumienia wśród różnych grup interesariuszy. W strategii podnoszenia poziomu umiejętności podstawowych rządowi nie chodziło tylko o rozwijanie umiejętności matematycznych, czytania i pisania – chociaż bez wątplenia udało się osiągnąć ten cel. W takim samym stopniu strategia obejmowała tworzenie szerokiego frontu poparcia na rzecz poprawy kluczowych umiejętności z wykorzystaniem imponującej liczby różnorodnych inicjatyw, które zaowocowały zmianami w kulturze szkół w Ontario. Wzrost świadomości, ile znaczą umiejętności czytania, pisania i liczenia, doprowadził do zmian w postawach i zachowaniach na poziomie klas, szkół, wydziałów oświaty i ministerstw<sup>78</sup>.

W ramach singapurskiej reformy wdrażanej pod hasłem „Szkoły myślące, naród uczący się” („Thinking schools, learning nation”) szkoły pogrupowano w klastry geograficzne, które uzyskały większą autonomię, a najlepsi dyrektorzy zostali wyznaczeni do roli zarządzających tymi skupiskami, opiekujących się innymi i zachęcających do innowacyjności<sup>79</sup>. Wraz ze wzrostem autonomii

<sup>78</sup> Zob. Canadian Language and Literacy Research Network (2009).

<sup>79</sup> Ta koncepcja została po raz pierwszy zaprezentowana w 1997 roku przez ówczesnego premiera Goh Chok Tonga. Przedstawia ona naród jako myślących i zaangażowanych obywateli, zdolnych do sprostania wyzwaniom przyszłości, oraz system edukacji dostosowany do potrzeb XXI wieku. Zob. też: <<https://www.moe.gov.sg/about>>.

pojawiły się nowe formy odpowiedzialności. Dawny system nadzoru zewnętrznego został zniesiony i zastąpiony przez model doskonalenia szkoły, w ramach którego każda placówka ustalała swoje własne cele, a w ciągu roku oceniała postępy w ich osiągnięciu, między innymi na podstawie wyników uczniów. Większa autonomia doprowadziła również do skupienia uwagi na wyłanianiu i rozwijaniu skutecznych liderów szkolnych, którzy potrafiliby przeprowadzić szkołę przez okres transformacji. Co sześć lat funkcjonowanie szkół jest oceniane przez podmioty zewnętrzne.

Zawsze sądziłem, że w Stanach Zjednoczonych, gdzie odwiedziłem wiele najbardziej innowacyjnych i inspirujących szkół, nauczyciele i szkoły mają więcej autonomii w porównaniu do innych krajów ze względu na tradycje lokalnego sprawowania nadzoru nad szkołami. Kiedy w lipcu 2009 roku spotkałem się z liderami amerykańskich szkół na dorocznej konferencji Krajowego Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich, zaskoczyły mnie ich relacje na temat ograniczonej zdolności do podejmowania decyzji. Kiedy przeanalizowałem wyniki badania PISA pod tym kątem, stwierdziłem, że faktycznie szkoły amerykańskie znacznie częściej polegają na wytycznych lokalnych władz, niż ma to miejsce w wielu innych krajach. W tym sensie Stany Zjednoczone wymieniły jedną formę scentralizowanej biurokracji na inną. Prawdą jest również to, że w amerykańskiej edukacji od pewnego czasu rośnie rola związków zawodowych, które budują relacje w charakterystyczny dla siebie sposób i wywierają presję na zawieranie umów na podobnych zasadach jak w innych zakładach pracy. To mogło doprowadzić do silniejszej regulacji środowiska pracy, niż ma to miejsce w modelach opierających się na profesjonalnych formach organizacji pracy. Jak wszędzie indziej, tak i tu – diabeł tkwi w szczegółach.

Niektóre kraje zapewniają większości swoich szkół publicznych możliwość podejmowania decyzji w zakresie podobnym do obowiązującego w amerykańskich *charter schools*. Przykładem mogą być angielskie *academies*. Są to szkoły państwowe, którym zapewniono szeroką autonomię, ale nadal oczekuje się od nich przeprowadzania egzaminów państwowych, gromadzenia i upubliczniania takich samych danych na temat swoich wyników, dysponowania środkami budżetowymi, oficjalnego sprawozdawania efektów i przyjmowania uczniów w ten sam sposób jak szkoły państwowe. Brytyjcy ministrowie edukacji widzą w niezależnych szkołach tego typu sposób na rozwiązanie problemu słabych wyników.

Co jednak wiemy o efektach takich rozwiązań? W jaki sposób zapewnienie szkole większej autonomii faktycznie doprowadzi do polepszenia wyników uczniów? Jeśli reforma jest jednokierunkowa, a status szkoły wiąże się z dożywotnią niezależnością, to za kilka lat interwencje publiczne mogą okazać się nieskuteczne. Jak uniknąć izolacji w miarę wzrostu autonomii? Angielskie

*academies* dowodzą, jak ważne jest łączenie autonomii zawodowej z kulturą współpracy zarówno wśród nauczycieli, jak i pomiędzy szkołami. Wyzwaniem dla modelu tych szkół jest znalezienie sposobu dzielenia się wiedzą. Wiedza w edukacji nie rozprzestrzenia się łatwo. Nie będzie przekazywana, o ile nie stworzy się zachęt motywujących do dzielenia się nią. Oznacza to, że liderzy programów angielskich *academies* i podobnych inicjatyw w innych krajach muszą się dobrze zastanowić, jak przekazywać wiedzę wypracowaną w różnych obszarach innowacyjności, jak przyciągnąć najbardziej utalentowanych nauczycieli do najtrudniejszych klas i jak pozyskiwać najskuteczniejszych dyrektorów do pracy w najtrudniejszych szkołach.

Z pewnością nie jest to niemożliwe. Szkoły w Danii, Finlandii, Japonii, Norwegii, Szanghaju i Szwecji mają długą tradycję autonomiczności, współpracy i pracy zespołowej. Tworzą sieci szkolne, dzielą się zasobami i pomysłami w ramach wypracowywania nowych i innowacyjnych praktyk nauczania. Taka kultura współpracy nie powstaje przez przypadek – jest starannie dopracowywana na podstawie polityk i praktyk publicznych. Dla przykładu w niektórych fińskich gminach dyrektorzy szkół pełnią jednocześnie funkcję przywódcy dystryktu: jedną trzecią czasu pracy poświęcają na sprawy lokalne, a dwie trzecie – na swoje szkoły. W ten sposób zachęcają do kształtowania wspólnej wizji szkolnictwa, podzielanej zarówno przez szkoły, jak i gminy.

Przywódcy szkolni gotowi poszerzyć zakres obowiązków dzielą się przywództwem z zespołem zarządzającym szkołą, który przejmuje część zadań dyrektora szkoły. Dzięki temu dyrektorzy mogą regularnie spotykać się ze swoimi kolegami. Nie pracują już pod nadzorem lokalnej administracji, bo sami pełnią jej funkcje. Siedziby władz lokalnych nie są przepełnione pracownikami administracyjnymi, lecz osobami, które wiedzą, z czym się wiąże prowadzenie szkoły. Albo przykład z Szanghaju: jeśli jesteś wicedyrektorem dobrze prosperującej szkoły i chcesz awansować na stanowisko dyrektora, to stanie się to możliwe, gdy tylko udowodnisz w praktyce, że potrafisz poprawić wyniki dowolnej słabej szkoły.

Cechą charakterystyczną angielskiego szkolnictwa jest podleganie surowemu systemowi nadzoru zewnętrznego. Moim zdaniem jednemu z najskuteczniejszych na świecie.

Jeśli szkoły chcą zostać uznane za wybitne pod względem przywództwa, to muszą udowodnić, że wspierają edukację poza własnymi murami. Potrzeba czegoś jeszcze. Dane badania PISA pokazują, że tam, gdzie nauczyciele zarządzają swoją wiedzą zawodową, autonomia jest pozytywnie odbierana. Lecz tam, gdzie nie ma kultury wzajemnego uczenia się i odpowiedzialności, autonomia może negatywnie wpływać na wyniki uczniów. Należy gromadzić odpowiedzialną wiedzę i dzielić się nią, a także wypracowywać mechanizmy kontrolne,



aby szkoły w rodzaju angielskich *academies* mogły skutecznie i mądrze korzystać ze swojej niezależności.

Niemniej reforma daje szansę na poprawę szkolnictwa. Jeśli autonomię uda się połączyć z kulturą współpracy, to skorzystają na tym nie tylko szkoły, lecz także poszczególni nauczyciele.

## ODCHODZENIE OD ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA EFEKTY W KIERUNKU ODPOWIEDZIALNOŚCI ZAWODOWEJ

Aby można było pogodzić autonomię szkół z ogólną spójnością szkolnictwa, muszą istnieć sposoby, dające wgląd, jak jest zorganizowane nauczanie i nabywanie osiągnięć. Mechanizmy oceniania i przejmowania odpowiedzialności pozwalają nauczycielom i osobom kształtującym polityki publiczne monitorować postępy w edukacji. W większości najlepszych systemów edukacji istnieje jakiś system rozliczania efektów pracy. W niektórych państwach publikuje się dane na temat wyników szkół, chociaż nie jest to powszechne wśród najlepszych systemów edukacji. Tam, gdzie rodzice mają swobodę wyboru szkoły dla swojego dziecka, dane porównawcze mogą wpływać na ich decyzje. Niekiedy te dane są również wykorzystywane do podziału środków, często po to, aby zapewnić dodatkowe finansowanie szkołom będącym w trudniejszym położeniu.

Modele odpowiedzialności ewoluują razem ze szkolnictwem – kiedy przepisy zaczynają być traktowane jako wskazówki lub dobre praktyki, a następnie kiedy dobre praktyki stają się podstawą nowej kultury zawodu. Często ten postęp wiąże się również z odchodzeniem od „odpowiedzialności administracyjnej” w kierunku „odpowiedzialności zawodowej”.

W ramach odpowiedzialności administracyjnej dane są zazwyczaj wykorzystywane do wylaniania dobrych nauczycieli i dobrych szkół oraz do interweniowania w szkołach z niskimi wynikami. Tego typu model często się opiera na wynikach uczniowskich testów. Stają się one podstawą podejmowania decyzji o tym, których nauczycieli lub dyrektorów szkół warto zatrudnić, doskonalić i utrzymać, a także jak należy wynagradzać poszczególnych dydaktyków.

Natomiast odpowiedzialność zawodowa charakteryzuje modele, w których nauczyciele są odpowiedzialni nie tyle przed władzami administracyjnymi, ile przed całym gronem pedagogicznym i dyrektorem swojej szkoły. W większości dziedzin specjaliści mają poczucie odpowiedzialności przed innymi przedstawicielami wykonywanego zawodu. W przypadku edukacji w grę wchodzi również odpowiedzialność osobista przed kolegami, uczniami i ich rodzicami.



Normy prawne, takie jak obowiązujące w kanadyjskim Ontario, Finlandii, Japonii i Nowej Zelandii, wspierają profesjonalne formy organizacji pracy, sprzyjające grupowemu przejmowaniu odpowiedzialności przez nauczycieli i dyrektora szkoły. Dzięki temu reformy zaczynają być postrzegane jako wspólne przedsięwzięcie, a nie jako decyzja narzucona odgórnie. Osoby, które oczekują, że będą traktowane jak profesjonalści i myślą o sobie w ten sposób, będą bardziej otwarte na mniej sformalizowane modele odpowiedzialności zawodowej, a przy tym będą odżegnywać się od odpowiedzialności administracyjnej, którą utożsamiają z przemysłową organizacją pracy.

Doświadczenia Ontario dają przykład, jak budować relacje oparte na partnerstwie między władzą, szkołami i nauczycielami, aby można było identyfikować dobre praktyki, gromadzić je i szerzej wykorzystywać. Zamiast zlecać wdrażanie reformy, szkołom przekazano dofinansowanie, mające zachęcić je do eksperymentowania i innowacyjności w swoim otoczeniu. W ten sposób wysłano czytelny sygnał, że nauczycielskie rozwiązania uczniowskich trudności w czytaniu i matematyce będą prawdopodobnie o wiele skuteczniejsze niż rozwiązania narzucone z góry. Gwałtowny spadek liczby szkół ze słabymi wynikami w tej prowincji udało się osiągnąć nie tyle poprzez zagrożenie zamknięciem tych szkół, ile dzięki udzieleniu im wsparcia technicznego i finansowego. U podstaw tego działania leżało przekonanie o profesjonalizmie nauczycieli, którzy starają się działać odpowiednio do potrzeb, a wszelkie niedociągnięcia w ich pracy wynikają raczej z braku wiedzy niż z braku motywacji. W tym samym czasie rząd Ontario nie podejmował prób demontażu lub modyfikacji modelu oceniania wprowadzonego przez jego poprzedników. Konsekwentnie powtarzał szkołom i opinii publicznej, że wyniki testów przeprowadzanych w całej prowincji mają znaczenie.

W Singapurze administracyjna i zawodowa odpowiedzialność są ze sobą powiązane. Nauczyciele, dyrektorzy, pracownicy ministerstwa i uczniowie są zachęceni do ciężkiej pracy. Rząd ustala roczne cele, zapewnia wsparcie ukierunkowane na ich osiągnięcie, a następnie ocenia, czy plan został wykonany. Oprócz wyników uczniów pod uwagę bierze się wiele innych wskaźników, takich jak wkład nauczycieli w funkcjonowanie szkoły i jej otoczenia oraz opinie doświadczonych praktyków. Formą wynagrodzenia i uznania osiągnięć są przyznawane wyróżnienia i premie. W ramach oceny pracy każdego nauczyciela uwzględnia się dążenie do ulepszenia swojej szkoły.

## ZNACZENIE ZAUFANIA

Niektórzy twierdzą, że nie można przeszczepić sensownych rozwiązań z Finlandii, ponieważ kultura tamtejszego szkolnictwa opiera się na zaufaniu. Sądzą, że tego rodzaju kulturę niełatwo jest przenieść w inne miejsce. Inni sądzą jednak, że zaufanie w relacjach między nauczycielami a ogółem społeczeństwa jest nie tyle wstępnym warunkiem reform, ile raczej efektem konkretnych decyzji i rozwiązań systemowych. Szacunek, jakim fińscy nauczyciele są od lat obdarzani, jest solidną podstawą do opracowywania reform. Tamtejsi liderzy wzmacniają swoich nauczycieli, darząc ich zaufaniem. W ten sposób napędzają produktywność i innowacyjność środowisk nauczania i uczenia się. Natomiast wysoka spójność polityk publicznych, która gwarantuje, że decyzje poprzednich rządów będą podtrzymywane w kolejnych cyklach, prowadzi do wzrostu zaufania nauczycieli do liderów edukacyjnych – wierzą w uczciwość swoich zwierzchników i liczą na ich umiejętność przechodzenia od słów do czynów.

To nie jest ślepe zaufanie. Nacisk na odpowiedzialność zawodową jest wysoki. Fakt, że zaledwie 5% zróżnicowania osiągnięć fińskich uczniów wyjaśniają różnice między szkołami<sup>80</sup>, dowodzi, że system potrafi skutecznie interweniować, gdy potrzebne jest dodatkowe wsparcie. Mimo że niektórzy przedstawiają Finlandię jako raj wolny od testów, to informacje uzyskane od uczniów w trakcie edycji PISA 2015 pokazują, że jest nieco inaczej. Częstotliwość przeprowadzania standaryzowanych testów w fińskich szkołach jest zbliżona do średniej OECD<sup>81</sup>. Różnica polega na tym, że wyników tych testów nie wykorzystuje się do wykrywania usterek w systemie lub dokumentowania gorszych wyników, lecz do wspierania uczniów w nauce, nauczycieli w tym, aby lepiej uczyć, a szkół w zwiększaniu efektywności swoich wysiłków.

Bez wątpienia zaufanie i odpowiedzialność mogą być ściślej powiązane, niż mogłoby się wydawać. Jasno określony zakres odpowiedzialności może być ważną cechą kultury opartej na zaufaniu. Jeśli ludzie nie będą w pełni rozumieli celów ani co należy mierzyć, wówczas trudno będzie wytworzyć atmosferę zaufania. Jest ono również funkcją specyficznych kompetencji. Można ufać swojej matce, ale czy z tego powodu można jej powierzyć pilotowanie samolotu? Po pierwsze, inwestowanie w rozwój zawodowy nauczycieli przez fińskich liderów to kluczowa część tego równania. Po drugie, liczy się łączenie bardzo dobrego przygotowania do wykonywania zawodu z upoważnieniem do podejmowania decyzji w takich kwestiach, jak program nauczania czy system

<sup>80</sup> Zob. OECD, 2016a.

<sup>81</sup> Zob. OECD, 2016b.

oceniań. Fińscy nauczyciele korzystają zarówno z podobnej autonomii, jaką cieszą się specjaliści innych dziedzin, jak i z zaufania. Mając zaufanie ze strony rządu oraz uniwersyteckie wykształcenie zdobyte na wysoce selektywnym kierunku i pomyślnie przebytą surową rekrutację do zawodu, nauczyciele mogą wykonywać swoje obowiązki w taki sposób, który pogłębi zaufanie udzielane im przez rodziców i otoczenie.

## **KTO POWIEDZIAŁ, ŻE TO ŚWIETNA NAUCZYCIELKA?**

Warto zadbać o to, by szerszy zakres odpowiedzialności zawodowej nie kolidował z tworzeniem kultury ewaluacji w ramach systemu. W niektórych krajach wystarczy wspomnieć o ewaluacji nauczycieli w rozmowach z nauczycielami, przywódcami związków zawodowych i decydentami, aby wywołać gorącą dyskusję<sup>82</sup>. Amerykańscy i francuscy nauczyciele podjęli strajk w tej sprawie, a w Anglii nauczycielskie związki i organizacje zrzeszające liderów szkolnych znalazły się po przeciwnych stronach debaty na temat powiązania wynagrodzenia nauczycieli z ich wynikami.

Niemal wszyscy zgadzają się, że szkolnictwo powinno wypracować sposoby motywowania obiecujących nauczycieli, nagradzania tych, którzy są skutecznymi, a nawet usuwania z zawodu nauczycieli długotrwale osiągających słabe wyniki. Co jednak sprawia, że nauczyciel jest świetny? I kto o tym decyduje? Uczniowie? Rodzice? Inni nauczyciele? Dyrektorzy?

Wśród nauczycieli z 23 krajów uczestniczących w badaniu TALIS w 2013 roku 83% tych, którzy zostali ocenieni i otrzymali informację zwrotną, uznało to za uczciwe podejście do ewaluacji wyników ich pracy, a 79% stwierdziło, że oceny pomogły im rozwijać warsztat zawodowy<sup>83</sup>. Mimo to nadal trudno osiągnąć porozumienie co do tego, jak mierzyć umiejętności nauczycieli.

W większości krajów systemy oceniania nauczycieli są w ciągłym opracowaniu, o ile w ogóle istnieją. Około 13% nauczycieli w krajach uczestniczących w badaniu TALIS nigdy nie zostało ocenionych ani nie otrzymało opinii na temat swojej pracy z jakiegokolwiek źródła. Częściowo jest to związane z kosztami tworzenia i utrzymywania takich systemów – nie tylko finansowymi i czasowymi, lecz także politycznymi, które wymagają odwagi, by wdrożyć takie rozwiązania. Często nie ma zgody co do kryteriów, jakie należy stosować

<sup>82</sup> Szczegółowe wyniki ewaluacji nauczycieli są dostępne w OECD, 2013e.

<sup>83</sup> Zob. OECD, 2014c.

do pomiaru wyników nauczycieli. Czy należy opierać się na wynikach testów ich uczniów? Umiejętności zaangażowania całej klasy? Opiniach uczniów i rodziców? Kto powinien dokonywać pomiaru: inspektor głównej instytucji odpowiedzialnej za edukację, dyrektor szkoły lub inni nauczyciele? Do jakich celów mogą zostać wykorzystane wyniki oceny? Czy powinny wpływać na wysokość wynagrodzenia? Czy mogą wpływać na dalsze ścieżki kariery zawodowej? Czy można je traktować jak sygnały świadczące o potrzebie rozwoju zawodowego? Czy mogą stanowić podstawę do wykluczenia z zawodu?

Z czasem jednak rodzi się zgoda co do niektórych kwestii. Wyniki uczniowskich testów to ważne źródło informacji, ale nie dają pełnego obrazu jakości nauczania. Opieranie się tylko na wynikach testów będzie prowadziło do zbytniego zawężenia perspektywy. Tymczasem systemy oceny pracy nauczycieli muszą być częścią całościowego podejścia do zawodu, w tym także do kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, kształcenia liderów szkolnych oraz angażowania nauczycieli w reformy i tworzenie atrakcyjnych warunków pracy.

W Singapurze każdego roku nauczyciele są oceniani przez radę szkoły na podstawie 13 różnych kompetencji, podobnie jak wszyscy pracownicy administracji rządowej i przedstawiciele wielu innych zawodów. Pod uwagę bierze się nie tylko osiągnięcia, lecz także wkład nauczycieli w rozwój wiedzy i umiejętności przedmiotowych oraz kształtowanie charakteru podopiecznych, współpracę z rodzicami i otoczeniem społecznym, a także wpływ na innych nauczycieli i ogólny wkład w funkcjonowanie szkoły. Co ciekawe, nauczyciele nie postrzegają tego jako odgórnego narzuconego modelu rozliczania efektów, ale raczej jako narzędzie przyczyniające się do poprawy i rozwoju ich kariery. Wysoko ocenieni nauczyciele otrzymują premię ze szkolnej puli. Po trzech latach pracy nauczyciele podlegają corocznej ocenie służącej do określenia, która z trzech ścieżek kariery będzie dla nich odpowiednia: nauczyciela mistrza, specjalisty w zakresie programu nauczania lub badań czy przywódcy szkolnego. Co ważne, system indywidualnej oceny pracy nauczycieli jest częścią ogólnego planu doskonalenia kształcenia przygotowywanego w każdej szkole.

## GDZIE LEŻY ODPOWIEDZIALNOŚĆ?

W wiodących systemach edukacji na pewnym poziomie władzy kończy się przekazywanie odpowiedzialności – jeden lub kilka organów odpowiadają za skuteczność i wydajność całego systemu. Zazwyczaj jest to narodowe lub regionalne ministerstwo edukacji. Będąc odpowiedzialnymi za jakość i efektywność edukacji, nadrzędne instytucje przejmują odpowiedzialność za długofalowe planowanie. Zlecają badania i wykorzystują ich wyniki w procesie decyzyjnym. Praca

w tych instytucjach jest powszechnie traktowana jako wartościowe miejsce docelowe dla najlepszych nauczycieli w kraju. Ich oczekiwania traktuje się poważnie ze względu na szacunek okazywany pracownikom tych instytucji.

Różne elementy systemu edukacji należy tak zaprojektować, aby harmonijnie współdziałały ze sobą. Należy opracowywać skuteczne plany, ale trzeba również zadbać o to, by były one realizowane. Należy wykonywać niezbędne analizy, zapewniać wsparcie szkołom, monitorować stopień realizacji planów, oceniać wyniki, a w razie potrzeby – odchylenia od kursu. Jeżeli państwo lub grupa krajów w systemie federalnym nie ma tych umiejętności, to nie będzie w stanie opracowywać wszechstronnych, spójnych planów. Nawet jeśli w systemie jest zdolność planowania, a nie ma zdolności do wdrażania, to tak naprawdę nie ma dużego znaczenia, jakie polityki publiczne udało się wypracować.

Doświadczenia krajów wchodzących w skład federacji dostarczają użyteczne informacje na temat możliwych sposobów współpracy w obszarze edukacji. Kanadyjska Rada Ministrów do spraw Edukacji<sup>84</sup> i niemiecka Stała Konferencja Ministrów Edukacji<sup>85</sup> to fora dyskusji, w których często biorą udział lokalni ministrowie odpowiedzialni za oświatę, by koordynować swoje działania. Mimo ograniczonych uprawnień te inicjatywy pełnią ważną funkcję oraz umożliwiają rozpowszechnianie dobrych pomysłów i praktyk pomiędzy członkami. Siła dobrych idei i możliwość szerokiego informowania na ich temat spowodowały, że taka współpraca stała się dobrą praktyką i zachęca przedstawicieli władz do uczenia się od siebie nawzajem.

W Niemczech konstytucja zakazuje rządowi federalnemu innych działań niż wspieranie badań edukacyjnych, ale tyle wystarczyło, by w ciągu ostatnich dziesięciu lat rząd stworzył bodźce i podzielił się pomysłami na temat wielu istotnych reform. Na przykład opracował oryginalną koncepcję ogólnonarodowych standardów szkolnych opartych na kompetencjach, choć w praktyce to poszczególne kraje związkowe za pośrednictwem swoich rad ministrów odpowiadały za wdrożenie, nadzór i sprawozdawczość tych standardów.

## WYSYŁANIE SPÓJNEGO PRZEKAZU

Współcześnie w systemach edukacji występują sprzeczne tendencje. Z jednej strony rośnie zaniepokojenie pogłębiającą się przepaścią między oczekiwaniami a rzeczywistymi efektami kształcenia w szkołach. Z drugiej zaś

<sup>84</sup> Council of Ministers of Education; zob. <<https://www.cmec.ca/en>>.

<sup>85</sup> Kultusminister Konferenz; zob. <<https://www.kmk.org>>.

wśród praktyków rośnie niezadowolenie ze zbyt szybkiego tempa reformowania edukacji, które daje niewiele czasu i przestrzeni na wdrażanie przemyślanych rozwiązań. Za opiniami o zbyt szybkim lub zbyt wolnym tempie zmian kryje się brak ukierunkowania oraz powiązania poszczególnych przepisów i elementów reformy. Dyrektorzy i nauczyciele rzadko angażują się w opracowywanie polityk edukacyjnych. Czasami dowiadują się o nich, gdy zostają ogłoszone w mediach. Ponieważ nie widzą szerszego kontekstu, są mniej skłonni do łączenia intencji leżących u podstaw strategii z ich wdrożeniem, co ma kluczowe znaczenie dla powodzenia reform.

Natomiast osoby odpowiedzialne za opracowywanie polityk niechętnie popierają i realizują pomysły swoich poprzedników lub nie chcą dostrzec, że nie trzeba wszystkiego zmieniać, aby stworzyć coś lepszego. Z reguły są bardziej skłonne do umieszczania własnych propozycji na szczycie i tak już przeładowanej pomysłami strategii politycznej. To z kolei wzmacnia krótkowzroczność i niedopasowanie rozwiązań, a także brak zaufania wśród dydaktyków, którzy muszą dostosowywać się do każdej nowej administracji politycznej. Potrzeba spójności i ciągłości jest ogromna, przede wszystkim wtedy, gdy dąży się do poprawy jakości szkolnictwa. Niezależnie od tego, czy chodzi o zmiany w programie nauczania, finansowaniu, czy o inny sposób wspierania nauczycieli, różne części procesu reformowania muszą zmierzać w tym samym kierunku – w kierunku spójnej wizji.

Nie wystarczy zapewnić warunki do sprawnego wdrażania reform. Często tym procesom towarzyszą polityczne kontrowersje, innym razem napotyka ją na spore trudności. Niezależnie od wyzwań politycznych i ekonomicznych, przejście od scentralizowanej kontroli administracyjnej do autonomii zawodowej może dać efekt przeciwny do zamierzonego, jeśli zabraknie nauczycieli lub szkół gotowych do wdrożenia nowych przepisów. Przekazywanie kompetencji na niższe poziomy systemu edukacji może stworzyć trudności, jeśli nie uda się uzgodnić, co uczniowie powinni wiedzieć i co powinni umieć robić, a także jeśli nie wypracuje się odpowiednio wysokich standardów. Zatrudnianie nauczycieli o wysokich kwalifikacjach może nie wystarczyć, jeśli kandydaci będą sfrustrowani nieodpowiednim modelem przygotowania do zawodu lub przytłoczeni przez nadmiernie rozbudowaną biurokrację w takim stopniu, że zdecydują się porzucić zawód bezpowrotnie.

## MÓWIENIE JEDNYM GŁOSEM W SINGAPURZE

Jako profesor wizytujący Narodowy Instytut Edukacji miałem okazję dobrze poznać podejście do reformowania edukacji w Singapurze. Ministerstwo edukacji, instytut i poszczególne szkoły dzielą się obowiązkami i odpowiedzialnością za skuteczne wdrożenie przepisów. Profesorowie Narodowego Instytutu Edukacji regularnie uczestniczą w dyskusjach i wspierają decyzje ministerstwa, a efekty pracy tej instytucji są dostosowane do ministerialnych wytycznych. Dyrektorzy szkół dowiadują się o głównych propozycjach reform bezpośrednio od ministra, a nie za pośrednictwem mediów. Żaden przepis nie zostanie ogłoszony, jeśli nie przygotowano planu jego wdrożenia. Ministerstwo pracuje w warunkach ciągłego doskonalenia. Na bieżąco poddaje się ocenie, co działa, a co nie, i korzysta się z danych oraz doświadczenia praktyków z całego świata na temat opracowywania i wdrażania polityk publicznych. Programy kształcenia nauczycieli są zaprojektowane z myślą o odbiorcach, a nie o interesach uczelnianych wydziałów. Nauczyciele rozpoczynają pracę w klasie już z tytułem licencjata, a w kolejnych latach uzupełniają praktykę spójnymi podstawami teoretycznymi, ucząc się na studiach magisterskich już w trakcie kariery zawodowej.

W Singapurze wyjątkowe jest także to, że niezależnie od miejsca – czy to w ministerstwach odpowiedzialnych za edukację, rozwój narodowy lub lokalny, czy na uczelniach, w instytutach technicznych lub w szkołach – wszędzie widać głębokie skupienie na realizacji tych samych odważnych celów. Sam system jest bardzo chłonny w tym sensie, że specjaliści mogą wybierać i zmieniać obszar zatrudnienia: od badań, przez kształtowanie polityk, pracę administracyjną, aż po nauczanie – co robią często i wielokrotnie w ciągu kariery zawodowej. Bliskie powiązania między polityką, badaniami a praktyką sprawiają, że wspólna wizja staje się dalekowzroczna i dynamiczna. Oczekuje się, że edukacja będzie się dostosowywać do zmiany warunków, że nie utknie w przeszłości.

„Kursy kamieni milowych” – jak się je nazywa – dążące do wypracowania wspólnego rozumienia celów narodowych, przyciągają najlepszych urzędników ze wszystkich ministerstw. Cały rząd skupia uwagę na skutecznym wdrażaniu zmian. Motto „Śnij, projektuj i realizuj” (*Dream, design and deliver*) trafnie oddaje podejście obowiązujące w administracji publicznej Singapuru.

Rząd Singapuru rozumie istotę zależności między umiejętnościami swoich mieszkańców a rozwojem gospodarczym, dzięki czemu tworzy jasną wizję potrzeb edukacyjnych. Ministerstwo edukacji opracowuje zasady, które pomagają zrealizować tę wizję, a w tym czasie nauczyciele z kolei korzystają z prawa do rozwoju swoich umiejętności przez 100 godzin w ciągu roku. Często odbywa się to w Narodowym Instytucie Edukacji, który pomaga ministerstwu opracowywać zmiany w oświacie i obszarach z nią powiązanych.



## WYDAWAĆ WIĘCEJ CZY WYDAWAĆ MĄDRZEJ?

Pierwszą rzeczą, której nauczyłem się, gdy analizowałem kraje z czołówek rankingów PISA, jest to, że ich przywódcom udało się przekonać swoich obywateli do podejmowania wyborów, które stawiają edukację ponad wszystko inne. W tych krajach dobrze wyposażona szkoła przyciąga większą uwagę niż pachnące nowością centrum handlowe. Rodzice w Chinach często wydają ostatni grosz na edukację swoich dzieci – ich przyszłość i przyszłość ich kraju. W wielu krajach rozwiniętych rządy zapożyczają następane pokolenia, aby sfinansować bieżące wydatki. Postęp ekonomiczny i społeczny zmierza wprost ku zderzeniu z rosnącym długiem.

W 2013 roku przeprowadziłem ciekawą rozmowę podczas lunchu z Fu Yonglinem – wiceburmistrzem chińskiego miasta Chengdu – jednym z kluczowych liderów szybkiej transformacji w oświacie w ostatniej dekadzie. Najbardziej zaskoczył mnie jego pogląd, że władza i rola Chin na świecie nie będą zależały od tego, ile i jakie towary uda się wyprodukować, lecz przede wszystkim od tego, jaki wkład wniosą Chiny do światowych zasobów wiedzy i kultury dzięki edukacji. W kraju, w którym przeciętny absolwent przynosi do domu pensję niewiele wyższą od tego, ile może zarobić służąca w jednym z dużych chińskich miast, pieniądze nie są jedyną zachętą motywującą do nauki. Chińscy politycy i społecznicy nadal potrafią przekonywać obywateli do tego, aby cenili edukację i przyszłość bardziej niż bieżącą konsumpcję.

Zaciekawiło mnie również to, że wiceburmistrz Chengdu zgadzał się z potrzebą chronienia przeszłości i budowania na niej przyszłości, co ujął słowami: „nic nie powstaje z niczego, wszystko ma swoją historię, na której powstaje”. Doskonale zdawał sobie sprawę, jak ważnego zwrotu w edukacji będą musieli dokonać Chińczycy, z rosnącego znaczenia Chin w procesach globalizacyjnych, a w tym znaczenia edukacji jako punktu wyjścia do rozumienia różnych kultur i dziedzin wiedzy. Był także świadomy potrzeby zmiany charakteru samego procesu kształcenia. Zapytałem go, dlaczego on i pozostali miejscy urzędnicy tak bardzo zainteresowali się naszymi projektami ukierunkowanymi na przyszłość edukacji, do czego w tamtym czasie w niektórych krajach OECD wciąż podchodzono z pewną rezerwą. Spojrzał na mnie i odpowiedział, że dziś Chengdu jest światową fabryką urządzeń cyfrowych, która zapewnia 14 milionom pracowników miejsca pracy i dostatek. W ciągu dziesięciu lat każde z tych stanowisk zostanie przejęte przez robota. „Naszym wyzwaniem – kontynuował – nie jest samo tylko tworzenie nowych miejsc pracy, lecz tworzenie takich miejsc pracy, w których ludzie będą radzić sobie lepiej niż roboty, a także kształcenie ludzi, aby potrafili myśleć i pracować inaczej niż roboty”.



W rozdziale 2 mówiłem o tym, że systemy edukacji nie ulegną poprawie, jeśli tylko zasypie się je górą pieniędzy. Dwa państwa przeznaczające podobną część budżetu na edukację mogą radzić sobie bardzo różnie. Innymi słowy, po przekroczeniu minimalnego progu wydatków kluczowe staje się to, jak wydawane są środki na edukację. Jeżeli kraje OECD o przeciętnych wynikach chcą znaleźć się na początku stawki rankingów PISA, to muszą albo zdecydowanie poprawić skuteczność swoich systemów edukacji, albo znacząco zwiększyć przeznaczane na nie środki.

Większość rządów boryka się z poważnymi ograniczeniami finansowymi, co przypuszczalnie się nie zmieni w najbliższym czasie, a więc znaczący wzrost wydatków na edukację jest mało prawdopodobny. W takiej sytuacji wyzwaniem staje się konieczność wyciśnięcia znacznie więcej z każdego wydanego dolara. Pytanie – jak to zrobić? Doświadczenia najlepszych systemów edukacji podpowiadają kilka możliwych rozwiązań.

Na przykład Japonia przeznacza znaczną część swoich środków na podstawowe zadania związane z kształceniem, dzięki czemu wydaje znacznie mniej niż większość krajów należących do OECD na ekstrawaganckie budynki, usługi szkolne, lśniące podręczniki i kosztowne programy sportowe<sup>86</sup>. Część oszczędności przeznaczana się na stosunkowo wysokie wynagrodzenia nauczycielskie. Resztę zwraca się podatnikom (w 2014 roku wydatki na szkoły publiczne i prywatne osiągnęły 3% PKB, co stanowi czwartą najniższą wartość wśród krajów OECD po Czechach, Słowacji i Węgrzech).

Innym sposobem na osiągnięcie lepszych wyników bez wydawania większej ilości pieniędzy jest dokonanie podstawowych zmian w organizacji systemu edukacji. W Japonii, aż do spadku liczby dzieci w wieku szkolnym, liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela była niemal identyczna jak w Stanach Zjednoczonych. Japończycy postanowili jednak utrzymać wielkość klas na tym samym poziomie – niekiedy dwukrotnie większych niż klasy w Stanach Zjednoczonych. Dzięki temu japońscy nauczyciele zyskali znacznie więcej czasu na przygotowanie lekcji, porozmawianie z innymi nauczycielami o uczniach mających trudności w nauce lub pomaganie uczniom, którzy pozostają w tyle. Oba kraje rozpoczęły z tego samego punktu (pod względem liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela), ale japońscy decydenci poświęcili liczebność klas na rzecz dodatkowego czasu dla nauczycieli, który ci mogli przeznaczyć na planowanie pracy i uczenie małych grup uczniów, podczas gdy amerykańscy politycy poparli zmniejszanie klas kosztem czasu nauczycieli.

Japonia nie jest wyjątkiem. Jak już wspominałem, gdy w najlepszych systemach edukacji trzeba wybrać między mniejszymi klasami a lepszymi

<sup>86</sup> Zob. OECD, 2017a.

nauczycielami, to przeważnie wybiera się to drugie. Inaczej niż w krajach zachodnich, gdzie często wybierano pierwsze rozwiązanie.

W latach 2006–2015 wydatki przeznaczane na uczenia szkoły podstawowej, średniej i policealnej wzrosły o prawie 20% w krajach należących do OECD<sup>87</sup>. W tym samym okresie w większości tych krajów zmniejszono klasy kosztem zmieniania warunków pracy nauczycieli, zwiększania liczby godzin przeznaczanych na naukę i indywidualne wspieranie uczniów oraz wyrównywania szans w edukacji. Presja społeczna i zmiany demograficzne skłoniły rządy do zmniejszenia liczebności klas w gimnazjach średnio o 6% w krajach OECD. Innymi słowy, przyczyną takiego ukierunkowania wydatków były decyzje popierane przez rodziców i nauczycieli, które w dłuższej perspektywie niekoniecznie sprzyjały sukcesom uczniów.

Kraje, które popierają duże klasy, stać na lepsze pensje dla nauczycieli. Gdy wychowawcy są sowiec wynagradzani, to rekrutacja do zawodu staje się bardziej konkurencyjna, a kandydaci mogą kształcić się w bardziej prestiżowych instytucjach. Tacy nauczyciele dłużej pozostają w zawodzie, rzadziej muszą być zastępowani i wymagają znacznie mniej specjalistycznego wsparcia w nauczaniu. Oznacza to, że lepiej mieć mniej instytucji kształcących nauczycieli, aby więcej pieniędzy można było przeznaczyć na osoby pozostające w zawodzie. Pozornie tanie rozwiązanie (czyli zatrudnianie nauczycieli gorzej wykwalifikowanych i kształcenie ich w instytucjach niskobudżetowych) może stać się bardzo kosztowne, gdy uwzględni się wszystkie wydatki, jakie zostaną poniesione w dłuższej perspektywie.

Zatrudnianie tańszych nauczycieli oznacza, że w szkołach potrzeba więcej wyspecjalizowanych pracowników oraz menedżerów nadzorujących i koordynujących ich pracę. W krajach osiągających najlepsze wyniki, nawet jeśli nauczyciele otrzymują stosunkowo wysokie wynagrodzenie, to nie potrzeba aż tyle kadry zarządzającej ani dodatkowych specjalistów, dzięki czemu można zatrudnić wysoko wykwalifikowanych nauczycieli i nadal cieszyć się niższymi kosztami netto. Dlatego tak ważne jest, aby projektować system jako całość i myśleć o jego kosztach w ujęciu netto, zamiast traktować każdy wydatek jako osobny, niezwiązany z niczym koszt.

Najważniejsza jest znaczna asymetria między kompetencjami a finansami. Mimo że wyższe kompetencje zawsze działają na korzyść zarówno człowieka, jak i całych narodów, to większe środki nie przekładają się automatycznie na polepszanie systemu edukacji. Przykłady z badania PISA pokazują, jak niektóre kraje wymyśliły sobie od nowa dzięki systematycznemu reformowaniu

<sup>87</sup> Zob. OECD, 2017a.

i inwestowaniu w edukację, co wpłynęło na gruntowną zmianę względnej pozycji ich systemów edukacji. Świat nie dzieli się już na państwa bogate i dobrze wykształcone oraz biedne i słabo wykształcone. Kraje mogą podjąć próbę zaprojektowania wysokiej klasy systemu edukacji, a jeśli się to uda, to przyniesie im to ogromne korzyści. Ta droga prowadzi do lepszego życia i lepszych miejsc pracy, co razem napędza rozwój społeczeństw.

Aby podnieść wyniki nauczania potrzeba nie tylko pieniędzy. Potrzeba także wiary w sukces każdego dziecka. Fakt, że w większości krajów wschodnioazjatyckich uczniowie głęboko wierzą, iż wyniki są efektem głównie ciężkiej pracy, a nie odziedziczonej inteligencji – jak często uważają dzieci w krajach rozwiniętych – sugeruje, że edukacja i jej kontekst społeczny mogą zmieniać sposób myślenia poprzez zaszczepianie wartości sprzyjających osiągnięciu sukcesów.

Nigdzie jakość szkolnictwa nie jest wyższa od jakości nauczycieli. W wysokiej klasy systemach zwraca się szczególną uwagę na metody rekrutacji oraz przygotowania nauczycieli i przywódców edukacyjnych. Jeśli trzeba podjąć decyzję, gdzie należy inwestować, przedkłada się jakość nauczycieli nad wielkość klas. W takich systemach zapewnia się także dostęp do przemyślanych ścieżek rozwoju karier nauczycielskich.

Kraje osiągające wysokie wyniki przeszły również od biurokratycznego nadzoru i sprawozdawczości do profesjonalnych form organizacji pracy. Zachęcają swoich nauczycieli do wykorzystywania innowacji w wychowywaniu, do poprawiania wyników własnych i kolegów oraz do rozwoju zawodowego, w taki sposób, który prowadzi do utrwalania praktyk edukacyjnych.

## PRZEGLĄD PIĘCIU ŚWIATOWEJ KLASY SYSTEMÓW EDUKACJI

Powinno być już jasne, że to, co wyróżnia kraje osiągające najwyższe wyniki, nie jest związane ani z położeniem geograficznym, ani z zasobnością czy z kulturą. Wyróżnia je silna świadomość, co stoi za słabymi wynikami i nierównościami w ich własnych systemach edukacji, a także zdolność do gromadzenia zasobów, innowacji i woli do przezwycięzania tych trudności. Oto kilka przykładów.

### Singapur

Singapur uzyskał najwyższe wyniki w edycji PISA 2015. Ten triumf wzbudził ciekawość, jak doszło do tego, że to azjatyckie miasto-państwo, z populacją około pięciu milionów osób, wypracowało tak udany system edukacji. Inne

kraje chciały wiedzieć, czego można się nauczyć z szybkiego postępu Singapuru. Jedną z najbardziej niezwykłych cech singapurskiego sukcesu jest fakt, że startowano z wyjątkowo niskiego punktu. Singapur uzyskał niepodległość w 1965 roku; był wówczas zubożałym regionem o niewielkiej ilości zasobów naturalnych oraz populacją z niskim poziomem umiejętności czytania i pisania. Niewiele działało szkół i uczelni, a gospodarka była słabo rozwinięta i opierała się na nisko wykwalifikowanej sile roboczej. Ludność składała się z wielu grup etnicznych, mówiących różnymi językami i wyznających różne religie. Mimo to w ciągu pół wieku Singapur wspiał się na sam szczyt międzynarodowych rankingów, wyprzedzając główne gospodarki Europy, Ameryki Północnej, a nawet rywali z Azji Wschodniej. Przeskoczenie z „trzeciego” do „pierwszego świata” zajęło niewiele ponad tyle, ile trwa jedno życie.

Co więc złożyło się na ten sukces? Przede wszystkim zapewne sam zamiar. Poprawa edukacji nie była dziełem przypadku ani swego rodzaju naturalnym zjawiskiem. Była to celowa decyzja o wykorzystaniu edukacji jako podstawy budowania zaawansowanej gospodarki. Edukacja miała stać się motorem wzrostu gospodarczego. Nie mając zasobów naturalnych, w otoczeniu znacznie większych i potężniejszych sąsiadów, uznano, że wykształcona ludność to najcenniejszy kapitał. Edukacja stała się również integralną częścią budowania wspólnoty narodowej w młodym kraju. Pomogła wytworzyć poczucie tożsamości oraz zbliżyć do siebie różne grupy etniczne i religijne.

Ta wiara w edukację była wielokrotnie odnawiana, co odzwierciedlało i wzmacniało postęp gospodarczy kraju. Po odzyskaniu niepodległości Singapur starał się przetrwać. W tym czasie upowszechniono dostęp do edukacji, aby zapewnić podstawowe wykształcenie robotnikom pracującym w gospodarce, która starała się przyciągnąć zagranicznych producentów. Stworzono jednolity system edukacji, zatrudniono nauczycieli, zbudowano szkoły, wydrukowano podręczniki. W ciągu dziesięciu lat wszystkie dzieci zdobyły wykształcenie podstawowe. W latach siedemdziesiątych upowszechniono dostęp do gimnazjum. To wciąż nie był wysoki poziom, na co zwrócono uwagę w następnym etapie rozwoju przemysłowego – pod koniec lat siedemdziesiątych, gdy Singapur przechodził od fazy przetrwania do podnoszenia wydajności. Próbowano wówczas przejść od modelu gospodarczego opartego na niskich wynagrodzeniach i niskich umiejętnościach do form bardziej dojrzałych, z wysoko wykwalifikowaną siłą roboczą, która przyciągałaby międzynarodowe firmy z branży zaawansowanych technologii. Ekonomiczna modernizacja stała się możliwa dzięki kolejnej przebudowie systemu edukacji – wprowadzeniu nowego programu nauczania oraz ścieżek kształcenia przedmiotów ogólnych i zawodowych. Na początku lat dziewięćdziesiątych powstał Instytut Edukacji Technicznej, mający na celu podnoszenie statusu i jakości kształcenia

zawodowego oraz zapewnianie dostępu do szkoleń zawodowych porównywalnych z oferowanymi na uniwersytetach.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych system dopracowano pod kątem wymagań gospodarki opartej na wiedzy, która musi polegać na wysoko wykwalifikowanej sile roboczej, jeśli chce być konkurencyjna w warunkach globalizacji. Ideę pogłębionego i skuteczniejszego uczenia promował premier Lee Hsien Loong w ramach kampanii „Mniej nauczania, więcej nauki” („Teach less, learn more”) oraz kampanii „Myślące szkoły, uczący się naród” („Thinking schools, learning nation”).

Podstawą tych rozwiązań było silne przekonanie o konieczności poprawiania jakości kształcenia. Było to systematyczne podejście, utrzymywane przez dziesięciolecia, wspierane odpowiednią polityką publiczną i wydatkami. W 2010 roku koszty edukacji stanowiły 20% wydatków rządowych – i były drugą pod względem wartości pozycją w budżecie – za obronnością. Postrzegana przez pryzmat ambicji narodowych edukacja była kluczowym kierunkiem przyszłych polityk w zakresie inwestycji gospodarczych, co przyczyniło się do wzrostu dochodów. Dostosowywanie edukacji do potrzeb gospodarki i pracodawców jest częścią silnie zintegrowanego systemu. Cele dotyczące osiągnięć szkół i uczniów zostały jasno wytyczone. System egzaminacyjny jest surowy, a standardy nauczania wysokie. Z założenia rozwój oparty na edukacji ma charakter merytokratyczny. Przyczynia się do wzrostu mobilności społecznej; pozwala uczniom osiągać najwyższe możliwe wyniki, biorąc pod uwagę ich potencjał. Ale nawet najlepiej zaplanowane struktury potrzebują ludzkiej ingerencji, aby mogły się utrzymać przy życiu. Często podkreśla się, że największym osiągnięciem singapurskiego szkolnictwa są nauczyciele. Wypracowano w nim modelowe zasady rekrutowania nauczycieli spośród najlepszych absolwentów, a także utrzymywania ich kwalifikacji i motywacji na wysokim poziomie.

Singapur uruchomił proces rekrutacji i kształcenia wysokiej jakości nauczycieli w celu przyciągnięcia najzdolniejszych i najlepszych do pracy w szkole. Ponadto duży nacisk kładzie się na rozwój zawodowy, dzięki czemu nauczyciele na bieżąco uaktualniają swoje umiejętności. Spodziewając się, że ambitni nauczyciele będą chcieli się doskonalić w ramach kariery zawodowej, przyznano im prawo do przeznaczenia 100 godzin w ciągu roku na rozwój zawodowy. W ściśle kontrolowanym i scentralizowanym systemie spójność stała się zaletą. Wszyscy nauczyciele są szkoleni w tej samej instytucji, aby można było mieć pewność, że każdy z nich przeszedł tę samą ścieżkę kształcenia i spełnia jednolite standardy zawodowe. Nauczyciele są delegowani do konkretnych szkół, aby zadbać o wyrównane proporcje najlepszych nauczycieli wśród kadry pedagogicznej. Idąc do szkół z jasnym wyobrażeniem, czego się

od nich oczekuje, mogą w zamian oczekiwać wysokiego prestiżu i szacunku społecznego.

Historia Singapuru opowiada o małym, głodnym kraju poszukującym lepszej przyszłości. Aby stała się możliwa do osiągnięcia, system edukacji był poprawiany i dostosowywany na każdym etapie rozwoju. Jednocześnie Singapur pokazał, ile można zmienić w edukacji w stosunkowo krótkim czasie. Dzięki podniesieniu standardów edukacyjnych stał się beneficjentem globalizacji, a nie jej ofiarą. Singapur jest uznawany za jeden z najlepszych na świecie systemów edukacji. Obecnie jego wyzwaniem jest utrzymanie tej pozycji.

## Estonia

W 2015 roku Estonia znalazła się wśród 10 krajów osiągających najwyższe wyniki z matematyki, nauk przyrodniczych oraz czytania – w ramach badania PISA. Ze względu na ten sukces niewielkie państwo bałtyckie zostało nazwane „nową Finlandią”, zwłaszcza że w 2015 roku wyprzedziło Finlandię w teście z matematyki i przedmiotów przyrodniczych. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku fińscy eksperci doradzali Estończykom we wdrażaniu reform oświatowych. Rzeczywiście sukcesy obu systemów edukacji łączy jedno kluczowe podobieństwo: silnie zakorzeniona potrzeba wyrównywania szans w edukacji, która jest wyrażana zarówno w strategiach, jak i w kulturze. Świadcą o tym niewielkie różnice między wynikami uczniów zamożnych i uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji.

W Estonii wpływ statusu społeczno-ekonomicznego jest wyraźnie słabszy niż w większości innych krajów. Pod tym względem Estonia upodobniła się do Kanady, Hongkongu i Norwegii, a nie do Austrii, Francji i Niemiec, gdzie związek między statusem społeczno-ekonomicznym a wynikami uczniów jest znacznie silniejszy. Szczególną ciekawość w wysokich wynikach Estonii z 2015 roku budzi nie tyle odsetek osób osiągających dobre wyniki, ile znikoma liczba uczniów osiągających najsłabsze wyniki w którejkolwiek z trzech dziedzin badanych w PISA. Równość jest widoczna także w dostępie do wczesnej edukacji, która poprzedza system szkolny. Obowiązek szkolny zaczyna się dopiero, gdy dzieci mają siedem lat, ale wiele z nich korzysta z publicznej wczesnej edukacji już od trzeciego, czwartego roku życia. Na tym etapie edukacji wskaźnik liczby nauczycieli przypadających na jednego wychowanka stanowi połowę średniej krajów OECD. Na ostatnim etapie edukacji notuje się wysoki odsetek – jeden z najwyższych w krajach uprzemysłowionych – uczniów pomyślnie kończących szkołę średnią. To sugeruje, że od każdego ucznia oczekuje się wykształcenia na dobrym poziomie, niezależnie od statusu jego rodziny.



Po uzyskaniu niepodległości Estonia zdecentralizowała system oświaty, zwiększyła autonomię szkół, zagwarantowała swobodę podejmowania decyzji dotyczących programu nauczania, planowania budżetów oraz zatrudniania lub zwalniania nauczycieli. Rodzice mają prawo wybrać szkołę dla swoich dzieci, dlatego aby przyciągnąć uczniów, szkoły muszą między sobą konkurować. Spadająca liczba dzieci w wieku szkolnym rodzi potrzebę zadbania o to, by szkoły były położone wystarczająco blisko miejsca zamieszkania dzieci, a jednocześnie zapewnienia, że do szkół będzie uczęszczać wystarczająca liczba uczniów, aby mogły one funkcjonować i zapewniać wystarczająco szeroką ofertę edukacyjną. Jest to szczególnie ważne w odniesieniu do poziomu szkół średnich, gdzie uczniowie muszą mieć możliwość wybrania specjalizacji. W tym kontekście pojawia się kwestia finansowania: czy należy inwestować w duże szkoły, które zapewniają wiele różnych usług edukacyjnych, czy raczej należy chronić lokalne placówki? W chwili pisania tego tekstu klasy w estońskich szkołach średnich należały do najmniejszych w krajach rozwiniętych.

Niż demograficzny stał się równie istotnym problemem w szkolnictwie wyższym, ponieważ estońskie uniwersytety muszą konkurować o malejący zasób potencjalnych kandydatów na studia. Ponadto estońskie uczelnie starają się konkurować na równi z uczelniami z innych krajów. Przedsiębiorstwa działające w tym kraju martwią się niewystarczającą podażą absolwentów. Kadry dydaktyczne w Estonii starzeją się szybciej niż w jakimkolwiek innym kraju należącym do OECD. Konieczność przyciągnięcia większej liczby młodych absolwentów do zawodu wpłynęła na znaczny wzrost wynagrodzeń nauczycieli, ale nadal nie jest to wystarczająco konkurencyjna ścieżka kariery.

Edukacja w Estonii, podobnie jak w innych krajach nordyckich i bałtyckich, jest finansowana ze środków publicznych. Stosunkowo rzadko finansuje się ją z prywatnych funduszy. Mimo to Estonia nie wydaje na edukację tyle, ile na przykład Norwegia. Chociaż na etapie przedszkolnym zatrudnia się wystarczającą liczbę nauczycieli, to są oni stosunkowo nisko wynagradzani. Produkt krajowy brutto w Estonii jest znacznie mniejszy niż średnia krajów OECD. Niezależnie od tego, co napędza jej sukces w edukacji, nie został on okupiony wysokimi wydatkami.

Aby zrozumieć, z czego wynika wysoka pozycja Estonii w rankingach PISA, warto się przyjrzeć odsetkowi uczniów osiągających słabe wyniki. Procent uczniów osiągających najlepsze wyniki we wszystkich trzech podstawowych dziedzinach testów PISA (rozumowanie w naukach przyrodniczych, czytanie ze zrozumieniem, matematyka) jest w Estonii dobry, ale nie wybitny. Kilka innych krajów plasujących się poniżej Estonii ma równe, a niekiedy i wyższe proporcje wybitnych uczniów. W najwyższej ocenionym Singapurze 39,1% uczniów osiągnęło ten poziom, natomiast w Estonii – 20,4%. Tak naprawdę Estonia

przoduje pod względem stosunkowo niewielkiej proporcji osób osiągających słabe wyniki. Zaledwie 4,7% tamtejszych piętnastolatków uzyskało wynik poniżej poziomu podstawowego we wszystkich trzech dziedzinach. To znacznie lepiej w porównaniu do innych światowej klasy systemów, takich jak: Finlandia, Hongkong, Singapur i Korea Południowa, a także dwa razy mniej niż w Niemczech czy Stanach Zjednoczonych.

## Kanada

W 2015 roku Kanada znalazła się wśród krajów o najwyższych wynikach w testach PISA. Zajęła wówczas trzecie miejsce w dziedzinie czytania ze zrozumieniem, a w matematyce i rozumowaniu w naukach przyrodniczych zdobyła pozycje znajdujące się w pierwszej dziesiątce. W czytaniu i matematyce Kanada wyprzedziła Finlandię. Wyróżniającą cechą kanadyjskiego modelu edukacji jest silny nacisk na wyrównywanie szans i osiąganie świetnych wyników przez uczniów wywodzących się z różnych środowisk, także imigranckich. Różnice w wynikach między zamożnymi a niezamożnymi uczniami są niewielkie w porównaniu do innych krajów. Odzwierciedla to etos kraju, który polega na wspieraniu zdrowia i dobrostanu rodzin.

W kanadyjskich szkołach odsetek dzieci wywodzących się z imigranckich rodzin jest wysoki. Osiągnięcia tych uczniów często nie różnią się od wyników pozostałych dzieci. Co charakterystyczne dla Kanady, szkolnictwo opiera się na integracji – zwłaszcza że imigranci przyjeżdżają do kraju, w którym już mieszkają populacje francusko- i anglojęzyczne, a także rdzenni mieszkańcy. Unikalność kanadyjskiego podejścia polega na tym, że w ramach programu nauczania integruje się treści różnych kultur, dzięki czemu uczniowie wcześniej uczą się postrzegać świat z różnych perspektyw. Nauczyciele pomagają również rozwijać pozytywne nastawienie do różnorodności oraz tak dostosowywać metody nauczania, aby uczniowie o różnych korzeniach społecznych i etnicznych mogli odnieść sukces.

Pozycja Kanady w rankingach PISA odzwierciedla wynik osiągnięty w całym kraju, ale tamtejszy model edukacji funkcjonuje na poziomie prowincji i terytoriów zależnych, którym zarządzają lokalni ministrowie. To rodzi pytanie, jak można wyjaśnić sukces Kanady w badaniu PISA, jeśli nie ma tam systemu na poziomie federalnym. Mimo że inne światowej klasy systemy są silnie scentralizowane i kontrolowane, edukacja w Kanadzie funkcjonuje w ramach rozproszonej odpowiedzialności, która sprawdza się całkiem dobrze. Oprócz sukcesu szkół w rankingach PISA Kanada posiada nadzwyczaj wysoki odsetek osób z wyższym wykształceniem. Innym wskaźnikiem dobrze wykształconego społeczeństwa jest czytanie dla przyjemności, na które



młodzi Kanadyjczycy poświęcają najwięcej czasu w porównaniu do rówieśników z całego świata.

Jakie czynniki kryją się za wysokimi wynikami Kanady? Podobnie jak w większości krajów z pierwszej ligi rankingów PISA, w Kanadzie wejście do zawodu nauczyciela podlega selekcji, a uczniowie wysoko wykwalifikowanych (i lepiej opłacanych) nauczycieli częściej osiągają lepsze wyniki. Być może jednak najbardziej interesującą cechą jest zdolność do integracji w kanadyjskich szkołach dużej liczby imigrantów. Kanadyjskie wyniki PISA pokazują, że dzieci imigrantów nie muszą osiągać gorszych wyników niż ich koledzy z klasy. Jest więc możliwe, aby jeden z najlepszych modeli edukacji przyjmował wiele rodzin imigrantów, a jednocześnie nie obniżał standardów osiągnięć.

Obecna fala imigracji napływa głównie z krajów azjatyckich: Chin, Indii, Filipin i Pakistanu. Wielu przybyszów osiedla się w dużych miastach, takich jak: Montreal, Toronto lub Vancouver. Wyniki PISA pokazują, że w ciągu trzech lat od przybycia dzieci nowych imigrantów osiągają równie wysokie wyniki, jak ich kanadyjscy koledzy.

Można to wyjaśnić na kilka sposobów. Po pierwsze, Kanada jest dużym krajem o stosunkowo niewielkiej populacji i od dawna stara się przyciągać imigrantów, którzy mogliby przyczynić się do rozwoju jej gospodarki. Wśród wielu nowo przybyłych znajdują się dobrze wykształcone rodziny poszukujące możliwości podjęcia pracy w zawodzie. Ich dzieci w krótkim czasie dogonią swoich rówieśników, nawet jeśli będą one musiały nauczyć się drugiego języka. Krótko mówiąc, ci imigranci są otwarci na to, co oferują szkoły.

Po drugie, dzieci imigrantów – zarówno z rodzin o wysokim, jak i o niskim poziomie wykształcenia – korzystają również z pomocy dla nowo przybyłych oraz inicjatyw władz kanadyjskich mających na celu ściślejszą integrację ze społeczeństwem. Dodatkową pomoc przeznacza się na naukę języków i wspieranie dzieci ze specjalnymi potrzebami. Ten model edukacji jest w stanie zapewnić równowagę między poszanowaniem innych kultur a wypracowywaniem wspólnej kanadyjskiej tożsamości. Połączenie tych czynników wydaje się mieć korzystny wpływ. Przyjmuje się dużą liczbę imigrantów i ostrożnie włącza ich do modelu nastawionego na osiąganie wysokich wyników. Dzieci imigrantów zaczynają spełniać wysokie standardy osiągnięć. Dzięki temu nie występują negatywne zjawiska wynikające z imigracji, która w porównaniu z innymi krajami ma znaczące rozmiary.

Kanadyjski przykład jest niezwykle interesujący, ponieważ dowodzi, że do pewnego stopnia sukces można osiągnąć bez jednolitej strategii krajowej. Mimo to rozwiązania lokalne, niekiedy bardzo od siebie różne, na ogół zmierzają w tym samym kierunku. To pokazuje, że nie ma jednego podejścia, które zapewniłoby zachowanie wysokich standardów w edukacji. To także pokazuje,

że można osiągać wyniki, których zazdrości cały świat, mając w szkołach znacznie więcej dzieci imigrantów niż w większości krajów rozwiniętych.

## Finlandia

W rankingach osiągnięć Finlandia plasuje się konsekwentnie wśród systemów mających wyniki na światowym poziomie. Nazwa tego kraju stała się niemal synonimem ideału w edukacji. Wiele innych państw wysłało swoich ekspertów do Finlandii, aby mogli przyjrzeć się z bliska, jak funkcjonują skuteczne polityki i praktyki edukacyjne, które mogliby zaszczerpić w swoich szkołach. W edycji PISA 2015 Finlandia zajęła czwartą pozycję w czytaniu, piątą – w naukach przyrodniczych i trzynastą – w matematyce. Wyniki były nieco niższe w porównaniu do poprzednich edycji, głównie ze względu na wyższy odsetek uczniów osiągających słabe wyniki (wyższy niż w pozostałych krajach i regionach przodujących w rankingach, takich jak: Kanada, Estonia, Hongkong, Singapur i Wietnam). Niemniej fiński system edukacji pozostaje jednym z najbardziej niezawodnych. Finlandia dowodzi, że wiele różnych dróg prowadzi do sukcesu. W tym systemie uczniowie spędzają mniej czasu w szkole w porównaniu do osiągających wysokie wyniki krajów azjatyckich. Prawie nie zadaje się tu prac domowych, a inspekcje w szkołach zostały zniesione.

Jednak podobnie jak w wielu innych wysokiej klasy systemach, kształcenie w Finlandii opiera się na założeniu, że uczniowie będący w trudnym położeniu potrafią odnosić sukcesy w szkole, a wszystkie szkoły, niezależnie od tego, gdzie się znajdują, powinny funkcjonować na wysokim poziomie. Tak jak w pozostałych krajach nordyckich i bałtyckich, wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na wyniki uczniów jest znacznie słabszy niż przeciętnie.

Jeszcze jeden aspekt łączy ten kraj z najlepszymi systemami edukacji – przywiązywanie wagi do jakości nauczania. W Finlandii udało się sprawić, że zawód nauczyciela stał się pożądaną ścieżką kariery, mającą wysoki status społeczny, a popyt na studia przygotowujące do tego zawodu jest bardzo wysoki: tylko około 1 na 10 kandydatów przechodzi przez sito kwalifikacji. To nie jest zwyczajna praca dla absolwentów, lecz zawód dla osób z wyższym wykształceniem, do którego rekrutuje się najbystrzejsze jednostki. Gdy tylko nauczyciele trafiają do szkół, oczekuje się od nich, że będą dalej się uczyć i doskonalić zawodowo. Mimo że zawód ten nie jest szczególnie wysoko wynagradzany (poziom środków przeznaczanych na uczniów i na wynagrodzenia nauczycieli znajduje się w połowie europejskiej stawki), to nauczanie jest postrzegane jako ważne i szanowane zajęcie, a nauczyciele są obdarzani zaufaniem i dużą niezależnością.

Każdy, kto poszukuje inspiracji w fińskim systemie, ten utwierdzi się w przekonaniu, że nigdzie szkolnictwo nie może być lepsze niż jakość jego nauczycieli. Finlandia udowadnia także, że osiąganie sukcesu w edukacji może zająć wiele dziesięcioleci – sama zdobywała pozycję supermocarstwa edukacyjnego powoli i z rozmysłem, pod wpływem wielu reform edukacyjnych wdrażanych w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby gospodarcze. Pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku podjęto decyzję o wydłużeniu kształcenia ogólnego, dzięki czemu wysoka jakość edukacji stała się dostępna dla wszystkich uczniów, nie tylko dla mniejszości zrekrutowanej do szkoły ponadpodstawowej. Wdrażanie zmian trwało do późnych lat siedemdziesiątych. Aby przejście zakończyło się sukcesem i aby rozwiać obawy z nim związane, narodziła się potrzeba znaczącej poprawy jakości nauczania. Kształcenie nauczycieli zostało przeniesione na uniwersytety i stało się bardziej wymagające.

Kontekst gospodarczy, w jakim ewoluował fiński system edukacji, nie zawsze był sprzyjający. Na początku lat dziewięćdziesiątych bezrobocie w Finlandii zbliżyło się do 20%, PKB spadał, a dług publiczny wzrastał. Edukacja otworzyła możliwości przekształcenia gospodarki i wejścia na drogę inwestowania w technologie i rosnący rynek telekomunikacyjny. Liczba Finów zajmujących się badaniami i rozwojem szybko rosła wraz ze wzrostem liczby takich firm, jak Nokia, dzięki którym na początku XXI wieku dziewiętnastowieczna celulozownia przekształciła się w jedną z największych fabryk telefonów komórkowych.

Taka kombinacja czynników sprawiła, że w gospodarce wzrosło zapotrzebowanie na lepiej wykształconą siłę roboczą, a równocześnie fiński system edukacji, oferujący otwarty dostęp do wysokiej jakości nauczania, był w stanie ją zapewnić. Wizja doskonałości w tym kraju ma swoje cechy wyróżniające. Szkoły są wszechstronne pod wieloma względami, nie tylko w zakresie kształcenia umiejętności uczniów. Tutaj każdy może bezpłatnie spożyć gorący posiłek, skorzystać z usług medycznych, stomatologicznych lub porad psychologa czy doradcy zawodowego. Wspieranie dzieci ze specjalnymi potrzebami jest postrzegane jako integralna funkcja szkoły. Ponadto w szkole poświęca się dużo uwagi na indywidualne wspieranie podopiecznych.

## Szanghaj

Kiedy w 2009 roku uczniowie chińskiego Szanghaju po raz pierwszy rozwiązyli testy PISA, od razu wskoczyli na sam szczyt rankingu we wszystkich trzech ocenianych dziedzinach umiejętności – czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych. Trzy lata później powtórzyli to niezwykle osiągnięcie, co wzbudziło jeszcze większą ciekawość, jak ten regionalny system edukacji

mógł odnieść tak wielki sukces. Szanghaj nie jest reprezentatywny dla całych Chin, ale z populacją liczącą ponad 24 miliony osób jest większy niż wiele innych krajów biorących udział w badaniu PISA.

W 2015 roku inne chińskie prowincje i miasta – Pekin, Jiangsu i Guangdong – również wzięły udział w PISA. Łączna populacja tych czterech regionów liczyła 232 miliony osób. Traktowane łącznie, chińskie prowincje i miasta znalazły się w pierwszej dziesiątce wśród najlepszych w matematyce i naukach przyrodniczych.

Dopiero od połowy lat dziewięćdziesiątych szkolnictwo Szanghaju było w stanie umożliwić wszystkim uczniom dostęp do sześcioletniej szkoły podstawowej i trzyletniej szkoły średniej. Wcześniej system edukacji tego miasta skupiał się na odbudowie po upadku, który nastąpił w latach 1966–1976 podczas rewolucji kulturalnej. Szanghaj to międzynarodowe i otwarte miasto, które stało na czele reformy chińskiej edukacji i skorzystało z możliwości rozwoju własnej strategii. Pod hasłem „Pierwszorządne miasto, pierwszorzędna edukacja” Szanghaj za priorytet uznał podniesienie jakości edukacji, aby zaspokoić gospodarcze ambicje. Patrząc na wyniki z 2009 roku, może zaskakiwać, jak niewielu uczniów miało niskie osiągnięcia. Piętnastolatki z Szanghaju poradziły sobie bardzo dobrze, ale to właśnie brak słabych wyników sprawił, że miasto znalazło się w czołówce międzynarodowych rankingów. Co prawda, nadal wiele piętnastolatków mieszkających w Szanghaju, w tym także wywodzący się z rodzin migrantów wewnętrznych, wciąż nie ma pełnego dostępu do szkół ponadgimnazjalnych. Jednak pozostałym, w tym uczniom będącym w trudnej sytuacji, system gwarantuje dobre wyniki.

To model, który opiera się na założeniu, że każdy uczeń może odnieść sukces lub przynajmniej osiągnąć zadowalający poziom wyników w nauce. Nie polega na selekcji, w której wyniku tylko niewielka część najlepszych przekroczy linię mety. Zmierza do tego, aby prawie każdy uczeń ukończył kształcenie ogólne. Dotyczy to wszystkich dzieci, które zapisują się do szkoły, bez względu na ich pochodzenie społeczne. Chociaż system nie dąży – bo nie ma takich możliwości – do całkowitego wyeliminowania różnic w wynikach między uczniami z uprzywilejowanych i biedniejszych rodzin, to zakłada się, że czynniki społeczne nie mogą być pretekstem do niepowodzenia. W rezultacie w testach PISA 2012 dzieci pochodzące z ubogich rodzin mieszkających w Szanghaju osiągnęły lepsze wyniki niż dzieci wywodzące się z klasy średniej i mieszkające w Stanach Zjednoczonych.

Struktura szkolnictwa została tak zaprojektowana, aby było to możliwe do osiągnięcia. Najlepsi nauczyciele są kierowani do szkół wymagających największego wsparcia. Od dobrych placówek oczekuje się wspierania słabszych, aby możliwe było podniesienie ogólnego wyniku. Jest to podejście systemowe,

oparte na zasadach merytokratycznych, które ma na celu maksymalizowanie osiągnięć uczniów. Jednocześnie kształcenie jest bardzo wymagające. Uczniowie w Szanghaju często uzupełniają naukę w szkole długimi godzinami spędzonymi na rozwiązywaniu zadań domowych lub na korepetycjach. Oczekiwania wobec nich są wysokie: około 80% kontynuuje naukę na poziomie wyższym. Sami uczniowie wyrażają przekonanie, że to od nich zależy, czy osiągną sukces. Nie uważają, że bycie dobrym z matematyki to naturalny dar. Uczono ich, że wynik zależy od ciężkiej pracy i odpowiedniego wsparcia ze strony nauczycieli. Rodzice również są gotowi pomagać swoim dzieciom, pokazując, że wykształcenie to rodzinny priorytet.

Kolejną kluczową cechą szkolnictwa w Szanghaju, którą mają również inne światowej klasy systemy, są wysokie kwalifikacje kadry nauczycielskiej. Dobór, kształcenie i wdrażanie świetnych nauczycieli to sposób na przekształcenie strategii w praktykę. Rozwój zawodowy z akcentem położonym na komponent badawczy trwa przez całą karierę nauczyciela.

# *czytanka*: o edukacji

---

*rozdział* 4

**DLACZEGO  
RÓWNOWAGA  
W EDUKACJI JEST  
TAK CHWIEJNA**

Prawdopodobnie największym osiągnięciem światowej klasy systemów jest edukowanie na tak samo wysokim poziomie we wszystkich szkołach, aby każdy uczeń czerpał korzyści z wysokich standardów kształcenia. Dążenie do równowagi w edukacji to nie tylko dewiza sprawiedliwości społecznej, lecz także sposób na wydajne wykorzystywanie zasobów oraz zwiększanie podaży wiedzy i umiejętności, które napędzają wzrost gospodarczy i sprzyjają spójności społecznej.

Na początku 2015 roku pracowałem z Erikiem Hanushkiem z Uniwersytetu Stanforda i Ludgerem Woessmannem z Niemieckiego Instytutu Badań Ekonomicznych nad raportem przygotowywanym dla UNESCO na Światowe Forum Edukacyjne. Tematem forum była analiza ogólnoswiatowych inicjatyw w obszarze edukacji w odniesieniu do Celów Zrównoważonego Rozwoju<sup>88</sup>. E. Hanushek opracował metodologię obliczania długotrwałych korzyści ekonomicznych, wynikających z podnoszenia jakości wykształcenia zarówno w krajach rozwiniętych, jak i rozwijających się. Badanie PISA daje natomiast możliwość pomiaru jakości edukacji w różnych krajach. Połączenie prac zespołu PISA i E. Hanushka stało się dobrym sposobem na zbadanie wpływu poprawy jakości nauczania na gospodarkę.

Pierwsze wyniki E. Hanushka i L. Woessmanna ujawniły, że jakość edukacji w danym kraju pozwala przewidzieć jego rozwój gospodarczy w dłuższej perspektywie. Na poziomie podstawowym, zadbanie o to, by wszyscy mieli dostęp do edukacji na podstawowym poziomie – bez wnikania w jakość szkolnictwa – przyniesie określone korzyści ekonomiczne szczególnie w mniej zamożnych krajach, gdzie wiele dzieci nadal nie chodzi do szkoły. Jednak poprawa jakości kształcenia ma znacznie większy wpływ. Jeśli każdy uczeń osiągnie przynajmniej podstawowy poziom umiejętności, to będzie to miało bezpośredni i długofalowy wpływ na gospodarkę. Dokładniej, E. Hanushek z L. Woessmannem dowiedli, że jeśli do 2030 roku każdy piętnastolatek osiągnie przynajmniej poziom 2. na skali kompetencji PISA, to korzyści dla wzrostu gospodarczego i zrównoważonego rozwoju będą ogromne (wykres 16).

Wśród krajów, które badali E. Hanushek i L. Woessmann, Ghana wyróżniała się pod względem najniższej wartości wskaźnika skolaryzacji w szkołach średnich (46%) i miała jednocześnie najniższy poziom osiągnięć wśród uczących się piętnastolatek. Gdyby Ghana potrafiła nauczyć wszystkich swoich uczniów czytania i matematyki co najmniej na podstawowym poziomie, to korzyści, jakie mogłaby osiągnąć w ciągu życia dzieci urodzonych dzisiaj, powiększyłyby obecne PKB Ghany 38 razy.

<sup>88</sup> Zob. Hanushek i Woessmann, 2015b.



W przypadku krajów o niskim dochodzie średnim zyski byłyby trzynastokrotnie wyższe od bieżącej wartości PKB, co przeciętnie odpowiadałoby rocznemu PKB wyższemu o 28% w ciągu najbliższych 80 lat. A w krajach o wyższym dochodzie średnim, w których uczniowie na ogół osiągają lepsze wyniki w nauce, roczny PKB byłby wyższy średnio o 16%.

Z tych analiz wynika, że poprawa wykształcenia przynosi korzyści zarówno krajom ubogim, jak i zamożnym.

Kraje wydobywające ropę naftową są tego dobrym przykładem. W marcu 2010 roku w Egipcie przemawiałem do ministrów edukacji państw arabskich i zastanawiałem się, jak to możliwe, że w tych krajach udało się przekształcić zasoby naturalne w siłę nabywczą, ale nie udało się przetworzyć tego bogactwa na nowe pokolenia wykwalifikowanych młodych ludzi, którzy w długiej perspektywie mogliby zabezpieczać dobrobyt gospodarczy i społeczny.

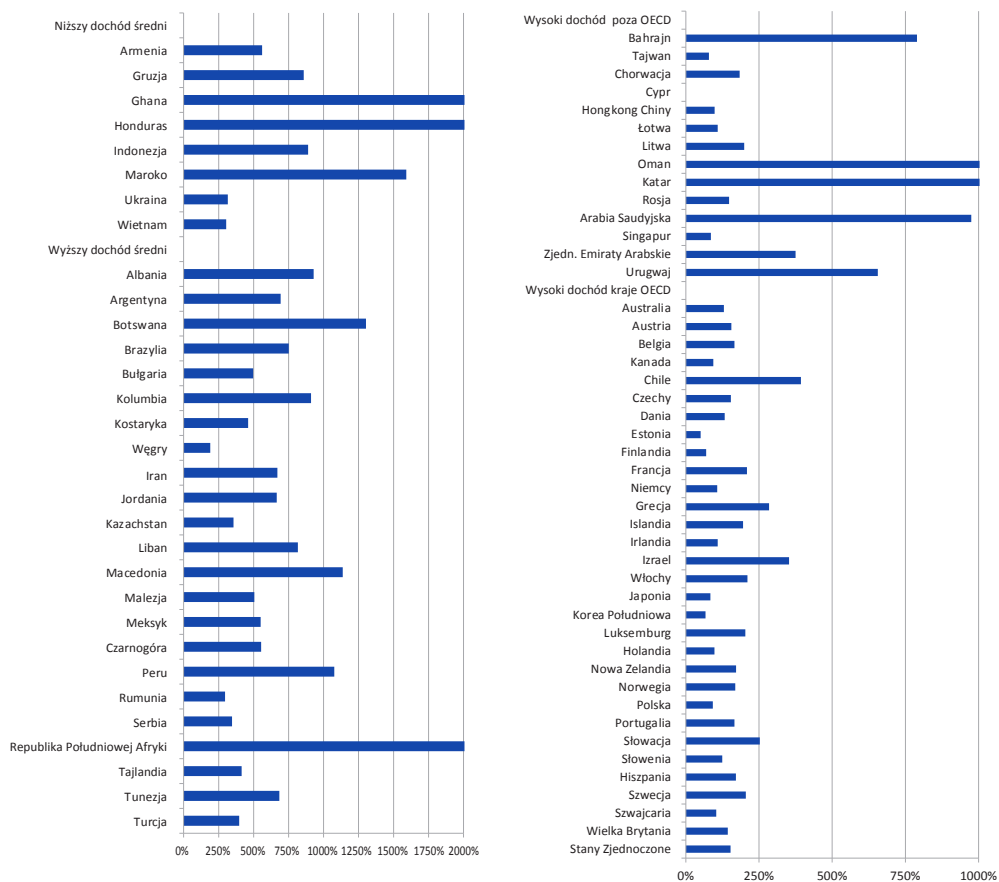
Nieżyjąca premier Izraela Golda Meir żartowała kiedyś, że Mojżesz przez 40 lat prowadził lud Izraela przez pustynię tylko po to, aby doprowadzić go do jedyne miejsce na Bliskim Wschodzie, gdzie nie ma ropy. Izraelczycy nadrobili jednak brak czarnego złota: dziś ich państwo ma innowacyjną gospodarkę, a ludność żyje na poziomie, który jest poza zasięgiem większości mieszkańców sąsiednich krajów bogatych w ropę. Ogólniej rzecz ujmując, nasze dane pokazują, że kraje o większych dochodach z zasobów naturalnych są mniej rozwinięte gospodarczo i społecznie, ponieważ eksport zasobów zwykle wzmacnia walutę, przez co importowane dobra stają się relatywnie tańsze, a to utrudnia rozwój bazy przemysłowej. Ponieważ rządy krajów bogatych w surowce nie muszą opodatkowywać swoich obywateli, czują też mniejszą wobec nich odpowiedzialność.

Nasze obserwacje niosą ważne przesłanie dla krajów bogatych w surowce naturalne: zasoby, które nie są wykorzystywane z powodu niedostatecznych umiejętności obywateli, mają większą wartość niż zasoby naturalne. Zasoby naturalne są ograniczone – im więcej się ich eksploatuje, tym mniej się ich ma. Natomiast zasoby wiedzy są kumulatywne – im częściej się je wykorzystuje, tym więcej się ich ma. Największym naukowym odkryciem mającym wpływ na rozwój ludzkości było zrozumienie, że ignorancja stanowi kluczowe ograniczenie, a kształcenie prowadzi do postępu wiedzy.

Dane PISA pokazują również istotny negatywny związek między pieniędzmi zarabianymi dzięki zasobom naturalnym a wiedzą i umiejętnościami populacji uczniów uczęszczających do szkoły. Jak to ujął felietonista „New York Timesa” Thomas Friedman, PISA i ropa naftowa to nie jest udany miks<sup>89</sup>.

<sup>89</sup> Zob. Friedman, 2012.

**Wykres 16. Gospodarki rozwijałyby się szybciej, gdyby każde dziecko nabyło co najmniej podstawowe umiejętności na poziomie szkoły średniej**



Uwagi: Szacowana wartość bieżąca przyszłych wzrostów PKB do 2025 roku, z uwzględnieniem reformy wprowadzającej powszechną edukację do poziomu szkoły średniej oraz podnoszącej osiągnięcia wszystkich uczniów do co najmniej 420 punktów na skali PISA. Całość wyrażona jako odsetek bieżącego PKB. Wartość wynosi 3881% dla Ghany, 2016% dla Hondurasu, 2624% dla Republiki Południowej Afryki.

Źródło: Hanushek i Woessmann (2015b).

Izrael nie jest jedynym krajem, który pod względem osiągnięć edukacyjnych przewyższa bogatych sąsiadów. Większość wysokiej klasy systemów edukacji jest uboga w zasoby naturalne. Wyjątki: Australia, Kanada i Norwegia – bogate w zasoby naturalne i jednocześnie osiągające dobre wyniki w ocenie PISA

– mają przemyślaną politykę zarządzania zyskami płynącymi z tych zasobów, a nie tylko ich konsumowania. Według jednej interpretacji obywatele państw ubogich w zasoby naturalne – dobrym przykładem są Finlandia, Japonia i Singapur – rozumieją, że trzeba ruszać głową, aby przetrwać, a dokładniej – korzystać z wiedzy i umiejętności, które zależą od jakości edukacji. W tym ujęciu stopień, w jakim docenia się wykształcenie, wydaje się zależeć – przynajmniej częściowo – od poglądów na to, jakie znaczenie mają wiedza i umiejętności dla potencjału gospodarczego kraju. Nadanie szczególnej wartości edukacji może być warunkiem wstępnym budowy zarówno wysokiej klasy edukacji, jak i dobrze prosperującej gospodarki.

Kraje o wysokim dochodzie, które nie należą do OECD, jako grupa powiększyłyby wartość obecnego PKB prawie pięciokrotnie, gdyby zadbały o osiągnięcie przez wszystkich uczniów co najmniej podstawowego poziomu umiejętności. To bezpośrednia korzyść ekonomiczna wynikająca z edukacji. Wyobraźmy sobie, jak mogłaby wpłynąć na duże grupy w populacji, które obecnie nie mają podstawowej wiedzy ani umiejętności.

Dopiero od niedawna państwa arabskie podejmują działania w kierunku zmiany tej sytuacji. Zjednoczone Emiraty Arabskie były pierwszym krajem w regionie, który zaczął porównywać swoje osiągnięcia na arenie międzynarodowej i wyznaczać wskaźniki efektywności oparte na wynikach PISA. Kiedy w sierpniu 2015 roku w Abu Dabi prowadziłem wykład w ramach wydarzenia Ramadan Majlis, następcy tronu i członkowie jego gabinetu wyrazili głębokie zainteresowanie szybką i gruntowną poprawą systemu edukacji. Obecnie Zjednoczone Emiraty są na dobrej drodze do podniesienia statusu edukacji. Ich przywódcy zrozumieli, że wysokie dochody nie rekompensują braków w wykształceniu.

Można przypuszczać, że przynajmniej zamożne kraje członkowskie OECD dysponują środkami potrzebnymi do zlikwidowania skrajnie niskich wyników uczniów. Ale tak nie jest. Co czwarty amerykański piętnastolatek nie jest w stanie rozwiązać nawet podstawowych zadań PISA. Gdyby Stany Zjednoczone wykształciły u wszystkich swoich uczniów podstawowe umiejętności, to zyski ekonomiczne wypracowane w trakcie ich wieku produkcyjnego mogłyby przekroczyć 27 bilionów dolarów. Nawet kraje OECD o wysokich dochodach zyskałyby znacznie, gdyby wszyscy uczniowie ukończyli szkołę z przynajmniej podstawową wiedzą i umiejętnościami. Dla tej grupy państw średni prognozowany roczny PKB byłby o 3,5% wyższy – blisko tyle, ile te kraje obecnie wydają na edukację szkolną.

Innymi słowy, w krajach OECD o wysokim dochodzie zyski ekonomiczne powstałe do 2030 roku wyłącznie po wyeliminowaniu skrajnie słabych wyników

byłyby większe niż koszty kształcenia wszystkich uczniów na poziomie podstawowym i średnim.

Taka poprawa osiągnięć jest w pełni możliwa. Na przykład w Polsce w ciągu niecałej dekady udało się zmniejszyć odsetek uczniów osiągających zbyt niskie wyniki w PISA z 22% do 14%. Natomiast w latach 2009–2012 w Szanghaju w tej samej kategorii odsetek spadł z 4,9% do 3,8%.

Co oczywiście, jeszcze większa poprawa mogłaby jeszcze bardziej podwyższyć potencjalne zyski. Kalkulacje związane z poprawą najniższych wyników dają w odniesieniu do wszystkich uczniów mniejsze korzyści, ponieważ zakładają, że poprawa nie dotyczy tych uczniów, którzy już zdobyli wiedzę i umiejętności na podstawowym poziomie. Jednak przykłady z badania PISA wskazują, że reformy szkolne prowadzące do poprawy wyników wśród słabych uczniów pomagają również uczniom, którzy radzą sobie lepiej.

Z obliczeń E. Hanushka wynika, że wpływ gospodarczy procenta uczniów osiągających podstawowe umiejętności jest podobny – niezależnie od poziomu rozwoju. Co więcej, efekt gospodarczy wynikający ze wzrostu odsetka najlepszych uczniów jest znacznie większy w krajach, które mają sporo do nadrobienia pod względem produktywności. Konwergencja gospodarcza wydaje się szybsza w krajach, gdzie więcej uczniów osiąga wysokie wyniki. To dowodzi, jak ważne jest inwestowanie w doskonalenie edukacji – szczególnie w krajach o średnich dochodach. Kraje o wysokim odsetku uczniów na najwyższym poziomie są w stanie częściej zapewnić wszystkim uczniom wyrównane szanse. W edukacji inwestowanie w doskonałość i równość wydają się wzajemnie wzmocniać. Jeśli dba się o to, aby dane pokolenie w pełni opanowało umiejętności podstawowe, to najprawdopodobniej wzrośnie również procent uczniów osiągających wysokie wyniki. Oczywiście, takie długoterminowe prognozy pozostaną prognozami – ich poprawność zależy od założeń, na których się opierają. Analizy E. Hanushka opierają się na dwóch głównych założeniach. Po pierwsze, że lepiej wykształceni pracownicy kreują więcej nowych pomysłów, które przyspieszają postęp technologiczny. Niektórym nawet takie założenie może wydawać się zbyt konserwatywne, biorąc pod uwagę, że świat coraz silniej zależy od wiedzy i umiejętności oraz coraz lepiej nagradza za coraz wyższe kwalifikacje.

Tym, którzy pozostają sceptyczni, E. Hanushek proponuje alternatywny scenariusz: założmy, że produktywność znajduje się na stałym poziomie, a każdy nowy pracownik powiększa zaplecze pracowników o podobnych umiejętnościach i będzie pracował z tą samą produktywnością aż do końca swojej kariery. W tym raczej pesymistycznym wariantcie zakładającym, że ludzie będą robili to, co robili ich poprzednicy, korzyści ekonomiczne z poprawy jakości edukacji będą mniejsze, ale nadal ogromne.

Drugie założenie mówi o tym, że wyższe kwalifikacje będą faktycznie wykorzystywane w gospodarce. Tutaj pomocne są wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), które ujawniły znaczne różnice między krajami w efektywnym wykorzystywaniu talentów pracowników<sup>90</sup>. Warunkiem rozwoju gospodarczego jest więc poprawa jakości szkolnictwa, ale kraje muszą również zadbać o tworzenie bardziej wartościowych miejsc pracy, aby osoby o wyższych kwalifikacjach mogły znaleźć odpowiednie zatrudnienie za odpowiednio wyższą płacę. W prognozach uwzględnia się te kwestie poprzez założenie, że nowe umiejętności w danym kraju zostaną wykorzystane tak samo efektywnie, jak w krajach, które przeszły podobną transformację w przeszłości.

## W KIERUNKU WŁĄCZAJĄCEGO SIĘ POSTĘPU SPOŁECZNEGO

Związki między nierównościami dochodowymi a wzrostem gospodarczym są dobrze udokumentowane. Jeśli dochody są bardzo zróżnicowane, wówczas wielu osobom brakuje środków umożliwiających uczestnictwo w gospodarce, tracą też możliwość inwestowania we własne umiejętności, dzięki którym mogłyby się wspinać się po drabinie społecznej. Oczywiście jeśli dochody są zbyt wyrównane, to motywacja do rozwoju maleje, co może skutkować wolniejszym wzrostem i rozwojem gospodarczym.

Tradycyjnym sposobem utrzymania równowagi między tymi dwoma niepożądanymi zjawiskami jest redystrybucja dochodów, na przykład poprzez podatki. Innym, o wiele rozsądniejszym rozwiązaniem, wydaje się dotarcie do źródła problemu i usunięcie przyczyn nierówności dochodowych. Na takim rozwiązaniu, które nie jest grą o sumie zerowej, zyskać może więcej osób.

Głównym źródłem dysproporcji płacowych są nierówności w zakresie umiejętności. Zróżnicowanie umiejętności jest więc przyczyną nierówności społecznych. Rodzice powtarzali nam, żeby się dużo uczyć, abyśmy mogli znaleźć dobrą pracę za przyzwoitą pensję. Dzisiaj ta rada zyskuje na wartości. Według danych corocznie wydawanej publikacji OECD *Education at a glance* osoby dobrze wykształcone nigdy wcześniej nie miały tak dobrych szans życiowych jak obecnie, a osoby o niskich kwalifikacjach nigdy nie były tak narażone na większe ryzyko wykluczenia społecznego i gospodarczego<sup>91</sup>. Osoby o niższych umiejętnościach stają w obliczu spadku płac, podczas gdy rosą-

<sup>90</sup> Zob. OECD, 2013a.

<sup>91</sup> Zob. OECD, 2017a.

cej liczbie lepiej wykwalifikowanych pracowników udaje się utrzymać, a nawet pomnażać swoje dochody.

Konsekwencje zróżnicowania umiejętności w poszczególnych krajach i pomiędzy nimi dotyczą nie tylko kwestii gospodarczych i społecznych. W lutym 2008 roku odbyłem rozmowę z ambasadorami krajów przy NATO na temat działań OECD związanych ze zróżnicowaniem umiejętności i wykształcenia. Temat ten znalazł się w porządku obrad, ponieważ ambasadorowie byli zaniepokojeni długofalowym oddziaływaniem tych nierówności na stabilność geopolityczną. Wojskowi decydenci zdali sobie sprawę, że nierówności w edukacji stanowią podatny grunt dla radykalizmu. W dzisiejszym, globalizującym się świecie przyszłość państwa może w równej mierze zależeć od jakości edukacji w kraju i poza jego granicami.

Mój współpracownik Marco Paccagnella wykorzystał dane pochodzące z badania PIAAC, aby dokładniej zbadać związek między wykształceniem a zarobkami<sup>92</sup>. Stwierdził, że gdyby wszyscy dorośli ukończyli dodatkowy rok nauki (co bez wątplenia byłoby dobre dla każdego z nich, a także dla ogólnej sytuacji gospodarczej i społecznej w kraju), to osoby najlepiej zarabiające odniosłyby znacznie więcej korzyści niż osoby uzyskujące niższe wynagrodzenia. Zatem zróżnicowanie dochodów zwiększyłoby się jeszcze bardziej. Dane pokazują, że im więcej zarabia dana osoba, tym bardziej doksztalcenie powiększy jej zarobki. Dane pokazują także, że korzyści finansowe z wykształcenia na poziomie wyższym wzrosłyby bardziej gwałtownie wśród osób zarabiających najwięcej, podczas gdy korzyści z wykształcenia na poziomie średnim by spadły.

Być może wynika to z faktu, że specjalistyczna wiedza i umiejętności zdobywane na poziomie wyższym są zazwyczaj lepiej wynagradzane na rynku pracy. Można to również spróbować wyjaśnić tym, że na postępie technologicznym korzystają przede wszystkim osoby najlepiej wykwalifikowane, przez co ich zarobki rosną najszybciej.

Krótko mówiąc, samo tylko podnoszenie ogólnego poziomu wykształcenia prowadzi do powiększania różnic w wynagrodzeniach, a nie do zmniejszania. W wielu regionach Europy i Ameryki Północnej przejście do modelu gospodarki opartej na wiedzy skłoniło dużo osób do uzupełniania wiedzy, a edukacja odgrywa coraz ważniejszą rolę w postępie społecznym. Nie oznacza to jednak wzrostu możliwości i mobilności dla wszystkich, lecz raczej wzrost szans i korzyści dla tych, którzy od małego mieli łatwiejszy dostęp do wiedzy i zasobów. Wybory szkół i uczelni zaczęły odzwierciedlać klasy społeczne i ekonomiczne, co tylko utrwaliło, a nie zmniejszyło, nierówności społeczne.

<sup>92</sup> Zob. Paccagnella, 2015.

Analiza M. Paccagnelliego pokazuje również, że jeśli większej liczbie osób umożliwi się zdobycie umiejętności podstawowych – bez względu na ich faktyczne umiejętności lub formalne kwalifikacje – to może to skutecznie doprowadzić do bardziej równomiernego wzrostu zarobków. Mając to na uwadze, zwiększanie inwestycji w umiejętności podstawowe poprzez podniesienie jakości edukacji podstawowej i udostępnianie jej wszystkim nie tylko przyczyni się do wzrostu produktywności i szans na zatrudnienie w życiu dorosłym, lecz także zapewni, że korzyści płynące ze wzrostu gospodarczego zostaną bardziej równomiernie rozłożone wśród ludności. To właśnie odróżnia poprawianie jakości edukacji od prostych mechanizmów opodatkowywania i redystrybucji, które może i zmieniają rozkład dochodu w społeczeństwie, ale nie przyczyniają się do wzrostu produktywności. Zrównoważony, włączający rozwój, możliwy dzięki powszechnemu zapewnieniu nabywania umiejętności podstawowych, może w dużym stopniu sprawić, że korzyści wynikające z rozwoju gospodarczego będą sprawiedliwie dzielone pomiędzy obywateli.

Kraje, w których kwalifikacje ludności są wyższe niż przeciętnie, pokrywają się z krajami, w których wysoki poziom umiejętności jest bardziej równomiernie rozłożony w całej populacji. Analiza pokazuje również, że tam, gdzie umiejętności są bardziej zróżnicowane, wykształcenie rodziców ma większy wpływ na umiejętności potomstwa. Innymi słowy, gdy umiejętności są mniej równomiernie rozłożone w populacji, młodzi dorośli mają mniejsze szanse na zdobycie lepszych umiejętności niż ich rodzice, a nierówności zarówno w zakresie umiejętności, jak i płac zostają utrwalone.

Z tych analiz możemy się nauczyć kilku rzeczy. Tam, gdzie umiejętności i dochody są bardzo zróżnicowane, pochodzenie społeczne najsilniej wpływa na możliwość zdobywania umiejętności, poziom wykształcenia i – ostatecznie – na zarobki. Inwestowanie w wysokiej jakości kształcenie podstawowe, kształcenie dorosłych i kursy dla osób, które potrzebują nadrobić zaległości w umiejętnościach podstawowych, to skuteczne sposoby rozwijania zasobów ludzkich w danym kraju oraz kształtowania bardziej spójnego ekonomicznie i społecznie ogółu ludności. Ponadto niwelowanie nierówności płacowych wymaga pakietu interwencji publicznych ukierunkowanych na edukację i kształcenie ustawiczne, rynek pracy oraz systemy podatkowe i transfery społeczne.



## WALKA O WYRÓWNANIE SZANS

Mądrzy rodzice pragną dla swojego potomstwa dokładnie tego, co władza powinna zapewniać wszystkim dzieciom. Dzieci z zamożniejszych domów znajdują wiele dróg do udanego życia. Ale dzieci ubogie zazwyczaj dostają tylko jedną szansę – to edukacja, która daje im możliwość rozwinięcia potencjału. Tym, którzy nie wsiądą do tego pociągu, rzadko uda się nadrobić zaległości, ponieważ na kolejnych etapach życia zwykle rozwija się umiejętności zdobyte w ramach edukacji początkowej<sup>93</sup>. Wiele mówi się o tym, do jakiego stopnia krajowe wyniki w testach osiągnięć takich jak PISA są kształtowane przez społeczno-ekonomiczny kontekst rodzin, szkół i całego kraju. I rzeczywistość – tam, gdzie sytuacja ekonomiczna, społeczna i kulturowa uczniów jest korzystna, należy się spodziewać, że zostaną lepiej przygotowani, by dobrze sobie radzić w życiu. Niekorzystna sytuacja bierze się z ubóstwa zasobów materialnych, ale równie ważne jest ubóstwo aspiracji i nadziei. Szkolnictwo ma skłonność do reprodukcji przewagi społecznej i niekorzystnego położenia – wyniki z PISA tego dowodzą. Rozczarowuje zwłaszcza to, że w wielu krajach podjęto zaskakująco niewiele starań, aby zapewnić wszystkim dzieciom równe szanse na sukces.

Wpływ pochodzenia społecznego na osiągnięcia edukacyjne jest bardzo zróżnicowany na poziomie międzynarodowym. Oznacza to, że uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji nie muszą sobie radzić gorzej niż ich bardziej uprzywilejowani koledzy. Jak wspomniałem wcześniej, wyniki tak różnych systemów edukacji, jak: Estonia, Hongkong, Szanghaj i Wietnam, dowodzą, że najubożsi uczniowie w jednym kraju mogą osiągnąć lepsze wyniki niż najbogatsi uczniowie w innym. W 2015 roku Yuanyuan Pan<sup>94</sup>, błyskotliwa studentka z Uniwersytetu Tsinghua, odbywała staż w zespole PISA. Zanim latem pojechałem do miasta Dujiangyan położonego w chińskim Syczuanie, poprosiłem ją o pomoc w zaplanowaniu niektórych wizyt szkolnych. Okazało się, że urodziła się w małym mieście w tej prowincji, w trudnych warunkach. Mimo to nauczyciele dostrzegli jej talent i zrobili, co było możliwe, by go rozwinąć. Zdała wymagające egzaminy i pomyślnie przeszła rozmowę wstępną na uniwersytet uznawany za najbardziej prestiżowy w Chinach, który cały czas zajmuje czołowe miejsca w międzynarodowych rankingach w dziedzinie inżynierii i informatyki, czym przyciąga ponad 10 milionów kandydatów każdego roku.

<sup>93</sup> Zob. OECD, 2017a.

<sup>94</sup> Autorka publikacji *Education in China. A snapshot* (OECD, 2016). Zob. <<https://www.oecd.org/china/Education-in-China-snapshot.pdf>>.



Yuanyuan Pan nie jest wyjątkiem. Niedawno chiński rząd podjął dodatkowe działania ukierunkowane na zwiększanie szans absolwentów z ubogich i odległych rejonów na studiowanie na prestiżowych chińskich uniwersytetach. Tacy absolwenci po zdaniu egzaminu wstępnego otrzymują dodatkowe punkty, które zwiększają szansę na przyjęcie. Najlepsi z nich otrzymują pełne stypendia na najlepszych uczelniach.

Zapewnienie dostępu do wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki często jest uważane za najskuteczniejszy sposób wyrównania szans edukacyjnych i życiowych. Wykres 16 pokazuje jednak, że praktyka jeszcze nie dogoniła teorii. Nie jest to może zaskakujące, ale wykres pokazuje, jak różna jest liczba lat edukacji przedszkolnej, z której korzystały dzisiejsze piętnastolatki: od jednego roku (Turcja) do ponad czterech lat (Estonia i Szwecja). Rozczarowuje fakt, że w większości krajów w szkołach, w których przeważają uczniowie z rodzin uprzywilejowanych, dzieci korzystały z edukacji przedszkolnej dłużej niż ich rówieśnicy ze szkół, w których uczą się głównie uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Dowodzi to, że jeśli wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jest prowadzona bez spójnego planu, wówczas rzeczywiście będzie powodować utrwalanie nierówności społecznych.

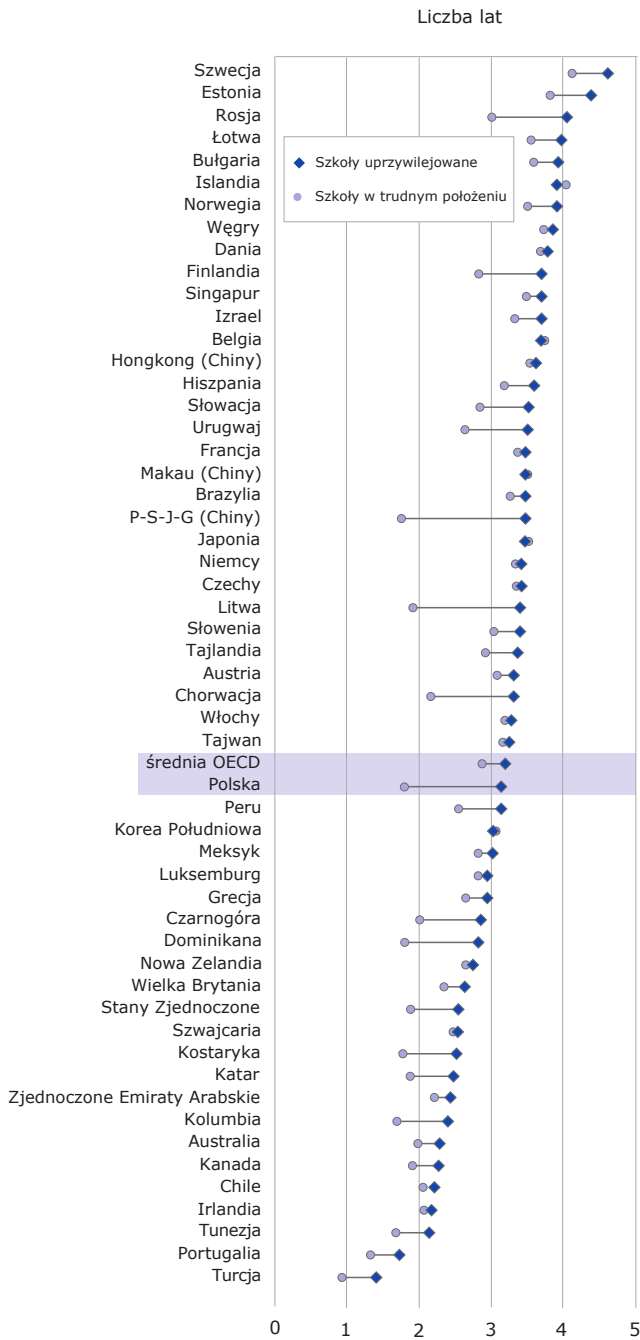
Nie raz powtarzałem, że wysokie osiągnięcia i równość szans w edukacji nie muszą się wykluczać. Uczniowie z najlepiej usytuowanych rodzin we Francji i Holandii podobnie radzą sobie w testach PISA, ale najbiedniejsi Holendrzy rozwiązują je tak samo dobrze jak młodzi Francuzi z rodzin o średnim dochodzie<sup>95</sup>. Gdy patrzę na te dane, najbardziej uderza mnie, że postrzegane ubóstwo może znaczyć tyle samo, ile rzeczywiste. W niektórych krajach dyrektorzy szkół zdają sobie sprawę z tego, że uczą w miejscach względnie ubogich lub uprzywilejowanych. Dyrektorzy szkół położonych w Brazylii, Chile, Malezji, Meksyku i Portugalii trafnie spostrzegają, że w ich placówkach duży odsetek uczniów znajduje się w trudnej sytuacji. Także dyrektorzy w Czechach, Danii, Finlandii, Islandii, Japonii, Norwegii i Korei Południowej dostrzegają pewne niekorzystne warunki w placówkach, którymi kierują.

Jednak rzeczywista sytuacja społeczno-ekonomiczna nie zawsze pokrywa się z postrzeganą<sup>96</sup>. W edycji PISA z 2012 roku 65% dyrektorów szkół w Stanach Zjednoczonych stwierdziło, że ponad 30% ich uczniów pochodzi z domów znajdujących się w trudnej sytuacji – to znacznie więcej niż w każdym innym kraju. Jednak zgodnie z wynikami PISA faktyczny odsetek uczniów defaworyzowanych wyniósł zaledwie 13% – nieznacznie więcej niż w Japonii i Ko-

<sup>95</sup> Zob. OECD, 2016a.

<sup>96</sup> Zob. Schleicher, 2014.

**Wykres 17. Piętnastolatki uczące się w szkołach działających w korzystnych warunkach, częściej uczęszczały do przedszkola**



Liczba lat edukacji przedszkolnej wśród uczniów w zależności od warunków funkcjonowania szkoły.

Uwagi: Szkoły o najniższym i najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów (pierwszy i czwarty kwartył rozkładu statusu). Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangsu i Guangdong.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela II.6.51.

rei Południowej. W obu tych krajach odpowiednio tylko 6% i 9% dyrektorów stwierdziło, że odsetek podopiecznych o niekorzystnym położeniu jest porównywalny do tego, jaki podali dyrektorzy amerykańscy (wykres 18).

Krótko mówiąc, w tych trzech krajach rzeczywisty poziom ubóstwa wśród dzieci był zbliżony, ale ponad sześć razy więcej amerykańskich dyrektorów niż japońskich i południowokoreańskich oceniło, że aż 30% ich uczniów pochodzi z rodzin defaworyzowanych. Natomiast w Chorwacji, Serbii i Singapurze, gdzie w niekorzystnych warunkach żyło ponad 20% uczniów, co najwyżej 7% dyrektorów stwierdziło, że w ich szkole jest dużo uczniów z takich rodzin.

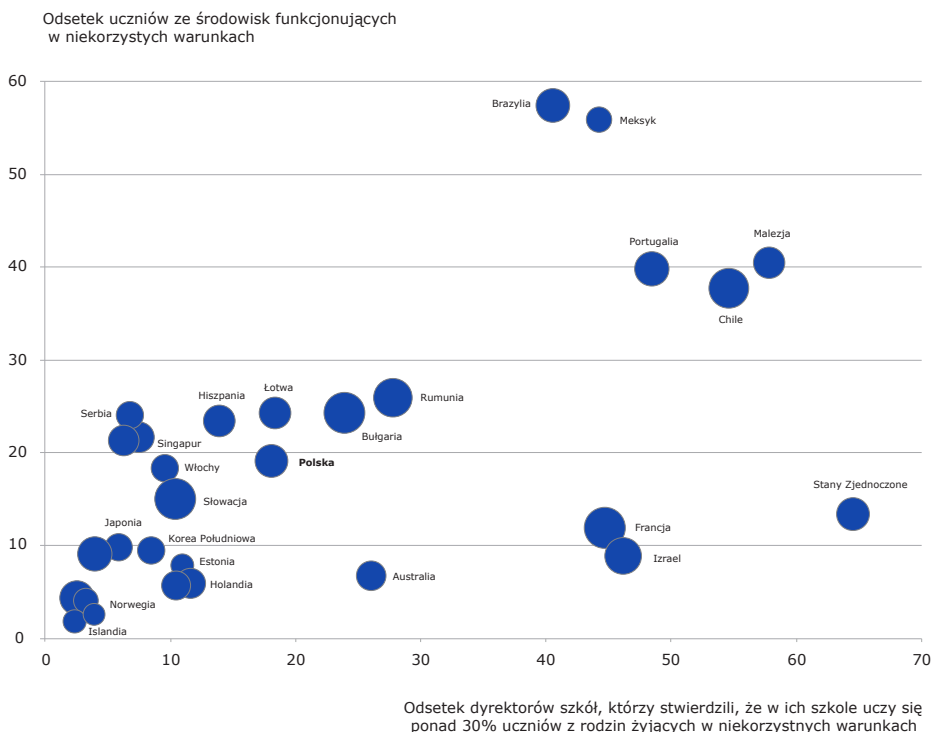
Może się zdarzyć, że dziecko postrzegane jako ubogie w Stanach Zjednoczonych zostanie uznane za zamożne w innym kraju. Jednak w kategoriach względnych postrzegane nierówności społeczno-ekonomiczne w amerykańskich szkołach są znacznie większe, niż wskazują na to rzeczywistość. Podobna rozbieżność występuje we Francji.

Położenie społeczno-ekonomiczne zauważalnie wpływa na efekty kształcenia – zauważalnie, ale nie nieodwracalnie. Odzwierciedla ono stopień, w jakim system edukacji zapewnia wyrównane szanse. Można oczekiwać, że w Finlandii, Islandii i Norwegii wpływ będzie niewielki, ponieważ w tamtejszych szkołach stosunkowo niewielu uczniów znajduje się w trudnej sytuacji. Wyrównywanie szans w szkołach jest łatwiejsze, jeśli dzięki redystrybucji zasoby i wykształcenie są w społeczeństwie wyrównane. Bardziej inspirujące są przykłady krajów, takich jak przodujący w rankingach PISA Singapur, gdzie trudne warunki są częste, ale ich wpływ na efekty kształcenia jest umiarkowany.

Z jednej strony takie systemy skutecznie rozwijają ponadprzeciętne talenty zwykłych uczniów i dają pewność, że każdy uczeń korzysta z najwyższej jakości kształcenia. Z drugiej zaś – są też takie kraje, jak Francja, gdzie stosunkowo niewielki odsetek uczniów żyje w trudnych warunkach, ale zdaniem

dyrektorów szkół jest ich więcej. Wyniki francuskich piętnastolatków są ściśle związane ze statusem społeczno-ekonomicznym – bardziej niż w innych krajach, poza Chile i Słowacją. Co zaskakujące, wyniki pokazują również, że przekonania dyrektorów na ten temat korelują z nierównościami szans edukacyjnych silniej niż faktyczne położenie społeczno-ekonomiczne uczniów.

### Wykres 18. Rzeczywiste i postrzegane przez nauczycieli niekorzystne położenie uczniów niekiedy mogą się bardzo różnić



Uwaga: Rozmiary kółek symbolizują siłę związku między statusem społeczno-ekonomicznym a wynikami uczniów w teście matematycznym PISA.

Źródło: Schleicher, 2014.

Na te wyniki można spojrzeć jeszcze od innej strony. W Hongkongu, Makau i Wietnamie wśród 25% uczniów będących w najtrudniejszym położeniu ponad 60% znalazło się wśród 25% wszystkich uczniów na świecie, którzy najlepiej rozwiązali testy PISA w 2015 roku. W Estonii, Japonii i Singapurze udało się to niemal połowie defaworyzowanych piętnastolatków. Z drugiej strony w Chile, Grecji, Islandii, Izraelu i Meksyku udało się to tylko mniej niż jednemu uczniowi na pięciu z rodzin o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym<sup>97</sup>.

Jakie ma to znaczenie? Na całym świecie trudna sytuacja społeczno-ekonomiczna uczniów jest wyzwaniem dla nauczycieli, ale w niektórych krajach postrzegana skala problemu znacznie przewyższa rzeczywistość, co może istotnie wpływać na wyniki uczniów. W innych krajach faktyczne położenie uczniów jest mniej korzystne niż postrzegane przez dyrektorów, ale szkoły, a nawet szerzej – całe społeczeństwo – są w stanie pomóc swoim uczniom przezwyciężyć trudności. Wyniki PISA pokazują również, że w wielu krajach problem gorszych wyników dotyczy nie tylko ubogich dzieci z biednych dzielnic. Jest to bardziej ogólne zjawisko, które dotyka wiele dzieci z różnych środowisk. Najważniejsze, aby państwo, w którym chodzi się do szkoły, potrafiło skuteczniej oddziaływać na efekty kształcenia niż pochodzenie rodziny, w której przyszło się na świat.

## DOPASOWANIE ZASOBÓW DO POTRZEB

Jeden z popularnych poglądów w dyskusjach na temat zróżnicowania społecznego w klasie szkolnej głosi, że szkoły nie mogą rozwiązywać problemów za społeczność. W takich sytuacjach zadają sobie pytanie: Czego powinniśmy oczekiwać od szkół, jeśli nie pokonywania wyzwań, z jakimi mierzy się nasze społeczeństwo? I co innego jest ważniejsze od wspierania nauczycieli i szkół pracujących w najtrudniejszych warunkach oraz tych uczniów, którzy mają największe potrzeby? Wydaje się, że społeczeństwo coraz częściej oczekuje od szkół rozwiązania problemów społecznych, którymi w przeszłości zajmowali się inni. Zadaniem polityk publicznych jest pomaganie szkołom w spełnianiu tych oczekiwań.

Na początek wiele systemów edukacji może się postarać lepiej alokować zasoby w stosunku do potrzeb. W szkołach udało się osiągnąć znaczny postęp pod względem zasobów materialnych, ale przyciąganie najbardziej utalentowanych nauczycieli do najbardziej wymagających klas nadal stanowi

<sup>97</sup> Zob. OECD, 2016a.

wyzwanie dla większości krajów. Nie chodzi tylko o płace nauczycieli pracujących w szkołach o niekorzystnej sytuacji. Chodzi o systemowe rozwiązania, które sprawią, że nauczyciele będą mieli wsparcie w życiu zawodowym i osobistym, za każdym razem, gdy wezmą na siebie dodatkowe wyzwania. Rozwiązania, które dadzą im pewność, że dodatkowy wysiłek zostanie doceniony i publicznie uznany.

Nauczycielom trudno jest poświęcić dodatkowy czas i zasoby dzieciom o największych potrzebach. Ludzie, którzy popierają różnorodność w klasach, najczęściej mają na myśli klasy, w których uczą się cudze dzieci. Z reguły trudno jest przekonać rodziców społecznie i ekonomicznie uprzywilejowanych, których potomstwo chodzi do szkoły z dziećmi będącymi w podobnym położeniu, że wszyscy skorzystają, jeśli klasy będą bardziej zróżnicowane społecznie. Osoby kształtujące polityki publiczne również mają trudności z przydzielaniem zasobów tam, gdzie wyzwania są największe i gdzie te zasoby mogłyby skutecznie oddziaływać. Nierzadko dlatego że grupy nacisku nie lobbują na rzecz ubogich dzieci.

W zbyt wielu krajach o poziomie wykształcenia dzieci można wnioskować na podstawie kodu pocztowego. W okolicach najbardziej popularnych szkół ceny okolicznych domów będą rosły, co tylko utrwali segregację ludności. Ludzie mniej zamożni, mniej zarabiający i gorzej wykształceni zadowolą się okolicą, w której edukacja i możliwości społeczne są ograniczone. Z tych powodów w większości krajów zróżnicowanie osiągnięć edukacyjnych wynikające z nierówności społecznych jest uporczywie trwałe, a zbyt wiele talentów nigdy nie zostanie odkrytych. W wyrównywaniu szans tylko częściowo chodzi o status społeczno-ekonomiczny i przeznaczanie większych środków na najbardziej poszkodowane dzieci. Równie ważna jest świadomość, że różne osoby różnie się uczą i mają inne potrzeby. W XX wieku walki toczyły się o prawo do równości, tymczasem w XXI wieku walczy się o prawo do różnorodności.

## OTWIERANIE SIĘ NA OPINIE UCZNIÓW

W 2017 roku spędziłem trzy dni z sir Richardem Bransonem w jego domu na wyspie Necker. Rozczarowany sir Richard opuścił szkołę w wieku 16 lat, ponieważ uznał, że nie zrobiono nic, aby rozwinąć jego kreatywne i przedsiębiorcze talenty. (Również nie zdiagnozowano jego dysleksji.) Ostatniego dnia w szkole dyrektor powiedział mu, że albo skończy w więzieniu, albo zostanie milionerem. Wszyscy wiemy, jak to się skończyło: sir Richard jest w Wielkiej Brytanii odnoszącym jedne z największych sukcesów przedsiębiorcą (i miliarderem), który rozwinął markę Virgin od londyńskiego

sklepu muzycznego w międzynarodowego giganta, obejmującego spółki zajmujące się zdrowiem, muzyką, mediami i podróżami (także tymi kosmicznymi). Można powiedzieć, że świat wynagrodził jego wiedzę i umiejętności, a nie szkolne osiągnięcia.

Spytałem, dlaczego jego linia lotnicza Virgin Atlantic rozwijała się w czasach, gdy wiele podobnych bankrutowało. Jego odpowiedź była prosta: inaczej podszedł do sprawy. Kiedy inni starali się maksymalizować wydajność i do niej dostosowywać organizację pracy, on zapytał swoich pracowników, czego im potrzeba, aby osiągnąć sukces. Dał im możliwość stworzenia środowiska, które najlepiej będzie służyło klientom.

Ma także swoją wizję edukacji, która stawia na osobowość i wartości. Te aspekty wydają się szczególnie ważne w obliczu nierówności i podziałów w społeczeństwie, w którym ludzie muszą wiedzieć, jak odróżniać dobro od zła, uodparniać się na opinie wyrażane przez innych, a także dostrzegać ograniczenia indywidualnych i zbiorowych działań.

Sir Richard jest w dobrym towarzystwie. Naukę porzucili również Thomas Edison, Albert Einstein, Bill Gates, Steve Jobs i Mark Zuckerberg, przeskoczywszy na zupełnie inny tor. Jednak w gospodarkach, które wciąż są nastawione na kwalifikacje zdobywane u progu pracy zawodowej, a nie na zdolności nabywane przez całe życie, tylko kariera nielicznych osób, które nie radzą sobie w szkole, potoczy się tak jak u sir Richarda, nie mówiąc nawet o tym, że będą one miały wpływ na zmiany w edukacji. W ciągu tych trzech dni spędzonych z sir Richardem zdałem sobie sprawę, że ludzie, którzy podejmują decyzje edukacyjne, to zazwyczaj ci sami, którzy sobie dobrze radzili w systemie edukacji, a nie ci, którzy mieli w nim problemy. Często jednak ci ostatni mogą ujawniać słabości systemu, podkreślając pilną potrzebę zmiany.

Szkoły mogą na wiele sposobów wykorzystywać opinie i doświadczenie uczniów, którym się powiodło lub którzy „zawiedli”, aby wprowadzać udoskonalenia i lepiej dostosowywać organizację nauki. W 2016 roku portugalski minister edukacji Tiago Brandão Rodrigues opowiedział mi przebieg jednej z pierwszych inicjatyw ministerstwa. Przyznało ono portugalskim szkołom dodatkowe euro na każdego ucznia, a uczniowie sami mogli zdecydować, jak te pieniądze zostaną wydane. Za pierwszym podejściem nie wszystkie pieniądze zostały dobrze spożytkowane. Podobno w jednej szkole głosowano za tym, aby kupić wszystkim lody. Z biegiem czasu uczniowie przyjęli odpowiedzialność za alokację środków w swoich szkołach – nie tylko tych dodatkowych – i pomogli szkołom lepiej je dostosowywać do ich życiowych i edukacyjnych potrzeb. Marc Prensky, amerykański pisarz zajmujący się edukacją, oraz Russell Quaglia, amerykański naukowiec badający edukację, przeprowadzili sześć miesięcy temu analizy wpływu wysłuchania opinii i oddawania decyzji w ręce

uczniów. Ich spostrzeżenia mogą mieć duży wpływ na próby zwiększenia przydatności kształcenia dla szerszego grona uczniów<sup>98</sup>.

## W JAKI SPOSÓB POLITYKI PUBLICZNE MOGĄ SIĘ PRZYCZYNIĆ DO ZRÓWNOWAŻENIA SYSTEMU?

Sposób, w jaki traktujemy najbardziej podatnych na zagrożenia uczniów i obywateli, świadczy o tym, jacy jesteśmy jako społeczeństwo. Zapewnianie równych szans w edukacji nie jest technicznie skomplikowane, a wyniki PISA dowodzą, że w niektórych krajach – a także w niektórych szkołach w wielu krajach – nawet dzieci z najbardziej defaworyzowanych środowisk mogą osiągać wysokie wyniki w nauce. Wyrównywanie szans staje się trudne tylko wtedy, gdy splata się z polityką i partykularnymi interesami, które mogą bardzo zniekształcić to, co leży w interesie dzieci.

Dane PISA pokazują, że jednym z najważniejszych czynników, które mogą wpływać na rezultaty ucznia, jest pochodzenie społeczno-ekonomiczne innych uczniów w klasie. Wynika z tego, że jednym z najważniejszych zasobów, który podlega alokacji w szkołach i klasach, są sami uczniowie. Niemcy nie dołączyły do tego grona północnoeuropejskich narodów, które przed drugą wojną światową i tuż po niej odchodziły od trójdzielnej organizacji szkół średnich, odzwierciedlającej klasy społeczne. Z tego powodu trudniej było zadbać o odpowiednią jakość kształcenia uczniów uboższych, przede wszystkim z rodzin imigranckich, jakość, bez której trudniej im zapewnić przyzwoite możliwości życiowe. W ostatnich latach niektóre niemieckie kraje związkowe podjęły decyzję o zmniejszeniu liczby ścieżek kształcenia z trzech do dwóch, co przyczyniło się do wyrównania szans. Polsce, zmierzającej do tego samego celu na początku XXI wieku, udało się znaczne zmniejszyć odsetek uczniów osiągających słabe wyniki dzięki przekształceniu szkolnictwa na poziomie średnim, które od zarania opierało się podziałach klasowych, w szkolnictwo ogólnokształcące, w którym uczą się nastolatki wywodzące się ze wszystkich klas społecznych.

W XIX wieku w Japonii podjęto decyzję, by zerwać ze szkolnictwem opartym na strukturze społecznej, na której niemiecki system opiera się do dziś. Dzięki temu możliwe było stworzenie szkół, w których wszystkie japońskie dzieci mają takie same szanse na osiągnięcie światowej klasy wyników. Reforma

<sup>98</sup> Zob. Prensky, 2016; zob. też: <<https://surveys.quagliainstitute.org>>.



przeprowadzona w okresie Meiji umożliwiła połączenie wysokich osiągnięć z niewielkim zróżnicowaniem wyników.

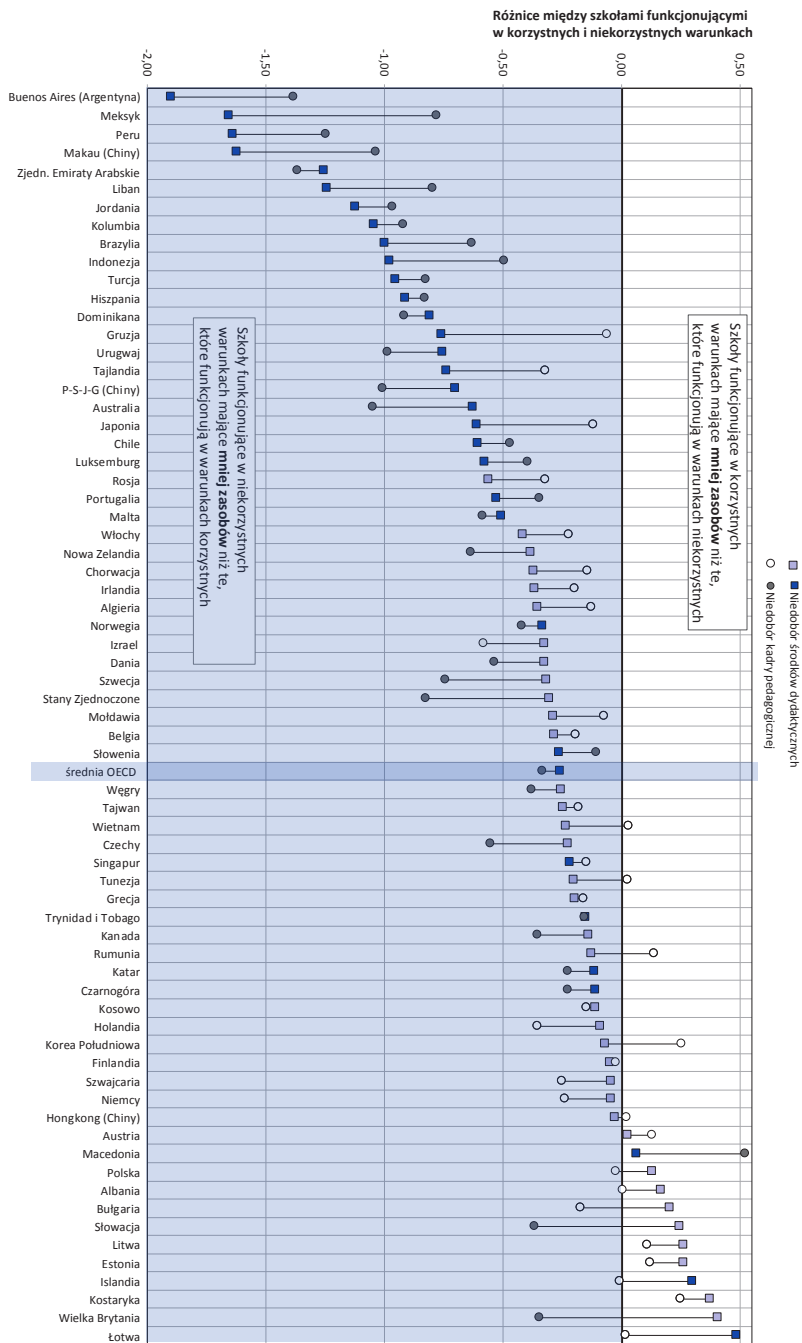
Szwecja wylicza subwencję oświatową na podstawie wskaźników, które w zamierzeniu mają zapewniać każdej szkole środki niezbędne do wdrożenia wymagań ogólnokrajowej podstawy programowej. Na podstawie tych obliczeń społeczności zamieszkałe powyżej koła podbiegunowego otrzymują więcej środków na kształcenie uczniów niż Sztokholm. Dzieje się tak, ponieważ do wiejskich szkół średnich uczęszcza mniej nastolatków, które będą uczyły się określonego przedmiotu, na przykład fizyki. Zajęcia będą więc prowadzone w mniejszych grupach, co może podnosić koszty kształcenia. Jednak mimo to wszyscy uczniowie – bez względu na miejsce zamieszkania – mają takie samo prawo do uczenia się fizyki, ponieważ jest to jeden z podstawowych przedmiotów objętych podstawą programową. Więcej środków przyznaje się również szkołom, w których więcej dzieci niż przeciętnie pochodzi ze środowisk imigranckich.

W 2016 roku miałem zaszczyt przewodniczyć jury podczas Pupil Premium Awards – angielskiej inicjatywy, która zapewnia szkołom dodatkowe środki na każdego ucznia znajdującego się w niekorzystnej sytuacji. Z jednej strony alokowanie dodatkowych środków na potrzebujących uczniów nie jest niczym wyjątkowym. Finansowanie oparte na algorytmach podziału środków, które zapoczątkowano w Szwecji, jest obecnie powszechnie stosowane w wielu krajach<sup>99</sup>. Z drugiej jednak strony zwraca uwagę niezwykle oddźwięk tego rodzaju inicjatyw i rozkwit pomysłów w niektórych angielskich szkołach. Anglia pozostawia szkołom duży margines swobody w korzystaniu z dodatkowych środków, a towarzyszące jej przepisy dotyczące odpowiedzialności i sprawozdawczości mają formę zaleceń. Szkoły mogą rozdzielać te środki wedle własnych potrzeb, o ile będą potrafiły wskazać podstawę i uzasadnić publicznie swoje decyzje. Oznacza to, że szkoły nie tylko mogą ulepszać model kształcenia, lecz także wciągać w orbitę otoczenia szkoły szerszy zakres usług społecznych, które mają kluczowe znaczenie dla wspierania uczniów znajdujących się w niekorzystnym położeniu.

W innych krajach podobna alokacja środków między szkołami jest o wiele silniej uregulowana. Tworzenie poczucia współodpowiedzialności za wdrażanie innowacyjnych rozwiązań wydaje się ważnym elementem wzmocnienia pozycji szkół. Zaintrygowała mnie różnorodność podejść angielskich szkół i zastanawiałem się, czy rząd byłoby stać na taką pomysłowość. Wiele szkół nie oglądało się na egzaminy i ich wyniki, ale stawiało na pierwszym miejscu

<sup>99</sup> Zob. OECD, 2017b.

**Wykres 18. Szkoły pracujące w niekorzystnych warunkach często mają mniejsze zasoby**



Uwagi: Niedobór środków dydaktycznych mierzy się za pomocą wskaźnika sumującego pozytywne odpowiedzi dyrektorów szkół, udzielone na cztery stwierdzenia dotyczące ograniczeń wpływających na skuteczność nauczania w szkole (np. brak odpowiednich pomocy dydaktycznych, infrastruktury technicznej). Niedobór kadry pedagogicznej mierzy się za pomocą wskaźnika sumującego pozytywne odpowiedzi dyrektorów szkół, udzielone na cztery stwierdzenia dotyczące ograniczeń wpływających na skuteczność nauczania (np. brak lub niewystarczające kwalifikacje personelu szkolnego). Wyniki ujemne oznaczają, że dyrektorzy szkół działających w niekorzystnych warunkach społeczno-ekonomicznych w większym stopniu postrzegali ilość lub jakość zasobów w swoich szkołach jako przeszkodę w efektywnym nauczaniu niż dyrektorzy pozostałych szkół. Wyniki dodatnie oznaczają, że postrzeganie posiadania nieodpowiednich zasobów jest bardziej powszechne wśród dyrektorów szkół działających w bardziej korzystnych warunkach społeczno-ekonomicznych. Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangu i Guangdong.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela I.6.13. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933432823>>.

dobrostan psychiczny swoich uczniów. Niektóre szkoły skupiały uwagę na rodzicach: prowadzeniu dla nich warsztatów wyjaśniających współczesne metody nauczania lub zapraszaniu do szkoły, aby przedstawili uczniom swoją pracę. Nie jest więc zaskoczeniem, że wyniki PISA 2015 wykazały, iż w Wielkiej Brytanii – jednym z nielicznych krajów rozwiniętych – szkoły znajdujące się w niekorzystnym położeniu zadeklarowały mniej braków w zasobach materialnych niż szkoły będące w lepszej sytuacji. Innymi słowy, Wielka Brytania była w stanie dostosować zasoby materialne do potrzeb społeczno-ekonomicznych swoich uczniów (wykres 18)<sup>100</sup>.

Nawet jeśli rządy będą w stanie przeznaczyć podobne, a nawet większe, fundusze na szkoły stojące przed większymi wyzwaniem społeczno-ekonomicznymi, to w niewielu krajach jakość tego dofinansowania uda się dostosować do rodzaju wyzwań (wykres 18). Krótko mówiąc, szkoły mające większe potrzeby niekiedy otrzymują więcej zasobów, ale nie zawsze są to wysokiej jakości zasoby, które są najbardziej przydatne.

Niektóre kraje zaczęły to zmieniać. Singapur wysłał najlepszych nauczycieli do pracy z uczniami, którzy mają największe trudności ze spełnianiem wysokich oczekiwań. W japońskich prefekturach urzędnicy przenoszą dobrych nauczycieli do szkół mających słabszą kadry dydaktyczną, aby wyrównać poziom nauczania wszystkich uczniów.

<sup>100</sup> Zob. rysunek I.6.14 w OECD, 2016a.

Niekiedy nawet symboliczne działanie może doprowadzić do przełomu. W 2006 roku Cecilia María Vélez, ówczesna kolumbijska minister edukacji, oprowadziła mnie po dawnym zakładzie utylizacji odpadów, który zatruwał kilka najbiedniejszych dzielnic Bogoty. Obiekt został zamknięty, a minister C. M. Vélez przekształciła go w szkołę i bibliotekę, obecnie nazywaną El Tintal. Widziałem, jak chętnie jest odwiedzana przez dzieci i rodziców, gotowych do nauki czytania i zgłębiania wiedzy przy wsparciu nauczycieli i pracowników socjalnych. Widziałem, jak dawne źródło zanieczyszczeń i chorób zostało przekształcone w symbol nowej Kolumbii: pogrążony w konflikcie kraj przechodzący cichą, ale głęboką rewolucję, w którym wykształcenie, niegdyś będące domeną bogatych, wreszcie staje się dobrem publicznym.

W testach PISA piętnastolatkom z Szanghaju udaje się osiągać zarówno wysokie, jak i wyrównane wyniki, bez względu na sytuację szkół, do których uczęszczają. Nie jest to dziełem przypadku, lecz wysiłków nakierowanych na polepszenie osiągnięć w słabiej radzących sobie szkołach. Jak zauważył Marc Tucker<sup>101</sup>, te wysiłki obejmują systematyczne modernizowanie infrastruktury wszystkich szkół do zbliżonego poziomu, tworzenie systemu finansowania szkół uczących dzieci w trudnym położeniu oraz zapewnianie warunków sprzyjających rozwijaniu kariery zawodowej, które zachęcą nauczycieli o wysokich kwalifikacjach do nauczania w szkołach pracujących w trudniejszych okolicznościach. W grę wchodzi również nawiązywanie współpracy między władzami dzielnic i szkół osiągających skrajnie wysokie i skrajnie niskie wyniki, aby stworzyć przestrzeń do wymiany doświadczeń i omawiania planów rozwojowych między władzami obu typów placówek. W jej ramach nauczyciele mogą wymieniać się programami nauczania, materiałami dydaktycznymi i dobrymi praktykami, doskonaląc swój warsztat. Rząd powierza „silnym” szkołom publicznym misję zarządzania „słabymi” szkołami. „Silna” szkoła mianuje na dyrektora „słabej” szkoły jednego ze swoich doświadczonych liderów, na przykład zastępcę dyrektora, i jednocześnie wysyła zespół doświadczonych nauczycieli do ukierunkowania sposobu kształcenia.

U podstaw takiego podejścia leży założenie, że etos, styl zarządzania i metody nauczania szkoły osiągającej sukcesy można zaszczepić w szkole uzyskującej słabsze wyniki.

Od podejmowania podobnych starań w innych systemach edukacji powstrzymać mogą tylko przestarzałe przepisy i brak wyobraźni. W rzeczywistości podobne przykłady dobrych rozwiązań można znaleźć wszędzie. Gdy przebywałem w brazylijskim stanie Ceará, widziałem, jak szkoły osiągające

<sup>101</sup> Zob. OECD, 2011b.

najwyższe wyniki otrzymały wysoką nagrodę pieniężną, dzięki czemu mogły zatrudnić lepiej wykwalifikowanych nauczycieli i ekspertów. Nie mogły jednak spożytkować tych dodatkowych środków na własne potrzeby; były zobowiązane do wykorzystania ich w szkołach, które są w najtrudniejszej sytuacji. Dzięki temu wygrali wszyscy: szkoły o wysokich osiągnięciach zyskały dodatkowy prestiż i rozwinęły kadre, a szkoły o niskich osiągnięciach skorzystały z doświadczenia lepszych placówek, co było dla nich o wiele cenniejsze niż korzyści z dodatkowych funduszy.

Nieco inaczej funkcjonuje system finansowania oświaty w Stanach Zjednoczonych, gdzie przez długi czas zezwalano ludziom zamożnym na tworzenie okręgów szkolno-podatkowych. Wszyscy płacili względnie niskie podatki, ale wspólnie byli w stanie wypracować duże wpływy, co umożliwiało im zatrudnianie najlepszych stanowych nauczycieli i otaczanie swoich dzieci dziećmi z innych zamożnych domów. Otwierało to przed nimi ogromne możliwości edukacyjne. Na drugim krańcu były biedniejsze rodziny, których nie stać było na zakup domu w zamożnych dzielnicach. Nierzadko płaciły względnie wysokie podatki, które jednak łącznie dawały niewielkie sumy. Mimo że wyroki sądowe z lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych sprawiły, że szkoły zaczęły być bardziej sprawiedliwie finansowane, dane PISA ujawniły, że placówki funkcjonujące w mniej zamożnych miejscach nadal mają znacznie większy deficyt kadry nauczycielskiej niż szkoły położone w bardziej uprzywilejowanych lokalizacjach<sup>102</sup>.

Co więcej, istnienie znacznych dysproporcji w finansowaniu zadań oświatowych, pokazuje, jaki potencjał mają lokalne społeczności, które mogą zacieśniać więzy, aby wspólnie inwestować w infrastrukturę. Dzielnice zamożne stać na to, aby zapewnić swoim szkołom dobrze wyposażone budynki z pracowniami przyrodniczymi, specjalistycznym sprzętem, sceną teatralną, basenem o długości olimpijskiej i pracowniami graficznymi, nie wspominając o nauczycielach specjalizujących się w dziedzinach, które ukończyli na najbardziej elitarnych uczelniach w kraju. Natomiast szkoły uczące niezamożnych nadal często mieszczą się w starych i zaniedbanych budynkach. Pomiędzy tymi skrajnościami jest wiele stanów pośrednich, które odzwierciedlają możliwości różnych warstw tworzących społeczeństwo.

To, co mimochodem udało się osiągnąć Niemcom w wyniku zróżnicowania typów szkół średnich przeznaczonych dla uczniów z różnych klas społecznych, Stany Zjednoczone osiągnęły bezpośrednio poprzez system lokalnej kontroli finansów szkolnych. Efekty tego systemu są dokładnie takie same, jak

<sup>102</sup> Zob. rysunek I.6.14 w OECD, 2016a.

wynikające z prowadzenia różnych typów szkół dla różnych warstw społecznych. Istnieją szkoły dla zamożnych, dla klas średnich, robotników i dla ubogich. Jedyną różnicą jest to, że w tych niewielu uprzemysłowionych krajach, w których wciąż przydziela się uczniów do szkół o różnych programach, staje się to dopiero na poziomie szkoły średniej, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych segregacja społeczna rozpoczyna się już w szkole podstawowej i jest kontynuowana na kolejnych etapach edukacji. W tym kontekście na pochwałę zasługuje skuteczne wyrównanie możliwości edukacyjnych w Stanach Zjednoczonych, przynajmniej do poziomu średniej OECD.

W Kanadzie wypracowano podobny system finansowania oświaty jak w Stanach Zjednoczonych. Stopniowo decyzyjność w sferze finansowania zadań oświatowych przekazano w całości lub prawie całkowicie władzom prowincji. Prowincje przyznają teraz zasoby finansowe wyliczane na podstawie liczby uczniów. Dodatkowo środki asygnuje się także na finansowanie szczególnych potrzeb, takich jak kształcenie specjalne, pomaganie regionom w przewyżczeniu lokalnych trudności, na przykład dowozu uczniów z odległych miejscowości. Niektóre regiony przeznaczają część lokalnych środków na „fundusz wyrównawczy”, który wykorzystuje się do zapewniania wsparcia w mniej zamożnych rejonach.

Na wczesnych etapach rozwoju gospodarczego popyt na dobrze wykształconych pracowników był ograniczony, podobnie jak zasoby przeznaczane na rozwój takich osób. Aby przewyżczyć te ograniczenia, przeznaczano tyle, ile było możliwe, na rozwój tych dzieci, które z racji wykształcenia i dochodów swoich rodziców były najbardziej uprzywilejowane w całym społeczeństwie. To z tego powodu segregowanie szkół według klas społecznych oraz skupianie uwagi na niewielkiej liczbie uczniów były skutecznymi strategiami kształcenia na pierwszych etapach uprzemysłowienia. Dziś, gdy popyt na dobrze wykształconych i dobrze opłacanych pracowników w najbardziej rozwiniętych gospodarkach jest znacznie większy, opieranie systemu edukacji na rozwiązaniach z epoki przemysłowej jest nie tylko społecznie niesprawiedliwe, lecz także wysoce nieefektywne.

## FRANCUSKA LEKCJA TAŃCA

Nawet w państwach o znacznych dysproporcjach społecznych istnieje wiele oddolnych inicjatyw, które skutecznie zwalczają nierówności. Dane OECD pokazują, że Francja należy do krajów o największych różnicach w efektach kształcenia między dziećmi z ubogich i zamożnych rodzin. Według PISA jest to jeden z niewielu krajów, które cofnęły się pod względem wyrównywania szans:

różnice w dostępie do edukacji stale się powiększają. W 2015 roku w lyońskim teatrze Maison de la Danse obejrzałem przedstawienie, które obudziło we mnie nadzieję. Wystąpili w nim amatorzy w wieku od 4 do 92 lat, pochodzący z jednej z najbiedniejszych dzielnic w mieście. Niektórzy nigdy wcześniej nie postawili stopy w tym miejscu, a tylko kilkoro było na koncercie muzyki klasycznej. Mimo to razem wszyscy tańczyli do muzyki Mozarta.

Mając na uwadze skromny program edukacyjny i kulturalny w tej dzielnicy, organizatorzy zakwalifikowali 200 osób, w nadziei, że do końca projektu zostanie z nimi około setki. Nie tylko nikt nie zrezygnował, ale kolejne sto osób przyszło niespodziewanie po tym, gdy wiadomość o projekcie rozniosła się po całym mieście. Niektórzy młodzi wykonawcy zapewne nigdy nie dostali dobrego stopnia w szkole ani nie usłyszeli dobrego słowa od swoich nauczycieli, a tego wieczoru wszyscy otrzymali owację na stojąco od ponad 1000-osobowej widowni.

Magia tej inicjatywy wynikała z prostoty, która może być inspirująca dla każdego systemu edukacji. Ekspresję artystyczną wykorzystano do przekroczenia utrwalonych stereotypów, które trzymały ludzi na dystans. Połączono najbardziej twórczych profesjonalistów z amatorami, aby udowodnić, że każdy, kto chce zdobyć umiejętności, może się przyłączyć, nawet jeśli brakuje mu pewności siebie. Projekt wymagał zdyscyplinowania i stawiał wysokie wymagania wobec wszystkich zaangażowanych. Choreografowie nie nalegali na realizację własnych pomysłów, pomagali uczestnikom dostrzec i rozwinąć ich kreatywne rozwiązania. Razem z tancerzami pracowali przez ponad rok nad tym, aby idealnie zgrać każdy szczegół. Budżet projektu był niewiarygodnie mały w porównaniu z efektem i siłą oddziaływania.

Podczas rozmów z niektórymi tancerzami, choreografami, działaczami społecznymi, nauczycielami i liderami szkolnymi największe wrażenie wywarł na mnie odzew wywołany w szerszej społeczności. Każdy uczestnik, z którym rozmawiałem, przyznał, że ten projekt bardzo mu pomógł się rozwinąć, a słowa, które najczęściej padały, to: tolerancja, tożsamość, szacunek, spójność, odpowiedzialność społeczna, jedność i samoświadomość. Dokładnie to, co współczesne szkolnictwo chce rozwijać u swoich uczniów.

Rodzic, który początkowo sceptycznie podchodził do udziału jego córki w tym eksperymencie, opowiedział, jak się rozwinęła w tym czasie. Innych rodziców martwiło, że czas spędzany przez dzieci na uprawianiu sztuki ograniczy ich zaangażowanie w szkolną naukę. Jednak w ciągu roku wyniki dzieci uległy poprawie. Nauczycielka szkoły podstawowej stwierdziła, że doświadczenie współpracy z osobami niebędącymi nauczycielami zainspirowało jej wychowanków i że dzięki niemu bardzo wzbogaciła swój warsztat nauczania.



W drodze powrotnej do Paryża, oglądając przemykający krajobraz, pozostawiany wraz ze wszystkimi swoimi problemami, zastanawiałem się, jak francuski system edukacji zareaguje na rosnące wyzwania, którym musi stawić czoło, i czy będzie się otwierać na takie innowacyjne inicjatywy. Bez wątpienia fundamentem sukcesów w życiu zawsze będzie podstawowy zasób wiedzy i umiejętności, ale one same już nie wystarczą. Przyszłość pokaże, czy francuskie szkolnictwo osiągnie zdolność wspierania uczniów w rozwijaniu autonomii, przygotowywania ich do życia i pracy w zróżnicowanych kulturowo środowiskach oraz do doceniania różnych pomysłów, perspektyw i wartości.

## ŚWIĘTOWANIE RÓŻNORODNOŚCI I WSPÓLNOTOWOŚCI W NOWEJ ZELANDII

W 2013 roku witałem się po drugiej stronie świata z grupą srogich wojowników w Te Kura Kaupapa Maori o Hoani Waititi – pierwszej w Nowej Zelandii szkole społeczności Maorysów, oferującej kształcenie na poziomie średnim. Wojownicy podchodzili powoli, prowokując do wyboru między starciem a pojednaniem. Następnie zostaliśmy ciepło przywitani ceremonią *pōwhiri* w szkolnym *marae* – specjalnej przestrzeni przeznaczony do takich tradycyjnych spotkań.

W kulturze maoryskiej powitanie jest sprzyjającą okolicznością do okazania szacunku i nadania kierunku nawiązywanej relacji. Podczas godzinnej ceremonii mówcy kreślili poetyckie wizje, a wszyscy uczniowie szkoły dali imponujący popis możliwości wokalnych. Nieco później dyrektor Rawiri Wright, były przewodniczący organizacji zajmującej się nauczaniem w języku maoryskim, zapytał mnie, jak tego rodzaju artystyczne i społeczne umiejętności mogą przełożyć się na standardy osiągnięć w Nowej Zelandii i na porównania dokonywane w OECD. Z dumą odniósł się także do najnowszych wyników, które dowodziły, że jego placówka radzi sobie lepiej niż szkoły, w których uczy się lepiej sytuowana młodzież. Uznał, że wyniki potwierdzają jego opinię, iż oceniane przez nas osiągnięcia to produkt uboczny wszechstronnego podejścia do nauczania na poziomie średnim, które oferuje jego szkoła.

R. Wright przyznał, że szkoła nie była wolna od problemów społecznych i zarządczych. Mimo tego dowodzi, że Maorysi, prowadząc własne szkoły, potrafią zapewnić swoim dzieciom, które często nie odnajdują się w typowych szkołach – podobnie jak inne mniejszości – wykształcenie przygotowujące do stania się zarówno obywatelami współczesnego świata, jak i aktywnymi orędownikami własnej tradycji. R. Wright postrzega pomaganie dzieciom w zrozumieniu ich dziedzictwa kulturowego jako fundament, na którym buduje się



pewność siebie i poczucie własnej wartości – tak bardzo potrzebne maoryskiej młodzieży.

Może się wydawać, że wymaganie od dzieci zapamiętania 700 przodków to zadanie z innej epoki. Jednak daje im to poczucie, że nie są odosobnieni w podejmowaniu wyzwań szybko zmieniającego się świata. Pita Sharples, pełnomocnik ministra edukacji odpowiedzialny za priorytety edukacji maoryskiej, w poruszający sposób opisał, jak udało mu się założyć tę szkołę wbrew wszelkim przeciwnościom, ale z aktywnym wsparciem społeczności. Stało się to ponad sto lat po tym, gdy zakazano nauczania o języku i kulturze Maorysów.

Zaangażowanie społeczności i wspólnotowość podkreślono na wiele sposobów w szkolnych przepisach Sylvia Park School w Auckland. Większość z nas wie, jak są organizowane szkolne wywiady – na warunkach szkoły i zgodnie z jej harmonogramem. Wiemy również, kto zwykle pojawia się na tych spotkaniach, a kto nie może w nich uczestniczyć. Mutukaroa – Partnerstwo na rzecz Edukacji Domowej, działające w Sylvia Park, wyrzuciło to wszystko do góry nogami.

Arina, kreatywna nauczycielka i doradca edukacyjno-zawodowy, opowiedziała, jak za wszelką cenę starała się rozmawiać z każdym rodzicem indywidualnie – w domu lub w pracy, by omówić osiągnięcia dziecka i zapewnić rodzicom niezbędne wsparcie, aby potrafili wziąć na siebie odpowiedzialność za jego rozwój. Ocena ministerstwa wykazała, że projekt prowadzony w Sylvia Park w ciągu zaledwie dwóch lat podniósł osiągnięcia uczniów z poziomu poniżej średniej krajowej do poziomu ją przewyższającego. Ministerstwo sprawdziło również możliwości rozszerzenia tej inicjatywy i przeszczepienia jej podstawowych elementów opierających się na relacjach partnerskich, tak aby mogły zostać wykorzystane w innych szkołach.

W szkole Newton Central w Auckland poznałem Hoanę Pearson, kolejną dyrektorkę szkoły, która patrzyła na świat przez pryzmat relacji. Z jej punktu widzenia nie ma takiej przeszkody, której nie da się pokonać – interesariusza, który mieszka za daleko, sporu, którego nie można rozwiązać w ramach konsultacji, dialogu czy współpracy. Nikt nie uciekał od jej życzliwego uścisku. Gdy przechodziliśmy z jednej bogato udekorowanej klasy do innej, każde dziecko witało ją po imieniu, a ona sama po drodze uprzątała zostawiony przez nie nieporządek. Newton Central kształci w sposób, który odzwierciedla bezgraniczne oddanie zasadom dwukulturowości i traktatu Waitangi – porozumienia zawartego w XIX wieku między przywódcami Maorysów a Brytyjczykami. W tej szkole kultura i sytuacja społeczno-ekonomiczna nie stanowiły przeszkody w nauce. Placówka wykorzystywała różnorodność swoich uczniów. Dyrektorka H. Pearson zachęcała swoich nauczycieli do współpracy i twórczego działania. Pracowała z każdym nauczycielem, aby zidentyfikować słabe strony

w jego podejściu do nauczania, co często wiązało się nie tylko z uświadomieniem, co wymaga poprawy, lecz także ze zmianą jego mentalności. Motywowała swoich nauczycieli do wysokich oczekiwań, dzielenia poczucia celu i wiary w zdolność pomagania każdemu dziecku.

Dzięki temu, że potrafiła wykorzystać możliwości, jakie dało jej liberalne i przedsiębiorcze szkolnictwo Nowej Zelandii, H. Pearson odniosła sukces. Newton Central to przykład autonomii w najlepszym wydaniu, który wyjaśnia, dlaczego tak wiele nowozelandzkich szkół osiąga najlepsze wyniki w testach PISA.

Wyzwaniem dla Nowej Zelandii stało się wyniesienie wszystkich placówek na ten poziom, wdrażanie dobrych praktyk i dążenie do mistrzostwa w każdej szkole. Słyszałem od niektórych dyrektorów szkół o trudnościach w pozyskiwaniu, rozwijaniu i zatrzymywaniu skutecznych nauczycieli, w strategicznym zarządzaniu zasobami i współpracy z innymi szkołami. W lepiej prosperujących placówkach ciała zarządzające zapewniają solidne wsparcie. Wybierają utalentowanych dyrektorów, posilkują się wiedzą prawników, księgowych i zarządców – niezbędną do prowadzenia autonomicznych szkół. Jednak w mniej zamożnych dzielnicach szkoły mają trudności z powołaniem jakiegokolwiek zarządu. Jeśli nawet im się to udaje, to jego członkowie najprawdopodobniej nie radzą sobie z zarządzaniem, nadzorem i zapewnianiem zasobów na odpowiednim poziomie – ani tym bardziej z nieudolnym dyrektorem.

Szkolnictwo w Nowej Zelandii nie musi na to reagować nakazami administracyjnymi. Poprawę można budować na wiedzy, która już jest w systemie. Aby było to możliwe, autonomia zawodowa musi iść w parze z kulturą współpracy. Nauczyciele powinni być niezależni, ale nie należy pozostawiać ich samych sobie. Mogą współpracować w zespołach złożonych z ekspertów wielu dziedzin i otrzymywać pomoc od specjalistów w zakresie zdrowia i opieki. Najlepsi nauczyciele powinni wspierać pozostałych w osiąganiu zdolności realizowania zmodyfikowanego programu nauczania lub praktyki dydaktycznej, a najlepsi dyrektorzy powinni dawać innym szkołom możliwość rozwijania i wykorzystywania skutecznych strategii.

Po wprowadzeniu spójnego systemu standardów edukacyjnych – pierwszego w Nowej Zelandii – rząd przekazał szkołom i nauczycielom narzędzia potrzebne do ich wdrożenia oraz monitorowania postępów każdego ucznia. Upłynie jeszcze wiele czasu, zanim planowanie i strategiczne myślenie wejdzie w krew wszystkim uczestnikom systemu, na każdym jego poziomie. Zanim każda szkoła ustali, z czym wiąże się dla niej stosowanie standardów, aby ci, którzy mają odpowiednie narzędzia, mogli zacząć z nich korzystać.

Nowozelandzkie związki nauczycieli kwestionowały wprowadzenie standardów i jawność z nimi związaną w obawie, że przyczynią się one do stworzenia

kultury rozliczania z efektów i przemysłowej organizacji pracy, a przez to ograniczoną kreatywność i profesjonalną odpowiedzialność nauczycieli i liderów szkolnych. Mając na uwadze charakter narzędzi służących do ewaluacji i to, że ściśle polegają one na ocenach środowiska nauczycielskiego, obawy te wydają się być nieco na wyrost, niemniej były wyrażane przez wielu moich rozmówców. Wydaje się, że zbyt mało jest takich dyrektorów jak Hoana Pearson, którzy doceniają autonomię, a zarazem postrzegają swoje szkoły jako część krajowego systemu edukacji, wykorzystującego standardy edukacyjne jako narzędzia do kształcenia młodzieży i stałego doskonalenia praktyki zawodowej nauczycieli i dyrektorów.

## ANGAŻOWANIE RODZICÓW

Polityki wspierające integrację społeczną muszą wykraczać poza mury szkoły. Z założenia powinny stwarzać przestrzeń do współpracy z rodzicami i otoczeniem. Jeśli rodzicom i nauczycielom uda się nawiązać relacje oparte na zaufaniu, wówczas szkoły będą traktować rodziców jako wartościowych partnerów wnoszących wkład w rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny uczniów.

Deklaracje dyrektorów szkół zbadanych w ramach PISA pokazują, że rodzicielski nacisk na wdrażanie wysokich standardów i podnoszenie wyników uczniów jest zazwyczaj związany z mniejszą liczbą uczniów osiągających słabe wyniki<sup>103</sup>.

Zapytałem nauczycielkę pracującą na odległym przedmieściu chińskiego Chengdu, jak jej się udało zaangażować rodziców w edukację swoich dzieci, skoro niewielu z nich miało jakiegokolwiek wykształcenie. Odpowiedziała, że – podobnie jak jej koledzy – dzwoniła do rodziców mniej więcej dwa razy w tygodniu, aby omówić rozwój ich dzieci. Rozmawiała z nimi nie tylko o sprawach klasowych, lecz także ogólnie o wsparciu rodzicielskim. Zapytałem, kiedy znajduje na to czas wobec wielu innych obowiązków, na co z zaskoczeniem odpowiedziała, że nigdy nie postrzegала tego jako dodatkowe obciążenie. Czula, że nie będzie w stanie dobrze pracować bez pomocy rodziców swoich uczniów. Trzeba też dodać, że pomaga w tym system edukacji, ograniczający liczbę godzin dydaktycznych do 15 tygodniowo.

<sup>103</sup> Zob. OECD, 2016c.

## GODZENIE SWOBODY WYBORU Z WYRÓWNYWANIEM SZANS

Wiele rządów stara się pogodzić oczekiwania wobec zwiększania elastyczności, oferowania rodzicom większych możliwości wyboru szkoły dla dziecka z systemową potrzebą zapewniania jakości, spójności i wyrównywania szans.

Mimo że większa autonomia szkół wydaje się powszechną cechą najlepszych systemów edukacji, to różnią się one zasadniczo pod względem sposobu jej regulowania. Stosuje się bardzo różne podejścia, jeśli chodzi o godzenie autonomii ze swobodą wyboru szkoły oraz swobody wyboru z wyrównywaniem szans. Dla przykładu systemy w Anglii i Szanghaju opierają się na mechanizmach rynkowych. Jednak w Anglii polityki publiczne skupiają się głównie na popycie i dążą do poprawy edukacji poprzez zapewnianie rodzicom większych możliwości wyboru szkoły. W Szanghaju natomiast akcent został położony na podaż poprzez zapewnianie szkołom funkcjonującym w najtrudniejszych warunkach dostępu do najlepszych zasobów edukacyjnych. Finlandia i Hongkong promują lokalną autonomię. W Finlandii autonomia funkcjonuje w ramach ugruntowanego modelu szkolnictwa publicznego, podczas gdy większością szkół w Hongkongu kierują niezależne rady nadzorcze, działające na podstawie dość elastycznych zasad.

W niektórych krajach jednocześnie wzmocniono mechanizmy związane ze swobodą wyboru szkoły i wyrównywaniem szans. Na przykład w Anglii w krótkim czasie powiększono liczbę *academies*<sup>104</sup> – niezależnych od władz lokalnych szkół finansowanych bezpośrednio przez resort edukacji. Jednocześnie szkołom przyznano dodatkowe środki na podstawie statusu społeczno-ekonomicznego ich uczniów<sup>105</sup>. W innych krajach umożliwiono włączenie się do publicznego systemu edukacji szkołom prywatnym: jako placówkom podlegającym rządowi lub też jako niezależnym, otrzymującym część środków publicznych.

Zwolennicy swobody wyboru bronią prawa rodziców do wysyłania dziecka do szkoły, którą preferują ze względu na jakość, metody nauczania, wartości religijne, przystępność finansową lub lokalizację, niezależnie od ograniczeń prawnych, barier finansowych lub odległości. Taki pogląd zakłada, że mając na uwadze zróżnicowane potrzeby i zainteresowania uczniów, poszerzenie możliwości wyboru szkoły powinno prowadzić do większych korzyści ze szkolnictwa dzięki zmniejszeniu kosztów niepowodzenia i niedopasowania. Szeroki dostęp

<sup>104</sup> Zob. <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/section/1>>.

<sup>105</sup> Zob. też: <<https://www.gov.uk/education/pupil-premium-and-other-school-premium>>.

do szkół powinien stymulować konkurencję, a tym samym zachęcać do wprowadzania innowacji, eksperymentowania z nowymi metodami wychowywania, zwiększania wydajności i poprawy jakości uczenia. Zwolennicy tego rozwiązania twierdzą, że rosnąca różnorodność społeczna i kulturowa współczesnych społeczeństw wymaga większej dywersyfikacji w ramach systemu edukacji, w tym dopuszczenia do rynku usług edukacyjnych nowych podmiotów, a nawet firm komercyjnych.

Krytycy wyboru szkoły argumentują, że większa swoboda w tym zakresie sprawia, iż zamożniejsi uczniowie często decydują się na odejście z systemu publicznego, co prowadzi do wzrostu segregacji społecznej i kulturowej w szkolnictwie. Obawiają się także zbytnej wiary w teoretyczne modele racjonalnej, opartej na cenach konkurencji rynkowej jako podstawy alokacji środków.

Z perspektywy makrospołecznej tego rodzaju segregacja może pozbawić dzieci możliwości uczenia się, komunikowania i zabawy z dziećmi z innych środowisk społecznych, kulturowych i etnicznych. To z kolei zagraża spójności społecznej. Z punktu widzenia krytyków bony oświatowe i podobne modele finansowania przekierowują publiczne środki do prywatnych, a niekiedy i do komercyjnych usługodawców. Uszczupla to niezbędne do utrzymania jakości kształcenia zasoby szkół publicznych, które najczęściej służą dużym grupom uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji. Szczegółowa analiza badań pokazuje, że sytuacja nie jest jednoznaczna. Przykładowo mimo że system hongkoński opiera się na modelach rynkowych praktycznie w każdym segmencie usług publicznych, to jest w stanie pogodzić wysokie wyniki uczniów ze sprawiedliwą dystrybucją szans edukacyjnych.

## REFORMA EDUKACJI W HONGKONGU

Przez wiele lat szkolnictwo w Hongkongu było w całości finansowane przez organizacje charytatywne. Dopiero gdy w latach sześćdziesiątych XX wieku rozwój gospodarczy nabrał rozpędu, rząd zaczął dofinansowywać edukację. W większości szkół prowadzonych przez organizacje charytatywne rząd rzadko interweniuje bezpośrednio. Rodzice mają ogromny wpływ na funkcjonowanie szkoły, zarówno dzięki możliwości wyboru, jak i sprawowania nadzoru. Zasiadają w radach nadzorczych, stowarzyszeniach rodziców i nauczycieli oraz w komisjach współpracy między szkołą a domem. Kiedy w 2012 roku pojechałem do Hongkongu, ówczesna stała sekretarz do spraw edukacji Cherry Tse stwierdziła, że rodzice mają większy wpływ na to, co dzieje się w szkole, niż Biuro Edukacji (odpowiednik ministerstwa edukacji). Aktywność miejskich

grup społecznościowych spotęgowała presję wywieraną na szkoły w celu utrzymania wysokiej jakości kształcenia.

Większość wiodących gazet relacjonuje debaty polityczne i spory szkolne. Ruth Lee, dyrektor szkoły Ying Wa Girls, jednej z elitarnych szkół w Hongkongu, którą wizytowałem w tamtym czasie, wyjaśniła, jak dyrektorzy i nauczyciele na co dzień wypracowują równowagę między odpowiedzialnością za efekty, odpowiedzialnością wobec interesariuszy a odpowiedzialnością zawodową. Przy tym też silnie koncentrując się na wszechstronnym kształceniu dzieci i wspieraniu rodziców w dostrzeganiu odległej przyszłości swoich dzieci, już po ukończeniu studiów.

To nie oznacza, że edukacja nie jest priorytetem rządu. Przeciwnie, Hongkong przeznaczna na edukację 23% środków budżetowych – więcej niż jakikolwiek inny kraj należący do OECD. Zaskoczyło mnie to, że Biuro Edukacji nie jest jedynym organem zainteresowanym tym obszarem – znajduje się on na liście priorytetów praktycznie wszystkich pozostałych instytucji rządowych. Robin Ip, ówczesny zastępca dyrektora Centralnej Jednostki do spraw Polityk Publicznych, wyjaśnił mi, że rozwijanie i wykorzystywanie talentów dydaktycznych wręcz definiuje wiele międzyrządowych priorytetów. Jego jednostka doradza, w jaki sposób Hongkong może utrzymać przewagę konkurencyjną w takich dziedzinach, jak: finanse, handel i żegluga, rozwijając nowe gałęzie przemysłu (w tym edukację) i pogłębiając współpracę gospodarczą z Chinami kontynentalnymi.

Zespół Ho Wai Chi, zastępcy dyrektora Niezależnej Komisji do spraw Zwalczenia Korupcji wyjaśnił mi, że niemal jedna piąta pracowników tej komisji zajmuje się obszarem edukacji i relacjami z otoczeniem, dążąc nie tyle do zwalczania korupcji, ile do zapobiegania jej oraz tworzenia klimatu zaufania do rządów prawa i instytucji je chroniących. Te działania obejmują między innymi pracę nad włączaniem do programu nauczania w szkołach średnich elementów budowania zaufania do praworządności, rozwiązywania dylematów etycznych, jak również dążenie do zmiany postrzegania tej komisji z penalizującej wykroczenia do dbającej o utrzymanie porządku społecznego.

Rok 2012 miał szczególne znaczenie dla systemu edukacji w Hongkongu. Wówczas zakończył naukę pierwszy rocznik uczniów, który przeszedł pełen zreformowany program zintegrowanego nauczania. Wdrażanie przez ostatnie lata reform ukierunkowanych na zaspokajanie potrzeb uczniów polegało na poszerzaniu możliwości edukacyjnych oraz przesuwaniu akcentów z nauczania na uczenie się, z zapamiętywania faktów na rozwijanie umiejętności uczenia się, z zaspokajania potrzeb sprzyjających gospodarce na zaspokajanie potrzeb indywidualnych. Szerszy i bardziej elastyczny program nauczania zapewnia lepszą równowagę pomiędzy aspektami intelektualnymi, społecznymi,

moralnymi, fizycznymi a estetycznymi. Większy nacisk kładzie się na doceniane w miejscu pracy kompetencje podstawowe, społeczne, związane z rozwijaniem kariery zawodowej, umiejętność rozumowania oraz kształtowania wartości i postaw, które pomogą uczniom odnieść sukces w wielokulturowym świecie. Reformy polegały również na uelastycznieniu finansowania szkół.

Wyniki PISA dowodzą, że Hongkong znalazł się na dobrej drodze. Tamtejszy system wykazuje wysoką wydajność i znaczną poprawę w rozwijaniu bardziej zaawansowanych umiejętności i poczucia pewności siebie u uczniów.

Edukacji w Hongkongu towarzyszą silne napięcia: między tym, co pożądanego w długiej perspektywie, a tym, co jest potrzebne w krótszym okresie; między kwestiami globalnymi a lokalnymi; między akademickimi, osobistymi, społecznymi a ekonomicznymi celami programu nauczania; między konkurencją a współpracą; między specjalizacją a całościowym rozwojem osobowości; między przekazywaniem wiedzy a jej tworzeniem; między aspiracjami do wdrażania nowego, innowacyjnego programu nauczania a ograniczonym uczeniem pod egzaminy, bronionym przez potężny prywatny sektor korepetycji; między jednolitością a różnorodnością, a także między ocenianiem pod kątem selekcji a ocenianiem pod kątem rozwoju.

System w obecnym kształcie można analizować z punktu widzenia ekonomii politycznej. Interwencje publiczne nie są już projektowane przez technokratów, lecz przez polityków, którym zależy na reelekcji. Utrzymanie wysokiej jakości systemu egzaminowania i oceniania umiejętności w zgodzie z postulatami nauczycieli i dyrektorów szkół – dużej i głośniejszej części elektoratu – okazuje się nie lada wyzwaniem.

Inne przykłady udanych systemów opartych na wyborze szkoły można odnaleźć we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii i w Holandii<sup>106</sup>.

## WYBÓR SZKOŁY WE FLAMANDZKIEJ WSPÓLNOCIE BELGII

W edycji PISA 2015 Flamandzka Wspólnota Belgii osiągnęła wysokie wyniki w testach z nauk przyrodniczych, czytania oraz matematyki. Dwanaście procent tamtejszych uczniów osiągnęło najwyższy poziom umiejętności w teście PISA z nauk przyrodniczych. Mimo że około 75% uczniów szkół średnich i 62% uczniów szkół podstawowych uczy się poza szkołami publicznymi, to jednak większość szkół prywatnych można uznać za „zależne od władz”. Muszą one osiągnąć regionalnie ustalone cele kształcenia i podlegają państwowej

<sup>106</sup> Zob. OECD, 2017g.



kontroli jakości. Niewiele szkół prywatnych funkcjonuje całkowicie poza systemem publicznym, a placówki nastawione tylko na zysk praktycznie nie istnieją.

System edukacji we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii cechuje zagwarantowana w konstytucji zasada swobody kształcenia, która daje każdej osobie prawo do założenia szkoły i określenia zasad kształcenia, o ile zostaną spełnione przepisy ustanowione przez władze flamandzkie. Szkoły nie mogą wybierać uczniów na podstawie wyników testów kwalifikacyjnych, osiągnięć, wyznania religijnego lub płci. Rodzice mogą wybrać szkołę dla swojego dziecka i mają zagwarantowany dostęp do szkoły położonej w rozsądnej odległości od domu dzięki dofinansowaniu przyznawanemu szkołom na każdego ucznia. Jednak ze względu na ograniczoną liczbę miejsc wybór rodziców nie zawsze jest gwarantowany i w praktyce może zostać ograniczony.

Szkoły zarządzane przez organy publicznie muszą być ideologicznie neutralne, a władze muszą zapewnić wybór lekcji różnych religii i ich świecką alternatywę. Zasada ta nie dotyczy jednak subsydiowanych szkół prywatnych. Najwięcej tego typu szkół prowadzą fundacje wyznaniowe, głównie katolickie, a także szkoły opierające się na pedagogice waldorfskiej, które stosują specyficzne metody wychowania. Mimo że szkolnictwo we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii opiera się na rozległej sieci szkół katolickich oraz placówkach prywatnych, szkoły nie są upoważnione do selektywnej rekrutacji uczniów. Mają obowiązek przyjęcia każdego – bez względu na wyznanie religijne. Nie można pobierać czesnego za naukę zarówno na poziomie przedszkolnym, podstawowym, jak i średnim. Szkoły podstawowe i średnie pobierają jednak pewne opłaty, które są ściśle regulowane.

Flamandzki system edukacji jest jednym z najbardziej zdecentralizowanych wśród krajów OECD. Szkoły publiczne i prywatne mają szeroką autonomię. Są odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli, alokację środków i pozostałe wydatki niezwiązane z personelem szkolnym. Mogą również planować treści nauczania w granicach publicznie określonych minimów programowych. Szkoły mogą stosować różne podejścia wychowawcze. W rezultacie poziom konkurencyjności szkół jest stosunkowo wysoki. Jednak zróżnicowanie wyników w testach PISA pomiędzy szkołami także należy do najwyższych w krajach OECD.

W ostatnich latach możliwość wyboru szkoły podlegała coraz to nowym regulacjom, które miały na celu złagodzenie jej niekorzystnego wpływu na zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne szkół położonych w obszarach miejskich. Pierwsze próby wyrównywania szans w ramach rekrutacji do szkół podjęto w 2003 roku i rozwijano w kolejnych latach. Na podstawie doświadczeń zdobytych w tamtym czasie w 2011 roku wydano dekret dający pierwszeństwo dostępu do określonych szkół, do których zgłosiło się więcej uczniów niż wolnych



miejsc. Dotyczy on zarówno uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji, jak i uprzywilejowanych, którzy od tej pory są przyjmowani na podstawie proporcji społeczno-ekonomicznego składu mieszkańców okolicy, w której znajduje się szkoła. Wdrożenie tego rozwiązania jest zdecentralizowane i opiera się na tak zwanych lokalnych platformach negocjacji, co ma zachęcić zainteresowanych mieszkańców do wsparcia tych rozwiązań.

Flamandzka Wspólnota Belgii czerpie korzyści z możliwości, jakie daje wybór szkoły, takich jak szeroka gama metod wychowania, które realnie wpływają na rodzicielskie wybory, czy silne ukierunkowanie na jakość dzięki rywalizacji między szkołami. System nie jest wolny od wad wynikających na przykład ze względnie wysokiego poziomu segregacji społeczno-ekonomicznej pomiędzy szkołami oraz silnego związku między pochodzeniem rodziny a efektami kształcenia. Ogólnie rzecz biorąc, ten system edukacji w dużym stopniu skutecznie ogranicza nierówności i segregację społeczną dzięki mechanizmom zarządzania i rozliczania efektów obowiązującym we wszystkich szkołach. Cele kształcenia, które są znacznie luźniej określone niż typowe podstawy programowe, zapewniają szkołom wskazówki dotyczące jakości kształcenia. Szkoły podlegają regularnej ewaluacji, a ich wyniki są monitorowane. Co prawda, nie ma egzaminów centralnych, ale ocena efektów nauczania konkretnych przedmiotów jest prowadzona zarówno na poziomie systemu, jak i wewnątrz szkół. Szkoły publiczne i prywatne są traktowane w jednakowy sposób w ramach ogólnych mechanizmów nadzoru i rozliczania efektów.

## **RÓŻNORODNOŚĆ POMIĘDZY I WEWNĄTRZ SZKÓŁ W HOLANDII**

System holenderski należy do najwyżej ocenianych i podobnie jak we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii dwie trzecie piętnastolatków uczęszcza w nim do prywatnych szkół finansowanych ze środków publicznych. Jest również bardzo zróżnicowany pod względem metod wychowania, wyznań religijnych i profilu społeczno-ekonomicznego szkół. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników w edycji PISA 2015 należało do największych wśród krajów członkowskich OECD (nieco ponad 65% różnic w wynikach uczniów wyjaśniały różnice między szkołami).

Holenderska edukacja jest silnie zdecentralizowana. Autonomia szkół opiera się na zasadzie swobody kształcenia konstytucyjnie gwarantowanej od 1917 roku. Pozwala ona każdej osobie założyć szkołę, zorganizować nauczanie i określić zasady kształcenia, religijne lub ideowe, na których opiera się nauczanie. Z reguły rodzice mogą wybrać szkołę dla swojego dziecka (choć

częściowo ograniczają tę możliwość rekomendacje udzielane przez doradców edukacyjnych, gdy uczniowie kończą szkołę podstawową). Władze lokalne do pewnego stopnia kontrolują rekrutację do szkół, aby zbalansować zróżnicowanie w składzie uczniów. Modyfikują też finansowanie, aby wspierać większą różnorodność społeczną w szkołach. W 2011 roku niemal co trzeci uczeń szkoły podstawowej uczęszczał do publicznej placówki, tyle samo – do szkoły katolickiej, co czwarty był uczniem szkoły protestanckiej, a pozostali kształcili się w innego rodzaju prywatnych szkołach zależnych od władz. Szkoły publiczne są otwarte na wszystkich uczniów, za to prywatne mogą wymagać od rodziców akceptacji zasad obowiązujących w szkole.

Charakterystyczną cechą holenderskiego systemu jest instytucja rady zarządzającej szkołą lub szkołami. Organ ten ma znacznie więcej uprawnień niż podlegająca mu szkoła. Rady nadzorują wdrażanie ustawodawstwa i przepisów w szkole oraz zatrudniają nauczycieli i pozostałych pracowników. W przeszłości szkoły publiczne były zarządzane głównie przez władze lokalne, z czasem zarządzanie w coraz większym stopniu było przekazywane niezależnym radom szkoły. W zarządzie szkoły, który wchodzi w skład rady, mogą znaleźć się ochotnicy (osoby z zewnątrz, które otrzymują honorarium) lub specjaliści (którzy otrzymują pensję).

Rola rad zarządzających szkołami jest stałym tematem holenderskiej debaty publicznej. Niedawny przegląd przygotowany w OECD<sup>107</sup> wskazuje na konieczność wzmocnienia potencjału zarządczego i odpowiedzialności rad szkoły poprzez zwiększanie jawności i przywracanie równowagi w uprawnieniach decyzyjnych między radą a kierownictwem szkoły.

W latach osiemdziesiątych rząd przekazał szkołom dodatkowe obowiązki. Prywatne fundacje przejęły odpowiedzialność za szkoły zarządzane przez władze lokalne (mimo że szkoły zachowały status publicznych), wprowadzono zryczałtowane dofinansowanie, które daje radom szkoły swobodę podejmowania decyzji dotyczących wydatków. Dokonano także pewnej „recentralizacji” poprzez ustanowienie ogólnokrajowych celów edukacyjnych i programów egzaminacyjnych. Zachęcano ponadto rady szkół do łączenia się, ponieważ większe rady szkolne postrzegano jako bardziej profesjonalne i stabilne finansowo.

W zdecentralizowanym holenderskim systemie organizacje religijne i stowarzyszenia obywateli otrzymują publiczne fundusze na szkoły, za które przejmują odpowiedzialność, jeśli spełniają wymagania ustalone przez rząd. Szkoły publiczne i prywatne otrzymują taką samą kwotę dofinansowania publicznego w formie zryczałtowanej subwencji ustalonej na podstawie liczby uczniów.

<sup>107</sup> Zob. OECD, 2016d.

Od połowy lat osiemdziesiątych przyznawane są bony oświatowe na uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji związanej z wyższymi kosztami nauzenia. Od 2006 roku ich wysokość jest ustalana na podstawie wykształcenia rodziców, które zastąpiło wcześniejsze kryterium pochodzenia uczniów z rodzin imigranckich.

Mimo że szkoły prywatne, dofinansowywane ze środków publicznych, nie mogą pobierać czesnego za naukę lub działać dla zysku, to wszystkie szkoły finansowane przez państwo mogą uzupełniać swoje środki dobrowolnymi składkami pozyskiwanymi od rodziców lub firm. Szkoły prywatne otrzymują znacznie więcej środków z takich składek. Z tytułu publicznego dofinansowania nie mogą przeprowadzać selektywnej rekrutacji, ale mają prawo zobowiązać rodziców przyszłych uczniów do formalnego zaakceptowania zasad obowiązujących w szkole.

Podobnie jak we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, holenderski system edukacji umożliwia rodzicom szeroki wybór szkoły, dopuszcza i finansuje podmioty prywatne, a wszystko w sposób, który można uznać za sprawiedliwy. Ogólnie wysoką jakością systemu można częściowo przypisać jego różnorodności, konkurencyjności oraz szerokiej autonomii, z której korzystają rady szkół, dyrektorzy i nauczyciele. Mimo że zróżnicowanie międzyszkolne wyników osiągniętych w PISA jest w Holandii dość duże, to skuteczniej niż we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii udaje się jej zapewniać równość szans edukacyjnych. System rozliczania efektów działa zadowalająco, nauczyciele są uznawani za profesjonalistów, a względnie równomierna jakość szkół umożliwia planowanie egzaminów na poziomie centralnym.

## WYBIERAJĄC SZKOŁY

Można odnieść wrażenie, że w Chile i Szwecji wprowadzenie mechanizmów wyboru podobnych do obowiązujących w skutecznych systemach Flamandzkiej Wspólnoty Belgii, Hongkongu i Holandii doprowadziło do pogłębienia różnic społecznych i nie wpłynęło na ogólną poprawę wyników. W maju 2015 roku przygotowaliśmy raport na temat Szwecji, który przedstawiłem ministrowi edukacji Gustawowi Fridolinowi, a następnie minister szkolnictwa policealnego i edukacji dorosłych Aidzie Hadżialić<sup>108</sup>. Pięć lat wcześniej, w maju 2010 roku, wygłosiłem przemówienie podczas Europejskiego Szczytu Burmistrzów w Sztokholmie. Omówiłem dane pokazujące, że dążenia Szwecji do

<sup>108</sup> Zob. OECD, 2015b.

wprowadzenia autonomii i możliwości wyboru szkoły, które nie były równoważone odpowiednio silną regulacją czy też zdolnością do interwencji, zagrażały wieloletnim sukcesom odnoszonym w obszarze jakości i równości w edukacji. Byłem zaskoczony, gdy szwedzcy burmistrzowie stwierdzili, że wybór szkoły traktowali priorytetowo, dostosowując się do oczekiwań mieszkańców.

Warto przyjrzeć się bliżej danym, a także zrozumieć tło polityczne związane z tymi zagadnieniami. Stopień swobody wyboru szkoły przez rodziców i poziom konkurencyjności w szkolnictwie są różnicowane zarówno między krajami, jak i wewnątrz krajów – pomiędzy różnymi grupami społecznymi. Rodzice 64% uczniów z 18 krajów dysponujących danymi porównawczymi z edycji PISA 2015 stwierdzili, że mają do wyboru co najmniej jedną inną szkołę, ale wysokość tego odsetka była bardzo zróżnicowana w poszczególnych krajach<sup>109</sup>. Rodzice uczniów uczęszczających do szkół wiejskich lub szkół z uczniami z biedniejszych rodzin przyznali, że mają mniejsze możliwości wyboru niż rodzice uczniów szkół miejskich lub położonych w zamożnych rejonach.

W ramach badania PISA poproszono również rodziców, aby ocenili rolę poszczególnych kryteriów wyboru szkoły dla dziecka. Odnosiły się one przede wszystkim do jakości placówki, względów finansowych, wizji i misji szkoły oraz oddalenia od miejsca zamieszkania. We wszystkich 18 krajach rodzice częściej uznawali za ważne bezpieczeństwo środowiska szkolnego, dobrą reputację szkoły czy aktywny i przyjazny klimat niż osiągnięcia edukacyjne uczniów<sup>110</sup>.

Warto zauważyć, że rodzice dzieci uczęszczających do szkół w rejonach biedniejszych, wiejskich lub do szkół publicznych znacznie częściej niż rodzice dzieci ze szkół położonych w regionach zamożniejszych, miejskich lub w szkołach prywatnych przyznawali, że znaczenie ma odległość szkoły od domu. Dzieci rodziców, którzy przywiązywali większą wagę do dystansu, uzyskały znacznie gorsze wyniki w teście PISA z nauk przyrodniczych, nawet po uwzględnieniu profilu społeczno-ekonomicznego uczniów i szkół. To samo zaobserwowano wśród uczniów, których rodzice uznali koszty za kryterium ważne lub bardzo ważne. Ci uczniowie zdobyli w teście o 30 punktów mniej (prawie tyle, ile daje dodatkowy rok nauki w szkole) niż uczniowie, których rodzice uznali niskie wydatki za mniej ważne lub nieistotne. I w tym wypadku rodzice uczniów ze szkół defaworyzowanych i publicznych częściej niż rodzice uczniów ze szkół uprzywilejowanych i prywatnych uznali niskie wydatki za ważne podczas wybierania szkoły dla swojego dziecka. Wydaje się zatem, że rodzinom będącym w trudnym położeniu nie jest łatwo kierować się

<sup>109</sup> Zob. OECD, 2016b.

<sup>110</sup> Zob. OECD, 2016b.

osiągnięciami uczniów jako głównym kryterium wyboru, nawet jeśli mają dostęp do informacji o szkołach. Mogą nie mieć czasu na odwiedzanie różnych szkół, ograniczone możliwości przewożenia swoich dzieci do wybranej placówki lub też brakuje im czasu, aby zawozić je do szkoły bardziej oddalonej od domu i odbierać pod koniec dnia.

Stopień współzawodnictwa w szkolnictwie i odsetek osób uczących się w prywatnych szkołach mogą być ze sobą powiązane, ale nie są tożsame zjawiska. Średnio w krajach OECD około 84% piętnastolatków uczęszcza do szkół publicznych, około 12% – do prywatnych szkół zależnych od władz, a tylko ponad 4% – do prywatnych szkół niezależnych. Wśród 12% uczniów szkół prywatnych zależnych około 38% uczy się w placówkach prowadzonych przez kościoły lub inną organizację wyznaniową, 54% – w szkołach prowadzonych przez inną organizację niekomercyjną, a 8% uczęszcza do szkół prowadzonych przez organizację nastawioną na zysk. W Irlandii wszyscy piętnastoletni uczniowie prywatnych szkół zależnych od władz uczęszczają do szkoły prowadzonej przez organizację wyznaniową. W Austrii wszyscy uczniowie zapisani do prywatnych szkół zależnych od władz uczęszczają do szkół prowadzonych przez organizację niekomercyjną, a w Szwecji ponad połowa uczniów w szkołach prywatnych zależnych od władz uczy się w placówkach prowadzonych przez organizacje nastawione na zysk<sup>111</sup>.

## **PUBLICZNE, PRYWATNE I PUBLICZNO-PRYWATNE**

Wyższy odsetek uczniów uczęszczających do szkół prywatnych bywa wiązany z prywatyzacją edukacji i odchodzeniem od postrzegania wykształcenia jako dobra publicznego. Często zbyt pochopnie łączymy te dwie rzeczy. W wielu krajach, gdzie znaczna część szkół ma status placówek prywatnych, są one uznawane za prywatne z prawnego punktu widzenia, jednak funkcjonują tak samo jak szkoły publiczne. Mimo że są to podmioty prywatne, pełnią publiczne funkcje i wypełniają publiczną misję, przez co są uznawane za część sektora edukacji publicznej. Na przykład mogą częściowo lub w pełni realizować podstawy programowe i spełniać publiczną misję edukacji, zapewniając wysoką jakość kształcenia. W wielu innych przypadkach szkoły prywatne zapewniają dostęp do edukacji w zaniedbywanych społecznościach i spełniają misję wyrównywania edukacyjnych szans.

<sup>111</sup> Zob. OECD, 2016b.

Podobnie jak w innych obszarach polityk publicznych, granica między kształceniem publicznym a prywatnym często bywa rozmyta. Partnerstwa publiczno-prywatne są akceptowane w różnych sektorach polityk publicznych i nie ma powodu, dla którego edukacja miałaby być wyjątkiem. Według mnie ważniejsza jest odpowiedź na pytanie: W jaki sposób można osiągnąć cele polityki publicznej, takie jak zapewnienie wszystkim uczniom wysokiej jakości kształcenia? Wielu krytyków możliwości wyboru szkoły twierdzi, że upowszechnienie szkół prywatnych mogłoby negatywnie wpłynąć na jakość kształcenia. Jednak dane z badania PISA dowodzą, że nie ma związku między odsetkiem szkół prywatnych w danym kraju a efektywnością jego systemu edukacji. Po uwzględnieniu profilu społeczno-ekonomicznego szkół w większości krajów występuje niewielka różnica w wynikach szkół publicznych i prywatnych. Kraje, w których ona występuje, są najczęściej przychylnie szkołom publicznym.

Na poziomie systemowym wydaje się, że równy dostęp do szkół praktycznie nie ma związku z odsetkiem młodzieży uczęszczającej do szkół prywatnych. Pozytywny związek między procentem uczniów w szkołach prywatnych zależnych od rządu a wynikami uczniów jest związany przede wszystkim z ich większą autonomią. Warto o tym pamiętać, ponieważ przeciwnicy możliwości wyboru szkoły często twierdzą, że większy udział szkół prywatnych zamieni systemy edukacji w quasi-edukacyjne „rynki”, cechujące się większą konkurencją i segregacją. Twierdzą również, że oferowanie nowych możliwości szkołom prywatnym w celu włączenia ich do publicznego systemu funkcjonowania i finansowania edukacji sprzyja powstawaniu różnic między szkołami i prowadzi do większego zróżnicowania wyników nauczania pomiędzy szkołami. Jednak na poziomie kraju nie ma związku między odsetkiem szkół prywatnych w szkolnictwie a stopniem zróżnicowania wyników w testach PISA, który można byłoby wyjaśnić w ten sposób.

Być może najbardziej kontrowersyjną kwestią jest wysokość dofinansowania publicznego przeznaczanego na szkoły prywatne. W Finlandii, Hongkongu, Holandii, Słowacji i Szwecji dyrektorzy prywatnie zarządzanych szkół przyznali, że ponad 90% środków, jakimi dysponuje szkoła, pochodzi od rządu. W Belgii, Niemczech, Irlandii, Luksemburgu, Słowenii i na Węgrzech udział ten waha się od 80% do 90%. Natomiast w Grecji, Meksyku, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych co najwyżej 1% środków publicznych przeznacza się na prywatne szkoły, a w Nowej Zelandii od 1% do 10%<sup>112</sup>. Warto zauważyć, że w krajach, w których szkoły zarządzane przez podmioty prywatne są w większym stopniu

<sup>112</sup> Zob. OECD, 2012b.

dofinansowywane przez państwo, istnieje mniejsze zróżnicowanie w profilach społeczno-ekonomicznych szkół publicznych i prywatnych (wykres 20).

W krajach należących do OECD 45% tego zróżnicowania można wyjaśnić wysokością publicznego dofinansowania przeznaczanego na szkoły prywatne, natomiast we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu w ten sam sposób można wyjaśnić 35% zróżnicowania. W celu złagodzenia potencjalnie negatywnych skutków możliwości wyboru szkoły i przekazywania środków publicznych szkołom prywatnym – zwłaszcza związanych z segregacją i rozwarstwieniem społecznym – różne rządy wprowadziły kompensacyjne mechanizmy finansowania. Na przykład Chile, Flamandzka Wspólnota Belgii i Holandia stosują wagi odnoszące się do uczniów w mechanizmie finansowania, co oznacza, że środki finansowe podążają za każdym uczniem, a wysokość przekazanej kwoty zależy od jego statusu społeczno-ekonomicznego i potrzeb edukacyjnych. Model finansowania kształcenia skupia się na uczniach w niekorzystnej sytuacji i dzięki niemu stają się oni bardziej „atrakcyjni” dla konkurujących o nich szkół.

Mechanizmy wsparcia kierunkowane na specyficzne, lokalne potrzeby, takie jak „priorytetowe strefy edukacji” tworzone we Francji i Grecji, występują w systemach o dużym zróżnicowaniu wyników między szkołami i dużej koncentracji szkół ze słabymi wynikami w pewnych lokalizacjach. W Belgii prywatne szkoły zależne od władz, które stanowią większość, otrzymują niemal takie samo dofinansowanie jak szkoły publiczne. Nie wolno im także pobierać opłat za kształcenie lub przeprowadzać selektywnej rekrutacji uczniów.

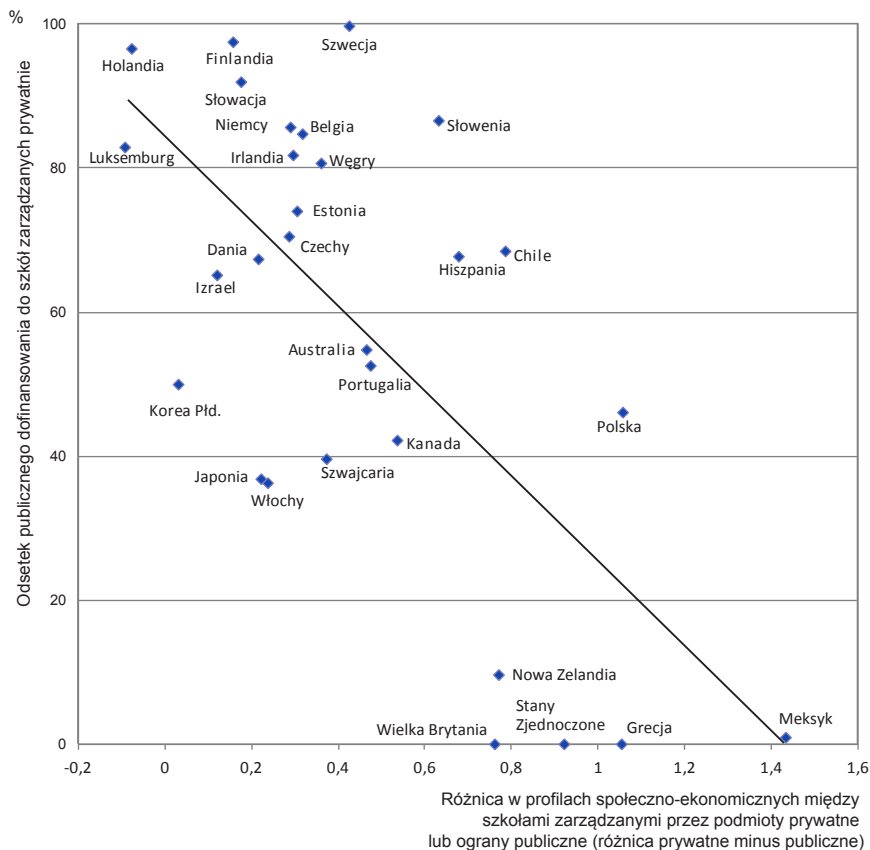
## **DRAŻLIWA KWESTIA BONÓW OŚWIATOWYCH**

Ważne jest również zwracanie należytej uwagi na mechanizmy, za pomocą których publiczne środki są przekazywane prywatnym szkołom. Jeden z nich to bony oświatowe, które są bezpośrednio przekazywane rodzicom. W 2009 roku w 9 z 22 krajów należących do OECD i dysponujących dostępnymi danymi korzystano z bonów, aby ułatwić przyjęcie ucznia do zależnych od władz prywatnych szkół podstawowych. W 5 z tych krajów program bonów oświatowych ograniczał się do uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji. W gimnazjach 11 z 24 krajów stosowano bony, z czego w 7 były one skierowane do uczniów w trudnym położeniu. Na poziomie ponadgimnazjalnym w 5 z 11 programów tego typu brano pod uwagę dochody rodziny ucznia. W 7 krajach OECD korzystano z bonów od szkoły podstawowej do szkoły średniej<sup>113</sup>. Ulgi podatkowe,

<sup>113</sup> Zob. OECD, 2017b.



**Wykres 20. Publiczne finansowanie może sprawić, że prywatne kształcenie stanie się dostępne dla wszystkich uczniów**



Źródło: Baza danych OECD PISA 2009.

pozwalające rodzicom odliczyć koszty czesnego w prywatnej szkole, stosuje się rzadziej niż bony. W 2009 roku tylko w 3 z 26 krajów OECD dysponujących dostępnymi danymi korzystano z ulg podatkowych, aby ułatwić nabór do prywatnych szkół zależnych od władz<sup>114</sup>.

Istnieje duża różnica w ograniczaniu negatywnych skutków wyboru szkoły między programami powszechnymi, w których bonami oświatowymi są objęci

<sup>114</sup> Ibidem.



wszyscy uczniowie, a programami ukierunkowanymi, w których z bonów mogą korzystać tylko uczniowie będący w trudnym położeniu. W pierwszym wypadku bony mogą wspierać poszerzanie oferty edukacyjnej i zachęcać szkoły do konkurencji, w drugim – pomagają wyrównywać szanse dostania się do konkretnych szkół. Porównanie na podstawie danych z PISA systemów o zbliżonym poziomie publicznego finansowania szkół zarządzanych prywatnie wykazało, że różnica w profilach społeczno-ekonomicznych między szkołami publicznymi a prywatnymi jest dwa razy większa w systemach stosujących powszechne bony oświatowe niż w krajach wykorzystujących bony ukierunkowane. Kluczowe jest wypracowanie odpowiedniego modelu bonów oświatowych. Przykładowo, uregulowanie opłat i kryteriów przyjęcia w prywatnych szkołach może ograniczyć nierówności społeczne związane z wprowadzeniem bonów<sup>115</sup>.

Poza tym dane międzynarodowe sugerują, że szkoły, które prowadzą selektywną rekrutację, skuteczniej przyciągają uczniów uzdolnionych i tych o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym – niezależnie od jakości oferowanego kształcenia. Mając na uwadze, że kształcenie uczniów o wysokich umiejętnościach jest mniej kosztowne, a ich obecność może sprawić, że szkoła stanie się bardziej atrakcyjna dla rodziców, szkoły, które kontrolują ich nabór, osiągają przewagę konkurencyjną. Możliwość wpływania na skład uczniów motywuje szkoły prywatne do rywalizowania o elitarność, a nie o jakość, a to może osłabić pozytywne efekty konkurencji.

Badania pokazują również, że selektywna rekrutacja może być źródłem większych nierówności i rozwarstwienia w systemie edukacji. Jednak istnieje niewiele badań, w ramach których sprawdzano, czy te efekty zależą od kryteriów selekcji – na przykład od tego, czy przeprowadzono wywiad z rodzicami, czy testy umiejętności. Należy przy tym pamiętać, że uczniowie są wybierani nie tylko na podstawie jawnych kryteriów przyjęcia, lecz także w wyniku wyborów rodzicielskich, selektywnego wydalania ze szkoły i innych, bardziej subtelnych barier stosowanych na wejściu. Interwencje mające na celu zniwelowanie segregacji w szkolnictwie powinny również umożliwiać identyfikowanie i przeciwdziałanie nad wyraz skomplikowanym procedurom składania wniosków o przyjęcie do szkoły, wydalaniu ze szkoły, brakowi informacji oraz innych czynników, które uniemożliwiają niektórym uczniom i rodzicom korzystanie z prawa do wyboru szkoły.

Krytycy twierdzą również, że umożliwienie pobierania opłat za naukę szkołom prywatnym finansowanym ze środków publicznych zapewni im znaczącą przewagę nad szkołami publicznymi i podważy zasadę swobodnego

<sup>115</sup> Zob. Eppe, Romano i Urquiola, 2015.

wyboru szkoły. Podobnie jak w przypadku selektywnej rekrutacji, nakładanie znacznych opłat dodatkowych może prowadzić do przechwytywania najlepszych uczniów z sektora publicznego i zwiększania nierówności w edukacji. Niektóre interwencje publiczne, które zmniejszyły wysokość opłat dla rodzin o niskich dochodach, skutecznie ograniczyły segregację. Znalazłem jednak kilka wyników badań empirycznych przeprowadzonych w krajach rozwiniętych, w których uznano, że opłaty oddziałują nieco inaczej niż selektywna rekrutacja i inne czynniki.

Stosunkowo niewiele wiadomo, czy istnieje próg opłat, powyżej którego rodziny o niskich dochodach będą niechętnie wobec wybierania publicznie subsydiowanych szkół prywatnych. Jednak zarówno symulacje, jak i dowody empiryczne potwierdzają, że finansowanie publiczne niekoniecznie poprawi dostęp do szkół prywatnych, o ile nie będzie temu towarzyszyć ograniczenie opłat za naukę. Jeśli szkoły prywatne inwestują środki publiczne w poprawę jakości, zamiast poszerzać dostęp, to dotacje mogą powiększyć nierówności między szkołami. Między innymi z tego powodu zniesienie wysokich opłat dodatkowych, wraz z oferowaniem regulowanych bonów, może przyczynić się do zmniejszenia różnic w osiągnięciach między uczniami znajdującymi się w korzystnej i niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

Z tego wszystkiego można wywnioskować, że swobodny wybór szkoły sam w sobie ani nie podniesie, ani też nie zapewni jakości kształcenia. Ważne są przemyślane interwencje publiczne, które maksymalizują korzyści wynikające z prawa do wyboru, minimalizują ryzyka i traktują na równi wszystkie placówki edukacyjne funkcjonujące w ramach systemu. Dobrze zaprojektowane zasady swobodnego wyboru szkoły mogą zagwarantować kształcenie dostosowane do zróżnicowanej populacji uczniów – przy jednoczesnym ograniczaniu ryzyka segregacji społecznej. Kiedy w systemach edukacji są wprowadzane lub rozszerzane mechanizmy rynkowe, wówczas nacisk polityk publicznych powinien zostać przeniesiony z kontrolowania jakości i efektywności szkół publicznych na zagwarantowanie, że przepisy dotyczące nadzoru i zarządzania zapewnią każdemu dziecku dostęp do wysokiej jakości edukacji.

Oczywiście, prawo wyboru szkoły przyniesie korzyści tylko wtedy, gdy będzie to trafny, właściwy i znaczący wybór – to znaczy, gdy rodzice będą mogli wpływać na ważne aspekty edukacji swojego dziecka, na przykład metody nauczania wykorzystywane w szkole. Jeśli szkoły nie mają możliwości dostosowania oferty do potrzeb różnych grup uczniów i zarazem nie mogą odróżniać się od siebie, wówczas możliwość wyboru szkoły traci na znaczeniu.

Prywatne szkoły natomiast powinny zaakceptować publiczne mechanizmy zarządzania i rozliczania efektów, które nakładają konieczność osiągnięcia celów określonych w przepisach w zamian za fundusze publiczne. Wszyscy

rodzice muszą mieć możliwość skorzystania z przysługującego im prawa wyboru szkoły dla swojego dziecka. To oznacza, że władze i szkoły muszą inwestować w rozwijanie swoich relacji z rodzicami i lokalnymi społecznościami oraz wspierać rodziców w podejmowaniu świadomych decyzji. Skuteczne systemy edukacji, oparte na możliwości wyboru, mają starannie zaprojektowane mechanizmy kontrolne, które przeciwdziałają segregacji i utrwalaniu nierówności.

I wreszcie, im więcej elastyczności mają szkoły, tym silniejszy musi być wpływ polityk publicznych. Większa autonomia, decentralizacja i nastawienie popytowe stawiają na pierwszym planie wybór i decyzje, a władze centralne muszą zadbać o strategiczną wizję i jasne wytyczne dotyczące edukacji oraz przekazywać wartościowe informacje zwrotne lokalnym sieciom szkolnym i poszczególnym szkołom. Krótko mówiąc, tylko dzięki skoordynowaniu działań oświatowych na poziomie centralnym i lokalnym swobodny wybór szkoły będzie korzystny dla wszystkich uczniów.

## **DUŻE MIASTA – DUŻE MOŻLIWOŚCI EDUKACYJNE**

Ponad połowa ludzi na świecie żyje w miastach, a do 2050 roku odsetek ten wzrośnie do 70%. Środowiska miejskie przyciągają mieszkańców obszarów wiejskich i innych państw starających się o lepsze warunki ekonomiczne i łatwiejszy dostęp do usług publicznych, edukacji, opieki zdrowotnej czy szerokiej gamy instytucji kulturalnych. Liczebność niektórych rozległych obszarów miejskich przekracza populacje wielu krajów. W stolicy Meksyku, na przykład, żyje ponad 20 milionów osób – więcej niż w Danii, Holandii czy na Węgrzech.

Skoncentrowanie ludzkiego potencjału może aktywizować sektor badań i rozwoju oraz przekształcać miasta w regionalne ośrodki postępu i innowacyjności. Skupienie zasobów, jakie występują w miastach, ułatwi prowadzenie działalności gospodarczej. W miastach firmy są bliżej większej liczby klientów i konsumentów, mają szybki dostęp do transportu i do wykwalifikowanej siły roboczej. Nierzadko ośrodki miejskie mają cechy, które odróżniają je od reszty kraju. Oznacza to, że miasta zlokalizowane w dwóch bardzo różnych państwach – na przykład Nowy Jork i Szanghaj – mogą mieć ze sobą więcej wspólnego niż ze społecznościami wiejskimi na własnym terenie. Chociaż obszary miejskie skupiają zasoby niezbędne do produktywności i zatrudnienia, mogą również stwarzać warunki sprzyjające skrajnemu ubóstwu i wykluczeniu z rynku pracy. Te trudne warunki mogą rozluźniać sieci społeczne, więzi rodzinne i wspólnotowe, co z kolei może wywołać społeczną alienację, nieufność i przemoc. Wiele z tych problemów puka do bram szkoły.

Dla wielu jednak życie w mieście wciąż oznacza lepsze możliwości, takie jak: zróżnicowane otoczenie kulturowe, atrakcyjne miejsca pracy dla nauczycieli, większa sieć szkół i lepsze perspektywy zatrudnienia, co może lepiej motywować uczniów. Duże miasta również odnoszą największe sukcesy w edukacji. Niezliczona liczba osób kształtujących polityki publiczne i badaczy zjeżdżała do Hongkongu, Szanghaju i Singapuru, by obserwować tamtejsze systemy, które stale znajdują się w czołówce ocen umiejętności PISA<sup>116</sup>. Wielu wizytujących było pod wielkim wrażeniem osiągnięć w radzeniu sobie z różnorodnością społeczną wśród uczniów, która jest nieodłączną cechą dużych ośrodków miejskich, a jednocześnie zjawiskiem, z którym wiele innych systemów edukacji nie potrafi sobie poradzić.

Badanie PISA potwierdziło, że w kilku krajach uczniowie z obszarów miejskich (określanych tutaj jako miasta, w których żyje ponad milion mieszkańców) radzą sobie równie dobrze, jak uczniowie z miast-państw osiągających najlepsze wyniki, nawet gdy czynniki przyciągające i wypychające w miastach oddziałują w różnych sposób<sup>117</sup>. Na przykład uczniowie z japońskich miast mają zbliżone wyniki do najlepiej wypadającego w testach PISA Singapuru. Uczniowie z dużych ośrodków miejskich w Portugalii, która w testach PISA osiąga wyniki zbliżone do średniej OECD, osiągają wyniki zbliżone do średniej w Finlandii. A uczniowie w polskich miastach radzą sobie równie dobrze, jak przeciętny uczeń w Korei Południowej. Ogólnie rzecz ujmując, uczniowie z dużych ośrodków miejskich w krajach OECD osiągają wyższe wyniki od uczniów szkół wiejskich, a różnica ta odpowiada średnio efektem jednego roku nauki.

Te różnice w poziomie osiągnięć niekiedy bywają łączone z różnicami społeczno-ekonomicznymi między populacjami wsi i miast. Jednak wyniki PISA pokazują, że stoją za tym nie tylko różnice pochodzenia, znaczna luka w osiągnięciach pozostaje bowiem nawet po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego. Wydaje się, że w dużych miastach na edukację ma wpływ coś wyjątkowego.

Miasta są bardzo otwarte na pokazywanie oraz dzielenie się swoimi mocnymi i słabymi stronami ponad granicami kulturowymi i językowymi. W pewnym sensie korzystają z możliwości, jakie daje im globalizacja, znacznie bardziej niż kraje jako całość. Ilekroć spotykam się z burmistrzami, odbieram ich jako otwartych i chętnych do uczenia się od innych miast położonych w dowolnym miejscu na świecie. Rzadko pytają, czy mogą lub powinni uczyć się od innych miast i kultur, co często zdarza się krajowym liderom edukacji.

<sup>116</sup> Zob. OECD, 2016a.

<sup>117</sup> Ibidem.

Jednak nie we wszystkich dużych miastach uczniowie radzą sobie lepiej. W większości krajów wyniki uczniów z ośrodków miejskich ulegają poprawie, jednak w kilku miejscach jest odwrotnie. Na przykład w Belgii i Stanach Zjednoczonych wyniki uczniów z dużych obszarów miejskich obniżają wyniki krajowe. Być może w tych państwach nie wszyscy uczniowie korzystają z możliwości oferowanych przez duże ośrodki miejskie. Być może żyją w trudnych warunkach społeczno-ekonomicznych, posługują się w domu innym językiem niż język nauczania w szkole lub też mają tylko jednego rodzica, do którego mogą zwrócić się o wsparcie i pomoc.

Natomiast w Polsce duże dysproporcje w wynikach odzwierciedlają duże różnice w położeniu społeczno-ekonomicznym między obszarami miejskimi a wiejskimi. Ujawniają się one w sposobie dystrybucji zasobów edukacyjnych oraz infrastruktury kulturalnej i edukacyjnej, a także zależą od profilu społeczno-ekonomicznego danego regionu. Wszystko to może mieć wpływ na wyniki uczniów.

A zatem mimo że kraje osiągające umiarkowanie dobre wyniki w ocenie PISA, takie jak: Izrael, Polska czy Portugalia, mogą być dumne z tego, że ich uczniowie z obszarów miejskich radzą sobie na równi z uczniami w najlepszych systemach edukacji, systemy te powinny zająć się rozwiązywaniem problemów wynikających z nierównej dystrybucji możliwości i zasobów edukacyjnych oraz efektów kształcenia, o ile są one związane z pochodzeniem uczniów. W szczególności najbardziej oddalone społeczności w tych krajach mogą potrzebować ukierunkowanego wsparcia i interwencji, dzięki którym uczniom uczęszczającym do szkół na tych obszarach będzie można zapewnić pełne możliwości. Natomiast państwa, w których młodzi mieszkańcy miast nie osiągają dobrych wyników, powinny opracować rozwiązania, które stworzyłyby im szansę korzystania z kulturowych i społecznych możliwości, jakie miasta oferują. W przeciwnym razie krajom tym przez długi czas nie uda się osiągnąć najwyższej jakości w edukacji.

## WSPIERANIE UCZNIÓW ZE ŚRODOWISK IMIGRANCKICH

W marcu 2004 roku omawiałem osiągnięcia edukacyjne uczniów ze środowisk imigranckich z Ritą Süßmuth, przewodniczącą niemieckiej komisji do spraw imigracji i integracji<sup>118</sup>. Wówczas członkowie komisji okazywali zaintere-

<sup>118</sup> Komisja imigracyjna (Die Zuwanderungskommission) została powołana przez niemiecki parlament w 2000 roku.

sowanie tym, na ile szkoły wspierają integrację uczniów w ich nowych społecznościach. Jednak kwestie te nie przebiły się na szczyt programu politycznego jeszcze przez długi czas. Niemcy, podobnie jak wiele innych krajów, straciły ceny czas na przygotowanie kraju na bardziej zróżnicowane pokolenie uczniów.

Ponad dziesięć lat później, w styczniu 2016 roku, kiedy spotkałem się z Filippem Grandim, Wysokim Komisarzem Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców, kwestia migracji nabrała całkiem nowego znaczenia. Dziesiątki tysięcy imigrantów i osób ubiegających się o azyl – w tym bezprecedensowa liczba dzieci – zalewały Europę w poszukiwaniu bezpieczeństwa i lepszego życia.

Zanim to zjawisko się nasiliło, populacja piętnastolatków o korzeniach imigranckich w krajach należących do OECD wzrosła z 9,4% w 2006 roku do 12,5% w 2015 roku. Jednak pomimo obaw wyrażanych w mediach nie doprowadziło to do spadku standardów edukacyjnych w społeczeństwach przyjmujących<sup>119</sup>. To może zaskakiwać, ale tylko na pierwszy rzut oka. Choć prawdą jest, że imigranci często muszą znosić trudności ekonomiczne i niepewne warunki życia, to wielu z nich przywozi cenną wiedzę i umiejętności. Średnio w krajach OECD wśród dzieci imigrantów pierwszego pokolenia, które rozwiązywały testy PISA w 2015 roku, większość miała co najmniej jednego rodzica, który uczęszczał do szkoły przez tyle samo lat, ile przeciętny rodzic w kraju przyjmującym.

Równie interesujące są znaczne różnice między krajami w tym, jak bardzo odstają osiągnięcia uczniów z rodzin imigranckich od wyników uczniów z kraju przyjmującego, także po uwzględnieniu ich statusu społeczno-ekonomicznego (wykresy 21 i 22). Nawet jeśli kultura i wykształcenie nabyte przed migracją mają wpływ na wyniki uczniów, to kraj osiedlenia może mieć o wiele większe znaczenie.

Jednak opracowanie interwencji edukacyjnych ukierunkowanych na zaspokajanie potrzeb imigrantów – zwłaszcza związanych z nauką języka – nie jest łatwe, a samo stosowanie polityk publicznych nie wystarczy. Dla przykładu wyniki młodych imigrantów w testach PISA są silniej (i negatywnie) związane ze skupianiem uczniów ze środowisk defaworyzowanych w szkołach niż z grupowaniem samych tylko imigrantów lub uczniów używających w domu języka innego niż język nauczania. Ograniczanie skupisk problemów społecznych i różnicowanie składu szkoły może wiązać się z koniecznością interwencji w innych obszarach polityki społecznej, takich jak mieszkalnictwo czy pomoc społeczna.

<sup>119</sup> Zob. wykres I.7.13 w OECD, 2016a.



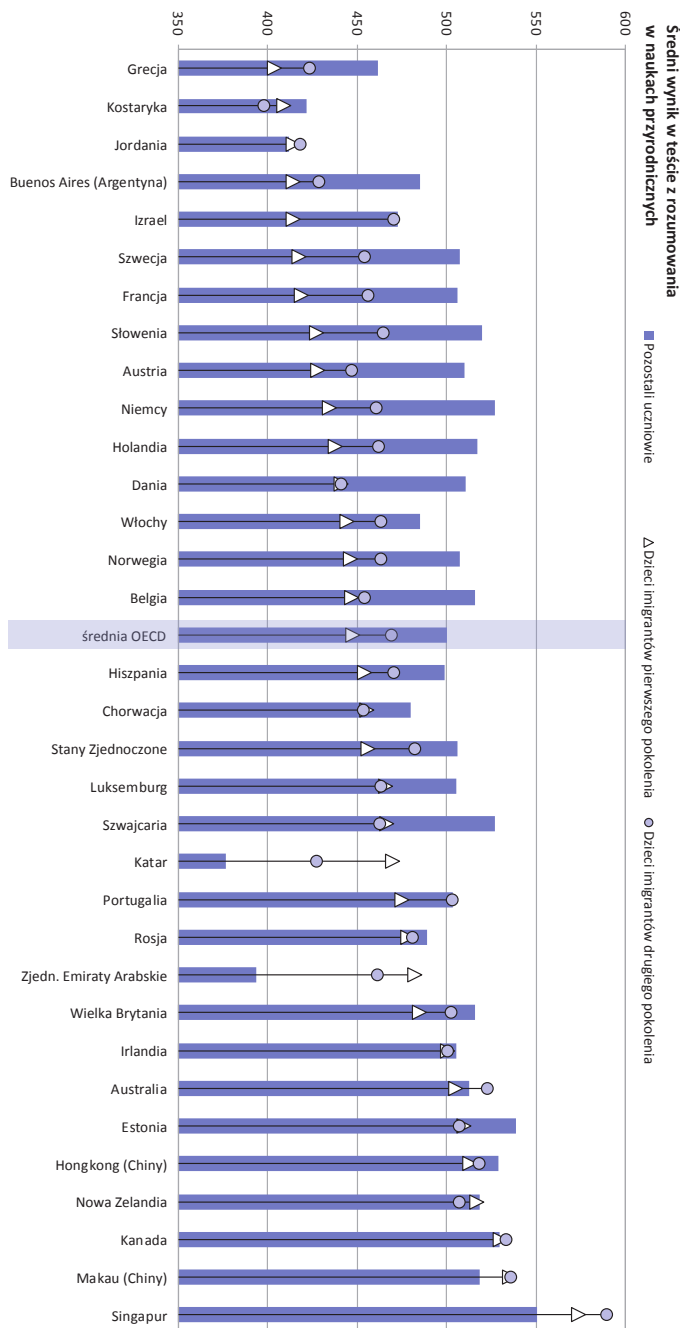
Kiedy w latach siedemdziesiątych napływ nisko wykwalifikowanych imigrantów do Europy zaczął się nasilać, Holandia zdecydowała się rozlokować imigrantów w wysokich blokach na obszarach miejskich, które zbudowano specjalnie w tym celu. W społecznościach flamandzkojęzycznych sąsiedniej Belgii, gdzie szkołami zarządza się na podobnych zasadach jak w Holandii, postanowiono przyznać pracującym imigrantom bony na kwotę, jaką musieliby wydać na wynajem mieszkania. Mogli je wykorzystać w dowolny sposób. W rezultacie w tylko nielicznych szkołach flamandzkich uczyły się dzieci imigrantów. Lata później Holandia stanęła przed ogromnym wyzwaniem, jakim było wykształcenie uczniów z dzielnic powstałych w ramach publicznych projektów mieszkaniowych, którym w integracji nie był w stanie pomóc system edukacji i którzy nadal osiągali niskie wyniki. Natomiast we flamandzkojęzycznym regionie Belgii, gdzie imigranci byli bardziej rozproszeni, ich dzieci radziły sobie znacznie lepiej niż w Holandii, gdzie segregacja mieszkaniowa doprowadziła do segregacji szkolnej.

Wiele dzieci imigrantów napotyka na ogromne wyzwania w szkole. Muszą szybko dostosować się do innych wymagań, uczyć się w nowym języku, kształtować tożsamość społeczną, na którą wpływa zarówno pochodzenie, jak i miejsce zamieszkania, oraz umieć sprostać sprzecznym oczekiwaniom ze strony rodziny i rówieśników. Trudności te przybierają na sile, gdy imigranci trafiają do ubogich dzielnic, gdzie warunki funkcjonowania szkół są niekorzystne. Nie powinno zatem dziwić, że dane badania PISA konsekwentnie wykazują różnice w wynikach pomiędzy uczniami o pochodzeniu imigranckim a pochodzącymi z kraju przyjmującego. Nie należy jednak zapominać, że wielu uczniów z rodzin napływowych pokonuje te przeszkody i osiąga doskonałe wyniki w nauce. Pomimo trudnych wyzwań, którym muszą stawić czoło, odnoszą sukcesy w szkole, dając świadectwo wielkiego zapału, motywacji i otwartości, jakie mają oni sami i ich rodziny.

W 1954 roku Stany Zjednoczone przyjęły imigranta z Syrii. Jego syn, Steve Jobs, stał się jednym z najbardziej kreatywnych przedsiębiorców na świecie i zrewolucjonizował sześć branż: komputery osobiste, film, muzykę, telefonię, tablety i publikacje cyfrowe. Historia życia S. Jobsa brzmi jak bajka, ale jest jak najbardziej prawdziwa. Mimo że imigranci są nadreprezentowani wśród uczniów osiągających słabsze wyniki w testach PISA, to nie są oni niedoreprezentowani wśród uczniów najlepszych, a już na pewno nie po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego.

W wielu krajach procent imigrantów znajdujących się w trudnym położeniu, którzy osiągają wysokie wyniki w badaniu PISA, jest tak samo wysoki, jak odsetek najlepszych uczniów będących w podobnej sytuacji, ale niemających imigranckiej przeszłości. Właściwie w wielu krajach wśród uczniów

**Wykres 21. Uczniowie o pochodzeniu imigranckim potrafią osiągać wyniki na podobnym poziomie, jak ich rówieśnicy w kraju osiedlenia**





Uwagi: Przedstawiono wyniki krajów, w których udział uczniów z rodzin imigranckich przekracza 6,25%. Kraje i regiony zostały uszeregowane w porządku rosnącym pod względem średniego wyniku w teście rozumowania w naukach przyrodniczych wśród uczniów pierwszego pokolenia imigrantów.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela 1.7.4a. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933432903>>.

wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych odsetek imigrantów wśród najlepiej radzących sobie uczniów jest wyższy niż procent uczniów z kraju przyjmującego<sup>120</sup>. Ci wysoce zmotywowani uczniowie, którzy zdołają przezwyciężyć podwójnie trudne położenie związane z ubóstwem i przeszłością, mogą wnieść wyjątkowy wkład w rozwój swoich krajów osiedlenia.

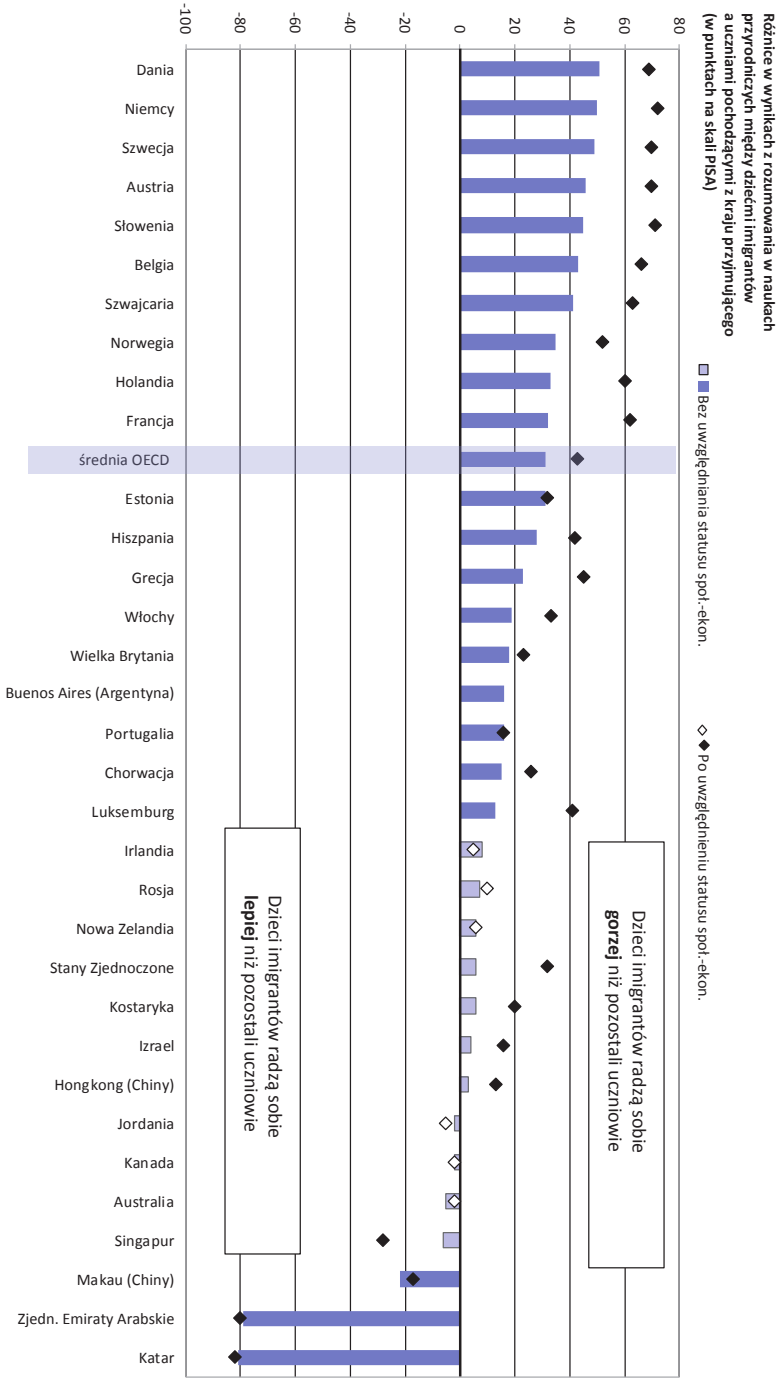
Większość imigrantów i ich dzieci dąży do osiągnięcia sukcesu, niekiedy nawet przewyższając aspiracje rodzin w kraju, do którego przybyli. Na przykład w kilku krajach rodzice ze środowisk imigranckich częściej oczekują, że ich dzieci zdobędą wykształcenie na poziomie uniwersyteckim niż rodzice dzieci pochodzących z kraju przyjmującego. To niezwykle, biorąc pod uwagę, że dzieci imigrantów znajdują się w gorszej sytuacji i nie radzą sobie tak dobrze, jak rdzenni uczniowie. Dodatkowo kiedy porównamy uczniów o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym, to różnica między oczekiwaniami rodziców uczniów z doświadczeniem migracji oraz bez niego wobec przyszłego poziomu wykształcenia ich dzieci jeszcze bardziej się powiększa. To ważne spostrzeżenie, ponieważ uczniowie, którzy mają ambitne, ale realistyczne oczekiwania co do swojej przyszłości, częściej wkładają wysiłek w naukę i lepiej wykorzystują dostępne możliwości, aby osiągać swoje cele.

Uczniowie z rodzin napływowych o 50% częściej niż ich miejscowi rówieśnicy, którzy radzą sobie tak samo dobrze w naukach przyrodniczych, planują karierę na stanowiskach związanych z tymi dziedzinami (wykres 23).

Duże zróżnicowanie wyników między uczniami mającymi a niemającymi korzeni imigranckich w różnych krajach sugeruje, że polityka może odgrywać znaczącą rolę w minimalizowaniu tych różnic. Kluczem do sukcesu jest znoszenie barier, które zazwyczaj utrudniają imigrantom odnoszenie sukcesu

<sup>120</sup> Zob. OECD, 2016a.

**Wykres 22. Dzieci imigrantów nie są skazane na słabe wyniki**



Uwagi: Przedstawiono wyniki krajów, w których udział uczniów z rodzin imigranckich przekracza 6,25% oraz dla których można obliczyć wskaźnik statusu ekonomiczno-społeczno-kulturowego stosowanego w badaniu PISA. Różnice istotne statystycznie zaznaczono ciemnoniebieskim kolorem. Kraje i regiony zostały uszeregowane w porządku malejącym pod względem różnic w osiągnięciach z przedmiotów przyrodniczych między uczniami z kraju pochodzenia a dziećmi imigrantów – po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego uczniów.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela I.7.4a. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933432915>>.

w szkole. Momentem przełomowym nie musi być rozpoczęcie nauki, ale raczej to, czy na późniejszym etapie uzyskują pomoc od nauczycieli i całego systemu edukacji poprzez specjalnie przygotowane dla nich programy i wsparcie.

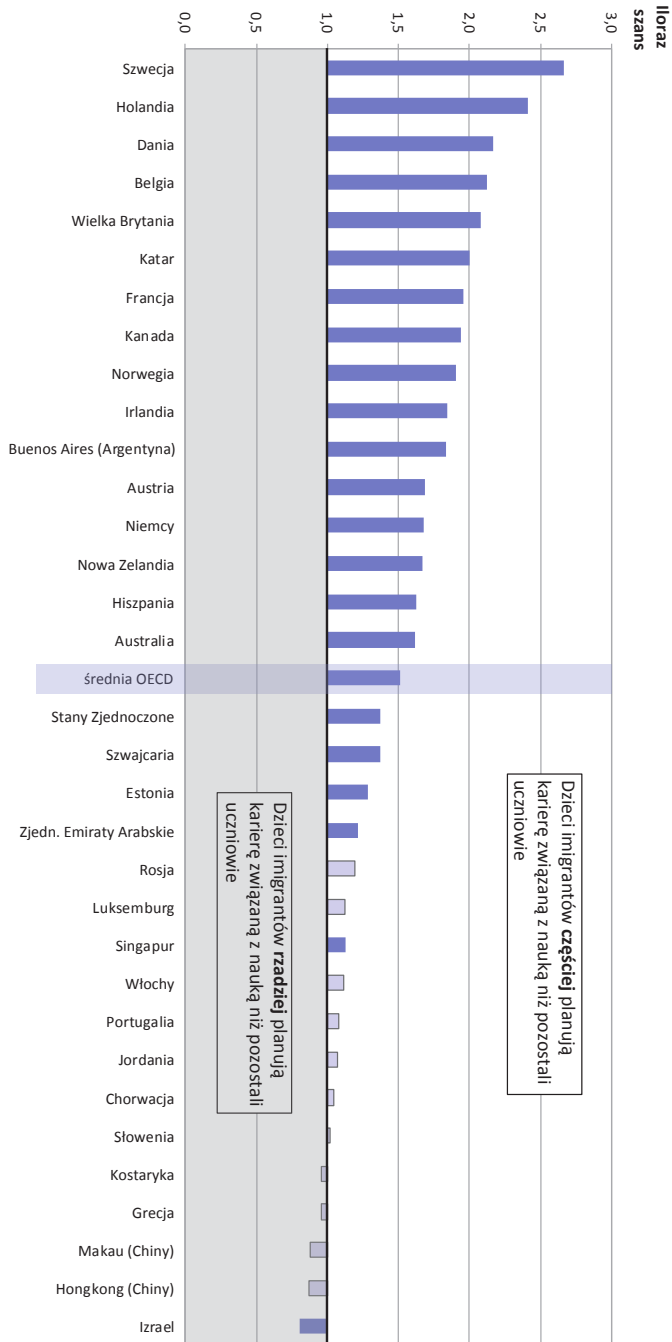
Szybki sukces zapewni wsparcie językowe dla imigranckich uczniów o nikłej znajomości języka nauczania. Udany program wsparcia językowego zazwyczaj obejmuje trwale rozwijanie umiejętności językowych na wszystkich poziomach nauczania, centralnie opracowane podstawy programowe, nauczycieli wyspecjalizowanych w nabywaniu drugiego języka i ukierunkowanie na słownictwo związane z nauczaniem przedmiotami. Badania wykazały skuteczność łączenia nauki języka i treści przedmiotowych<sup>121</sup>. Ponieważ rozwój umiejętności językowych i ogólny rozwój intelektualny są ze sobą powiązane, najlepiej nie czekać z nauczaniem treści kształcenia do czasu, aż uczniowie w pełni opanują nowy język. Ważne jest zapewnianie przestrzeni do ściślejszej współpracy między nauczycielami języków a wychowawcami, co jest powszechne w krajach z powodzeniem kształcących młodych imigrantów, takich jak Australia, Kanada i Szwecja.

Innym dobrym rozwiązaniem jest zapewnienie wysokiej jakości programów wczesnej edukacji, dostosowanych do rozwijania umiejętności językowych. Edukacja na tym etapie może zwiększyć szanse dzieci imigrantów na to, że rozpoczną szkołę z tym samym poziomem umiejętności co pozostali rówieśnicy. Indywidualne wizyty domowe mogą zachęcić do zapisania dziecka do przedszkola lub wesprzeć rodziców w edukacji ich dzieci. Wyniki badań pokazują jednak, że samo przeznaczanie wydatków na wczesną edukację nie wystarczy<sup>122</sup>. Należy przede wszystkim pomagać dzieciom ze środowisk

<sup>121</sup> Zob. OECD, 2015g.

<sup>122</sup> Zob. OECD, 2017j.

Wykres 23. Dzieci imigrantów częściej planują karierę naukową



Uwagi: Na wykresie przedstawiono prawdopodobieństwo oczekiwania kariery naukowej wśród uczniów pochodzących z rodzin imigranckich w porównaniu do uczniów z kraju przyjmującego – po uwzględnieniu osiągnięć z przedmiotów przyrodniczych. Przedstawiono wyniki krajów, w których udział uczniów z rodzin imigranckich przekracza 6,25%. Kraje i regiony zostały uszeregowane w porządku malejącym pod względem prawdopodobieństwa, że uczniowie-imigranci spodziewają się kariery naukowej, po uwzględnieniu osiągnięć z przedmiotów przyrodniczych.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela 1.7.7. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933432964>>.

podatnych na zagrożenia w rozwijaniu zdolności poznawczych oraz kompetencji społecznych i emocjonalnych, których mogą nie nabyć w domu.

Kolejną skuteczną interwencją publiczną jest tworzenie zasobu specjalistycznej wiedzy w szkołach przyjmujących dzieci imigrantów. Może to polegać na zapewnianiu nauczycielom specjalnego przygotowania, aby umieli lepiej dostosować metody nauczania do różnych grup uczniów i wspierać naukę drugiego języka. Pomocne może być również ograniczenie rotacji nauczycieli w szkołach funkcjonujących w społecznościach imigranckich i defaworyzowanych, a także zachęcanie wyspecjalizowanych i doświadczonych dydaktyków do pracy w tych szkołach. Zatrudnianie większej liczby nauczycieli wywodzących się z mniejszości etnicznych lub środowisk imigranckich może pomóc odwrócić trend rosnących rozbieżności pomiędzy coraz bardziej różnicującym się pokoleniem uczniów a w dużej mierze jednorodną kadrą nauczycielską, co zwłaszcza ma miejsce w krajach, w których imigracja jest nowym zjawiskiem.

Najtrudniejszym wyzwaniem jest niedopuszczenie do skupiania dzieci imigrantów w szkołach osiągających niedostatecznie dobre wyniki. Placówki, które nie potrafią zapewnić odpowiedniego poziomu dla rodzimych uczniów, tym bardziej nie poradzą sobie z liczną grupą dzieci, które nie potrafią mówić lub nie rozumieją języka nauczania. Kraje mają różne sposoby radzenia sobie z koncentracją w szkołach dzieci imigrantów i osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Może to być zachęcanie do nauki w takich szkołach innych uczniów, w tym uczniów lepiej sytuowanych. Można również informować rodziców-imigrantów o tym, co brać pod uwagę przy wyborze najlepszej szkoły dla swojego dziecka. Trzecim sposobem jest ograniczenie możliwości selektywnej rekrutacji uczniów w szkołach mających lepsze warunki.

Kolejny zestaw możliwości wiąże się z ograniczeniem selekcji uczniów, w tym grupowania uczniów według zdolności, segregacji między typami szkół

we wczesnym wieku czy powtarzania klas. Profilowanie uczniów do różnych typów szkół, takich jak zawodowe lub ogólnokształcące, wydaje się szczególnie niekorzystne dla dzieci imigrantów, zwłaszcza jeśli dochodzi do tego w młodym wieku. Wczesne oddzielanie uczniów od głównego nurtu może utrudnić imigrantom rozwijanie umiejętności językowych i kulturowych, których potrzebują, by dobrze radzić sobie w szkole.

Pomocne mogą być także wskazówki i dodatkowa pomoc, kierowane do rodziców z innych kultur. Mogą oni mieć wysokie aspiracje wobec swoich dzieci, ale jednocześnie może im towarzyszyć poczucie, że nie mają wystarczających możliwości, aby je wspierać, jeśli sami słabo znają język lub niezbyt dobrze rozumieją funkcjonowanie systemu edukacji. Programy wsparcia mogą obejmować wizyty domowe, zachęcające tych rodziców do udziału w przedsięwzięciach edukacyjnych, zatrudnienie wyspecjalizowanych pracowników pośredniczących między rodzicami a systemem w celu poprawy komunikacji między szkołami a rodzinami imigrantów oraz docierania do rodziców i angażowania ich w zajęcia szkolne.

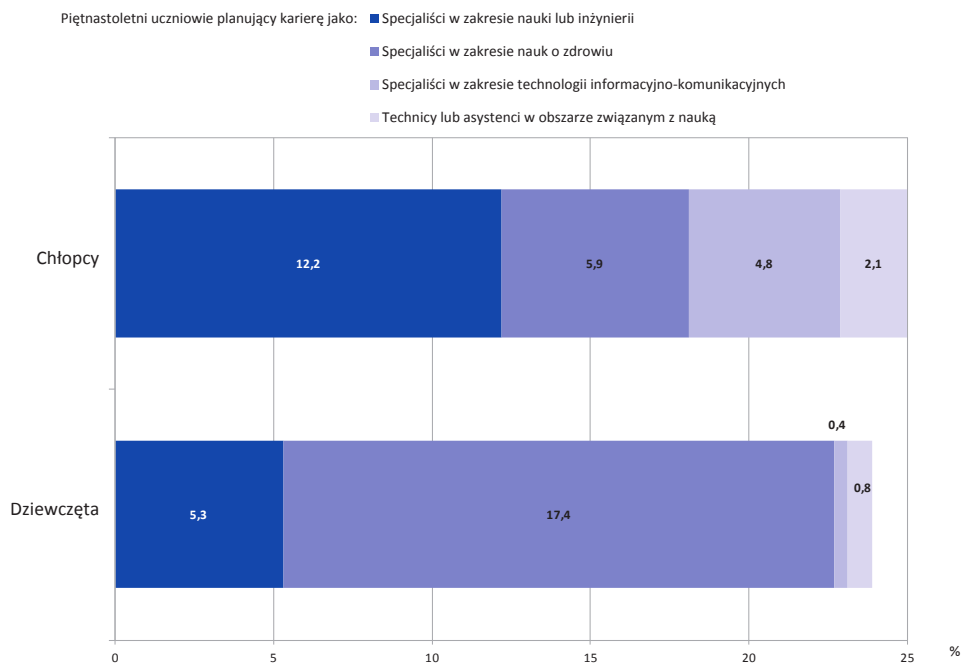
## UPORCZYWIE TRWAŁA NIERÓWNOŚĆ PŁCI W EDUKACJI

W latach sześćdziesiątych w krajach uprzemysłowionych zasypano przepaść dzielącą obie płcie pod względem średniej liczby lat spędzanych na nauce w szkole. Efekt był kolosalny, ponieważ w ciągu ostatnich 50 lat około połowy wartości wzrostu gospodarczego w krajach członkowskich OECD było spowodowane wyższym poziomem wykształcenia – głównie wśród kobiet. Mimo to w krajach OECD kobiety nadal zarabiają średnio 15% mniej niż mężczyźni i 20% mniej, jeśli znajdują się wśród najlepiej zarabiających pracowników. Niektórzy twierdzą, że dzieje się tak dlatego, iż mężczyźni i kobiety wykonujący podobną pracę nie otrzymują takiego samego wynagrodzenia. Ważniejszym czynnikiem jest jednak to, że kariery kobiet i mężczyzn przebiegają inaczej, a wybory zawodowe są podejmowane dużo wcześniej, niż powszechnie się uważa<sup>123</sup>.

Okazuje się, że chociaż chłopcy i dziewczęta osiągają podobne wyniki w teście z rozumowania w naukach przyrodniczych PISA, to w krajach OECD średnio około tylko 5% piętnastolatek rozważa karierę naukowca lub inżyniera, podczas gdy wśród piętnastolatek odsetek ten sięga 12% (wykres 24).

<sup>123</sup> Zob. OECD, 2015e.

## Wykres 24. Przyczyn różnic w wyborach zawodowych między chłopcami a dziewczętami kształtują się w dzieciństwie



205

Uwaga: Średnie OECD.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabele I.3.11a-d.

W ramach poszukiwania remedium na te różnice być może należy przyjrzeć się jeszcze młodszym rocznikom. Kiedy brytyjska organizacja charytatywna Education and Employers poprosiła 20 000 dzieci w wieku od 7 do 11 lat, aby narysowały swoją przyszłość<sup>124</sup>, ponad cztery razy więcej chłopców niż dziewcząt dało w ten sposób do zrozumienia, że planują karierę inżyniera i niemal dwukrotnie więcej chłopców nakreśliło naukowca jako profil swojej przyszłej kariery.

Uczciwie trzeba przyznać, że w wielu krajach zrobiono bardzo dużo, aby wyrównać szanse, czego dowodzi podobieństwo wyników piętnastoletków

<sup>124</sup> Zob. Chambers i in., 2018.

i piętnastolatek w teście PISA 2015 z nauk przyrodniczych. Ogłaszając przewyższenie różnic płci w obszarze zdolności poznawczych, mogliśmy stracić z pola widzenia społeczne i emocjonalne wymiary uczenia się, które mogą mieć większe znaczenie dla młodzieńczych rozważań o przyszłej karierze.

Zwiększenie liczby lekcji przedmiotów przyrodniczych może nie rozwiązać tego problemu. Pytanie brzmi raczej: Jak sprawić, by nauczanie tych dziedzin było lepiej dostosowane do potrzeb dzieci i młodzieży? Jednym z rozwiązań może być poszerzanie horyzontów poprzez kontakt z większą liczbą różnych zawodów.

W większości krajów nauczyciele i szkoły mogą zrobić znacznie więcej, aby zmienić postrzeganie przez dziewczęta przedmiotów przyrodniczych i matematyki nie tyle jako przedmiotów szkolnych, ile jako ścieżek kariery i otwarcia możliwości życiowych. To istotne nie tylko dlatego, że kobiety rzadko pracują w zawodach związanych z naukami przyrodniczymi, technologią, inżynierią i matematyką (*Science, Technology, Engineering, Mathematics* – STEM), lecz także dlatego, że absolwenci tych dziedzin są bardzo poszukiwani na rynku, a miejsca pracy w tych branżach są najlepiej opłacane.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe na etapie szkoły średniej to zdecydowanie za późno. Z rysunków 7–11-latków wynika, że gdy już rozpoczynają naukę w szkole, mają silne przekonania oparte na codziennych obserwacjach, nierzadko ukształtowanych przez stereotypy dotyczące płci, pochodzenia etnicznego i klasy społecznej. Jeśli kogoś jeszcze nie przekonałem, powinien poświęcić dwie minuty na obejrzenie filmiku *Redraw the balance*, pokazującego 66 dziecięcych portretów strażaków, chirurgów i pilotów myśliwców – 61 to męskie postacie, tylko na pięciu znalazły się kobiety<sup>125</sup>.

To zjawisko ma jeszcze jeden wymiar. Mimo niewielkich różnic między płciami w wynikach, zwraca uwagę to, że 6 na 10 uczniów osiągających słabe wyniki we wszystkich trzech dziedzinach PISA (czytanie, matematyka i nauki przyrodnicze) to chłopcy. Wydaje się, że uczniowie z tej kategorii utknęli w błędnym kole słabych wyników, braku zaangażowania i niskiej motywacji. Ale jednocześnie uczniowie najlepsi z matematyki i przedmiotów przyrodniczych to w większości chłopcy.

Od pewnego czasu wiemy, że nawet uczennice osiągające najlepsze wyniki są mniej pewne swoich umiejętności w matematyce i przedmiotach przyrodniczych niż najlepsi chłopcy, a dane badania PISA sugerują również, że nie otrzymują wystarczająco dużo wsparcia ze strony rodziców. We wszystkich krajach i regionach, w których pytano o tę kwestię, rodzice częściej oczekiwali, że ich synowie, a nie ich córki, będą pracować w jednej z dziedzin STEM

<sup>125</sup> Zob. <[https://m.youtube.com/watch?v=kJP1zPOfq\\_0](https://m.youtube.com/watch?v=kJP1zPOfq_0)>.



– nawet wtedy, gdy chłopcy i dziewczęta radzili sobie równie dobrze w matematyce i rozumowaniu w naukach przyrodniczych. W 2012 roku około 50% rodziców w Chile, Portugalii i na Węgrzech spodziewało się, że ich synowie rozpoczną karierę związaną z naukami przyrodniczymi, technologią, inżynierią lub matematyką, ale mniej niż 20% miało takie oczekiwania wobec swoich córek. Co ciekawe, w Korei Południowej różnica w oczekiwaniach rodziców wobec kariery córek i synów w dziedzinach STEM wyniosła zaledwie 7 punktów procentowych.

Pocieszające jest to, że zmniejszanie różnic między płciami w zakresie aspiracji wymaga nie tyle kosztownych reform, ile wspólnego wysiłku rodziców, nauczycieli i pracodawców, dostrzegania świadomych lub nieświadomych przekonań oraz zapewniania dziewczętom i chłopcom równych szans na odniesienie sukcesów w szkole i poza nią.

Na przykład wyniki PISA wyraźnie pokazują, że chłopcy i dziewczęta mają różne preferencje odnośnie do czytania dla przyjemności. Dziewczęta częściej czytają powieści i czasopisma, podczas gdy chłopcy wolą komiksy i gazety. Jeśli rodzice i nauczyciele dadzą chłopcom większy wybór tego, co czytają, to będą oni mogli odnieść większy sukces lub przynajmniej zmniejszyć różnicę w wynikach testów z czytania. PISA odkrywa również, że chłopcy spędzają więcej czasu, grając w gry komputerowe, a mniej czasu poświęcają na odrabianie zadań domowych niż dziewczęta. O ile nadmierne granie w gry wideo negatywnie wpływa na wyniki uczniów, o tyle granie w umiarkowanej ilości przyczynia się u chłopców do lepszego czytania na nośnikach cyfrowych niż czytania publikacji drukowanych (mimo to chłopcy wciąż pozostają w tyle za dziewczętami w obu kategoriach czytania). Każdy, kto wychowuje nastolatka, wie, jak trudno jest proponować mu sposób spędzania wolnego czasu. Rodzice powinni jednak wiedzieć, że przekonanie swoich dzieci do ukończenia pracy domowej, zanim zasiądą do gry, korzystnie wpłynie na ich szanse życiowe.

Jednym z najbardziej odkrywczych wniosków z edycji PISA 2012 jest to, że nauczyciele konsekwentnie wystawiają dziewczętom lepsze oceny z matematyki, nawet gdy z testu PISA z tej dziedziny wiemy, że chłopcy i dziewczęta radzą sobie podobnie. Może to wynikać z wizerunku dziewcząt jako „pilnych uczennic”, które są uważane na lekcjach i okazują szacunek względem autorytetów, podczas gdy chłopcy miewają słabszą samokontrolę. Jednak mimo że oceny są wyznacznikiem szkolnych osiągnięć, to na dłuższą metę nie zawsze działają na dziewczęta korzystnie, szczególnie gdy prowadzą do obniżenia aspiracji. Na rynku pracy ludzie są nagradzani za to, co wiedzą i potrafią zrobić, a nie za szkolne stopnie.

Odnośnie do wchodzenia na rynek pracy PISA pokazuje, że dziewczęta częściej uzyskują informacje o przyszłych studiach lub karierze, samodzielnie

przeszukując zasoby internetu. Chłopcy natomiast chętniej zdobywają praktyczne doświadczenie: pracując jako stażyści, podpatrując miejsce pracy, biorąc udział w targach pracy lub rozmawiając z doradcami zawodowymi spoza szkoły. Oznacza to, że pracodawcy i doradcy zawodowi powinni znacznie bardziej zainteresować dziewczęta zdobywaniem wiedzy na temat potencjalnych karier.

Może zaskakiwać, że duża różnica wyników w teście z czytania wśród piętnastolatków praktycznie zanika w grupie wieku 16–29 lat<sup>126</sup>. Dlaczego? Dane PIAAC pokazują, że młodzi mężczyźni znacznie częściej niż młode kobiety czytają zarówno w pracy, jak i w domu. Po raz kolejny nasuwa się wiele pomysłów na zmniejszenie lub nawet wyeliminowanie różnic między płciami w obszarze edukacji i umiejętności, o ile tylko uda się namówić rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół i pracodawców do stworzenia chłopcom i dziewczętom tych samych możliwości i zachęt motywujących do nauki.

## ZWALCZANIE EKSTREMIZMU POPRZEZ EDUKACJĘ

Kto ma młotek, ten patrzy na każdy problem jak na gwóźdź. Osoby zatrudnione w sektorze bezpieczeństwa widzą odpowiedź na radykalizm i terroryzm w sile militarnej, a pracownicy sektora finansów – w odcinaniu dopływu pieniędzy. Ale tylko dla nauczycieli czymś naturalnym jest postrzeganie walki z ekstremizmem jako walki o serca i umysły. Nie zdziwiło mnie więc, że około 90 ministrów edukacji uczestniczących w Światowym Forum Edukacyjnym, zorganizowanym w 2016 roku w Londynie, wielokrotnie poruszało w rozmowach tę kwestię.

Ataki terrorystyczne przeprowadzane zwłaszcza w Europie pokazały, że nazbyt często upraszcza się wizerunek ekstremistów i terrorystów jako ofiar ubóstwa lub złego wychowania. Konieczne są dalsze badania nad pochodzeniem i biografiami ekstremistów i terrorystów, ale jasne jest, że często nie wywodzą się oni ze uboższych części społeczeństwa. Radykalnie nastawionych ludzi można znaleźć również wśród młodzieży wychowanej przez klasę średnią, która uzyskała odpowiednie wykształcenie. Jak na ironię, wydaje się, że ci terroryści mają całkiem dobrze ukształtowane wartości, takie jak: przedsiębiorczość, kreatywność i umiejętność współpracy, będące podstawą edukacji XXI wieku.

<sup>126</sup> Zob. OECD, 2016e.

Nie jest to powód, by zaprzestać wykorzystywania edukacji jako najbardziej skutecznego narzędzia do budowania bardziej sprawiedliwego i bardziej humanitarnego świata. Zdajemy sobie sprawę, że ekstremizm kwitnie w podzielonych społeczeństwach. Młodzi ludzie stają się otwarci na skrajne idee, gdy ich samoocenie, pewności siebie i zaufaniu do innych zagrażają sprzeczne poglądy na świat.

Niektóre kraje radzą sobie znacznie lepiej niż inne. Nie tylko dają dzieciom z defaworyzowanych i imigranckich środowisk solidne wykształcenie, lecz także pomagają im w pełni zintegrować się ze społeczeństwem. W PISA 2012 aż 9 na 10 norweskich uczniów wywodzących się z rodzin imigranckich przyznało, że odczuwa przynależność do społeczności szkolnej, podczas gdy we Francji z tym stwierdzeniem zgodził się co czwarty nastolatek o imigranckich korzeniach. Na dobrostan takich uczniów wpływają nie tylko różnice kulturowe między krajem pochodzenia a krajem przyjmującym, lecz także sposób, w jaki szkoły i społeczności kraju przyjmującego pomagają im radzić sobie z problemami codziennego życia, uczenia się i komunikowania.

Jednak dobre wykształcenie i kompetencje społeczne czasem nie są wystarczające do tego, aby ludzie rozwijali swoje społeczeństwa, zamiast je niszczyć. Jak więc edukacja może walczyć z ekstremizmem? Odpowiedź nasuwa jej podstawowa cecha: kształtowanie wartości, które mogą być jak kompas czy inne narzędzia służące do pewnego poruszania się w coraz bardziej złożonym, zmiennym i niepewnym świecie. Oczywiście to zdradliwy teren. Jak wyjaśnił mój kolega Dirk Van Damme, aby przez niego przebrnąć, należy znaleźć równowagę między wzmacnianiem wspólnych wartości, takich jak szacunek i tolerancja – których nie wolno niszczyć – a docenianiem różnorodności naszych społeczeństw i pluralizmu wartości, który jest źródłem tej różnorodności. Wychylanie się w kierunku którejkolwiek skrajności jest ryzykowne: wymuszanie sztucznej jednolitości systemu wartości szkodzi gotowości do szanowania różnych perspektyw, a przecenianie różnorodności może prowadzić do relatywizmu kulturowego, który podważa zasadność istnienia jakichkolwiek podstawowych wartości. Unikanie tego tematu w debatach dotyczących programu nauczania sprawia, że staje się on kolejnym problemem, jaki spada na barki wychowawców, nieotrzymujących w tym względzie odpowiedniego wsparcia.

Równie trudne jak znalezienie równowagi jest przygotowanie nauczycieli na zróżnicowane kulturowo i zglobalizowane cyfrowo społeczności, w których przyjdzie im pracować i nawiązywać kontakty. Należy zacząć się zastanawiać, jak dobrze systemy edukacji ujmują szersze rozumienie obywatelstwa XXI wieku. W 2013 roku rządy poprosiły zespół PISA o zbadanie możliwości opracowania wskaźników tego zjawiska i uwzględnienie ich w międzynarodowych

ocenach umiejętności. Nazwali je „kompetencjami globalnymi”, które stanowią zestaw umiejętności dający ludziom możliwość patrzenia na świat z różnych perspektyw oraz dostrzegania różnych idei, światopoglądów i wartości<sup>127</sup>.

## CO MAMY NA MYŚLI, GDY MÓWIMY O KOMPETENCJACH GLOBALNYCH

Na potrzeby badania PISA kompetencje globalne<sup>128</sup> zostały zdefiniowane jako „zdolność do krytycznego analizowania wydarzeń ogólnoswiatowych i międzykulturowych z wielu perspektyw, umożliwiającą zrozumienie, w jaki sposób różnice wpływają na własne i cudze wnioski, opinie i idee oraz angażowanie się w otwarte, właściwe i skuteczne interakcje z przedstawicielami różnych środowisk z poszanowaniem ludzkiej godności”. Według PISA kompetencje globalne obejmują:

- **Analizowanie zagadnień o znaczeniu lokalnym, globalnym i kulturowym.** Odnosi się to do umiejętności łączenia wiedzy o świecie z krytycznym rozumowaniem, gdy formułuje się opinie na temat kwestii globalnych. Uczniowie mający kompetencje globalne potrafią wykorzystywać i łączyć wiedzę przedmiotową ze sposobami myślenia

<sup>127</sup> Ocena uczniów w testach PISA składa się z części poznawczej i kontekstowej. W odniesieniu do kompetencji globalnych w części poznawczej ocenia się takie umiejętności, jak: krytyczna analiza tekstów prasowych dotyczących ogólnych zagadnień, rozpoznawanie czynników zewnętrznych wpływających na różne punkty widzenia i światopoglądy, komunikowanie się z innymi w międzykulturowych kontekstach, identyfikowanie i porównywanie różnych działań przyczyniających się do rozwiązania problemów globalnych i międzykulturowych. W kwestionariuszu kontekstowym uczniowie są pytani o ogólne zagadnienia związane z poziomem umiejętności językowych i komunikacyjnych, przejawianiem pewnych postaw, takich jak szacunek do osób wywodzących się z różnych środowisk kulturowych, są także pytani o to, jak wykorzystują możliwości, które daje im szkoła, do rozwijania kompetencji globalnych. Ponadto dyrektorzy i nauczyciele są proszeni w odrębnych kwestionariuszach o opisanie, w jaki sposób systemy edukacji realizują potrzebę podejmowania zagadnień międzynarodowych i międzykulturowych w ramach programu nauczania i na zajęciach w klasie.

<sup>128</sup> Zob. OECD, 2018.

nabytymi w szkole, aby zadawać pytania, analizować dane i argumenty, wyjaśniać zjawiska i wyrażać stanowiska dotyczące problemów lokalnych, globalnych lub kulturowych. Potrafią także wyszukiwać, analizować i krytycznie oceniać informacje dostarczane za pośrednictwem mediów, a nawet samodzielnie tworzyć nowe treści.

- **Rozumienie i dostrzeganie punktów widzenia i światopoglądów innych osób.** W tym aspekcie ważna jest gotowość i zdolność do rozważania globalnych problemów z wielu perspektyw. Kiedy ludzie zdobywają wiedzę o przeszłości, wartościach, stylach komunikowania się, wierzeniach i praktykach osób wywodzących się z innych kultur, wówczas zaczynają dostrzegać, że ich poglądy i zachowania są kształtowane przez wiele wpływów i że nie zawsze są ich w pełni świadomi. Dostrzegają również, że światopoglądy innych osób mogą być całkowicie odmienne od ich własnego. Myślenie przez pryzmat innych perspektyw wymaga umiejętności analizowania źródeł oraz konsekwencji innych sposobów myślenia i założeń leżących u ich podstaw. Osoby, które poznają i szanują cechy odróżniające ludzi od siebie, rzadziej tolerują akty niesprawiedliwości w codziennych relacjach. Natomiast osoby, które nie zdołały rozwinąć tej kompetencji, są znacznie bardziej podatne na wpływ stereotypów, uprzedzeń i uproszczonego myślenia na temat „innych”.
- **Angażowanie się w otwarte, stosowne i skuteczne interakcje międzykulturowe.** Osoby mające kompetencje globalne potrafią dostosować swój sposób zachowania i komunikowania się do osób z różnych kultur. Angażują się w pełen szacunku dialog, chcą zrozumieć innych i starają się włączyć grupy marginalizowane. Ten wymiar wskazuje na zdolność jednostek do budowania mostów pomiędzy różnymi opiniami poprzez otwartą, stosowną i skuteczną komunikację. „Otwartość” interakcji odnosi się do relacji, w których wszyscy uczestnicy przejawiają zaangażowanie, wrażliwość, ciekawość na innych ludzi oraz ich perspektywy. „Stosowność” charakteryzuje interakcje, w których są szanowane normy kulturowe obu stron. Dzięki „skutecznej” komunikacji wszyscy uczestnicy mogą zrozumieć siebie nawzajem i potrafią rozumieć innych.
- **Podejmowanie działań na rzecz wspólnego dobrobytu i zrównoważonego rozwoju.** Ten wymiar skupia się na roli młodych ludzi jako aktywnych i odpowiedzialnych członków społeczeństwa oraz odnosi się do gotowości jednostek do reagowania na konkretny lokalny,

globalny lub międzykulturowy problem czy zjawisko. Zakłada, że młodzi ludzie mogą mieć wpływ na kwestie osobiste i lokalne, a osoby kompetentne stwarzają możliwości podejmowania świadomych, refleksyjnych działań i potrafią sprawić, że ich głos zostanie usłyszany. Podejmowanie działań może na przykład oznaczać wstawienie się za szkolnym kolegą, aby ratować jego honor, zainicjowanie w swojej szkole aktywności związanych z ogólnoswiatową kampanią medialną lub dzielenie się własną opinią na temat kryzysu uchodźczego za pośrednictwem mediów społecznościowych.

Ocena kompetencji globalnych w ramach PISA przyczyni się do pozyskania danych potrzebnych do kształtowania poprzez edukację bardziej zrównoważonych społeczeństw. Umożliwi dokonanie wszechstronnego przeglądu starań podejmowanych przez systemy edukacji na rzecz tworzenia klimatu sprzyjającego uczeniu się i nauczaniu, który zachęca młodzież do rozumienia siebie i rzeczywistości znajdującej się poza najbliższym otoczeniem, a także do podejmowania działań na rzecz budowania spójnych i zrównoważonych społeczności. Może pomóc wielu nauczycielom, którzy codziennie starają się zwalczać ignorancję, uprzedzenia i nienawiść, będące przyczyną braku zaangażowania, dyskryminacji i przemocy.

Naturalnie, kompetencje globalne można rozwijać w wielu sytuacjach, ale szkoły mogą odegrać na tym polu kluczową rolę. Mogą stwarzać młodzieży warunki do krytycznego analizowania wydarzeń istotnych zarówno dla świata, jak i dla nich samych. Mogą uczyć, jak korzystać z cyfrowych informacji i serwisów społecznościowych w sposób krytyczny i odpowiedzialny. Szkoły mogą również kształtować wrażliwość na inne kultury i szacunek, zachęcając uczniów do angażowania się w wydarzenia wspierające poszanowanie różnych narodów, języków i kultur.

## **SZKOŁA JAKO MIEJSCE KONSTRUKTYWNEJ DEBATY**

Od końca drugiej wojny światowej liberalne społeczeństwa aktywnie angażowały się w globalną rywalizację idei i wartości. Wydaje się jednak, że w XXI wieku liberalne i demokratyczne ideały będą musiały położyć tamę atakowi konkurencyjnych światopoglądów i po raz kolejny potwierdzić swoją wartość. I tu właśnie powinna wkroczyć edukacja. Uniwersytety i szkoły, czy prowadzone przez nie internetowe kursy, to ważne przestrzenie do dyskusji oraz dzielenia się tymi ideami i wartościami. Ważne jest wspieranie i wzmacnianie roli edukacji jako globalnej platformy służącej do wymiany pomysłów.

Pięć milionów uczniów, którzy każdego roku przekraczają granice państw w poszukiwaniu wykształcenia na możliwie najlepszym poziomie, to jednocześnie eksperci działający na rzecz dialogu międzykulturowego i globalnego porozumienia. Może być ich jeszcze więcej, jeśli zainwestujemy w edukację tyle, aby móc zaoferować atrakcyjne możliwości mieszkańcom krajów, w których ideologiczne walki o serca i umysły młodzieży stają się coraz bardziej zacięte, a stawka, jaką przyjdzie za to zapłacić – alarmująco wysoka.

# *czytanka*: o edukacji



---

*rozdział 5*

**REFORMOWANIE  
EDUKACJI**

215

---

## DLACZEGO REFORMOWANIE EDUKACJI JEST TAKIE TRUDNE

Jak już wspomniałem w poprzednich rozdziałach, bez wprowadzenia istotnych zmian prawdopodobnie będzie rosła różnica między tym, co zapewniają systemy edukacji, a tym, czego oczekują nasze społeczeństwa. Istnieje ryzyko, że edukacja stanie się naszym kolejnym przemysłem stalowym, a szkoła – reliktem przeszłości. Aby zmienić nauczanie szkolne na dużą skalę, potrzebujemy nie tylko radykalnej, alternatywnej wizji tego, co jest możliwe do osiągnięcia, lecz także pomysłowych strategii, które pomogą wdrożyć zmiany w edukacji.

Twórcy polityk edukacyjnych stają przed trudnym wyborem przy ocenie możliwych rozwiązań. Muszą oszacować potencjalny wpływ zmian w odniesieniu do ekonomicznych i politycznych kosztów. Czy powinni dążyć do tego, co technicznie jest wykonalne? Czy może do tego, co jest możliwe z politycznego i społecznego punktu widzenia? Co da się szybko wdrożyć? Co okaże się trwałe w odpowiednio długiej perspektywie?

Na szczęście nasza znajomość tego, co się dobrze sprawdza w edukacji, uległa znacznej poprawie (zob. rozdział 3). To prawda, że technologia cyfrowa przyczyniła się do wzrostu populizmu i społeczeństw opierających się na postprawdzie, które mogą sprzeciwiać się racjonalnemu kształtowaniu polityk publicznych. Jednocześnie te same siły – czy to w formie coraz lepszych danych, czy nowych narzędzi statystycznych i analitycznych – znacznie poszerzyły zakres i oddziaływanie badań społecznych, sprzyjających opieraniu się na dowodach, a na tym można rozwijać polityki publiczne. PISA jest tego dobrym przykładem. Pierwsza ocena umiejętności przeprowadzona w 2000 roku wyjaśniała około 30% różnicowania wyników między szkołami w krajach uczestniczących. Do 2015 roku odsetek ten wzrósł do 85%. Oznacza to, że większość różnic w wynikach pomiędzy szkołami może być statystycznie wyjaśniana danymi PISA, zgromadzonymi od uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół.

Jednak wiedza jest warta tyle, ile możliwość działania na jej podstawie. Wiele dobrych pomysłów utknęło w procesie wdrażania przepisów. Rządy znajdują się pod presją poprawiania wyników nauczania i zapewniania, że podatki obywateli są wydawane mądrze i efektywnie. Układają harmonogramy ambitnych reform i opracowują strategiczne plany rozwoju, aby osiągnąć założone cele. Ale mimo to w rozmowach ze mną ministrowie edukacji z wielu krajów najczęściej wymieniali wyzwania związane nie tyle z opracowywaniem reform, ile ze skutecznym ich przekuwaniem w praktykę.

Co hamuje zmienianie edukacji i dlaczego ambitne projekty schodzą na dalszy plan? Moi koledzy z OECD Gregory Wurzburg, Paulo Santiago i Beatriz Pont przez wiele lat badali wdrażanie reformy edukacji i opracowali szczegółowe wskazówki na temat tego, jak przekuć projekty w praktykę<sup>129</sup>.

Jedną z przyczyn trudności w reformowaniu edukacji jest skala i zasięg tego sektora. Szkoły, uczelnie, uniwersytety i inne instytucje edukacyjne należą do największych odbiorców funduszy publicznych. Każdy miał z tym obszarem coś do czynienia i każdy ma na jego temat swoje zdanie. Wszyscy popierają reformowanie edukacji – o ile nie wpłynie to na ich dzieci. Nawet ci, którzy zachęcają do reform, często zmieniają zdanie, gdy sobie uświadomią, jakie to w praktyce oznacza procesy. Prawa, przepisy, struktury i instytucje, na których decydenci skupiają uwagę podczas reformowania edukacji, to tylko wierzchołek góry lodowej. System edukacji tak trudno zmienić, bo pod powierzchnią znajduje się znacznie większa, niewidoczna część. Składają się na nią interesy, przekonania, motywacje i obawy osób zaangażowanych w proces. Ta część może doprowadzić do kolizji, ponieważ zazwyczaj nie obejmują jej radary polityki publicznej. Decydenci nie odniosą sukcesu w reformowaniu edukacji, jeśli nie pomogą innym ludziom zrozumieć, co należy zmienić, oraz jeśli nie stworzą wspólnego frontu porozumienia i poczucia współodpowiedzialności za wdrażanie zmian. Mogą też gromadzić zasoby, wykorzystywać potencjał i tworzyć klimat sprzyjający wdrażaniu polityk opartych na miarach efektywności, służących do zachęcania do innowacyjności i rozwoju, zamiast do podporządkowania. Będą musieli się zmierzyć ze strukturami instytucjonalnymi, które zbyt często odzwierciedlają interesy i przyzwyczajenia kadry pedagogicznej i urzędniczej, zamiast skupiać się na uczniach.

Wizja utraty korzyści lub uprzywilejowanych pozycji ma szczególne znaczenie w kontekście reformowania edukacji. Rozległa struktura istniejących od lat zazwyczaj publicznych placówek oznacza, że istnieją w niej rozległe partykularne interesy. Wielu środowiskom zależy na zachowaniu status quo – w przeciwnym razie mogą stracić swoją władzę lub wpływy, jeśli tylko zmiany zostaną wprowadzone. Nawet niewielkie reformy mogą wywołać masową relokację zasobów, co odczują miliony ludzi. Dlatego „reformowanie z ukrycia” nie jest możliwe i niezbędne jest szerokie poparcie polityczne dla każdej zaproponowanej zmiany. Reforma edukacji pozostanie na papierze dopóty, dopóki nie zostanie wdrożona przez nauczycieli, którzy będą się czuli za nią odpowiedzialni.

<sup>129</sup> Zob. OECD, 2010a.

Ministerstwa edukacji znajdują się na pierwszej linii najbardziej zauważalnych reform polityk publicznych, dotyczących między innymi poprawy jakości i pozycji zawodu nauczyciela, zwiększania odpowiedzialności, zapewniania wystarczającej liczby miejsc w szkołach czy kontrolowania i finansowania szkolnictwa wyższego. Osoby odpowiedzialne za kształtowanie polityki edukacyjnej wiedzą zbyt dobrze, jak trudno jest zapewnić stabilne finansowanie, bez którego nie można rozwijać szkolnictwa wyższego, czy to poprzez przesuwanie środków z innych obszarów wydatków publicznych, czy ustalanie wysokości czesnego za naukę. Reformy, które pociągają za sobą częstsze sprawdzanie wiedzy uczniów, nierzadko napotykać opór nauczycieli. Natomiast reformy kształcenia zawodowego mogą spotykać się z oporem rodziców sceptycznie nastawionych wobec spodziewanych korzyści.

Często nie wiadomo, kto i w jakim stopniu skorzysta na reformach. Ta niepewność jest dojmująca w sferze edukacji ze względu na to, że dotyczy wielu zaangażowanych stron: uczniów, rodziców, nauczycieli, pracodawców i związki zawodowe. Niepewność w obszarze kosztów może nastęrczać trudności, ponieważ infrastruktura edukacyjna jest rozległa i obejmuje wiele poziomów władzy państwowej, z których każdy próbuje zminimalizować lub przesunąć koszty reform. Szacowanie względnych kosztów i korzyści płynących z reformy edukacji jest równie trudne ze względu na dużą liczbę czynników, które mogą mieć wpływ na charakter, wielkość i dystrybucję wszelkich usprawnień. Inwestycje mogą być kosztowne w długim okresie, a w krótkim rzadko można przewidzieć jasne, możliwe do określenia efekty nowych polityk, szczególnie jeśli na skutki trzeba poczekać nieco dłużej.

Z reguły nauczyciele są pozytywnie postrzegani przez społeczeństwo, nawet jeśli nie jest ono zadowolone z systemu edukacji. Nauczyciele są zazwyczaj obdarzani większym zaufaniem społecznym niż politycy, więc jakkolwiek ich opór wobec reformy może być skuteczny. Nawet jeśli rodzice mają nie najlepszą opinię na temat systemu edukacji, to szkołę, do której uczęszczają ich dzieci, i nauczycieli w niej uczących najczęściej postrzegają pozytywnie.

Z tych powodów wdrażanie reform bez współpracy z pracownikami sektora oświaty jest najczęściej niemożliwe. Mogą oni łatwo podważyć sens reformy już na etapie wdrażania i obwinąć decydentów o podjęcie prób wprowadzenia niewłaściwych zmian. W wielu krajach nauczyciele są dobrze zorganizowaną grupą zawodową. Wielu z nich w przeszłości sporo wycierpiało z powodu niespójnych reform, które wprowadzały chaos, ponieważ priorytetowo traktowały zmienne interesy polityczne, zamiast stałe potrzeby uczniów i wychowawców. Wiele reform nie opierało się na wiedzy i doświadczeniu samych nauczycieli. Nauczyciele wiedzą więc, że najprostszym rozwiązaniem może być przeczekanie próby reformowania.

Czas ma również znaczenie dla reformy edukacji, i to w szerokim ujęciu. Po pierwsze, i najważniejsze, dużo czasu upływa między wdrożeniem planu reformy a momentem, w którym okaże się, czy przyniesie ona oczekiwane korzyści. Czas komplikuje politykę reformowania w wielu dziedzinach, wydaje się jednak, że ma on większy wpływ na sferę edukacji, w której opóźnienia często przekładają się na lata nauki. Droga do udanego wdrożenia reformy jest długa, a od porażki często dzieli reformatorów tylko kilka kroków. W rzeczywistości cykl polityczny może mieć bezpośredni wpływ na harmonogram, zakres i treść reformy edukacji. Staje się ona niewdzięcznym zadaniem, gdy wybory odbywają się, zanim uda się osiągnąć korzyści płynące z reformy. Decydenци polityczni mogą przegrać wybory z powodów związanych ze sferą edukacji, rzadko jednak udaje im się wygrać dzięki jej zreformowaniu. Być może dlatego w krajach należących do OECD tylko co dziesiąta reforma jest poddawana próbie oceny jej wpływu<sup>130</sup>.

Najtrudniejsze wyzwanie dla wdrażania polityk wiąże się ze sposobem kierowania i zarządzania instytucjami edukacyjnymi. Edukacja publiczna narodziła się w epoce przemysłowej, kiedy obowiązującymi normami były jednolitość i podporządkowanie. W tamtych czasach bardziej wydajne i skuteczne było prowadzenie nauczania w grupach oraz przygotowywanie nauczyciela do wykonywania zawodu raz na całe życie. Na szczycie tego systemu znajdowały się programy określające, czego uczniowie powinni się nauczyć. Dostosowywano do nich materiały dydaktyczne, szkolenie nauczycieli i warunki nauczania, które to – po opracowaniu na kolejnych szczeblach administracji systemu – ostatecznie trafiały do wykorzystania przez nauczycieli podczas lekcji.

Ta struktura, odziedziczona po przemysłowym modelu pracy, sprawia, że w szybko rozwijającym się świecie zmiany następują zbyt wolno. Nawet kraje, które adaptują się najszybciej, korygują swoje podstawy programowe tylko co sześć, siedem lat. Szybkie tempo zmian zachodzących w większości innych sfer sprawia, że tempo zmian w edukacji jest zbyt powolne. Technologie cyfrowe, które zrewolucjonizowały niemal każdy aspekt naszego życia, wkroczyły do klas naszych dzieci z zadziwiającym opóźnieniem. Nawet jeśli próbuje się wykorzystywać nowe technologie na lekcji, to często wydaje się to niezgodne z wymaganiami programu nauczania.

Podsumowując, zmiany zachodzące w naszych społeczeństwach znacznie przewyższyły zdolność reagowania obecnych struktur zarządzających. A kiedy „szybko” dzieje się naprawdę szybko, to wolniejsza adaptacja sprawia, że systemy edukacji wydają się skostniałe i odizolowane. Przestało już wystarczać

<sup>130</sup> Zob. OECD, 2015a.

odgórne sprawowanie władzy za pośrednictwem kolejnych szczebli administracji systemu. Dzisiejszym wyzwaniem jest umiejętne wykorzystanie wiedzy eksperckiej setek tysięcy nauczycieli i dziesiątków tysięcy liderów szkolnych oraz zaangażowanie ich w projektowanie lepszych polityk i praktyk edukacyjnych. Jeśli nie uda się ich zaangażować, to nie będziemy mogli liczyć na ich wsparcie we wdrażaniu zmian.

## CZEGO POTRZEBUJE SKUTECZNA REFORMA

Skuteczne wdrażanie polityk publicznych wymaga połączenia wiedzy i doświadczenia nauczycieli i dyrektorów – osób, które pośredniczą między klasą szkolną a zmieniającym się światem zewnętrznym. Obecnie jest to podstawowe wyzwanie związane z wdrażaniem polityk w obszarze edukacji. Silne są także siły naciskające na zmianę status quo. Na poziomie mikro edukacja odgrywa coraz ważniejszą rolę w zapewnianiu dostatku i dobrobytu. Na poziomie makro wiąże się coraz silniej z lepszą integracją społeczną, produktywnością i wzrostem gospodarczym. Pojawienie się społeczeństwa opartego na wiedzy i rosnące zapotrzebowanie na umiejętności tylko zwiększają znaczenie edukacji. Rosną koszty słabych wyników i niedoinwestowania edukacji. W rezultacie krąg osób, na które edukacja oddziałuje bezpośrednio, wyszedł poza grono rodziców, uczniów i rozszerza się na pracodawców oraz praktycznie na każdego, kto jest zainteresowany dobrostanem społecznym i gospodarczym. To sprawia, że interesariusze systemu stają się bardziej wymagający.

Strategie mające na celu pokonanie oporu wobec reform w sferze edukacji są w pewnej mierze podobne do strategii stosowanych w innych obszarach. Reformę łatwiej wdraża się w warunkach „kryzysowych”, chociaż samo znaczenie kryzysu może być nieco inne w obszarze edukacji. Tutaj szokiem nie jest załamanie funkcjonowania systemu, ale raczej zmiana jego postrzegania (zob. rozdział 1).

„Kryzys” w edukacji może przybierać formę postępującej, lecz nieubłaganej presji wywieranej przez zmiany demograficzne. Dla przykładu gwałtownie kurcząca się populacja dzieci i młodzieży w wieku szkolnym zmusiła rządy Estonii i Portugalii do sprostania trudnym wyzwaniom związanym z łączeniem wiejskich szkół. Jest to z jednej strony – jedno z najtrudniejszych do reformowania zagadnień, ponieważ zamknięcie szkoły na wsi jest jak usunięcie z niej serca; z drugiej zaś – może to otwierać nowe możliwości wynikające z poszerzenia oferty zajęć dla uczniów, wzmocnienia współpracy i rozwoju zawodowego nauczycieli lub po prostu przesunięcia zasobów finansowych na inne inwestycje edukacyjne. Niektórzy obserwatorzy przypisują szybką poprawę

wyników edukacyjnych na obszarach wiejskich w Portugalii dynamice zmian, wywołanej tymi reformami. Nie we wszystkich krajach jest ona równie wysoka. W Japonii widziałem wiele wyludnionych szkół podstawowych, dogasających w wyniku spadających wskaźników urodzeń i kurczących się zasobów. Im mniej było w nich uczniów i nauczycieli, tym trudniej było wprowadzać jakiegokolwiek sensowne zmiany.

W Niemczech malejąca populacja uczniów zmusiła niektóre kraje związane do połączenia różnych typów szkół średnich: *Realschule* (realizujących programy zawodowe i ogólne) i *Hauptschule* (nastawionych na podstawowe programy zawodowe). Ważnym efektem ubocznym tych zmian było zmniejszenie stopnia profilowania i rozwarstwienia w niemieckim systemie szkolnictwa, a w konsekwencji – osłabienie wpływu pochodzenia społecznego na efekty kształcenia.

Analogiczne zjawiska odnotowano w Finlandii, gdzie perspektywa zmniejszania się liczby absolwentów szkół ponadgimnazjalnych zmusiła rząd do przeprowadzenia ambitnych reform zmniejszających liczbę placówek szkolnictwa wyższego oraz zmieniających sposób finansowania i zarządzania nimi. Stało się to zaledwie kilka lat po utworzeniu politechnik.

Podobnie jak w innych obszarach życia publicznego, skoordynowanie reform przeprowadzanych w różnych częściach systemu edukacji wzmocniło cały mechanizm. Czasami prawdziwa szansa na zmiany skrywa się pod maską barier nie do przeskoczenia. Tak zdarzyło się w Szkocji, kiedy rząd, chcąc zainicjować głębokie reformy w obrębie programu nauczania, systemu egzaminowania i kadry szkolnej, zaczął od gruntownej naprawy sposobów kształcenia, przygotowywania do zawodu i wynagradzania nauczycieli. Uważano bowiem, że sukces reform programu nauczania i systemu egzaminowania zależy od reform poprzedzających, które stworzyłyby możliwość doboru odpowiednio wykształconej kadry.

Zarządzanie w systemie edukacji odbywa się na wielu poziomach, a wdrażanie wszechstronnej reformy często trudno jest skoordynować. Dania musiała zmierzyć się z trudnościami związanymi z synchronizowaniem reform w obrębie ogólnokrajowego systemu egzaminowania, przygotowania do wykonywania zawodu i doskonalenia zawodowego nauczycieli zatrudnianych przez władze gmin. Lokalnym i regionalnym instytucjom często brakuje wystarczającej zdolności do wdrażania krajowych polityk.

Innego rodzaju trudności napotykają federalne systemy edukacji w Australii, Austrii, Belgii, Brazylii, Kanadzie, Niemczech, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Przykładowo rząd federalny w Stanach Zjednoczonych może wymagać od władz stanowych ustanowienia standardów jakości jako warunku otrzymania federalnych pieniędzy na edukację, ale nie



może wpływać na ich treść. W 2009 roku gubernatorzy i przedstawiciele stanowych szkół publicznych uzgodnili zasadę ustanawiania ogólnokrajowych, wspólnych standardów w nauczaniu podstawowych przedmiotów<sup>131</sup>, ale w 2015 roku nadal nie zostały one wdrożone na tyle skutecznie, aby na większą skalę mogły wpłynąć na praktykę nauczania.

Niemcy odniosły większy sukces we wdrażaniu krajowych standardów<sup>132</sup> – pomimo federacyjnego ustroju. Niezadowolające wyniki PISA z 2000 roku wywarły ogromną presję na twórców polityk publicznych, aby ustanowić spójne i bardziej wymagające standardy szkolne we wszystkich krajach związkowych, które też zapewniłyby przejście od tradycyjnych programów nauczania wypełnionych wiedzą do zapamiętania do uczenia się opartego na kompetencjach. Władze landów wypracowały i wdrożyły wspólne rozwiązania przy szerokim poparciu władz federalnych i coraz bardziej wymagającej opinii publicznej.

Dlaczego te wysiłki przyniosły znacznie lepsze rezultaty w Niemczech niż w Stanach Zjednoczonych? Po pierwsze, Niemcy włączyli szerokie grono interesariuszy w opracowywanie, testowanie i wdrażanie standardów. Po drugie, przy okazji, opracowano wiele materiałów wspomagających stosowanie standardów podczas lekcji, takich jak wytyczne dotyczące sposobów nauczania, planowania przebiegu lekcji i metod wychowania. Zdolność do wdrożenia standardów zapewniono na wszystkich poziomach systemu edukacji.

W przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych niemieckie kraje związkowe położyły nacisk na poprawę tych standardów, a nie na rozliczanie efektów. Pilotaż ogólnokrajowych testów został przeprowadzony na próbach szkół, dzięki czemu uniknięto porównywania poszczególnych placówek. W efekcie wdrożenie nowych standardów nie miało bezpośredniego wpływu na sytuację nauczycieli, jednak sukces tych zmian miał kluczowe znaczenie dla pozycji decydentów w krajach związkowych. Ponadto stworzono nowe sposoby monitorowania postępów swoich placówek dla nauczycieli, szkół i lokalnych społeczności.

Nie tylko trudno jest koordynować rozwój polityk publicznych na różnych szczeblach władzy, ale równie trudno jest pogodzić perspektywy różnych instytucji rządowych. Jeśli nauka ma odbywać się przez całe życie, to należy ją włączyć w szeroki zakres dziedzin: edukację, rodzinę, zatrudnienie, rozwój przemysłowy i gospodarczy, migrację i integrację, pomoc społeczną i finanse publiczne. Skoordynowane podejście do polityk edukacyjnych pozwoli decydującym pogodzić interesy wielu obszarów, na przykład imigracji i integracji

<sup>131</sup> Zob. <<http://www.corestandards.org/>>.

<sup>132</sup> Zob. <[https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf)>.



na rynku pracy lub finansowania edukacji wczesnoszkolnej z inwestowaniem w przyszłe programy opieki społecznej. Tworzenie powiązań między różnymi obszarami polityk publicznych jest ważne również ze względu na większą wydajność i unikanie dublowania działań. Jednak całościowe podejście do edukacji nie jest łatwym zadaniem. Ministerstwa edukacji skupiają się w pierwszej kolejności na tworzeniu solidnych podstaw edukacji ukierunkowanej przede wszystkim na przekazywanie wiedzy, umiejętności i wartości, które mają służyć przez całe życie. Natomiast ministerstwa pracy zajmują się przede wszystkim zatrudnianiem bezrobotnych, którzy ukończyli krótkie szkolenia zawodowe. Ministerstwa gospodarki mogą być bardziej zainteresowane umiejętnościami niezbędnymi do zapewnienia konkurencyjności w dłuższej perspektywie.

Konkurencję interesów można było wyraźnie dostrzec w Portugalii, gdy tamtejszy rząd usiłował połączyć dwa równoległe systemy kształcenia i szkolenia zawodowego: nadzorowany przez ministerstwo edukacji (oparty na umiejętnościach podstawowych, których uczono w szkołach) z prowadzonym przez ministerstwo pracy (skupiony na uczeniu się w miejscu pracy). Zaproszono nas, abyśmy pomogli opracować spójną, ogólnokrajową strategię umiejętności<sup>133</sup>. Poszczególne ministerstwa wykazały wiele dobrej woli do współpracy, ale potrzeba było czasu, aby wypracować wspólny język i ramy porozumienia, które koncentrowałyby się na tym, czego młodzież powinna się uczyć, a nie na tym, jak powinno przebiegać nauczanie i kto powinien je nadzorować.

Uogólniając, uważam, że w trakcie wdrażania reform szczególnie ważnych jest kilka aspektów:

- Decydenci muszą budować **szerokie poparcie** dla reformy edukacji i zaangażować kluczowych partnerów, zwłaszcza nauczycieli, w opracowywanie i wdrażanie interwencji publicznych. Presję zewnętrzną można wykorzystać jako uzasadnienie konieczności wprowadzenia zmian. Przedstawiciele wszystkich podmiotów politycznych i zainteresowanych stron powinni opracować możliwe do spełnienia plany dotyczące charakteru reform i ich tempa.
- **Rozwijanie potencjału.** Wysiłki zmierzające do przewyciężenia oporu wobec reform pójdą na marne, jeśli zarządzający edukacją nie będą mieli najlepszej, aktualnej, profesjonalnej wiedzy oraz instytucjonalnych rozwiązań dostosowanych do nowych zadań i obowiązków określonych w reformach. Skuteczna zmiana może wymagać

<sup>133</sup> Zob. <<http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>>.

znacznych inwestycji w rozwój pracowników lub przeprowadzania kilku reform jednocześnie, aby zwiększyć potencjał w powiązanych instytucjach. To także oznacza, że reforma musi mieć odpowiednie, stabilne finansowanie.

- **Właściwe zarządzanie we właściwym miejscu.** Systemy edukacji rozciągają się od lokalnych szkół aż po ministerstwa. Obowiązki poszczególnych instytucji i różnych szczebli władzy różnią się w zależności od kraju, podobnie jak znaczenie i niezależność prywatnych placówek edukacyjnych. Reformy muszą uwzględniać zakres obowiązków różnych podmiotów. Niektóre reformy staną się możliwe tylko wtedy, gdy odpowiedzialność za nie zostanie odpowiednio powiązana lub rozłożona. Regionalne władze mogą dobrze identyfikować lokalne potrzeby, ale mogą nie być właściwym miejscem obserwowania postępu w osiąganiu ogólnych celów i założeń. Mogą również mieć niewystarczającą zdolność naukową, techniczną i infrastrukturalną do zaprojektowania i wdrożenia polityki edukacyjnej zgodnej z krajowymi celami.
- **Wykorzystanie danych dotyczących osiągnięć.** Pozyskiwanie, zarządzanie i udostępnianie informacji stało się łatwiejsze i tańsze, dlatego systemy edukacji mogą skorzystać na gromadzeniu lepszych i adekwatnych danych, aby śledzić wyniki jednostek i instytucji szkolnych na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Wyniki krajowych badań, inspekcji szkolnych, a także dane porównawcze i wyniki oceny umiejętności mogą być wykorzystywane do kształtowania polityk publicznych i szybszego wdrażania zmian. Takie dane są najbardziej przydatne, gdy są przekazywane instytucjom wraz z informacjami i zaleceniami na temat możliwych sposobów ich wykorzystania.
- Należy przejść od początkowych inicjatyw reformatorskich do budowy **systemów samoregulujących**, które oddziałują na wszystkie poziomy, dostarczają zachęty do reagowania, a także narzędzia do budowania zasobów dających możliwość osiągnięcia lepszych wyników. Niezbędne są inwestycje w umiejętności zarządzania zmianą. Nauczyciele chcą mieć pewność, że otrzymają narzędzia niezbędne do wprowadzania zmian. Należy również zrozumieć ich motywację do osiągnięcia poprawy wyników swoich uczniów.
- Podejście *whole-of-government*, opierające się na wspólnym działaniu ministerstw i administracji na różnych szczeblach, może uwzględnić obszar edukacji w kompleksowych reformach.

Warto uważniej przyjrzeć się tym aspektom.

## RÓŻNE WARIANTY „WŁAŚCIWEGO” PODEJŚCIA

Różnorodność poglądów na temat reformowania edukacji sprawia, że jest to zadanie szczególnie trudne, zwłaszcza że decydenci często reprezentują tylko jedną grupę interesariuszy – władzę centralną. Przykładowo kwestii wyboru metod oceny pracy nauczycieli towarzyszy wyjątkowo gorąca debata na temat zalet wynikających z oceny sumatywnej (oceny osiągnięć) lub formatywnej (dostarczającej informację zwrotne na temat tego, co należy poprawić). Decydenci i rodzice zwracają uwagę na kwestie związane z zapewnianiem jakości i odpowiedzialnością za efekty. Podkreślają, że szkoły są instytucjami publicznymi, zasilanymi z pieniędzy podatników, a społeczeństwo ma uzasadnioną potrzebę włączania się do dyskusji na temat jakości nauczania. Sumatywna ocena nauczyciela umożliwia dyrektorom szkół nagradzanie profesjonalizmu i zaangażowania, a społeczeństwo, ustawodawcy, lokalne wydziały oświatowe i kierownictwo szkoły uzyskują narzędzie monitorowania i zapewniania jakości nauczania. Jednak nauczyciele i ich organizacje często nie godzą się na to, by oceny sumatywne służyły jako narzędzia kontroli, sami zaś preferują podejście formatywne.

Istnieje wiele przykładów dyskusji, w ramach których udało się pogodzić rozbieżne poglądy. Dla przykładu w Czechach już w 1997 roku rozpoczęto opracowywanie ujednoliconej części egzaminu maturalnego, która została wprowadzona dopiero 14 lat później, w 2011 roku. W międzyczasie opracowano kilka modeli, testowano wersje pilotażowe, a kluczowe właściwości były kilkakrotnie modyfikowane. Ta reforma była przedmiotem gorącej debaty, prowadzonej przede wszystkim pomiędzy przedstawicielami różnych partii politycznych, które nie potrafiły porozumieć się w kwestii podejścia do egzaminu<sup>134</sup>.

## WYBIERANIE KIERUNKU

Kolejnym priorytetem jest jasne komunikowanie długofalowej wizji celów kształcenia uczniów. Pojedyncze osoby i grupy chętniej zaakceptują zmiany, które nie leżą w ich interesie, jeśli tylko zrozumieją przyczyny tych zmian oraz rolę, jaką powinny odgrywać w ogólnej strategii. Aby to osiągnąć, należy szeroko informować o danych i analizach, na podstawie których postawiono konkretną diagnozę polityczną, wynikach badań nad alternatywnymi rozwiązaniami politycznymi i ich prawdopodobnym wpływem, a także porównywać

<sup>134</sup> Zob. OECD, 2013c.

koszty reformy z kosztami utrzymania stanu obecnego. Informacje należy podawać w języku, który jest zrozumiały dla wszystkich.

Na przykład jeśli chcemy przekonać nauczycieli o potrzebie wprowadzenia standaryzowanych testów osiągnięć uczniów, to bardzo ważne jest, aby zrozumieli i poparli ogólne cele takiej oceny, a także normy i założenia leżące u jej podstaw. Ustalanie jasnych celów i standardów oraz informowanie o nich nauczycieli może zniwelować takie zjawiska jak nauczanie pod test, ponieważ nauczyciele zaczynają lepiej wyczuwać, jakiego rodzaju efekty powinni starać się osiągnąć w pracy z uczniami.

Opór wobec reform często wynika z niepełnych informacji o charakterze proponowanych zmian, ich wpływie lub o tym, czy poprawią lub pogorszą one położenie zainteresowanych stron – w tym i ogółu społeczeństwa. Sprzeciw wobec zmian może sygnalizować, że opinia publiczna nie została wystarczająco dobrze poinformowana lub przygotowana na reformę, może również wskazywać na brak społecznej akceptacji dla innowacyjności w politykach publicznych. Dlatego udostępnianie danych i analiz leżących u podstaw decyzji politycznych może pomóc przekonać kadrę nauczycielską i całe społeczeństwo do konieczności wprowadzania zmian. Wiąże się to z informowaniem o tym, jak były podejmowane trudne decyzje, dostarczaniem argumentów do krajowej debaty i dzieleniem się wynikami analiz dotyczących skutków różnych rozwiązań politycznych. W ten sposób można zbudować trwałe porozumienie co do kierunku zmian.

## **BUDOWANIE POROZUMIENIA**

Liczne badania potwierdzają, że trwałe porozumienie jest ważne dla sukcesu reform. Jednak biorąc pod uwagę różnorodność grup interesariuszy w obszarze edukacji, zgoda może polegać na porozumieniu w mało istotnych kwestiach, co może nie wystarczyć, aby doprowadzić do rzeczywistej poprawy. Dlatego strategiczne przywództwo postrzega się jako podstawę udanej reformy edukacji (zob. także rozdział 6).

Dochodzenie do porozumienia można opierać na konsultacjach i informacjach zwrotnych, które uwzględniają obawy, a zarazem zmniejszają prawdopodobieństwo silnego sprzeciwu ze strony niektórych grup interesariuszy. Regularne zaangażowanie zainteresowanych stron w kształtowanie polityk publicznych pomaga budować potencjał i wspólne poglądy w dłuższym czasie. Angażowanie interesariuszy w rozwój polityki edukacyjnej może przyczynić się do rozwinięcia poczucia współodpowiedzialności za potrzebę, skuteczność i kierunek reform.

Doświadczenia krajów OECD sugerują, że regularne i oficjalne konsultacje, które nieodłącznie wiążą się z kształtowaniem polityk opartych na porozumieniu, pomagają budować zaufanie między różnymi grupami interesariuszy i decydentami oraz pomagają im osiągnąć zgodę.

Na przykład chilijska ustawa o nauczycielach z 1991 roku, wprowadzająca system ewaluacji pracy nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich, umożliwiła pracodawcom rozwiązanie współpracy z nauczycielami, którzy dwa lata z rządu osiągnęli negatywne oceny. System w zaproponowanym kształcie nie został wdrożony z powodu sprzeciwu Stowarzyszenia Nauczycieli wobec składu komitetów oceniających oraz ze względu na to, że system opierał się głównie na karach. Niemniej ewaluacja pracy nauczycieli nadal była przedmiotem publicznych i politycznych dyskusji toczonych na przestrzeni lat dwięćdziesiątych. W odpowiedzi na nie ministerstwo edukacji Chile powołało komitet techniczny złożony z przedstawicieli ministerstwa, organów prowadzących szkoły i Stowarzyszenia Nauczycieli. Po kilku miesiącach udało się im osiągnąć porozumienie w sprawie sposobu oceniania pracy nauczycieli. Członkowie komitetu zgodzili się także przygotować wytyczne dotyczące standardów skuteczności zawodowej oraz wdrożyć pilotażowy projekt w kilku obszarach kraju, aby ocenić oraz dostosować procedury i instrumenty, które miały być wykorzystywane.

Po szerokich, ogólnokrajowych konsultacjach i porozumieniu z nauczycielami opracowano i oficjalnie zatwierdzono ramy standardów nauczania. Projekt pilotażowy oceny umiejętności nauczycieli przeprowadzono w czterech regionach. W czerwcu 2003 roku ministerstwo, organy prowadzące szkoły i Stowarzyszenie Nauczycieli podpisały umowę, na podstawie której ustanowiono etapowe wprowadzanie nowego systemu<sup>135</sup>.

W innych krajach powołano rady nauczycielstwa (*teaching councils*), które stanowią forum rozwoju polityk edukacyjnych dla nauczycieli i innych grup interesariuszy. Na przykład utworzona w 2006 roku irlandzka Rada Nauczania służy promowaniu i stosowaniu dobrych praktyk w zawodzie nauczyciela oraz w kształceniu nauczycieli<sup>136</sup>. Jako organ statutowy rada reguluje praktyki zawodowe, nadzoruje programy kształcenia nauczycieli i wspiera ich rozwój zawodowy. Dzięki tym działaniom zapewnia wysoki poziom autonomii, a tym samym podnosi prestiż zawodu i morale nauczycieli. Do podstawowych funkcji Rady Nauczania należą również: ustanowienie, opublikowanie i utrzymanie kodeksu postępowania zawodowego, stworzenie i prowadzenie rejestru

<sup>135</sup> Zob. OECD, 2005.

<sup>136</sup> Ibidem.

nauczycieli, określanie kryteriów rejestracji nauczycieli, zachęcanie nauczycieli do kształcenia ustawicznego i rozwoju zawodowego, badanie sprawności zawodowej i nakładanie sankcji na nauczycieli – w stosownych przypadkach.

Rada składa się z przedstawicieli różnych podmiotów edukacji: zarejestrowanych dydaktyków, a także przedstawicieli instytucji kształcących nauczycieli, organizacji szkolnych, ogólnokrajowych stowarzyszeń rodziców, przemysłu, biznesu i ministerstw.

Co ważne, tego rodzaju rady zapewniają również mechanizmy wypracowania przez środowisko standardów i systemów zapewnienia jakości w kształceniu nauczycieli, wprowadzaniu do zawodu, metod pracy i rozwoju zawodowego. Organy tego typu dążą do uzgodnienia poziomu autonomii i publicznej odpowiedzialności osób wykonujących zawód nauczyciela, zasad, które od dawna obowiązują w innych dziedzinach, takich jak: medycyna, inżynieria, prawo.

Nasz przegląd ram oceny i ewaluacji w edukacji ujawnił liczne przykłady skutecznego dążenia do porozumienia, które zaowocowało udanym wdrożeniem reform<sup>137</sup>. W Danii, po zaleceniach OECD z 2004 roku w sprawie wypracowania kultury ewaluacji, wszystkie najważniejsze grupy interesariuszy zgodziły się współpracować w tym zakresie<sup>138</sup>. W tym kraju istnieje tradycja zaangażowania odpowiednich podmiotów edukacji w opracowywanie polityk publicznych dla szkół podstawowych i gimnazjów (*Folkeskole*). Są to głównie: władze oświatowe na poziomie krajowym, gminnym (samorząd lokalny), nauczyciele (Związek Duńskich Nauczycieli), dyrektorzy szkół (Związek Duńskich Dyrektorów Szkół), rodzice (Krajowe Stowarzyszenie Rodziców), uczniowie, stowarzyszenia gminnych organów prowadzących szkoły w określonym obwodzie, stowarzyszenia reprezentujące interesy niezależnych (prywatnych) szkół podstawowych, a także badacze.

Rada do spraw Ewaluacji i Rozwoju Jakości Szkolnictwa Podstawowego i Gimnazjalnego jest najbardziej znaną platformą wymiany opinii na temat polityk oceny i ewaluacji szkolnej. Istnieją także inne inicjatywy zachęcające do dialogu. Jedna z nich jest poświęcona rozwijaniu ogólnokrajowych egzaminów i każdego miesiąca wyróżnia szkołę, która osiągnęła najlepsze wyniki. Inna inicjatywa zachęca organy prowadzące do współpracy nad ulepszaniem *Folkeskole*<sup>139</sup>.

Sednem nowozelandzkiego systemu edukacji jest zaufanie do profesjonalizmu kadry nauczycielskiej oraz kultura konsultacji i dialogu. To dzięki pracy

<sup>137</sup> Zob. OECD, 2013c.

<sup>138</sup> Ich starania udokumentowano w publikacji *The Folkeskole's response to the OECD*.

<sup>139</sup> Danish Ministry of Education i Rambøll, 2011.

zespołowej, a nie odgórnie narzucanym rozwiązaniom, udało się rozwinąć krajowy system oceny umiejętności i ewaluacji. Przyznaję, że byłem sceptyczny co do tego, że Nowej Zelandii uda się opracować i skutecznie wdrożyć system oceny umiejętności uczniów, który miałby istotne znaczenie dla ich przyszłości, a przy tym w całości opierał się na stopniach przyznawanych przez nauczycieli. Udało się to dzięki znacznym nakładom i wysiłkom włożonym w edukowanie nauczycieli i wspieranie współpracy koleżeńskiej. Po wdrożeniu zmian uzyskano rzetelne dane na temat osiągnięć uczniów, a nauczyciele dobrze rozumie-  
li cel oceny oraz potrafili interpretować wyniki uczniów w różnych zadaniach. Co jest być może najważniejsze, nauczyciele mogli zobaczyć, jak ich koleżanki i koledzy pracujący w innych klasach i szkołach oceniają podobne prace uczniów. Podejście partycypacyjne sprawia, że szkoły chętniej angażują się w ocenę i ewaluację. Mimo różnic poglądów udało się osiągnąć porozumienie odnośnie do celów ewaluacji i wypracować wśród interesariuszy gotowość do uczestnictwa w kształtowaniu krajowych rozwiązań.

Polityki publiczne w Norwegii wyróżniają się dużym szacunkiem do podmiotów lokalnych. Można to było dostrzec przy budowaniu ram krajowego systemu oceny i ewaluacji. Szkoły mają dużo autonomii w opracowywaniu własnych regulacji, programów nauczania oraz oceny i ewaluacji. Zgodnie z powszechnym przekonaniem demokratyczne podejmowanie decyzji z udziałem stron, których ocena i ewaluacja będą bezpośrednio dotyczyły, ma kluczowe znaczenie dla pomyślnego wdrożenia polityk publicznych. Ponadto działania rządu zmierzają do tworzenia i wzmacniania zdolności współpracy w regionach, a także do nawiązywania współpracy pomiędzy społecznościami lokalnymi, aby mogły porównywać oceny.

W Finlandii cele i priorytety ewaluacji zostały określone w planie ewaluacji edukacji, opracowanym przez Ministerstwo Edukacji i Kultury we współpracy z Radą do spraw Ewaluacji Edukacji, Radą do spraw Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego, Krajową Komisją Edukacyjną i innymi kluczowymi grupami interesariuszy. Członkami Rady do spraw Ewaluacji Edukacji są pracownicy administracji oświatowej, nauczyciele, uczniowie, pracodawcy, pracownicy i naukowcy.

Komisja monitorująca we Francuskiej Wspólnocie Belgii odgrywa kluczową rolę w monitorowaniu systemu edukacji. Ma dwa główne cele – koordynuje i ocenia spójność systemu oraz bada wdrażanie reform oświatowych. W jej składzie znajdują się przedstawiciele wszystkich podmiotów systemu edukacji: inspektorzy szkolni, podmioty organizujące kształcenie, naukowcy, członkowie związków nauczycieli i przedstawiciele rodziców. Po przedstawieniu nowych przepisów dobrze sprawdza się dwukierunkowa komunikacja pomiędzy różnymi szczeblami systemu, która korzystnie wpływa na osiągnięcie



porozumienia. Zaangażowanie praktyków (nauczycieli, pracowników oświaty i ich organizacji) w tworzenie, interpretowanie i przekazywanie wyników badań w politykę publiczną daje tym środowiskom silne poczucie współodpowiedzialności i wzmacnia ich zaufanie do procesu reformowania.

## ANGAŻOWANIE NAUCZYCIELI W PROJEKTOWANIE REFORM

Porozumienie w budowaniu polityki publicznej można osiągnąć poprzez angażowanie od samego początku szerokiego grona interesariuszy. Regularne relacje budują zaufanie, podnoszą świadomość co do obaw innych grup i tworzą klimat sprzyjający wypracowaniu kompromisu. Jeśli polityka kieruje się nieufnością, a utrzymanie swojej pozycji staje się ważniejsze niż używanie zdrowego rozsądku, to tracimy zdolność do zmiany i rozwijania pomysłów opartych na dialogu.

Jeśli nauczyciele nie są prawdziwie zaangażowani w projektowanie reform, to prawdopodobnie nie będą chcieli realizować ich założeń. Liczy się coś więcej niż piękne słowa. Czasami słyszałem, jak decydenci nieco protekcyjnie wypowiadali się na temat braku umiejętności nauczycieli i ich zamiarze rozwiązania tego problemu poprzez nowe programy szkoleniowe. Prawdziwy problem polega na tym, że decydenci nie zdają sobie sprawy z drzemających w nauczycielach zdolności i wiedzy eksperckiej, ponieważ cała ich uwaga skupia się na egzekwowaniu rządowych zaleceń w klasach, zamiast na wynajdywaniu dobrych praktyk w świetnie prowadzonych klasach i wdrażaniu ich do systemu edukacji.

Dużo dowiedzieliśmy się na temat dynamiki tych procesów z naszego przeglądu praktyk ewaluacji i oceniania. Programy ewaluacji mogą więcej zyskać na wykuwaniu kompromisu przez różne zaangażowane strony niż na narzucaniu jednego punktu widzenia pozostałym. Nauczyciele przychylniej podejść do ewaluacji, jeśli zostaną włączeni w proces konsultacyjny podczas opracowywania tych procedur. Jest to również dobry sposób na zidentyfikowanie i wykorzystanie ich wiedzy zawodowej, umiejętności, doświadczenia oraz zakresu obowiązków. Jeśli procedury oceny pracy nauczycieli są projektowane i wdrażane odgórnie, to brakuje ściślejszej współpracy szczebla administracyjnego z nauczycielami. W efekcie nauczyciele mogą być mniej zaangażowani i mniej skłonni do dostrzegania potencjalnych zagrożeń ukrytych w procedurach.

Zaangażowanie nauczycieli i liderów szkół w proces oceniania, na przykład poprzez ustalanie celów, dokonywanie samooceny i przygotowywanie własnych portfolio, może wzmocnić u nich poczucie upodmiotowienia i pomyślnie



wpłynąć na wdrożenie programów ewaluacji. Władze oświatowe mogą wiele zyskać, słuchając rad doświadczonych nauczycieli. Potrafią oni identyfikować dobre praktyki nauczania i najlepsze sposoby ewaluacji pracy w swoim środowisku. System ewaluacji może zostać skutecznie wdrożony, jeśli zostanie zaakceptowany przez zawodowców i będzie postrzegany jako użyteczny, obiektywny i sprawiedliwy. Potrzeba zaangażowania nauczycieli wykracza poza politykę i pragmatyzm. Jednym z głównych wyzwań stojących przed decydentami w społeczeństwie w coraz większym stopniu opartym na wiedzy jest utrzymanie wysokiej jakości pracy nauczycieli i zapewnienie, że wszyscy nauczyciele będą się stale angażować w doskonalenie zawodowe. Badania cech skutecznego rozwoju zawodowego wskazują, że nauczyciele czynnie muszą analizować własną praktykę w odniesieniu do standardów kształcenia oraz obserwować postępy swoich podopiecznych w odniesieniu do standardów osiągnięć.

## **WDRAŻANIE PROJEKTÓW PILOTAŻOWYCH I CIĄGŁA EWALUACJA**

231

Eksperymentowanie z polityką publiczną poprzez wdrażanie projektów pilotażowych wspiera budowanie porozumienia, pomaga rozwiązać obawy i pokonać opór dzięki przetestowaniu zaproponowanych zmian, zanim zostaną one wdrożone w pełnej skali. Równie ważna jest okresowa ewaluacja i przegląd wdrażania reform. Nauczyciele i dyrektorzy szkół chętniej zaakceptują inicjatywę polityczną, jeśli będą mogli wyrazić swoje obawy i zaproponować poprawki.

Ministerstwo edukacji Nowej Zelandii zleca niezależne ewaluacje w celu monitorowania programów krajowych. Na przykład wdrożenie programu nauczania w anglojęzycznych szkołach średnich było monitorowane przez Biuro do spraw Ewaluacji Edukacji. Krajowe standardy były monitorowane przez ministerstwo i Biuro w wybranych szkołach – w ramach zlecenia realizowanego przez zakontraktowany zespół ewaluatorów. Uzyskane informacje uzupełniono danymi pochodzącymi z ankiet, informacjami ze sprawozdań Biura do spraw Ewaluacji Edukacji oraz wynikami z krajowych i międzynarodowych programów oceny umiejętności.

W wielu krajach zatrudnia się zewnętrznych ewaluatorów, którzy zbierają opinie od szkół i innych podmiotów systemu edukacji na temat ich doświadczeń z samym procesem oceny wdrażanych zmian.

## BUDOWANIE POTENCJAŁU SYSTEMU

Jedne z największych przeszkód we wdrażaniu reform wynikają z niewystarczającego potencjału i zasobów, nierzadko dlatego że zasoby nie są właściwie szacowane pod względem czasu, zakresu i rodzaju. Często główną wadą nie jest brak środków finansowych, ale brak odpowiednich umiejętności wśród osób zaangażowanych na każdym poziomie systemu.

W 1999 roku w kanadyjskiej prowincji Alberta założono Inicjatywę na rzecz Poprawy Szkolnictwa Alberty, która miała się zająć tym problemem. Organizacja zachęca nauczycieli, rodziców i społeczność do współpracy nad innowacyjnymi projektami ukierunkowanymi na lokalne potrzeby. Platforma komunikacji stworzona w ramach tej inicjatywy umożliwia doskonalenie umiejętności zawodowych nauczycieli z danej szkoły lub obwodu szkolnego w zakresie programów oraz metod nauczania poprzez wspólne badania. Inicjatywa powstała w wyniku ścisłej współpracy pomiędzy Stowarzyszeniem Nauczycieli Alberty, rządem prowincji a innymi organizacjami nauczycielskimi, takimi jak Stowarzyszenie Rad Szkolnych Alberty. Stowarzyszenie Nauczycieli Alberty wydaje około połowy swojego budżetu na rozwój zawodowy, badania edukacyjne i występowanie w sprawach związanych z interesem publicznym na rzecz profesjonalizacji i unowocześniania zawodu nauczyciela<sup>140</sup>.

Wyniki drugiej rundy Międzynarodowego Badania Nauczania i Ucznienia się (Teaching and Learning International Survey – TALIS) z 2013 roku ukazały aktywne zaangażowanie środowisk Alberty w profesjonalizację nauczycieli. Tamtejsi nauczyciele częściej deklarowali uczestnictwo w rozwoju zawodowym niż nauczyciele z innych krajów i regionów badanych w TALIS: 85% respondentów potwierdziło udział w kursach i warsztatach (średnia TALIS wyniosła 71%), prawie 80% uczestniczyło w konferencjach edukacyjnych (średnia TALIS: 44%), prawie dwie trzecie nauczycieli należało do sieci zawodowej (średnia TALIS – nieco ponad 33%), a prawie połowa była zaangażowana w prowadzenie badań indywidualnie lub zespołowo (średnia TALIS: 31%). Tylko 4% nauczycieli z Alberty przyznało, że nigdy nie angażowało się w rozwój zawodowy (w porównaniu ze średnią TALIS wynoszącą 16%)<sup>141</sup>.

Nauczyciele muszą mieć czas nie tylko na refleksję nad własnymi praktykami, lecz także na aktywne uczestnictwo w rozwoju zawodowym – jeśli tylko tego rodzaju usługi są oferowane. Nierzadko potrzeba również kształcić

<sup>140</sup> Zob. Alberta Education, 2014 oraz Hargreaves i Shirley, 2012.

<sup>141</sup> Zob. OECD, 2014c.

nauczycieli w zakresie reform, aby mieć pewność, że wszystkie zainteresowane grupy zostały odpowiednio przygotowane do przyjęcia nowych ról i obowiązków.

## CZAS JEST NAJWAŻNIEJSZY

Tydzień to dużo czasu z punktu widzenia przywódcy politycznego, ale skuteczna reforma edukacji nierzadko trwa latami. Po pierwsze, o czym już wspominałem, dużo czasu upływa od zapoczątkowania reformy do momentu, gdy okaże się, czy przyniesie ona oczekiwane korzyści. Często się zastanawiam, dlaczego od lat zaniedbuje się wczesną edukację i opiekę nad dziećmi, skoro liczne dowody wskazują, że inwestowanie w te obszary daje szczególnie duże zyski społeczne i znacząco wpływa na późniejszy okres nauki. W Niemczech rodzice muszą płacić za zapisanie dziecka do przedszkola, ale nałożenie nawet symbolicznych opłat na niemieckich studentów okazało się niemożliwe, mimo że przemawia za tym wiele argumentów. Tak jest, ponieważ dzieci nie tylko nie mają swoich grup nacisku politycznego, a także dlatego, że postęp we wczesnej edukacji daje efekty dopiero po długim czasie. W medycynie wykorzystamy nawet najdroższe leczenie, ponieważ wiemy, że brak terapii mógłby natychmiast zrujnować nasze zdrowie. W edukacji zbyt często potrafimy zaakceptować spore braki, ich negatywne skutki będą bowiem widoczne dopiero za wiele lat.

Dodatkowo skuteczne wdrożenie reform może wymagać określonej kolejności. Na przykład reforma programu nauczania jest istotnym elementem, ale jej skuteczność może wymagać wcześniejszego przeprowadzenia reformy w przygotowaniu nauczycieli do pracy w zawodzie i doskonaleniu zawodowemu.

Ważne jest również, aby od samego początku osiągnąć porozumienie odnośnie do trwania zaplanowanych, wdrażanych i przeprowadzanych reform. Potrzebny jest czas, aby poznać i zrozumieć elementy reformy, zbudować zaufanie i rozwinać umiejętności niezbędne do przejścia do następnego etapu kształtowania polityki. W książce *Deliverology*<sup>142</sup> sir Michael Barber przeanalizował projektowanie i wdrażanie reform, opracowywanie kolejnych kroków i sposobów podnoszenia standardów służących utrzymywaniu wysokich wyników. Jednak to, co zostało wymownie opisane, rzadko stosuje się w praktyce.

<sup>142</sup> Zob. Barber, Moffit i Kihn, 2011.

## ZWIĄZKI NAUCZYCIELSKIE JAKO CZĘŚĆ ROZWIĄZANIA

Aby nauczyciele mogli stać się centralnym punktem reformy edukacji, potrzebny jest wartościowy dialog między rządem a kadrami pedagogicznymi. Badanie przeprowadzone w 2013 roku przez Komitet Doradcy do spraw Związków Zawodowych przy OECD<sup>143</sup> wśród członków 24 związków zawodowych działających w 19 krajach, wykazało, że w wielu miejscach ten dialog jest już dobrze rozwinięty.

Zdecydowana większość respondentów wskazała, że przynajmniej częściowo angażuje się w działania rządowe na rzecz opracowywania i wdrażania polityk edukacyjnych. Jednak pomimo tego, że większość związków przyznała, iż rządy ustaliły zasady konsultacji, połowa respondentów zadeklarowała jedynie częściowe zaangażowanie w te procedury. Ponadto związkowcy stwierdzili, że są częściej włączani w opracowywanie polityk niż w ich realizację.

Nasuwa to myśl, że samo tylko tworzenie możliwości nie gwarantuje faktycznego zaangażowania. Sposób postrzegania tych rozwiązań różnił nawet związki pochodzące z jednego kraju, co dodatkowo ujawniło zróżnicowanie relacji między władzami a związkami reprezentującymi różne sektory kadry zawodowej.

Przedstawiciele związków zostali również poproszeni o wskazanie tych obszarów polityk edukacyjnych, które bywały przedmiotem dyskusji. Niemal wszyscy wymienili rozwój zawodowy nauczycieli, a następnie warunki pracy i kwestie związane z wyrównywaniem szans. Sprawy dotyczące programu nauczania, wynagrodzeń, wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami, ewaluacji pracy nauczycieli, oceny umiejętności uczniów i ewaluacji instytucjonalnej były również wymieniane przez większość związkowców. Jeden na trzech przyznał, że dyskusje na temat zachowań uczniów są produktywne. Zagadnienia, o których rzadko wspomiano, dotyczyły badań edukacyjnych, rozwoju szkół i rad nauczycielstwa.

Podobne pytania dotyczyły zasad szkolenia zawodowego. Członkowie większości związków stwierdzili, że nie angażują się w dialog na temat wdrażania procedur szkoleniowych. Niewielu przedstawicieli powiedziało, że byli w stanie zainteresować tym władze, jeśli uznali to za konieczne. Poproszeni o podanie przykładów obszarów polityk szkoleniowych, o których

<sup>143</sup> Dane dostarczone przez Międzynarodówkę Edukacyjną oraz Komitet Doradcy do spraw Związków Zawodowych działający przy OECD z badania przeprowadzonego w 2013 roku („Survey of Trade Unions’ Engagement with Governments on Education and Training”); zob. OECD, 2015a.

produktywnie dyskutowano, większość związkowców wymieniła program nauczania, a następnie rozwój zawodowy, kwestie wyrównywania szans, wynagradzania, kształcenia dorosłych i warunków pracy. Odnotowano mniejszą liczbę konsultacji na temat strategii szkolenia młodzieży i finansowania szkoleń.

Ogólnie rzecz biorąc, badanie związkowców potwierdziło w większości krajów członkowskich OECD korzyści płynące z ich zaangażowania, przede wszystkim w współtworzenie polityk kształcenia nauczycieli i umiejętności. Jest jednak pole do poprawy przede wszystkim w sprawie inicjowania dialogu między stroną związkową a rządem. Rządy mogłyby odgrywać bardziej aktywną rolę w zachęcaniu do dialogu ze związkami zawodowymi poprzez uznawanie i wspieranie takich inicjatyw.

Nie jest to łatwe zadanie, ponieważ dydaktyków i decydentów dzieli wiele drażliwych kwestii. Przeciwnicy związków zawodowych nauczycieli postrzegają ich aktywność jako szkodliwą dla ambitnych programów reform szkolnych ze względu na to, że przedkładają własne kwestie płacowe nad kwestie wskazywane przez badania jako sprzyjające podnoszeniu osiągnięć uczniów. Ale silne związki nauczycielskie działają przeciw w wielu krajach notujących najlepsze wyniki. Wydaje się, że nie ma związku między obecnością związków zawodowych w danym kraju, w tym zwłaszcza związków zawodowych nauczycieli, a osiągnięciami uczniów. Może jednak istnieć związek między stopniem profesjonalizacji pracy nauczyciela a osiągnięciami uczniów. Rzeczywiście im wyżej kraj plasuje się w rankingach PISA, tym bardziej prawdopodobne jest, że jego władze konstruktywnie współpracują z organizacjami kadry nauczycielskiej i traktują swoich dydaktyków jako zaufanych, profesjonalnych partnerów.

W 2014 roku w kanadyjskiej prowincji Ontario rząd podpisał czteroletnią umowę zbiorową z czterema najważniejszymi związkami nauczycieli. Osiągając porozumienie, ministerstwo mogło negocjować kwestie, które były zgodne zarówno z jego strategią edukacyjną, jak i z interesami związkowców. W ten sposób stworzono podstawowe warunki sprzyjające realizowaniu programu edukacyjnego, a jednocześnie zapewniono trwały okres spokoju w kwestiach pracowniczych, co umożliwiło skupienie uwagi na poprawianiu systemu edukacji.

Zauważyłem, że charakter relacji między rządami a związkami nauczycieli często odzwierciedla organizację pracy w systemie edukacji. Jeśli silnie opiera się ona na mechanizmach zaczerpniętych z epoki przemysłowej, a działania rządu polegają na zalecaniu, uzasadnianiu i oczekiwaniu, że nauczyciele będą pracować w ten sam sposób i za podobne wynagrodzenie, jak ich poprzednicy kilkadziesiąt lat temu, to niewątpliwie będzie to zachęcać związki zawodowe do skupiania uwagi na wynagrodzeniach i warunkach pracy. Taki styl dialogu bierze się z odgórnie narzuconych i antagonizujących relacji.

Natomiast w ramach profesjonalnej organizacji pracy działania rządu polegają na stwarzaniu i oferowaniu zachęt dla nauczycieli, a sam zawód nauczyciela charakteryzuje się różnorodnymi ścieżkami kariery, poczuciem współodpowiedzialności i nowatorskimi sposobami pracy, które sprzyjają rozwijaniu strategicznej, uregulowanej i profesjonalnej współpracy pomiędzy rządem a związkami. Można więc powiedzieć, że system edukacji ma takie związki zawodowe nauczycieli, na jakie sobie zasłużył.

W związku z wynikami PISA w 2009 roku sekretarz edukacji Stanów Zjednoczonych Arne Duncan, Fred van Leeuwen z Międzynarodówki Eukacyjnej (międzynarodowej federacji związków zawodowych nauczycieli) i ja zorganizowaliśmy pierwszy międzynarodowy szczyt poświęcony nauczaniu. Sekretarz A. Duncan był wielkim orędownikiem badania PISA i międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji; rozumiał, że wdrażanie zmian w praktyce zawsze zależy od zaangażowania organizacji nauczycieli. Nasz pomysł polegał na zgromadzeniu ministrów i związkowców z całego świata w celu omówienia problemów trudnych do rozwiązania w skali kraju, często z powodu głęboko zakorzenionych interesów grupowych. Czuliśmy, że nadszedł czas, aby rządy, związki zawodowe nauczycieli i organizacje zawodowe na nowo zdefiniowały rolę nauczyciela oraz aby zapewniły wsparcie i klimat sprzyjający współpracy, które mogłyby pomóc nauczycielom rozwijać kariery i jednocześnie zaspokajać potrzeby uczniów w XXI wieku. Od tego czasu każdego roku zapraszamy ministrów i liderów związków nauczycielskich z najlepiej funkcjonujących i najszybciej rozwijających się systemów edukacji oraz podejmujemy niezwykle w skali światowej starania zmierzające do podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela.

Zarówno ministrowie, jak i przywódcy związkowi odbyli już wiele spotkań na szczeblu międzynarodowym, ale to, co sprawia, że Międzynarodowy Szczyt o Zawodzie Nauczyciela jest wyjątkowy, to fakt, że przedstawiciele obu tych stron siedzą obok siebie. Mają okazję, aby wysłuchać ministrów i przywódców związkowych z innych krajów, którzy z powodzeniem przełamali impas podobny do tego, jaki występuje w ich kraju. Jedną z naszych podstawowych zasad jest zapraszanie tych państw, które są reprezentowane zarówno przez ministra, jak i przywódcę ogólnokrajowego związku zawodowego. Osiągnięcie porozumienia może być zbyt ambitnym celem tych szczytów, ale ożywiona – by nie powiedzieć – prowokująca i pełna zaangażowania dyskusja jest niezwykle cenna dla wszystkich zaangażowanych stron.

---

*rozdział* 6

**WYZWANIA  
NA  
PRZYSZŁOŚĆ**

## PRZYGOTOWANIA DO ŚWIATA PEŁNEGO NIEPEWNOŚCI

Tłem dla wyzwań edukacji XXI wieku jest nasze zagrożone środowisko. Dynamiczny przyrost ludności, wyczerpywanie się zasobów i zmiana klimatu zmuszają nas wszystkich do myślenia o zrównoważonym rozwoju i potrzebach przyszłych pokoleń. Jednocześnie technologia i globalizacja tworzy wspólnie nowe wyzwania, ale i daje też nowe możliwości. Technologia cyfrowa umożliwia łączenie ludzi, miast, krajów i kontynentów w taki sposób, że znacznie zwiększa to nasze indywidualne i zbiorowe możliwości. Te same siły sprawiają również, że świat staje się niestabilny, skomplikowany i niepewny.

Technologia cyfrowa jest siłą demokratyzującą: dzięki niej możemy łączyć się i współpracować. Jednak cyfryzacja pozwala też na znaczną koncentrację władzy. Google zarabia ponad milion dolarów na każdym pracowniku – dziesięć razy więcej niż przeciętna amerykańska firma. To dowodzi, że technologia może tworzyć skalę bez masy, wykluczając wiele osób. Technologia cyfrowa może sprawić, że najmniejszy głos stanie się słyszalny wszędzie. Ale może również zdusić indywidualność i kulturową wyjątkowość. Technologia cyfrowa potrafi niewiarygodnie wzmocnić potencjał: najbardziej wpływowe firmy, jakie powstały w ostatnim dziesięcioleciu, zaczynały od pomysłu, a produkt udało się im opracować, zanim pozyskały zasoby finansowe i stworzyły niezbędną infrastrukturę. Ale może ona również osłabić potencjał, jeśli ludzie prehandlują swoją wolność za wygodę oraz możliwość polegania na wskazówkach i decyzjach komputerów.

Mimo że technologie cyfrowe i procesy globalizacyjne mogą wywoływać szkodliwe skutki dla struktury gospodarczej i społecznej, to nie niosą ze sobą z góry określonych konsekwencji. Jak zauważył Tom Bentley, to styl naszych zbiorowych reakcji zaważy na efektach – czy to pod postacią ciągłego, naprzemiennego oddziaływania na granicy technologii i kontekstu kulturowego, społecznego, instytucjonalnego i gospodarczego, czy innych środków, które mobilizujemy w odpowiedzi<sup>144</sup>.

W tym kontekście program Celów Zrównoważonego Rozwoju, zaplanowany przez globalną społeczność do osiągnięcia w 2030 roku, opisuje przebieg działań mających na celu zniwelowanie ubóstwa, ochronę naszej planety i zapewnienie wszystkim dobrobytu. Jest to wspólna wizja ludzkości, stanowiąca brakujący element światowego ładu, który może przeciwdziałać siłom odśrodkowym w czasach gwałtownych przemian<sup>145</sup>. Zakres, w jakim te cele

<sup>144</sup> Zob. Bentley, 2017.

<sup>145</sup> Zob. <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>>.



zostaną osiągnięte, w ogromnym stopniu zależy od tego, co obecnie dzieje się w szkołach. To wychowawcy mogą sprawić, że podstawowe zasady Celów Zrównoważonego Rozwoju staną się prawdziwą umową społeczną obywateli.

W 2030 roku dzisiejsi uczniowie szkół podstawowych będą kończyć etap nauki obowiązkowej. Musimy więc myśleć o ich przyszłości, aby kształtować to, czego uczą się dzisiaj. W sferach społecznej i ekonomicznej główne kwestie dotyczą wyrównywania szans i spójności społecznej. Urodziliśmy się z tym, co politolog Robert Putnam nazwał „spajającym kapitałem społecznym” – poczuciem przynależności do naszej rodziny lub otoczenia, z którym dzielimy doświadczenia, normy kulturowe, wspólne cele lub dążenia<sup>146</sup>. Jednak wypracowanie „łączącego kapitału społecznego”, który umożliwi nam dzielenie się doświadczeniami, pomysłami i innowacjami, tworzenie nici porozumienia pomiędzy grupami o różnych doświadczeniach i zainteresowaniach oraz zwiększanie naszego zaufania do instytucji i osób nieznanymi, wymaga ciągłych i przemyślanych wysiłków. Społeczeństwa, które dostrzegają szanse wynikające ze spajania kapitału społecznego i pluralizmu, zawsze będą bardziej kreatywne, ponieważ w dowolnym miejscu mogą polegać na najlepszych talentach, czerpać pomysły z wielu perspektyw oraz kształtować kreatywność i innowacyjność.

Niezależnie od tego wzrasta rozczarowanie wartościami pluralizmu i różnorodności. Obserwujemy to w zmieniających się wizjach politycznych, sprzyjających powstawaniu populistycznych partii i ograniczających perspektywę do własnego podwórka.

Być może nie powinno nas to dziwić. Choć lepsza integracja z gospodarką światową przyniosła znaczną poprawę ogólnych warunków życia, to jednocześnie zwiększyła różnice w jakości pracy między osobami o różnym poziomie wykształcenia<sup>147</sup>. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC) pokazują, że ponad 200 milionów pracowników z krajów należących do OECD nie ma rozwiniętych nawet najbardziej podstawowych umiejętności – nie czytają tak dobrze, jak oczekivalibyśmy od dziesięciolatka<sup>148</sup>. I to pokazuje, że kierunki zmian w edukacji muszą być ściśle powiązane ze wzmacnianiem spójności społecznej.

Jak dużych nierówności potrzeba, aby zniszczyć zaufanie, osłabić kapitał społeczny i podkopać dobrze prosperujące społeczeństwo obywatelskie? Korzystając z otwartego międzynarodowego rynku pracy, tanich podróży i sieci

<sup>146</sup> Zob. Putnam, 2007.

<sup>147</sup> Zob. OECD, 2017c.

<sup>148</sup> Zob. OECD, 2016e.

mediów społecznościowych, wiele osób decyduje się spędzać życie w drodze, zmieniając miejsca pracy i wartości. Inni zostają zmuszeni do opuszczenia domu z powodu wojny i ubóstwa: meksykańskie rodziny zmierzające do Stanów Zjednoczonych, wschodni Europejczycy przemieszczający się na zachód, uciekinierzy z rozdartej wojną Syrii i setki tysięcy innych. Pozostając lub wyjeżdżając, miliony ludzi stara się dostosować do zmieniających się warunków. Rozgniewani i zdeorientowani przez przemiany współczesnego świata, zastanawiają się nad swoją tożsamością – kim są i gdzie jest ich miejsce. Będziemy musieli podwoić nasze wysiłki, abyśmy mogli wypełnić tę lukę, która ogranicza nasze możliwości, za pomocą wyobraźni i innowacyjności, a nie uproszczonych rozwiązań. Musimy bardziej się starać, aby zrozumieć wspólne podstawy naszego człowieczeństwa.

Zrównoważony rozwój to kolejny wymiar tych wyzwań. Cel zadeklarowany przez Komisję Brundtland<sup>149</sup> około 30 lat temu – wzywający do osiągnięcia takiego poziomu rozwoju, jaki odpowiada obecnym potrzebom, a jednocześnie nie odbiera przyszłym pokoleniom możliwości zaspokajania własnych potrzeb, w obliczu degradacji środowiska, zmian klimatycznych, przerostu konsumpcji i wzrostu liczby ludności – jest dziś bardziej aktualny niż kiedykolwiek. Wiele wybitnych umysłów już teraz skupia się na budowaniu zrównoważonych miast, rozwijaniu ekologicznych technologii, unowocześnianiu systemów i przemysłowi na nowo indywidualnego stylu życia. Dla młodych wyzwania związane z Celami Zrównoważonego Rozwoju są nie tylko pilne, lecz także osobiste i inspirujące.

Podczas gdy zrównoważony rozwój stara się o równowagę w świecie, to umiejętność przewyższania trudności polega na radzeniu sobie z rzeczywistością będącą w ciągłej nierównowadze. Rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej oraz zdolności adaptacyjnych może być najważniejszym wyzwaniem dotyczącym praktycznie każdego elementu systemu edukacji. Warto zacząć od zrozumienia, że przewyższanie trudności to nie cecha osobowości, lecz umiejętność, którą można nabyć i rozwijać. W XXI wieku edukacja może pomagać ludziom, organizacjom i systemom utrzymywać się na powierzchni – a także dobrze prosperować – nawet jeśli ewentualnych trudności nie da się przewidzieć.

Jeszcze jedna kwestia zasługuje na uwagę w tym kontekście. W rozdziale 1 przytoczyłem wyniki badania PIAAC, wedle których wyższe wykształcenie wiąże się nie tylko z lepszym funkcjonowaniem w sferach społecznej i ekonomicznej, lecz także z szerokim uczestnictwem społecznym i obywatelskim oraz

<sup>149</sup> Zob. Brundtland Commission, 1987.

zaufaniem (wykres 2). Związek między wykształceniem, tożsamością a zaufaniem jest bardzo złożony i jest kluczowy dla współczesnych społeczeństw, które w dużej mierze opierają się na zaufaniu. Bez zaufania do innych ludzi, władz, instytucji publicznych i stabilnych rynków próżno szukać publicznego wsparcia dla innowacyjnych polityk, szczególnie gdy chodzi o krótkoterminowe poświęcenia na rzecz długofalowych korzyści. Mniejsze zaufanie może również prowadzić do swobodniejszego traktowania norm i przepisów, co w efekcie prowadzi do wdrażania bardziej rygorystycznych i biurokratycznych procedur. Obywatele i firmy mogą unikać podejmowania ryzyka, opóźniać decyzje dotyczące inwestycji, innowacji i mobilności na rynku pracy, decyzje, które są niezbędne dla zapewnienia wzrostu gospodarczego i postępu społecznego.

Dbanie o uczciwość i przejrzystość podczas wypracowywania i wdrażania polityk publicznych, włączanie nowych grup do procesu ich kształtowania i zapewnianie możliwości prawdziwego zaangażowania obywateli – wszystko to zależy od tego, czy obywatele posiadają odpowiednią wiedzę, umiejętności i cechy charakteru. Edukacja będzie spoiwem łączącym potrzeby i interesy jednostek, społeczności i narodów w sprawiedliwych ramach opierających się na otwartych granicach i zrównoważonej przyszłości.

Do naszych obowiązków należy więc rozwijanie potencjału ludzkiego w bardziej zrównoważony sposób. Jest to moralny i społeczny obowiązek, ale i ogromna szansa. Model wzrostu oparty na potencjale ludzi może skierować gospodarkę na bardziej dynamiczny tor, a społeczeństwo jeszcze bardziej ze sobą zintegrować, ponieważ zdolności ludzi są znacznie bardziej równomiernie rozłożone niż możliwości i kapitał finansowy. Tak jak napisałem w rozdziale 4, sprawiedliwy podział wiedzy i umiejętności korzystnie wpływa na zmniejszanie różnic w zarobkach, a do tego zapewnia wzrost gospodarczy. Bardziej zrównoważony rozwój, możliwy dzięki podnoszeniu umiejętności, może o wiele skuteczniej zapewnić równomierną dystrybucję korzyści wynikających z rozwoju gospodarczego i społecznego, a przez to przyspieszyć tempo wzrostu gospodarczego i postępu społecznego.

Minęły czasy, gdy mogliśmy zmniejszać nierówności głównie za pomocą redystrybucji. Nie tylko dlatego, że z finansowego punktu widzenia jest to trudne wyzwanie, ale – co ważniejsze – ponieważ ta metoda nie uwzględnia istotniejszej kwestii – partycypacji społecznej. W czasach gdy świat jest coraz bardziej skomplikowany i granice między życiem osobistym a pracą ulegają zatarciu, wysokie zdolności poznawcze oraz kompetencje społeczne i emocjonalne trzeba zapewnić wszystkim obywatelom. Być może pewnego dnia maszyny będą w stanie wykonać większość pracy, którą obecnie wykonują ludzie, i zmniejszyć zapotrzebowanie na wiele umiejętności dziś popularnych na rynku pracy. Ale wymagania wobec umiejętności, które umożliwią nam

uczestniczenie w coraz bardziej złożonym życiu społecznym i obywatelskim, będą rosły.

Nierówności ekonomiczne i społeczne w wielu częściach świata stale się pogłębiają, hamując rozwój i sprzyjając rozwarstwianiu się społeczeństw<sup>150</sup>. Sprawiedliwa dystrybucja szans stała się podstawowym celem edukacji. W epoce przemysłowej każdy był potrzebny i miał rolę do odegrania, a więc systemy edukacji zostały tak zaprojektowane, aby było można wszystkim uczniom zapewnić jednolite wykształcenie – nawet jeśli nie dla wszystkich był to cel osiągalny. Jak zauważył izraelski historyk Yuval Noah Harari, liberalizm odniósł sukces, ponieważ przypisywanie wartości każdemu człowiekowi miało polityczny, ekonomiczny i militarny sens<sup>151</sup>. Jednak – wyjaśniał dalej – ludziom zagraża utrata wartości ekonomicznej, ponieważ technologie biologiczne i komputerowe oddzielają inteligencję od świadomości i sprawiają, że wiele form ludzkiej działalności staje się zbędnych. Mamy więc niewiele czasu, jeśli chcemy osiągać większą równowagę możliwości w edukacji, ucząc wszystkich czytania, pisania i liczenia na poziomie umożliwiającym znalezienie zatrudnienia, czy wyposażając wszystkich obywateli w wartości i kompetencje poznawcze, społeczne i emocjonalne, aby w przyszłości mogli odnosić sukcesy.

Musimy zając się przyczynami nierówności społecznych i ekonomicznych, które najczęściej leżą w sposobie rozwijania i wykorzystywania zdolności przez różne osoby. Każda epoka gospodarcza ma swój charakterystyczny zasób. Gdy dominowało rolnictwo, była to ziemia, w epoce przemysłowej – kapitał, a dziś są to: wiedza, umiejętności i cechy charakteru. Ten podstawowy zasób jest niewykorzystywany i niedoceniany. Czas, aby to zmienić.

## EDUKACJA JAKO KLUCZOWY CZYNNIK ZMIANY

Przed rewolucją przemysłową ani wykształcenie, ani technologia nie miały większego znaczenia dla ogromnej większości ludzi. Jednak kiedy postęp technologiczny wyprzedził postęp edukacyjny, to ogromna rzesza ludzi pozostała w tyle, co spowodowało ogromne koszty społeczne<sup>152</sup>. Sto lat zajęło opracowanie takich polityk publicznych, które stopniowo zapewniły każdemu dziecku dostęp do edukacji – teraz jest ona w zasięgu większości ludzi żyjących na świecie. Ale w tym samym czasie świat uległ zmianom i ani dostęp do edukacji,

<sup>150</sup> Zob. <<http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>>.

<sup>151</sup> Zob. Harari, 2016.

<sup>152</sup> Zob. Goldin i Katz, 2007.

ani jej poziom nie są gwarancją sukcesu. W erze cyfrowej technologia ponownie wyprzedziła ludzkie umiejętności, a rosnące bezrobocie wśród absolwentów w większości uprzemysłowionych krajów może budzić niepokój.

Niektórzy twierdzą, że postępy w cyfryzacji skazą większość ludzi na bezczynność. Czasami wydaje się, że żyjemy na początku epoki cyfrowej, gdzie technologia niszczy miejsca pracy szybciej, niż je tworzy. Nawet tam, gdzie tworzymy nowe stanowiska, to nie dlatego, że ludzie potrafią wykonać daną pracę lepiej niż maszyny<sup>153</sup>.

To mnie nie przekonuje. Kiedy byłem w liceum, musiałem napisać esej o *Tkaczach*, sztuce napisanej w 1892 roku przez niemieckiego dramaturga Gerharta Hauptmanna. Fabuła opowiada o grupie śląskich tkaczy, którzy w latach czterdziestych XIX wieku zorganizowali powstanie przeciwko rewolucji przemysłowej. To prawda, że rewolucja przemysłowa ograniczyła czynności wykonywane przez tkaczy, ale nie zabrała w całości zatrudnienia w sektorze odzieżowym. Kiedy ludzie nabyli nową wiedzę, umiejętności i sposób myślenia, potrzebne w epoce przemysłowej, w przemyśle tkackim mogli znaleźć więcej lepiej płatnych miejsc pracy niż kiedykolwiek wcześniej, a zmiany organizacyjne sprawiły, że stało się możliwe udostępnianie większej liczbie osób większej liczby lepszych ubrań niż kiedykolwiek wcześniej. Historia pokazuje – mimo wielu mrocznych zwrotów i klęsk – że mamy nieograniczoną wyobraźnię i zdolność adaptacji.

Jednakże, choć dotąd edukacja w końcu wygrywała wyścig z technologią, to nie ma żadnej gwarancji, że będzie tak zawsze. Dzieci, które dorastają ze świetnym smartfonem w dłoni, ale słabym wykształceniem w głowie, będą musiały zmierzyć się z wyzwaniami, których dziś nie potrafimy przewidzieć. Możemy przynajmniej wykorzystać naszą zdolność do wyobrażenia sobie, jakiej edukacji potrzebują nasze dzieci.

## **ROZWIJANIE WIEDZY, UMIEJĘTNOŚCI I POSTAW W DYNAMICZNYCH CZASACH**

Dzisiejszym dylematem dla osób zajmujących się edukacją jest to, że rutynowe zdolności poznawcze – najłatwiejsze do nauczenia i sprawdzenia – najszybciej podlegają cyfryzacji, automatyzacji i outsourcingowi. David Autor, profesor ekonomii z Massachusetts Institute of Technology, opracował

<sup>153</sup> OECD, 2017k.

imponujące dane na ten temat<sup>154</sup>. Bez wątplenia najnowsza wiedza i umiejętności w danej dyscyplinie zawsze będą cenione. Osoby innowacyjne i kreatywne zazwyczaj mają specjalistyczne umiejętności teoretyczne lub praktyczne. Tak długo, jak umiejętność „uczenia się, jak się uczyć” będzie ważna, zawsze będziemy się uczyć, ucząc się czegoś. Jednak dziś sukces w edukacji nie polega na odtwarzaniu treści nauczania, ale na wykorzystywaniu tego, co już wiemy, i stosowaniu tej wiedzy w nowych sytuacjach, a także na myśleniu ponad granicami dyscyplin. Każdy potrafi wyszukać – i zazwyczaj odnaleźć – informacje w internecie, ale sukces osiągną ci, którzy wiedzą, do czego mogą je wykorzystać.

Wyniki PISA ujawniły, że strategie uczenia się oparte na zapamiętywaniu przestają być skuteczne, gdyż zadania stają się coraz bardziej złożone i wymagają wykonania większej liczby nierutynowych czynności analitycznych (wykres 25.a)<sup>155</sup>. Dokładnie takich, jakie technologia cyfrowa zabierze z naszego życia<sup>156</sup>. Z kolei strategie uczenia się oparte na przetwarzaniu – czyli procesie łączenia nowej wiedzy z wiedzą nabytą, myślenia dywergencyjnego i twórczego na temat nowatorskich rozwiązań lub o możliwościach wykorzystania wiedzy – lepiej pomagają uczniom rozwiązywać bardziej wymagające zadania w testach

<sup>154</sup> Zob. Autor i Dorn, 2013.

<sup>155</sup> Zob. Echazarra i in., 2016.

<sup>156</sup> Stosowanie strategii zapamiętywania zamiast strategii regulowania procesu uczenia i przetwarzania informacji zmniejsza prawdopodobieństwo udzielenia poprawnych odpowiedzi na 78 z 84 analizowanych zadań z testu matematycznego PISA. Co ważniejsze, wskaźnik sukcesu maleje wraz ze wzrostem trudności zadań. Chociaż zapamiętywanie nieznacznie wpływa na poprawność odpowiedzi udzielanych na łatwiejsze zadania, to wzrost o jedną jednostkę na skali strategii zapamiętywania wiąże się z 10-procentowym spadkiem prawdopodobieństwa poprawnego rozwiązania problemów o średniej trudności (w porównaniu do stosowania pozostałych strategii uczenia się) oraz z ponad 20-procentowym spadkiem prawdopodobieństwa poprawnego rozwiązania najbardziej złożonych zadań. Oznacza to, że uczniowie, którzy we wszystkich czterech stwierdzeniach dotyczących strategii uczenia się przyznali, że stosują strategie regulowania procesu uczenia i przetwarzania informacji, trzy razy częściej poprawnie rozwiązują pięć najtrudniejszych zadań testu matematycznego PISA niż uczniowie, którzy przyznali, że stosują tylko strategie zapamiętywania.

PISA, które jednocześnie lepiej odzwierciedlają problemy, z jakimi będą się mierzyć w przyszłości (wykres 25b)<sup>157</sup>.

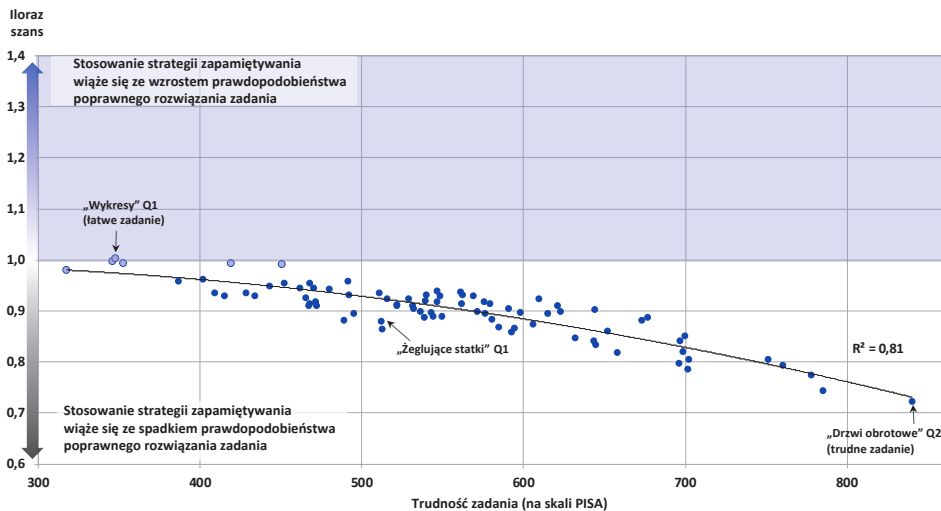
W przyszłości praca będzie prawdopodobnie polegała na łączeniu sztucznej inteligencji komputerów z ludzkimi kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi, postawami oraz wartościami. Dzięki naszej innowacyjności, świadomości i poczuciu odpowiedzialności będziemy mogli wykorzystać potencjał sztucznej inteligencji do zmieniania świata na lepsze. To pozwoli ludziom tworzyć nową wartość, która obejmuje procesy planowania, testowania, kształtowania i wytwarzania, i to może również dawać innowacyjne, świeże i oryginalne wyniki, wnoszące nową wartość dodaną. Takie działanie przypomina przedsiębiorczość w najszerszym tego słowa znaczeniu – czyli gotowość do podjęcia próby bez obawy przed niepowodzeniem. Nie zaskakuje więc, że w Europie zatrudnienie w branżach kreatywnych, specjalizujących się w wykorzystywaniu zdolności do celów komercyjnych, wzrosło o 3,6% już w latach 2011–2013, kiedy w wielu europejskich sektorach odnotowywano stagnację lub zredukowano zatrudnienie. W kilku wiodących krajach europejskich wzrost kreatywnych miejsc pracy był wyższy niż w innych sektorach, między innymi w przemyśle wytwórczym<sup>158</sup>.

<sup>157</sup> Częstsze stosowanie strategii przetwarzania wiąże się z rzadszą częstotliwością poprawnego rozwiązywania najłatwiejszych problemów matematycznych (poniżej 480 punktów na skali trudności). Co ważniejsze, w przypadku wielu prostych zadań zapamiętywanie wiąże się z lepszymi wynikami niż przetwarzanie informacji. Jednak im trudniejsze zadania, tym bardziej rosną szanse na poprawę wyników wśród uczniów częściej stosujących strategie przetwarzania, szczególnie gdy zadania przekraczają 600 punktów na skali trudności PISA. Te strategie są powiązane z lepszymi rezultatami niż zapamiętywanie w przypadku zadań o średniej trudności. Wydaje się także, że są nawet bardziej skuteczne niż strategie regulowania procesu uczenia w przypadku rozwiązywania zadań najtrudniejszych, szczególnie tych przekraczających 700 punktów na skali trudności PISA.

<sup>158</sup> Dane pochodzące z badania siły roboczej w Unii Europejskiej (European Union Labour Force Survey); za: Nathan, Pratt i Rincon-Aznar, 2015.



### Wykres 25a. Im bardziej złożone zadanie, tym mniej przydatne zapamiętywanie



Uwagi: Średnia dla 48 systemów edukacji. Ciemnoniebieskie kółka oznaczają statystycznie istotny iloraz szans. Strategie zapamiętywania obejmują takiej czynności, jak: próbowanie, rutynowe ćwiczenia, ćwiczenie zadań aż do skutku lub powtarzanie. Kategoria „Łatwy problem” odnosi się do konkretnego, najłatwiejszego zadania w teście matematycznym PISA 2012 („Wykresy Q1”), „Trudny problem” natomiast odnosi się do zadania najtrudniejszego („Drzwi obrotowe Q2”).

Źródło: Baza danych OECD PISA 2012. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933414854>>.

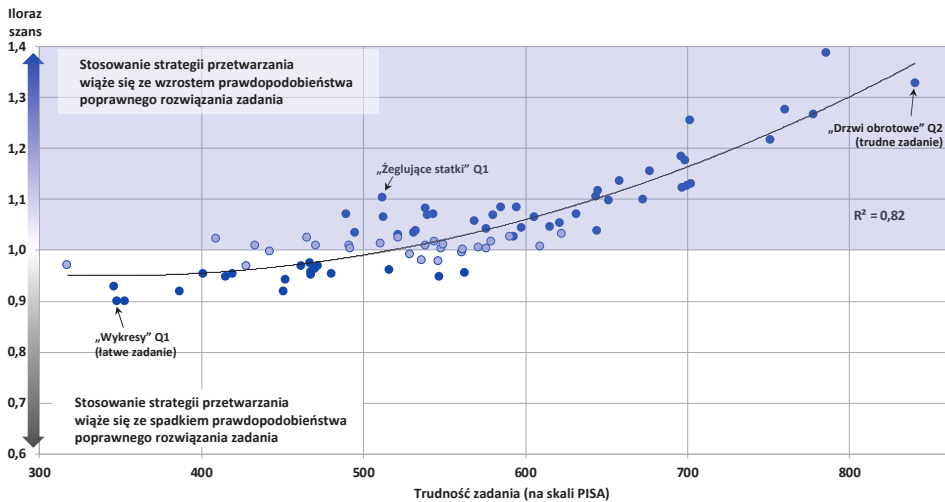
Podobnie, im szybciej powiększa się zasób wiedzy w danej dziedzinie, tym ważniejsze staje się dla uczniów rozumienie strukturalnych i koncepcyjnych podstaw dyscypliny (*know how*), a nie samo opanowanie treści o ograniczonym okresie przydatności do użycia (*know what*). Na przykład w dziedzinie matematyki uczniowie muszą wiedzieć, jak i dlaczego powinniśmy uczyć się matematyki (przekonania o poznaniu naukowym), myśleć jak matematyk (rozumowanie naukowe) i znać zastosowania matematyki w praktyce (wiedza metodologiczna).

W PISA 2015 postawiliśmy te trzy aspekty w centrum uwagi i poddaliśmy ocenie nie tylko to, co uczniowie wiedzą na przykład w zakresie dziedzin przyrodniczych, lecz także czy potrafią myśleć jak naukowcy i czy cenią sobie rozumowanie naukowe. Wyniki różniły się znacząco w poszczególnych krajach, a nawet w regionach<sup>159</sup>. Na przykład uczniowie z Tajwanu osiągnęli jedne z naj-

<sup>159</sup> Por. OECD, 2016a.



**Wykres 25b. Strategie przetwarzania informacji są bardziej użyteczne w przypadku złożonych problemów**



Uwagi: Średnie 48 systemów edukacji. Ciemnoniebieskie kółka oznaczają statystycznie istotny iloraz szans. Przetwarzanie informacji obejmuje takie czynności, jak: posługiwanie się analogiami i przykładami, burza mózgów, stosowanie map koncepcyjnych i poszukiwanie alternatywnych sposobów dochodzenia do rozwiązania. Kategoria „Łatwy problem” odnosi się do konkretnego, najłatwiejszego zadania w teście matematycznym PISA 2012 („Wykresy Q1”), „Trudny problem” natomiast odnosi się do zadania najtrudniejszego („Drzwi obrotowe Q2”).

Źródło: Baza danych OECD PISA 2012. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933414903>>.

wyższych wyników, jednak w kategoriach względnych znacznie lepiej odtwarzali treści nauczania, niż wykorzystywali umiejętności naukowego rozumowania. Uczniowie z Singapuru byli jeszcze lepsi w zakresie treści nauczania i jednocześnie znacznie lepiej poradzili sobie z zadaniami wymagającymi rozumowania jak naukowiec, a nie odtwarzania treści. Natomiast australijscy uczniowie byli lepsi pod względem znajomości faktów niż w rozumieniu pojęć naukowych, a ich francuscy rówieśnicy – lepsi z wiedzy pojęciowej. Takie zróżnicowanie – nawet między krajami o podobnych wynikach – sugeruje, że polityka i praktyka edukacyjna mogą mieć wpływ na proces uczenia się. Wyniki powinny zachęcić decydentów i nauczycieli do zmiany programów nauczania i systemów uczenia oraz do położenia większego nacisku na dogłębne, koncepcyjne rozumowanie naukowe.

To nie są nowe spostrzeżenia – nauczanie oparte na ćwiczeniu umiejętności myślenia jest z nami od tysięcy lat. We wrześniu 2016 roku towarzyszyłem

izraelskiemu ministrowi edukacji Naftali Bennetowi w wizycie w hebrońskiej jesziwie. Kierowana przez garstkę ortodoksyjnych rabinów, między innymi Yosefa Hevroniego i Moszego Mordechaja Ferbersteina, była uznawana za jedną z flagowych instytucji dla osób chcących studiować tradycyjne żydowskie teksty i kodeksy prawne. W przeciwieństwie do konwencjonalnego uczenia się w klasie, gdy nauczyciele wykładają, a uczniowie słuchają, w jesziwie uczenie odbywa się w parach, a uczniowie okazjonalnie słuchają porad lub wskazówek nauczyciela. Wśród 1400 uczniów, którzy uczyli się w jednej, ogromnej sali, naliczyłem dwudziestu kilku nauczycieli. Ważne było więc uczenie się, a nie nauczanie.

Doświadczenie uczenia się, które tam obserwowałem, polegało na ćwiczeniu polemizowania, analizowania i wzajemnego wyjaśniania materiału, wskazywania błędów w rozumowaniu partnera, zadawania pytań i rozwijania swoich pomysłów oraz wypracowania nowych interpretacji znaczenia tekstu, który studiowano. Starożytne aramejskie słowo *hevruta* tłumaczy się jako „para”, więc współpraca w parach to podstawowa forma uczenia – o ile każda osoba w hevrucie potrafi podjąć wyzwanie i rozumie tekst. Jeśli napotyka ją trudność, wówczas obaj zwracają się do sąsiedniej pary i zaczynają tworzyć czteroosobową grupę, która może rozrastać się do sześciu lub ośmiu uczniów – tak długo, aż uda się im rozwiązać problem. Następnie uczniowie wracają do pierwotnego układu par.

Uczenie się, które obserwowałem, było głośne i ożywione, ponieważ uczniowie debatowali i przedstawiali swoje punkty widzenia. Było to całkowite przeciwieństwo popularnej w krajach zachodnich wizji uczenia się w bibliotece, gdzie w atmosferze absolutnej ciszy poruszają się tylko oczy. W tym podejściu chodzi o to, aby pomóc uczniom skupić się na uczeniu, wyostrzeniu zdolności rozumowania, porządkowaniu myśli w logiczne argumenty i rozumieniu punktu widzenia innej osoby, a nie na zapamiętywaniu czegokolwiek. Celem jest nie tyle dojście do „właściwej” interpretacji, ile dogłębne rozumienie argumentacji. Dlaczego punkty widzenia różnią się między sobą? Jakie będą skutki braku porozumienia? Jakie dowody służą do uzasadniania poglądów? Najlepsi uczniowie to ci, którzy potrafią zadać takie pytanie, które jest wyzwaniem dla nauczyciela. W pewnym sensie jest to podstawa uczenia opartego na dociekaniu i nowoczesnych metodach wychowania.

Mimo wszystko, podobnie jak w przypadku wielu innych innowacji edukacyjnych, to podejście do uczenia spowodowało nieznaczący postęp w klasach szkolnych, zarówno w Izraelu, jak i gdzie indziej. Pozostaje niezmiennie w czasie i jest ograniczone do tekstów religijnych oraz złożonych kodeksów tradycyjnego prawa żydowskiego. Może to wyjaśniać jedną z podstawowych trudności związanych z reformowaniem edukacji: przemysłowa organizacja

pracy w edukacji pomaga przenosić pomysły do szkół i klas, ale nie jest tak dobra w przenoszeniu pomysłów z klas i szkół do systemu jako całości, aby obiecujące praktyki mogły się rozprzestrzeniać.

## ŁĄCZENIE ELEMENTÓW

Innowacje i rozwiązywanie problemów w coraz większym stopniu wymagają umiejętności łączenia, a następnie syntezy elementów w celu stworzenia czegoś nowego i nieoczekiwanego. To wymaga ciekawości, otwartości i łączenia pomysłów, które wcześniej wydawały się niepowiązane ze sobą. Wymaga też zaznajomienia z wiedzą pochodzącą z różnych dziedzin. Jeśli spędzimy całe życie w silosie pojedynczej dyscypliny, to nie zdobędziemy umiejętności, które umożliwią nam łączenie elementów dla opracowania kolejnego przełomowego wynalazku. I w tym wypadku wyniki PISA dowodzą, że trudno jest uczniom myśleć ponad granicami dyscyplin szkolnych i rozwiązywać zadania z ich pogranicza.

Jednak niektóre kraje próbują rozwijać zdolności międzyprzedmiotowe, na przykład japońska sieć szkół Kosen. Na początku 2018 roku jej przewodniczący Isao Taniguchi oprowadził mnie po tokijskim kampusie. Na pierwszy rzut oka przypominał otoczenie technikum, ponieważ w dużej mierze nauczanie opierało się na praktyce, współpracy i projektowaniu. Ale dla tych, którzy utożsamiają praktykę z uczeniem według mniej dokładnego programu nauczania, Kosen to coś zupełnie innego. Sieć licząca 51 placówek należy do najchętniej wybieranych japońskich szkół średnich i college'ów, a w programie nauczania znajdują się zarówno sztuki wyzwolone, jak też badania techniczne i naukowe. Około 40% absolwentów kontynuuje kształcenie w szkole wyższej. Ci, którzy zdecydują się od razu wejść na rynek pracy, mogą spodziewać się średnio 20 ofert pracy na innowacyjnych lub inżynierskich stanowiskach – najbardziej poszukiwanych w Japonii.

Cechą wyróżniającą szkoły Kosen jest unikalne połączenie nauczania w klasach z praktyką i realizowaniem projektów, które z założenia mają charakter międzyprzedmiotowy. W centrum nauczania znajdują się tu uczniowie, a nauczyciele najczęściej pełnią funkcje trenerów i mentorów. Uczenie w tym trybie nie polega na realizowaniu projektów zaplanowanych na tydzień pracy szkolnej, co stało się modne w wielu szkołach na całym świecie. Uczniowie zazwyczaj pracują przez kilka lat nad opracowaniem i realizacją swojego pomysłu. Riki Ishikawa, uczeń specjalizujący się w elektrotechnice, zaprosił mnie do udziału w niezwykłym wirtualnym spływie górskim. Daisuke Suzuki, studiujący chemię, pracował nad niedrogim rozwiązaniem do usuwania z gleby

zanieczyszczeń z metali ciężkich. W przeciwieństwie do większości typowych projektów szkolnych owoce pracy tych uczniów zazwyczaj nie lądują w koszu – trafiają do inkubatora, skąd następnie są wypuszczane na japoński rynek jako jedno z wielu innowacyjnych rozwiązań. Żaden z poznanych przeze mnie uczniów nie znał osoby, która porzuciłaby ten wymagający program nauczania. Uczenie się metodą projektów jest ostatnio coraz bardziej doceniane, ale szkoły Kosen wykorzystują je już od początku lat sześćdziesiątych XX wieku.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych Japonia próbowała wprowadzić międzyprzedmiotowe podejście do uczenia się w pozostałych szkołach w ramach zintegrowanego kursu badawczego<sup>160</sup>. Efekt był jednak niezadowalający, ponieważ kurs był niewystarczająco dobrze osadzony w praktyce dydaktycznej, szczególnie w szkołach średnich, gdzie egzaminy skupiają się na znajomości poszczególnych dyscyplin.

Nie tak dawno Finlandia uczyniła z metody projektowej i nauczania interdyscyplinarnego najważniejszy element edukacji wszystkich uczniów. Stając naprzeciw problemom podobnych do tych, z jakimi spotykamy się na co dzień, uczniowie muszą jednocześnie rozumować jak naukowiec, historyk czy filozof<sup>161</sup>. Nawet fińscy nauczyciele doświadczają trudności w spełnianiu tego standardu. Uczniowie uczą się myśleć ponad granicami przedmiotów tylko wtedy, gdy ich nauczyciele będą mieli wystarczającą wiedzę na temat różnych dyscyplin i będą potrafili współpracować ponad nimi. Częstym utrudnieniem są ograniczenia związane z mało elastycznym planem dnia szkolnego i organizacją pracy nauczycieli.

Świat już nie dzieli się na specjalistów, którzy mają rozległą wiedzę w bardzo wąskich obszarach, i na „generalistów”, którzy mają ogólną wiedzę z wielu dziedzin. Specjaliści mają na ogół dużo umiejętności w wąskim zakresie, co daje im uznanie kolegów, ale jest rzadko doceniane poza ich domeną. „Generaliści” natomiast mają szeroki zakres wiedzy, ale mało umiejętności. Dziś

<sup>160</sup> Gdy w 1996 roku zapytano członków 15. Centralnej Rady do spraw Edukacji (Chūō Kiyōjifikaikai) o to, jak powinna wyglądać japońska edukacja w XXI wieku, w odpowiedzi przedstawiono sprawozdanie stwierdzające, że podstawową jej zasadą powinna być „umiejętność przetrwania”. Według definicji celem tej zasady jest dążenie do utrzymania równowagi między kształceniem intelektualnym, moralnym a fizycznym. W 1998 roku zmieniono wytyczne dotyczące nauczania w taki sposób, aby odzwierciedlały treść sprawozdania Rady. Program nauczania został zredukowany o około 30%, a w szkole podstawowej i gimnazjum wprowadzono czas na „zintegrowane nauczanie”.

<sup>161</sup> Przegląd w Halinen, 2016.

ceni się osoby, które potrafią wykorzystać dobrze zgłębnioną wiedzę w nowych sytuacjach i do nowych doświadczeń, zdobywać nowe umiejętności, budować nowe relacje i przyjmować nowe role; osób zdolnych do ciągłego uczenia się, oduczania się i ponownego uczenia się w nowym kontekście. Wspieranie uczniów w skutecznym rozwijaniu strategii uczenia się i umiejętności metapoznawczych, związanych z samoświadomością, samoregulacją i dostosowaniem się, będzie rosło na znaczeniu i powinno się stać wyraźnym celem programów oraz praktyki nauczania.

## UCZENIE BYCIA KRYTYCZNYM ODBIORCĄ INFORMACJI

Im więcej wiedzy udostępnia nam technologia, tym ważniejsze staje się dogłębne rozumowanie i zdolność odnajdowania sensu w treści. Rozumowanie opiera się na wiedzy i informacjach, koncepcjach i pomysłach, praktycznych umiejętnościach i intuicjach. Polega ono na łączeniu, integrowaniu i korzystaniu z tych elementów w sposób odpowiadający kontekstowi. Obejmuje również umiejętność komunikowania naszych oczekiwań wobec przyszłości, wyrosłych ze zrozumienia przeszłości, wyzwań, którym społeczeństwa stawiały czoło, rozwiązań, które odkryto, oraz wartości, które wypracowano i które obroniły się w czasie.

W czasach „informacyjnej postprawdy”, w jakich obecnie żyjemy, ilość wydaje się ceniona bardziej niż jakość. Twierdzenia, które sprawiają wrażenie prawdziwych, nie mają podstaw do uznania je za fakt. Algorytmy stosowane w mediach społecznościowych przyporządkowują nas do grup osób myślących podobnie. W ten sposób tworzą się wirtualne bańki, które wzmacniają nasze poglądy, homogenizują opinie, izolują od odmiennych perspektyw, które mogłyby zmienić nasze własne przekonania. Te wirtualne bańki standaryzują opinie i polaryzują nasze społeczeństwa oraz mogą mieć znaczący – niekorzystny – wpływ na procesy demokratyczne. Algorytmy nie są wadą konstrukcyjną, lecz zasadą, według której działają. Mamy tu do czynienia z zalewem informacji i deficytem uwagi. Otacza nas cyfrowe targowisko, w którym wszystko, co nie powstało z myślą o podtrzymaniu sieci, rozpada się pod jej naporem.

Jak powinniśmy na to reagować? Czy to od strony ochrony interesów konsumentek – ograniczając działania dostawców informacji? Czy od strony umiejętności – wzmacniając zdolność do lepszego poruszania się w gąszczu informacji? To interesujące, że w sferze ochrony praw konsumentek nie podchodzimy do wytworów intelektualnych w ten sam sposób, w jaki traktujemy produkty fizyczne. Ludzie skarżą do sądu McDonald's, gdy przytyją lub

Starbucks, gdy poparzą się gorącą kawą<sup>162</sup>. Jednak walka z fałszywymi informacjami jest o wiele trudniejsza, bo ograniczanie wolności słowa może być uznane za atak na zasady demokracji.

Chronienie ludzi przed informacjami może być mniej skuteczne niż wzmacnianie zdolności do klasyfikowania otrzymywanych wiadomości. Uczniowie muszą nauczyć się odróżniać wiarygodne i niewiarygodne źródła informacji, fakty od fikcji. Muszą nauczyć się podawać w wątpliwość lub starać się ulepszać zasób wiedzy i praktyk wykorzystywanych w naszych czasach. Umiejętność czytania, tak powszechnie nauczana w XX wieku, służyła do wydobywania i przetwarzania zakodowanych informacji. Tymczasem w XXI wieku liczy się umiejętność tworzenia i weryfikowania wiedzy. W przeszłości nauczyciele namawiali uczniów do wyszukiwania informacji w encyklopedii i traktowania ich jako dokładnych i prawdziwych. Jednak dziś narzędzia, takie jak Google, Baidu lub Yandex, podają miliony odpowiedzi na każde zapytanie, natomiast zadaniem czytelników jest zbieranie informacji z różnych źródeł, a następnie porównywanie ich i budowanie wiedzy na podstawie tych, które zostały pozytywnie zweryfikowane.

Rosnąca złożoność współczesnego życia jednostek, lokalnych wspólnot i całych społeczeństw sprawia, że rozwiązania naszych problemów są coraz bardziej złożone. Strukturalnie zróżnicowany świat, konieczność godzenia różnych perspektyw i interesów, lokalne wydarzenia mające niekiedy globalne reperkusje, będą wymagać od młodzieży wprawy w łagodzeniu napięć, rozstrzyganiu dylematów i zawieraniu kompromisów. Osiągnięcie równowagi między konkurującymi postulatami – równością a wolnością, autonomią a przynależnością, innowacyjnością a trwałością, efektywnością a demokracją – rzadko będzie prowadzić do wyboru jednego z dwóch lub proponowania tylko jednego rozwiązania. Ludzie będą musieli nauczyć się myśleć szeroko i rozpoznawać wzajemne zależności. Podstawą takich zdolności poznawczych są: empatia (umiejętność rozumienia perspektywy innej osoby oraz zdolność do emocjonalnego reagowania), zdolności adaptacyjne (umiejętność przemyślenia i zmiany własnych spostrzeżeń, praktyk i decyzji pod wpływem nowego doświadczenia, nowych informacji i ponownej analizy) oraz zaufanie.

U podstaw gotowości do radzenia sobie z nowościami, zmianami, różnorodnością i niejednoznacznością leży założenie, że jednostki potrafią „myśleć same za siebie”. Kreatywność w rozwiązywaniu problemów natomiast wymaga

<sup>162</sup> Zob. <<https://www.smh.com.au/lifestyle/health-and-wellness/fat-employee-sues-mcdonalds-wins-20101029-176kx.html> oraz <http://fortune.com/2017/05/19/burned-woman-starbucks-lawsuit>>.

umiejętnego rozważenia potencjalnych konsekwencji swoich działań, oceny ryzyka i korzyści oraz przejmowania odpowiedzialności za efekty swoich decyzji. Poczucie odpowiedzialności oraz dojrzałość moralna i intelektualna umożliwiają analizowanie i ocenianie tego, co się robi, w odniesieniu do przeszłych doświadczeń oraz osobistych i społecznych celów.

Postrzeganie i ocena tego, co jest dobre lub złe w ogóle lub w konkretnej sytuacji, należy do zagadnień etycznych. Polega na zadawaniu sobie pytań związanych z normami, wartościami, znaczeniami i ograniczeniami, takich jak: Co powinienem zrobić? Czy miałem prawo tak postąpić? Gdzie są granice? Znając konsekwencje tego, co zrobiłem, czy powinienem był to zrobić? Kluczem do odpowiedzi jest koncepcja samoregulacji, która wykorzystuje samokontrolę, poczucie własnej skuteczności, odpowiedzialność, rozwiązywanie problemów i zdolności adaptacyjne. Postępy w dziedzinach zajmujących się rozwojem układu nerwowego dowodzą, że w okresie dorastania ma miejsce druga fala rozwojowej plastyczności mózgu, a rozwój samoregulacji następuje w tych obszarach mózgu i piętrach układu nerwowego, które mają szczególną neuroplastyczność.

## WSPÓŁPRACOWANIE Z INNYMI

Musimy również myśleć o nauczaniu i nagradzaniu nie tylko za indywidualne osiągnięcia. W dzisiejszych szkołach uczniowie zazwyczaj uczą się indywidualnie, a my pod koniec roku szkolnego sprawdzamy i oceniamy ich osiągnięcia. Ale im bardziej świat będzie się integrował, tym bardziej będziemy potrzebowali osób umiejących pracować zespołowo. Innowacyjność coraz rzadziej bywa dziełem indywidualistów. To raczej wypadkowa umiejętności gromadzenia, integrowania i dzielenia się wiedzą.

Aby móc rozwijać u uczniów gotowość do efektywnego działania, nauczyciele muszą poznać nie tylko cechy osobiste każdego z nich, lecz także szerszy kontekst relacji wpływających na uczenie, relacji, jakie budują oni z innymi nauczycielami, rówieśnikami, rodzinami i społecznościami. Sednem tego rodzaju gotowości są relacje oparte na wzajemnym okazywaniu wsparcia, które pomagają rozwijać się uczniom. W takim ujęciu każdy może uważać siebie za ucznia – nie tylko uczniowie, lecz także nauczyciele, dyrektorzy szkół, rodzice czy członkowie lokalnych społeczności.

Często umyka nam to, że wspólne uczenie się jest również doskonałym sposobem na pobudzanie uczenia się opartego na samoregulacji i ciekawości. Przez pewien czas masowe otwarte kursy internetowe, znane pod nazwą MOOC (*massive open online course*), stanowiły atrakcyjną alternatywę dla



kosztownych szkoleń, ale tak naprawdę niewiele osób je kończyło. Częściowo wynika to z braku wiarygodnych metod uwierzytelniania takich kursów, co sprawia, że ich absolwentom trudno jest przekształcić doświadczenia nabyte w ramach MOOC w kwalifikacje cenione na rynku pracy.

Jednak kluczowym problemem w przypadku wielu tego typu kursów jest ich statyczny tryb „tylko do odczytu”: powielają one format wykładu, nie zapewniając korzyści, jakie mogłoby dać wsparcie mentora. Holm Keller, były kanclerz niemieckiego Uniwersytetu Leuphana, opracował interesujący, oparty na współpracy wariant MOOC dla PISA, nazwany PISA4U<sup>163</sup>. Poprosił potencjalnych słuchaczy – w większości byli to zawodowi nauczyciele – o zapisanie się na kurs, a następnie na podstawie algorytmu pogrupował uczestników pod kątem wspólnych aspiracji odnośnie do celów edukacyjnych, jednocześnie starając się, aby członkowie grup byli tak różnorodni, jak to tylko możliwe pod każdym innym względem. Następnie grupy określały problemy i wspólnie nad nimi pracowały – każdy uczestnik mógł liczyć na wsparcie mentora udzielane przez internet, a każda grupa była wspierana przez doświadczonego trenera. W pilotażu PISA4U wzięło udział ponad 6000 nauczycieli ze 172 krajów. Wskaźniki ukończenia były wysokie, większość uczestników stwierdziła, że jest zadowolona z możliwości pracy z osobami z różnych krajów i kultur, o różnych zainteresowaniach i doświadczeniach. Pilotaż okazał się na tyle skuteczny, że obecnie budujemy dla niego stałą platformę internetową.

W 2015 roku w ramach badania PISA po raz pierwszy na świecie przeprowadzono międzynarodową ocenę umiejętności współpracowania przy rozwiązywaniu problemów, co zdefiniowano jako zdolność ucznia do rozwiązywania problemów na podstawie wspólnego zasobu wiedzy, umiejętności i wysiłków podejmowanych z innymi<sup>164</sup>. Jak można było się spodziewać, uczniowie o lepszych umiejętnościach czytania lub liczenia lepiej współpracują przy rozwiązywaniu problemów, ponieważ posiadają niezbędne umiejętności, takie jak kontrolowanie i interpretowanie informacji oraz zdolność do złożonego rozumowania. Sprawdziły się również oczekiwania co do wyników w poszczególnych krajach. Tam, gdzie osiągnięcia w testach PISA były najwyższe, na przykład w: Japonii, Singapurze i Korei Południowej (Azja), Estonii i Finlandii (Europa) oraz Kanadzie (Ameryka Północna), również odnotowano wysokie wyniki na skali umiejętności współpracowania przy rozwiązywaniu problemów.

Są również i takie kraje, gdzie uczniowie współpracowali przy rozwiązywaniu problemów lepiej, niż wskazywały oszacowania na podstawie wyników

<sup>163</sup> Zob. <<https://www.pisa4u.org>>.

<sup>164</sup> Zob. OECD, 2017h.



uzyskanych w testach PISA z czytania, matematyki i nauk przyrodniczych. Na przykład japońscy uczniowie bardzo dobrze poradzi sobie z podstawowymi przedmiotami, ale w przypadku współpracowania przy rozwiązywaniu problemów okazali się jeszcze lepsi – tak jak piętnastolatki w Australii, Nowej Zelandii i Korei Południowej. Uczniowie w Stanach Zjednoczonych również znacznie lepiej współpracowali przy rozwiązywaniu problemów, niż można się było spodziewać na podstawie ich przeciętnych wyników z czytania i nauk przyrodniczych oraz niższych niż przeciętne osiągnięć z matematyki. Natomiast uczniowie z czterech chińskich miast i prowincji, które wzięły udział w PISA (Pekin, Szanghaj, Jiangsu i Guangdong) – mimo że dobrze sobie poradzi z matematyką i przedmiotami przyrodniczymi, to współpraca przy rozwiązywaniu problemów wyszła im słabo. Podobnie było w Litwie, Czarnogórze, Rosji, Tunezji, Turcji i Zjednoczonych Emiratach Arabskich, gdzie uczniowie wypadli poniżej oczekiwań w tej kategorii. Krótko mówiąc, chociaż braki w umiejętnościach właściwych dla nauk przyrodniczych, matematyki i czytania nie wskazują na obecność umiejętności społecznych, to zarazem nie powstają one bezpośrednio w wyniku rozwijania umiejętności uczenia się.

Wyniki pokazują, że choć niektóre systemy radzą sobie lepiej pod względem rozwijania umiejętności współpracowania przy rozwiązywaniu problemów, to wszystkie kraje powinny zadbać o postępy w przygotowywaniu uczniów na wyzwania bardziej wymagającego świata. Średnio tylko 8% uczniów rozwiązało problem wymagający współpracy w złożonych warunkach. Tego rodzaju zadania wiążą się z rozumieniem dynamiki grupy, podejmowaniem inicjatywy w celu przezwyciężenia przeszkód oraz rozwiązywaniem sporów i konfliktów. Nawet w najlepszym pod tym względem Singapurze tylko co piąty uczeń osiągnął ten poziom, a trzech na czterech uczniów wykazało, że potrafi współpracować w celu rozwiązania problemu o średnim stopniu trudności i w ramach tej współpracy uwzględnić różne perspektywy.

Wszystkie kraje muszą również lepiej radzić sobie z niwelowaniem różnic między płciami. Kiedy w 2012 roku w ramach badania PISA przeanalizowano umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów, w większości krajów chłopcy uzyskali wyższe wyniki niż dziewczęta. Trzy lata później, w ramach oceny współpracowania przy rozwiązywaniu problemów, to dziewczęta osiągnęły lepsze wyniki niż chłopcy w każdym kraju – zarówno przed, jak i po uwzględnieniu wyników z nauk przyrodniczych, czytania oraz matematyki. Różnice między płciami pod względem współpracowania przy rozwiązywaniu problemów są jeszcze większe niż w czytaniu.

Te wyniki odzwierciedlają postawy uczniów wobec współpracy. Dziewczęta zadeklarowały otwarte nastawienie do nawiązywania relacji, co oznacza, że są bardziej zainteresowane opiniami innych osób i chcą, aby inni odnosili

sukces. Chłopcy natomiast częściej dostrzegają zarówno instrumentalne korzyści z pracy zespołowej, jak i to, że współpraca może pomóc im pracować wydajniej i skuteczniej.

Pozytywne nastawienie do współpracy i umiejętności współpracowania, badane w ramach PISA, są ze sobą powiązane, co otwiera możliwości poprawy sytuacji. Nawet gdy nie wiadomo, co leży u podstaw tej zależności, to jeśli szkoły wpłyną na sposób, w jaki chłopcy doceniają innych, jak budują przyjaźnie i utrzymują relacje międzyludzkie, wówczas uda się poprawić ich umiejętność współpracy przy rozwiązywaniu problemów.

Wydaje się, że w otoczeniu klasy szkolnej występują czynniki, które są związane z tymi postawami. W ramach PISA zapytano uczniów, jak często angażują się w działania nastawione na komunikację, takie jak: wyjaśnianie swoich pomysłów na lekcjach przedmiotów przyrodniczych; spędzanie czasu w laboratorium na przeprowadzaniu eksperymentów; spieranie się o kwestie naukowe czy branie udziału w dyskusjach klasowych na tematy badawcze. Wyniki pokazują wyraźną zależność między tymi zachowaniami a pozytywnym nastawieniem do współpracy. Wartość przypisywana relacjom z innymi i pracy zespołowej jest przeciętnie wyższa wśród uczniów, którzy zadeklarowali, że częściej udzielają się na forum klasy w ten sposób.

Wiele szkół może postarać się stworzyć taki klimat uczenia się, w którym uczniowie będą mogli rozwijać poczucie przynależności i będą czuli się wolni od strachu. Uczniowie, którzy zadeklarowali więcej pozytywnych interakcji uczeń–uczeń, uzyskali wyższe wyniki pod względem współpracy przy rozwiązywaniu problemów, nawet po uwzględnieniu profilu społeczno-ekonomicznego uczniów i szkół. Uczniowie, którzy nie odczuwali zagrożenia ze strony innych uczniów, również osiągnęli wyższe wyniki w tej dziedzinie.

Warto odnotować, że uczniowie będący w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej doceniają pracę zespołową, nierzadko nawet bardziej niż ich lepiej usytuowani rówieśnicy. Częściej stwierdzali, że praca zespołowa poprawia ich wydajność, że wolą pracować jako część zespołu niż samodzielnie, i uważali, że zespoły podejmują lepsze decyzje niż jednostki. Szkoły, które potrafią kształtować takie postawy poprzez tworzenie warunków sprzyjających współpracy w ramach uczenia się, mogą zwiększyć zaangażowanie uczniów znajdujących się w trudnym położeniu.

Wspieranie rozwoju kompetencji społecznych uczniów nie odbywa się tylko w murach szkoły. Również rodzice mają swoją rolę do odegrania. Dane pokazują, że uczniowie lepiej radzący sobie we współpracy przy rozwiązywaniu problemów częściej przyznawali, iż w dniu poprzedzającym rozwiązywanie testu PISA rozmawiali z rodzicami poza szkołą. Ich rodzice też częściej przyznawali, że interesuje ich, co dziecko robi w szkole, i zachęcają je do szczerych rozmów.

Umiejętność współpracowania przy rozwiązywaniu problemów to oczywiście tylko jeden aspekt znacznie szerszego zakresu kompetencji społecznych i emocjonalnych potrzebnych w życiu i pracy. Jak pisałem w rozdziale 1, te umiejętności są związane z takimi cechami charakteru, jak: wytrwałość, empatia, odporność na trudności, uważność, odwaga i przywództwo.

W 2016 roku podczas konferencji technologii edukacyjnych OEB 2016 w Berlinie wygłosiłem wykład inauguracyjny na temat umiejętności XXI wieku<sup>165</sup>. Padło tam wiele interesujących opinii na temat potencjalnej roli technologii w sferze edukacji. Niekiedy wydawało się, że granica pomiędzy zdolnościami opartymi na potencjale ludzkim a technologicznym ulega zatarciu. Tricia Wang<sup>166</sup>, etnografka badająca globalne technologie i współzałożycielka firmy Constellate Data, stwierdziła, że tą granicą jest umiejętność przyjęcia perspektywy drugiego. Wyjaśniła, w jaki sposób zyskuje ona na znaczeniu w branży technologicznej, gdzie od komputerów w coraz większym stopniu oczekuje się – i projektuje się je w taki sposób – aby radziły sobie z coraz większą liczbą zadań kognitywnych.

To spore wyzwanie, ale szkoły muszą nauczyć się wspierać uczniów w kształtowaniu myślenia autonomicznego i rozwijaniu osobowości świadomej pluralizmu współczesnego życia. W pracy, w domu czy w najbliższym otoczeniu ludzie będą musieli okazywać zrozumienie wobec stylów życia przedstawicieli innych kultur i tradycji oraz wobec odmiennych sposobów myślenia – czy to naukowego, czy artystycznego. Co więcej, umiejętność odczytywania i rozumienia różnorodności oraz rozpoznawania podstawowych wartości liberalnych, na których opierają się nasze społeczeństwa, takich jak tolerancja i empatia, może być jedną ze skuteczniejszych reakcji na ekstremizm. Krótko mówiąc, zadaniem współczesnych szkół jest umożliwianie uczniom samodzielnego myślenia oraz działania z innymi i na rzecz innych osób.

To wszystko zmotywowało nas do uwzględnienia kompetencji globalnych w badaniu PISA i sprawdzenia, w jakim stopniu udało się opanować zestaw umiejętności wspierających patrzenie na świat z różnych perspektyw i dostrzeganie różnorodnych pomysłów, światopoglądów i wartości. W ramach PISA kompetencje globalne są traktowane jako złożona umiejętność. Osoby mające takie kompetencje potrafią analizować lokalne, globalne i międzykulturowe zagadnienia, rozumieć i doceniać różne punkty widzenia i światopoglądy, skutecznie i z szacunkiem nawiązywać relacje z innymi oraz podejmować odpowiedzialne działania na rzecz zrównoważonego rozwoju i wspólnego dobrobytu (zob. rozdział 4).

<sup>165</sup> Zob. <<https://oeb.global>>.

<sup>166</sup> Zob. <profil: <https://www.triciawang.com>>.

Mierzenie kompetencji globalnych to poważne wyzwanie naukowe, ponieważ konstrukt społecznego i obywatelskiego zaangażowania składa się z wielu różnorodnych elementów poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Co ciekawe, trudno było uzyskać poparcie polityczne dla tego przedsięwzięcia wśród krajów uczestniczących w PISA. Do tej pory tylko niewielka część państw wykorzystuje ten komponent w swoich narodowych kwestionariuszach PISA.

## DOCENIANIE WARTOŚCI

To wszystko prowadzi do najtrudniejszego wyzwania współczesnej edukacji: W jaki sposób uwzględnić wartości w nauczaniu? Nie od dziś mają one kluczowe znaczenie dla edukacji i czas najwyższy, aby przekształciły się z ukrytych aspiracji w jasno określone cele i praktyki dydaktyczne. Może to pomóc w budowaniu trwałych wartości rodzących zaufanie, więzi społeczne i dających nadzieję oraz zastąpić wartości kontekstowe, które najlepiej wyrażają się w postawie „robię tyle, ile mogę w danej sytuacji”. Jak to ujął felietonista „New York Timesa” Thomas Friedman: „światopoglądy, tradycje i konwencjonalna mądrość, które kiedyś wyglądały tak solidnie jak góra lodowa i których zmiana zajmowała całe pokolenie, mogą dziś stopnieć w ciągu jednego dnia”. I jak zauważa dalej: „jeśli społeczeństwo nie da ludziom solidnych fundamentów, to wielu będzie próbowało stawiać mury, nawet jeśli będzie to dla nich niszczące”<sup>167</sup>.

W 2011 roku odwiedziłem tereny północno-wschodniej Japonii, które kilka miesięcy wcześniej zostały zrujnowane przez tsunami. Byłem świadkiem, jak z dnia na dzień znikwały miasta, które stały tam od setek lat, a ich mieszkańcy i społeczność szkolna nagle musieli zmierzyć się z zupełnie nowymi wyzwaniami. Widziałem także, jak dzięki solidnym fundamentom społecznym i umiejętności przewyższania trudności lokalne społeczności potrafią sprostać takim wyzwaniom.

Chociaż wcześniej byłem w Japonii ponad 50 razy, to wizyta w prefekturze Iwate wywarła na mnie głębokie wrażenie. Jadąc godzinami wzdłuż wybrzeża, gdzie po uderzeniu tsunami 11 marca 2011 roku zniszczenia ciągnęły się po horyzont, jedyne ślady, jakie dostrzegłem po tamtejszych wioskach, to były fundamenty domów. W niektórych miejscach na ruinach malowano koła i czerwone krzyże, co sygnalizowało nie tylko utratę dobytku, lecz także bliskich osób.

<sup>167</sup> Por. Friedman, 2016.

Mimo że w imponującym tempie udało się postawić tymczasowe budynki mieszkalne i naprawić infrastrukturę publiczną, to powrót do życia okazał się znacznie większym wyzwaniem. Dyrektorzy szkół podstawowych w Funakoshi i Otsuchi, którzy prowadzili tymczasową szkołę Rikucho-Sanriku, udowodnili, że japońscy nauczyciele potrafią reagować szybko i kreatywnie. Tuż przed spotkaniem z nimi odwiedziłem to, co pozostało ze szkoły podstawowej w Funakoshi, która wyglądała tak jak każda inna na świecie – miała długie, ciemne korytarze, sale lekcyjne i pokój nauczycielski na piętrze.

Ale tymczasowa szkoła Rikucho-Sanriku była inna. Gimnazjum składało się z trzech klas funkcjonujących w otwartej przestrzeni, a pokoje dla nauczycieli znajdowały się tuż przy nich. Razem uczniowie i nauczyciele wypracowali twórcze rozwiązania, które niwelowały trudne warunki nauki, a jednocześnie wzmacniały wzajemny szacunek i poczucie odpowiedzialności.

Dyrektor wyjaśnił, że gdy jedna klasa miała lekcję muzyki, pozostałe wychodziły na zewnątrz, by uprawiać sport. Nauczycielom nie udało się ocalić zbyt wiele ze zbiorów dawnej biblioteki szkolnej, ale członkowie społeczności składali się na książki i inne potrzebne materiały. Można było odnieść wrażenie, że nie ma takich rzeczy, których nie dałoby się zbudować z tektury. W pewnym sensie tsunami przekształciło szkołę przeszłości w środowisko nauczania i uczenia się przyszłości. Najbardziej poruszające historie dotyczyły japońskich nauczycieli. Nawet w spokojnych czasach nie dzielą oni swojego czasu na publiczny i prywatny. Głęboko angażują się w intelektualny, społeczny i emocjonalny rozwój swoich podopiecznych, zarówno w szkole, jak i w domu. Kryzys tylko wzmocnił te postawy. Nauczyciele przyjęli na siebie dodatkową odpowiedzialność, mimo niewielkiego wsparcia materialnego i psychologicznego.

Wielu nauczycieli ryzykowało życie, by ratować swoich uczniów. Jeden opowiedział, jak wyciągnął rękę, by uratować dziecko porwane przez wezbraną wodę, ale do ręki dziecka zabrakło zaledwie kilku centymetrów. Inny nauczyciel po wstrząsach wyprzedzających uratował wszystkie dzieci przebywające w szkole i zaprowadził je na wyżej położone tereny. Niedługo po tym przyjechali rodzice jednej uczennicy, by zabrać ją do domu. Nauczyciel nie sprzeciwił się, mimo że nie był przekonany do tego pomysłu. Uczennica i jej rodzina zginęli w drodze do miasta podczas uderzenia fali tsunami.

Byłem pod wielkim wrażeniem ponad 12 tys. członków Japońskiego Związku Nauczycieli, którzy zaofiarowali pomoc na obszarach dotkniętych tsunami. Niewiele osób, z którymi się spotkałem, było stać na tak autentyczne zaangażowanie w przyszłość małych Japończyków, jakim wykazali się wiceprezes tej organizacji i jej koledzy z prefektury Iwate.

Jeśli chcemy wyprzedzić rozwój technologiczny, to musimy określić i rozwijać te cechy, które są unikalne dla naszego człowieczeństwa i które uzupełniają – ale nie konkurują – z potencjałem stworzonej przez nas technologii.

Próba ograniczenia edukacji do przekazywania wiedzy akademickiej niesie ze sobą ryzyko. Edukacja w takim wydaniu może ogłupiać ludzi, sprawiać, że będą gotowi konkurować z komputerami, zamiast rozwijać podstawowe cechy ludzkie, które umożliwiają kierowanie rozwojem technologicznym i społecznym. Pomyślmy, dlaczego dzisiejsze technologie cyfrowe zastępują pracowników biurowych o wiele szybciej niż myśliwych? Nasuwa się jedna odpowiedź – organizując pracę wokół prostych czynności i wąskich specjalizacji, ograniczyliśmy możliwość rozwijania wielu innych umiejętności typowo ludzkich, które nie mają bezpośredniego przełożenia na wykonywane zadania.

W październiku 2016 roku poznałem Josha Yatesa z Instytutu Zaawansowanych Badań nad Kulturą w Wirginii w Stanach Zjednoczonych<sup>168</sup>, który opracował intrygujące ramy kluczowych wartości stanowiących podstawę uczenia się i rozwoju człowieka. Mowa w nich o prawdziwości (domena wiedzy i uczenia się), pięknie (domena kreatywności, estetyki i projektowania), dobru (domena etyki), godziwości i dobrej organizacji (domena życia politycznego i obywatelskiego) oraz utrzymaniu równowagi (domena zdrowia fizycznego).

Singapur to pierwszy kraj, jaki przyszedł mi do głowy, w którym wartości stanowią centralną część programu nauczania. W tamtejszych szkołach docenia się: szacunek, odpowiedzialność, umiejętność przewyższania trudności, uczciwość, troskę i harmonię. Wartości te przyczyniają się do kształtowania cech osobowości uczniów, takich jak: samoświadomość i świadomość społeczna, zarządzanie relacjami, samorządność i odpowiedzialne podejmowanie decyzji. Właściwie te cechy można nazwać „wartościami w działaniu”<sup>169</sup>.

Podstawy programowe nauczania w Singapurze kładą nacisk na wykształcenie pewnego siebie człowieka, samodzielnego ucznia, zainteresowanego obywatela i aktywnego uczestnika. Szkoły wykorzystują je do opracowywania przebiegu zajęć i kursów wspierających rozwój wymaganych kompetencji. Ponadto każdy uczeń powinien uczestniczyć w kursie „Wartości w działaniu”, który pomaga kształtować poczucie społecznej odpowiedzialności. Mimo to, nawet w Singapurze, większość tej oferty pozostaje aspiracją, która w najlepszym razie tylko częściowo wpływa na to, jak faktycznie uczą się uczniowie i jak faktycznie nauczają nauczyciele.

<sup>168</sup> Przegląd w <http://iasculture.org>

<sup>169</sup> Przegląd w <https://www.moe.gov.sg/education/secondary/values-in-action>.



Chociaż argumenty na rzecz tworzenia i wdrażania programu nauczania na miarę XXI wieku są silne, wydaje się, że równie silny jest sojusz przeciwny zmianom. Rodzice obawiający się, że ich dziecko nie zda egzaminu, mogą nie wierzyć w podejście, które obiecuje osiągnąć więcej za mniej. Nauczyciele i ich organizacje mogą mieć wątpliwości, czy jeśli zostaną poproszeni o nauczanie bardziej subiektywnego materiału, dotyczącego na przykład kompetencji społecznych i emocjonalnych, to będą oceniani nie tylko za to, czego uczą, ale również za to, kim są.

Kierownictwo szkół i decydenci mogą uznać, że nie będą już w stanie zarządzać szkołami i systemami edukacji, gdy miarą sukcesu przestaną być łatwe do sprawdzenia treści nauczania, a zaczną się liczyć pewne cechy ludzkie, które mogą nie ujawnić się w pełni na etapie szkolnym. Opracowanie przekonujących rozwiązań tych problemów będzie wymagało odważnego podejścia do projektowania nowoczesnych programów nauczania i sposobów oceniania umiejętności. Stworzenie szkolnych programów dla kolejnych pokoleń, które wyjdą poza doświadczenia przeszłości, będzie wymagało wyjątkowych umiejętności przywódczych. Niezbędne będzie stawianie w obronie planów nauczania i oceniania, które będą kładły nacisk na dogłębne rozumienie i będą zachęcały całe społeczeństwo do zaangażowania w naukę.

## ZMIENIAJĄCE SIĘ OBLICZE SYSTEMÓW EDUKACJI

Wiele krajów zareagowało na nowe wymagania dotyczące tego, czego uczniowie powinni się uczyć, dodając nowe treści do podstawy programowej, co rozszerzyło ich zakres, ale go nie pogłębiło. Nauczyciele pobieżnie przeczesują niezliczone treści merytoryczne. Dodawanie nowego materiału pozwala łatwo udowodnić, że systemy edukacji reagują na rosnące wymagania, ale już usuwanie treści jest bardzo trudne. Niektóre kraje starają się poszerzyć nauczane treści poprzez włączenie nowych przedmiotów, tematów i zagadnień do tradycyjnych obszarów programu nauczania, często pod sztandarem podejścia interdyscyplinarnego. W innych krajach ograniczono zakres nauczanych treści, aby zapewnić nauczycielom więcej przestrzeni na pogłębianie tego, co zostało (zob. także rozdział 3).

Trzeba dążyć do szukania równowagi między „wynegocjowanym” a zaprojektowanym programem nauczania. Można do tego wykorzystać zarówno szerokie konsultacje, jak i próby wypracowania kompromisu między tym, co jest uznawane za przedmiot nauczania, a tym, co jest jego efektem końcowym. Taka współpraca zaowocuje większym zaufaniem społecznym i zaangażowaniem nauczycieli.

Nie jest łatwo osiągnąć taką równowagę. Przykładowo wiele osób zadaje sobie pytanie, czy w dzisiejszych, nasyconych technologią czasach uczniowie powinni uczyć się programowania. Szkoły na całym świecie kształcą te umiejętności. Istnieje jednak ryzyko, że uczniowie nauczą się technik rozwiązywania aktualnych problemów, które w chwili ukończenia kursu mogą okazać się przestarzałe. Najistotniejsze pytanie, jakie nasuwa ten przykład, brzmi: Jak kształtować umiejętność dogłębnego rozumienia podstawowych koncepcji związanych z cyfryzacją w oderwaniu od współczesnych narzędzi cyfrowych?

Ważne, aby w ramach opracowywania programów nauczania myśleć bardziej systematycznie o tym, co chcemy osiągnąć, zamiast dodawać nowy materiał do już istniejącego. Programy nauczania XXI wieku powinny cechować: dokładność (kształtowanie nauczanych kompetencji z uwzględnieniem wysokiego poziomu zapotrzebowania na informacje poznawcze); skupienie (dążenie do rozwijania myślenia koncepcyjnego poprzez położenie większego nacisku na głębię, zamiast na zakres treści) i spójność (etapowe planowanie nauczania, oparte na tym, jak dzisiejsza nauka rozumie postęp w uczeniu się i rozwój człowieka). Programy nauczania powinny pozostać wierne podstawowym dyscyplinom szkolnym, a jednocześnie dążyć do większej interdyscyplinarności nauczania i kształtowania u uczniów zdolności widzenia problemów z wielu perspektyw.

Programy nauczania muszą równoważyć treść nauczania przedmiotu z wiedzą o naturze i kluczowych założeniach danej dyscypliny. Jeśli uczniowie mają w przyszłości radzić sobie z problemami, których na razie nie są w stanie przewidzieć, to programy muszą skupiać się na tych obszarach, które mają wiele zastosowań. Innymi słowy, powinny stawiać na pierwszym miejscu wiedzę, umiejętności i postawy, których można się nauczyć w jednym kontekście, a zastosować w innym. Nauczyciele muszą rozumieć podstawy działania takiego transferu. Programy nauczania muszą zrównoważyć kognitywne, społeczne i emocjonalne aspekty uczenia się i wskazać nauczycielom, co powinni robić, aby w ramach procesu nauczania wypracowywać poczucie współodpowiedzialności wśród uczniów. Muszą ująć nauczanie w odpowiednie i realistyczne konteksty oraz dać nauczycielom możliwość stosowania różnych metod: tematycznych, projektowych, służących do rozwiązywania problemów czy opartych na twórczej współpracy z uczniami i innymi nauczycielami.

Jak ukształtować zmotywowanych, zaangażowanych uczniów, którzy będą gotowi sprostać nie tylko dzisiejszym wyzwaniom, lecz także tym, które pojawią się w nieprzewidywalnej przyszłości? W tradycyjnych systemach edukacji nauczyciele wchodzą do klasy, wyposażeni w instrukcje, czego mają nauczać. W systemach osiągających światowej klasy wyniki pojawił się inny model: nauczyciele otrzymują narzędzia i wsparcie, aby mogli wypracować własny sposób



dojścia do pożądanego efektu. Cele nauczania, czyli to, co uczniowie powinni umieć, nadal są jasno określone. Od nauczycieli oczekuje się jednak, że wykorzystają swoją niezależność zawodową, aby zdecydować, jak te cele osiągać.

Jak już wielokrotnie wspominałem, trzeba przyglądać się systemom edukacji w innych krajach. Nie da się dłużej ignorować takich krajów, jak Chiny. W tym momencie liczba najlepiej wykształconych Europejczyków, Amerykanów i Chińczyków jest mniej więcej na tym samym poziomie. Jednak w ciągu następnych dziesięciu lat to w Chinach najbardziej wzrośnie liczba dobrze wykształconej młodzieży. W 2017 roku osiem milionów studentów ukończyło chińskie uniwersytety – to dziesięciokrotny wzrost w ciągu zaledwie dekad i zarazem dwa razy więcej absolwentów niż w Stanach Zjednoczonych. Za dziesięć lat populacja dobrze wykształconej chińskiej młodzieży może przekroczyć liczbę wszystkich młodych ludzi – lepiej lub gorzej wykształconych – w Europie i Ameryce Północnej łącznie.

Nadszedł czas, aby sprawdzić, jak to wszystko wpłynie na uczniów, nauczycieli i liderów edukacji.

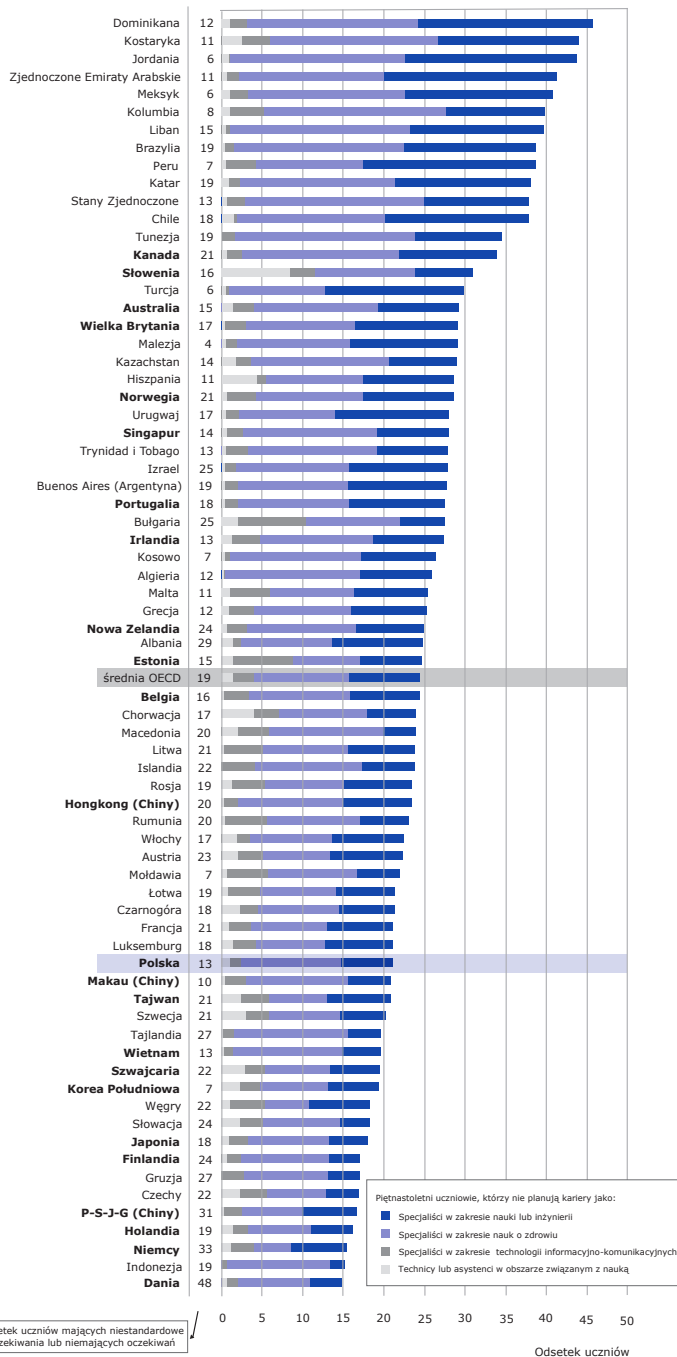
## ODMIENNY TYP UCZNIĄ

Następne pokolenie młodych obywateli będzie tworzyć miejsca pracy, a nie ich poszukiwać. Będzie również ściślej współpracować, aby rozwijać ludzkość w coraz bardziej złożonym świecie. To będzie wymagało ciekawości, wyobraźni, empatii, przedsiębiorczości, umiejętności przewyższania trudności, zdolności do konstruktywnego ponoszenia porażek i uczenia się na błędach. W świecie nieustannie wymagającym dostosowywania się i rozwijania, najbardziej oczywista jest potrzeba kształtowania zdolności i motywacji do uczenia się przez całe życie. Niegdyś uczyliśmy się wykonywać pracę, ale teraz to uczenie stało się pracą – potrzebującą nowoczesnych technik coachingu, mentoringu, nauczania i oceniania, które pomagają rozwijać pasję i zdolność uczenia się.

To nie jest nowa koncepcja. W 1996 roku omówił ją ówczesny fiński minister edukacji Olli-Pekka Heinonen w przemówieniu poświęconym uczeniu się przez całe życie, które wygłosił podczas spotkania ministrów edukacji krajów członkowskich OECD. Przez długi czas uczenie się przez całe życie było pojęciem teoretycznym i nie rozwijano go poza zagadnienia związane z uczeniem się dorosłych, kształceniem ustawicznym i szkoleniem. Teraz musi ono znaleźć się w centrum polityk kształtujących edukację od pierwszych lat życia.

Już na początku kariery szkolnej uczniowie powinni dostrzegać korzyści z uczenia się poza szkołą lub po ukończeniu szkoły, aby mogli przyjąć odpowiedzialność za swoje kształcenie i angażować się w ten proces. Uczenie się przez całe życie wymaga od ludzi nie tylko ciągłego nabywania nowych kompetencji,

## Wykres 26. Większość piętnastolatków nie planuje kariery związanej z dziedzinami przyrodniczymi



Odsetek uczniów mających niestandardowe oczekiwania lub niemających oczekiwań

Odsetek uczniów

Uwagi: Odsetki uczniów, którzy oczekują, że w wieku 30 lat będą pracować w zawodach związanych z dziedzinami przyrodniczymi i technicznymi. Pogrubieniem wyróżniono kraje lub regiony najwyższej notowane w teście PISA 2015 z rozumowania w naukach przyrodniczych. Dane pochodzące z Belgii dotyczą tylko francusko- i niemieckojęzycznego regionów językowych. Pod nazwą „P-S-J-G (Chiny)” znajdują się dane wspólne dla Pekinu, Szanghaju, Jiangsu i Guangdong.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela I.3.10a.

lecz także – co znacznie trudniejsze – ciągłego oduczania się i uczenia się na nowo w zmieniających się kontekstach i paradygmatach. Kiedy byłem młody, mogłem jeść, co chciałem, i nie przybierałem na wadze, ale niełatwo było rzucić stare nawyki, gdy zdałem sobie sprawę, że mój metabolizm się zmienił.

Uczenie się przez całe życie opiera się również na aspiracjach i skutecznych strategiach uczenia się. PISA pokazuje interesujące ustalenia na temat relacji – lub ich braku – między wiedzą teoretyczną, strategiami uczenia się a oczekiwaniami odnośnie do przyszłej kariery. Wykres 26 wskazuje odsetek piętnastolatków, którzy w wieku 30 lat chcieliby pracować w zawodach związanych z dziedzinami przyrodniczymi i technicznymi. Dane pokazują całą gamę krajów i regionów: Belgię, Estonię, Finlandię, Niemcy, Japonię, Makau, Holandię, Polskę, Koreę Południową, Szwajcarię, Wietnam oraz cztery chińskie miasta i prowincje uczestniczące w PISA, w których uczniowie osiągają wysokie wyniki, ale umiarkowanie aspirują do tego, aby dziedziny przyrodnicze stały się częścią ich przyszłego życia. Tylko w kilku najwyższej ocenianych krajach wiedza przedmiotowa, wiara uczniów w metody naukowe i postrzeganie możliwości rozwoju kariery naukowej pokrywają się ze sobą – to Kanada i Singapur.

Podobnie spójny obraz widzimy także w kilku krajach, gdzie uczniowie poradzili sobie nieco gorzej – Australia, Irlandia, Portugalia, Słowenia i Wielka Brytania. W niektórych krajach widzimy też odwrotną zależność. Na przykład uczniowie z Izraela, Hiszpanii i Stanów Zjednoczonych znają podstawy pracy metodami naukowymi i aspirują do kariery w dziedzinach nauk przyrodniczych, ale brakuje im wiedzy przedmiotowej i umiejętności potrzebnych do spełnienia tych marzeń.

Sukces szkolny to nie wszystko. PISA daje także interesujący wgląd w powiązania między wiedzą a aspiracjami. Jeśli uczniowie nie lubią się uczyć przedmiotów przyrodniczych, to lepsze wyniki w testach PISA z rozumowania w naukach przyrodniczych przekładają się tylko nieznacznie na większe prawdopodobieństwo, że ci uczniowie będą rozwijać karierę naukową (wykres 27). Jeśli jednak lubią się uczyć przyrody, to wówczas lepsze efekty kształcenia są ściśle powiązane z planami uczniów odnośnie do dalszej kariery. To kolejny

dowód, że rozwijanie wielowymiarowych podejść do uczenia się i opracowywania metod nauczania jest bardzo ważne i znacznie skuteczniejsze niż wiara w to, że skupienie się na poprawie wyników zapewni inne oczekiwane rezultaty.

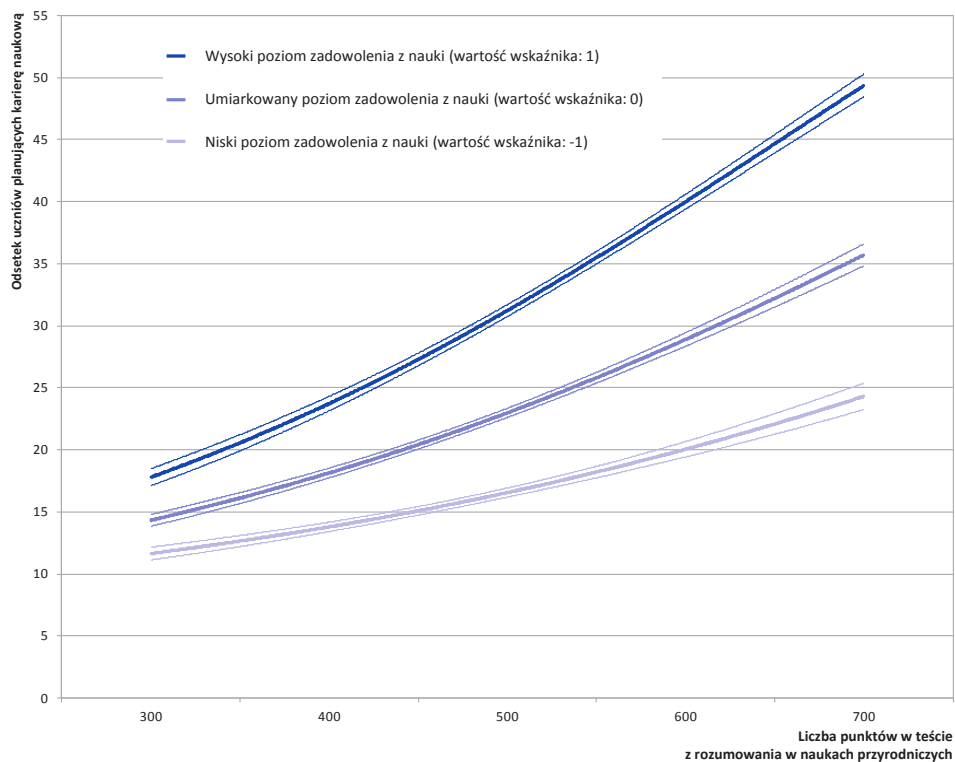
Ktoś mógłby pomyśleć, że uczenie się przez całe życie polega na przenoszeniu zasobów z uczenia się w dzieciństwie na uczenie się w wieku dorosłym. Jednak dane OECD pokazują, że uczenie się przez całe życie jest ściśle związane z efektami kształcenia, nabywanymi w szkole<sup>170</sup>. Im później zaczyna się naukę, tym bardziej może to utrwać wczesne dysproporcje w efektach kształcenia. Osoby, które nie zdały egzaminu w szkole, prawdopodobnie nie będą szukały nowych możliwości uczenia się, a pracodawcy raczej nie będą chcieli inwestować w pracowników mających gorsze umiejętności podstawowe. Krótko mówiąc, uczenie się przez całe życie, jak już wiemy, nie łagodzi, ale raczej wzmacnia początkowe różnice w edukacji. Dowodzi to, że ważne jest solidne wykształcenie podstaw i że musimy znacznie bardziej postarać się opracowywać możliwości skutecznego uczenia się, odpowiadające różnym potrzebom ludzi w ich dorosłym życiu.

Jest jeszcze wiele rzeczy, jakie rządy i społeczeństwa mogą zrobić, aby przygotować uczniów do nadchodzącego świata. Najlepiej zacząć od szczerego powiedzenia młodym ludziom, jakie znaczenie mają ich szkolne wyniki dla społeczeństwa i rynku pracy oraz zachęcić instytucje edukacyjne do zwracania większej uwagi na te aspekty. Jeśli system edukacji będzie wspierał uczniów w wyborze takiego kierunku studiów, który będzie odpowiadał ich zainteresowaniom oraz dzięki któremu będą się doskonalić i wносить swój wkład do społeczeństwa, wówczas uda się im wskazać właściwą drogę do osiągnięcia sukcesu. Zamiast tego wiele uczelni wciąż skupia się na studiach z marketingu, które są łatwe i tanie.

Trudniejsze, lecz co najmniej równie ważne, jest przechodzenie od modelu opierającego się na certyfikowaniu kwalifikacji do modelu zorientowanego na certyfikowanie wiedzy i umiejętności. Polega ono na odchodzeniu od dokumentowania ścieżek edukacyjnych w kierunku wykazywania, co faktycznie potrafi się robić, bez względu na sposób i miejsce zdobycia wiedzy, umiejętności i cech charakteru. Sam jestem dobrym tego przykładem. Wiele lat temu uzyskałem dyplom z fizyki i tę kwalifikację mam zapisaną w życiorysie. Gdybym jednak dziś został wysłany do laboratorium, to nie poradziłbym sobie zarówno ze względu na szybki postęp w fizyce, jaki nastąpił, odkąd zdobyłem dyplom, jak i dlatego, że straciłem niektóre umiejętności, których nie wykorzystywałem przez długi czas. Za to w międzyczasie nabyłem wiele nowych umiejętności, które nie zostały formalnie potwierdzone.

<sup>170</sup> Zob. OECD, 2017a.

**Wykres 27. Jeśli nauka przyrody sprawia uczniom przyjemność, to lepsze osiągnięcia są ściślej powiązane z planowaniem kariery naukowej**



Uwagi: Szacowana średnia dla krajów OECD po uwzględnieniu płci i statusu społeczno-ekonomicznego. Linie symbolizują przewidywane odsetki uczniów planujących karierę w zawodzie związanym z naukami przyrodniczymi, oparte na modelu logistycznym ze zmiennymi objaśniającymi: wskaźnikiem zadowolenia z uczenia się nauk przyrodniczych, osiągnięciami w naukach przyrodniczych, ich interakcją, a także płcią oraz wskaźnikiem statusu ekonomiczno-społeczno-kulturowego stosowanego w badaniu PISA. Krzywe zewnętrzne to górna i dolna granica 95-procentowego przedziału ufności dla tych oszacowań.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2015, tabela 1.3.13b. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933432435>>.

# *czytanka*: o edukacji

---

*rozdział 7*

**NAUCZYCIELE  
XXI WIEKU**

269

---

## WYSOKIE I ROSNĄCE OCZEKIWANIA WOBEC NAUCZYCIELI

Oczekiwania wobec nauczycieli są wysokie i rosną każdego dnia (zob. rozdział 3). Spodziewamy się, że będą dogłębnie i szeroko zrozumieli, czego i kogo uczą oraz jak uczą się ich podopieczni. To, co wiedzą i na czym zależy nauczycielom, może bardzo wpłynąć na uczenie się uczniów. Od nauczycieli oczekujemy znacznie więcej, niż wskazuje opis stanowiska pracy. Oczekujemy, że będą pełni pasji, empatii i troski, że uczenie jest dla nich najważniejsze i że będą zachęcali uczniów do angażowania się i brania odpowiedzialności. Oczekujemy też, że będą odpowiednio reagowali na różne potrzeby uczniów z odmiennych społecznych, kulturowych i językowych środowisk oraz promowali tolerancję i spójność społeczną. Ze będą na bieżąco oceniali umiejętności uczniów i przekazywali im informacje zwrotne oraz że ich uczniowie będą się czuli doceniani i włączani w różne zadania w ramach wspólnej nauki. Chcemy, aby nauczyciele współpracowali między sobą i pracowali w zespołach, z rodzicami, otoczeniem innych szkół. Aby ustalali wspólne cele, a także planowali i monitorowali ich osiągnięcia. Uczniowie nie będą chcieli uczyć się przez całe życie, jeśli nie dostrzegą w postawach swoich nauczycieli podobnych potrzeb związanych z uczeniem się przez całe życie, poszerzaniem swoich horyzontów i kwestionowaniem utartej wiedzy.

Współcześni nauczyciele „usieciowionych” uczniów muszą również sprostać wyzwaniom wywołanym przez technologię cyfrową: od nadmiaru informacji po plagiatowanie; od ochrony dzieci przed zagrożeniami internetowymi, takimi jak: oszustwo, naruszenie prywatności lub sztykany, po ustalenie odpowiedniej „dawki” mediów społecznościowych. Jeśli technologie będą wykorzystywane we właściwych proporcjach, to mogą wspierać kształtowanie krytycznych odbiorców usług internetowych i mediów elektronicznych, dokonywanie świadomych wyborów i unikanie szkodliwych zachowań.

Jednak liczy się coś jeszcze. Większość osób, którym udało się odnieść sukces, spotkała na swojej drodze co najmniej jednego nauczyciela, który naprawdę odmienił ich życie. Był wzorem do naśladowania, autentycznie troszczył się o dobre samopoczucie i przyszłość lub udzielał emocjonalnego wsparcia, gdy była taka potrzeba. Tęgo typu aspekty kształcenia trudno oszacować i porównywać. Zaprojektowanie organizacji pracy i kultury wsparcia, które będą pielęgnować takie cechy, o wiele skuteczniej zapewni warunki sprzyjające odnoszeniu sukcesów przez każdego ucznia.



## TECHNOLOGIA CYFROWA JAKO WSPARCIE DLA EDUKACJI

Opinie na temat roli, jaką może i powinna odgrywać technologia cyfrowa w szkołach, są zróżnicowane, ale nie możemy pomijać faktu, że narzędzia cyfrowe diametralnie zmieniły rzeczywistość pozaszkolną. Technologie cyfrowe umożliwiają firmom realizowanie nowych modeli biznesowych oraz otwierają nowe możliwości wchodzenia na rynki i przekształcania procesów produkcyjnych. Pomagają nam żyć dłużej i zdrowiej, wykonują nudne lub niebezpieczne zadania i otwierają przed nami wirtualną rzeczywistość. Osoby, które nie potrafią poruszać się po cyfrowym świecie, nie mogą w pełni uczestniczyć w naszym życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym.

Dlatego technologia ma do odegrania ważną rolę również w szkole. Jest niezbędna do zapewnienia nauczycielom warunków wspierających nowoczesne metody nauczania i, co najważniejsze, do zapewniania uczniom nowoczesnych umiejętności potrzebnych do osiągnięcia sukcesu w XXI wieku.

Jestem całkiem spokojny, gdy słyszę opinie, że technologie cyfrowe zastąpią nauczycieli. Nauczanie zawsze opierało się na relacjach i wydaje się, że jest to jedna z najtrwalszych aktywności społecznych. Zapotrzebowanie na osoby kompetentne, potrafiące budować relacje z osobami uczącymi się i wspierać je przez całe życie, będzie cały czas rosło.

Wartość nauczania – kluczowego elementu wyróżniającego systemy edukacji – będzie rosła na znaczeniu razem z postępowaniem cyfrowym, który prowadzi do uwalniania treści edukacyjnych, sposobów ich uwierzytelniania i nauczania, właściwych dla tradycyjnie działających szkół. W epoce cyfrowej wszystko, co uznajemy za wiedzę lub treści zastrzeżone, staje się dostępne dla każdego. Akredytacja nadal daje instytucjom edukacyjnym ogromną władzę, ale za kilka lat może się to zmienić. Ile będzie znaczyła akredytacja, gdy pracodawcy zyskają możliwość uznawania pojedynczych osiągnięć pracowników i poświadczania zdobycia konkretnej wiedzy i umiejętności? Lub gdy staną się zdolni do trafnego oceniania faktycznej wiedzy i umiejętności, jakie kandydaci na pracowników podają w swoich życiorysach pod postacią szkolnych dyplomów. To jakość nauczania wydaje się najcenniejszym atutem nowoczesnych instytucji edukacyjnych.

Mimo to, podobnie jak w wielu innych branżach, technologie cyfrowe prawdopodobnie przejmą wiele zadań wykonywanych obecnie przez nauczycieli. Nawet jeśli nauczanie nigdy nie zostanie całkowicie zautomatyzowane lub zlecone do wykonywania poza szkołą, to rutynowe zadania administracyjne i dydaktyczne, które zabierają cenny czas na nauczanie, już teraz są automatyzowane.

W sektorze ochrony zdrowia zaczynamy od spojrzenia na wyniki, mierzymy ciśnienie krwi i temperaturę pacjenta, a następnie decydujemy, który lek jest najbardziej odpowiedni. W edukacji dajemy każdemu takie samo lekarstwo, instruujemy wszystkie dzieci w ten sam sposób, a kiedy po wielu latach dowiemy się, że wyniki nie są zadowalające, to winy szukamy w motywacji lub zdolnościach ucznia. Takie podejście po prostu już nie wystarczy. Technologia cyfrowa pozwala nam znaleźć całkowicie nowe rozwiązania na to, czego, gdzie i kiedy uczą się ludzie, a także wzbogacać i poszerzać zasięg doskonałych nauczycieli i metod nauczania.

Musimy zacząć wykorzystywać technologię, aby wzmocnić rolę nauczyciela, który nie będzie już tylko zajmował się przekazywaniem wiedzy, lecz stanie się współtwórcą wiedzy, trenerem, mentorem i ewaluatorem. Już dziś inteligentne cyfrowe systemy nauczania potrafią nie tylko nauczać, ale także obserwować proces uczenia się i strategie nabywania treści przedmiotowych, rozpoznawać zadania, które mogą nas zainteresować, lub problemy, jakie uznamy za nudne lub trudne. Systemy te potrafią dostosować nauczanie do indywidualnego stylu uczenia się o wiele bardziej precyzyjnie, niż to możliwe w warunkach tradycyjnej klasy szkolnej. Podobnie jak wirtualne laboratoria dają możliwość planowania, przeprowadzania i uczenia się z eksperymentów, a nie tylko uczenia się na ich temat.

Technologia może ułatwić nauczycielom i uczniom dostęp do materiałów specjalistycznych, innych niż podręczniki, w wielu formatach i bez ograniczeń czasu i miejsca. Może także wspierać nowe metody nauczania, w których uczniowie są traktowani jako aktywni uczestnicy. Istnieją technologie wzmacniające efekty uczenia się przez doświadczanie, wspierane przez metody nauczania opartego na dociekaniu i projektowaniu, które ułatwiają praktyczne ćwiczenie i współpracę przy uczeniu się oraz oceniają na bieżąco i w sposób formatywny. Inne ciekawe przykłady technologii wspierają naukę za pomocą interaktywnych, niesekwencyjnych materiałów szkoleniowych opartych na najnowocześniejszym podejściu do nauczania, wykorzystującym nieszablonowe oprogramowanie służące do przeprowadzania eksperymentów lub symulacji oraz komunikujące się poprzez media społecznościowe i gry edukacyjne. Właśnie takie narzędzia uczenia się są niezbędne do rozwoju wiedzy i umiejętności w XXI wieku. Dzięki nim jeden nauczyciel będzie w stanie wykształcić i zainspirować miliony uczniów i przekazywać swoje pomysły całemu światu.

Być może najbardziej wyróżniającą cechą technologii jest to, że nie służy ona tylko poszczególnym uczniom i nauczycielom, ale może stworzyć ekosystem sprzyjający uczeniu się poprzez współpracę. Technologia może wspierać tworzenie społeczności osób uczących się, dla których nauka jest rozrywką i zabawą, a współpraca w uczeniu się wzmocnia nastawienie na

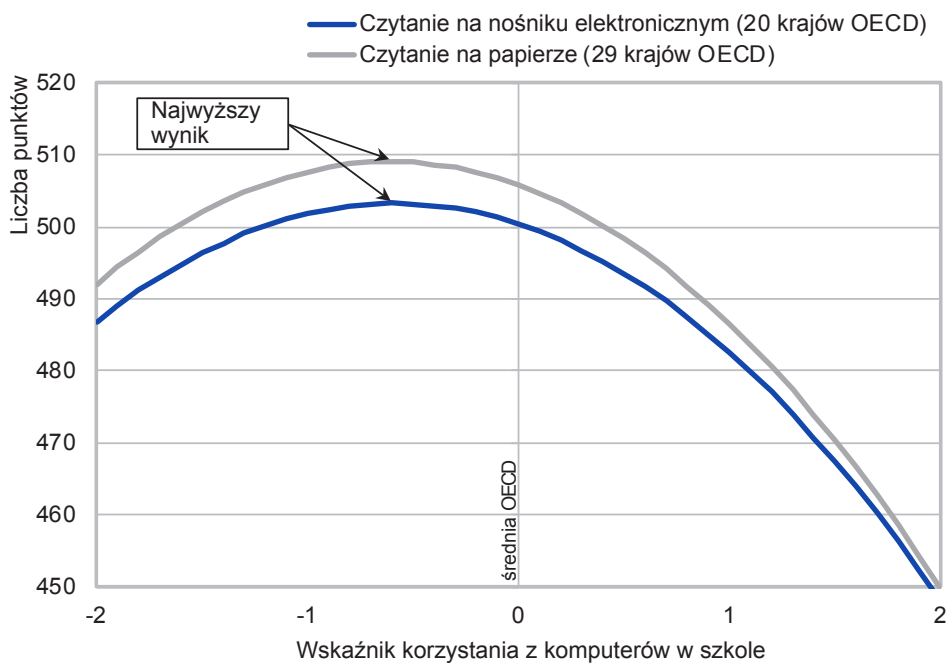
osiągnięcie celów, motywację, wytrwałość i rozwój skutecznych strategii uczenia się. Technologia może również wspierać tworzenie społeczności nauczycieli, aby mogli się dzielić i wzbogacać zasoby wiedzy i praktyki dydaktyczne oraz współpracować na rzecz rozwoju zawodowego i instytucjonalizacji praktyk zawodowych. Może pomóc liderom systemów edukacji i władzom rozwijać i dzielić się dobrymi praktykami w opracowywaniu programów nauczania, polityk edukacyjnych i metod wychowania. Może przybrać formę gigantycznej crowdsourcingowej platformy współpracy nauczycieli, badaczy edukacji i ekspertów zajmujących się politykami publicznymi, poszukujących najbardziej wartościowych treści i praktyk służących do osiągnięcia celów nauczania. Uczniowie z całego świata mogliby ją traktować jako najlepsze, najbardziej innowacyjne laboratorium edukacyjne.

Szkolna rzeczywistość wygląda jednak zupełnie inaczej. W 2015 roku opublikowaliśmy raport PISA na temat umiejętności cyfrowych uczniów oraz środowisk nauczania i uczenia się zaprojektowanych w celu rozwijania tych umiejętności<sup>171</sup>. Wyniki pokazały, że technologia nie jest jeszcze szeroko stosowana w salach lekcyjnych. W sesji PISA 2012 jedynie około 37% europejskich szkół posiadało wysokiej klasy sprzęt i szybką łączność internetową: odsetek wahał się od 5% szkół w Polsce do praktycznie wszystkich szkół w Norwegii. Mimo to od 80% do 90% dyrektorów twierdziło, że ich szkoły są odpowiednio wyposażone pod względem dostępu do komputerów i łączności z internetem – nawet tam, gdzie sprzęt był wyraźnie poniżej standardu. Czy wobec tego technologia na pewno jest aż tak ważna? A może szkolni liderzy nie byli świadomi potencjału technologii cyfrowych w przekształcaniu uczenia się?

Co ważniejsze, nawet jeśli takie technologie są stosowane w klasie, to ich wpływ na wyniki uczniów wydaje się w najlepszym wypadku zróżnicowany. W ramach PISA mierzono umiejętności cyfrowe oraz częstotliwość i intensywność, z jaką uczniowie korzystają z komputerów w szkole. Ci, którzy robią to umiarkowanie często, osiągnęli nieco lepsze wyniki niż uczniowie, którzy rzadko korzystają z komputerów. Ale jeśli uczniowie bardzo często korzystają ze szkolnych komputerów, to radzą sobie gorzej pod względem większości efektów kształcenia, nawet po wzięciu pod uwagę czynników demograficznych i związanych z pochodzeniem społecznym ucznia (wykres 28). Dotyczy to zarówno domeny cyfrowej, jak też matematyki i nauk przyrodniczych.

<sup>171</sup> Zob. OECD, 2015d.

**Wykres 28. Uczniowie, którzy najczęściej korzystają z komputerów w szkole, osiągają najniższe wyniki w czytaniu tekstu drukowanego i na ekranie**



Uwagi: Średnia zależność w krajach OECD po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego uczniów i szkół. Linie symbolizują przewidywane wartości danej zmiennej przy różnych poziomach wskaźnika PISA używania komputera w szkole.

Źródło: Baza danych OECD PISA 2012, tabela X.2. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933253280>>.

Wyniki PISA również nie wykazują istotnej poprawy osiągnięć uczniów w tych państwach, które sporo zainwestowały w technologię cyfrową. Co być może najbardziej rozczarowujące, tylko nieznacznie przyczyniła się ona do zmniejszenia różnic pod względem wiedzy i umiejętności między uczniami znajdującymi się w korzystnej i niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Mówiąc wprost, zapewnienie każdemu dziecku możliwości nabycia podstawowych umiejętności czytania i liczenia nadal o wiele skuteczniej oddziałuje na wyrównywanie szans niż rozszerzanie lub dotowanie dostępu w szkole do zaawansowanych technologicznie urządzeń.

Zgodnie z jedną z interpretacji tworzenie warunków do dogłębnego, koncepcyjnego myślenia i rozwijania sprawności myślenia wyższego rzędu

wymaga intensywnych interakcji między uczniem a nauczycielem, a technologia niekiedy nie sprzyja międzyludzkiemu zaangażowaniu. Ponadto nie znamy jeszcze wystarczająco dobrze podejść, które najlepiej wykorzystują możliwości technologii. Łączenie XXI-wiecznej technologii z XX-wiecznymi metodami nauczania w warunkach XIX-wiecznej organizacji pracy szkolnej może zwyczajnie osłabić skuteczność nauczania. Jeśli uczniowie wykorzystują Google do kopiowania i wklejania gotowych odpowiedzi, to z pewnością jest to mniej skuteczne niż tradycyjne metody nauczania.

Krótko mówiąc, technologie cyfrowe mogą wzmacniać dobre nauczanie, ale nie naprawią słabego. Jeśli nadal będziemy wrzucać różne technologie do szkół bez szerszej koncepcji ich wykorzystania, to nie uda nam się spożytkować ich potencjału. Można to zmienić, tworząc ogólnokrajowy plan i rozwijając umiejętności nauczycieli, a osoby kształtujące polityki publiczne powinny uzyskać szerokie wsparcie dla takiego rozwiązania. Przyszłość leży w rękach tych nauczycieli, którzy będą umieli wykorzystać potencjał technologii i pomogą uczniom dostrzec wartość uczenia się wychodzącego poza przyswajanie treści, a także którzy będą tworzyć nowe środowiska do nauki twórczego rozwiązywania problemów, podwyższając umiejętności krytycznej oceny i strategie metapoznawcze.

## **TWORZENIE KULTURY WSPÓŁDZIELENIA**

Technologia w edukacji będzie miała znaczenie jeszcze z jednego powodu. Duże ilości danych mogą wspomóc przemianę w edukacji, podobnie jak to się odbyło w wielu innych branżach. Wyobraźmy sobie moc systemu edukacji, który udostępniłby całą ekspercką wiedzę i doświadczenie w cyfrowej przestrzeni.

Jednak samo udostępnienie danych w przestrzeni publicznej nie zmienia strategii uczenia się, metod nauczania ani organizacji pracy szkół. To lekcja z biurokratycznych systemów opierających się na mechanizmach rozliczania efektów. Ludzie mogą mieć dane, ale nie mogą nic z nimi zrobić, aby wpłynąć na praktykę edukacyjną.

Jeśli chcemy zmienić cyfrowe spaliny w cyfrowe paliwo i używać danych jako katalizatora przemian praktyki edukacyjnej, to musimy wyjść z trybu „tylko do odczytu”, właściwego dla naszych systemów edukacji, w których informacje są prezentowane tak, jakby były wyryte w skale. Trzeba dążyć do łączenia współpracy z przejrzystością. Zbyt często placówki edukacyjne są kierowane przez ekspertów siedzących na szczytach odległej administracji, którzy

określają treść, zasady i przepisy dotyczące setek tysięcy uczniów i nauczycieli. Nieliczni potrafią się rozeznać, na jakiej podstawie podjęto te decyzje.

Gdybyśmy mogli udostępnić dane, na których zostały oparte te decyzje i umożliwić nauczycielom na pierwszej linii tworzenie i eksperymentowanie, wówczas pomogłyby one utrzymać zaufanie na wysokim poziomie. Zawsze robi na mnie wrażenie siła „współpracy w konsumpcji”, gdzie tworzy się wirtualne przestrzenie służące do dzielenia się swoimi samochodami, a nawet mieszkaniami, z zupełnie nieznanymi osobami. Współpraca w konsumpcji sprawiła, że ludzie stali się mikroprzedsiębiorcami, a siłą napędową tego zjawiska jest zaufanie pomimo braku znajomości. W świecie biznesu zaufani nieznajomi łączą się w ramach różnego rodzaju rynków. Wszystko to działa dzięki uznanym wskaźnikom wiarygodności, które dostarczają informacji o innych i pozwalają budować zaufanie. Zanim kupimy coś od nieznanego, sprawdzamy, jak inni klienci go ocenili. Po sfinalizowaniu transakcji możemy wystawić własną opinię, a sprzedawca może ocenić nas jako godnych zaufania kupujących.

Warto przyjrzeć się, jak technologia jest wykorzystywana w Szanghaju, systemie edukacji z najwyższymi wynikami w PISA 2012. Nauczyciele rozsądnie i w ograniczony sposób korzystają z technologii w klasach, ale korzystają z niej intensywnie, gdy chodzi o doskonalenie i dzielenie się zawodową praktyką. Podczas wizyty w Szanghaju w 2013 roku obserwowałem, jak nauczyciele używają platformy cyfrowej do dzielenia się scenariuszami lekcji. Nie byłoby w tym nic niezwykłego, gdyby nie fakt, że platforma miała wskaźniki wiarygodności. Im więcej innych nauczycieli pobrało, skomentowało lub poprawiło lekcję, tym lepiej był oceniany nauczyciel, który ją udostępnił. Pod koniec roku szkolnego dyrektor szkoły nie tylko pytał nauczyciela o wyniki jego uczniów, lecz także o wkład, jaki wniósł w doskonalenie zawodu nauczyciela i powiększanie zasobów systemu edukacji.

Szanghajskie podejście do rozwijania praktyk dydaktycznych w ramach crowdsourcingu jest doskonałym przykładem tego, jak można wyszukiwać i dzielić się dobrymi praktykami wśród nauczycieli. Jest to także narzędzie o wiele bardziej motywujące do doskonalenia zawodowego niż nagradzanie za wyniki. Można nawet uznać je za bardziej sprawiedliwe, ponieważ oceny wynikają z opinii płynących z całej społeczności zawodowej, a nie tylko od przełożonego, który niekiedy od lat nie ma nic wspólnego z praktyką nauczania.

W ten sposób w Szanghaju powstała olbrzymia społeczność nauczycieli opierająca się na otwartym dostępie do źródeł, która odblokowała nauczycielską kreatywność, wykorzystując potrzeby współpracy oraz uznania dla swojego wkładu. W ten sposób technologia może poszerzyć zasięg dobrych praktyk nauczania, których wartość coraz rzadziej jest narzucana odgórnie za pomocą

przepisów i mechanizmów kontrolnych i które coraz częściej przepływają poziomo między osobami, z którymi jesteście w kontakcie lub pracujemy.

Wielu rodziców pytanym o jakość szkolnictwa nisko ocenia system edukacji, ale wysoko jakość szkoły, do której uczęszczają ich dzieci – niezależnie od wyników szkolnych. Ufamy szkołom naszych dzieci, ponieważ je znamy, tak samo jak ufamy nauczycielom pracującym w tych szkołach. Mamy mniej zaufania do nieznajomych. Ale epoka cyfrowa pozwala nam tworzyć znacznie bardziej wartościowy i pomocny kapitał społeczny. Wskaźniki wiarygodności, takie jak te używane w Szanghaju, nadają wyraz nieznajomym twarzom, a ponieważ tak wiele innych osób zajmuje się tym samym, możemy dowiedzieć się, komu warto zaufać.

Jednak również i tu diabeł tkwi w szczegółach. Skuteczna współpraca opiera się na relacjach, a osoba potrafiąca współpracować nie zawsze będzie od razu miała odpowiednią liczbę gwiazdek lub innych symboli świadczących o jakości. Istnieje również ryzyko, że platformy służące do dzielenia się mogą zostać skomercjalizowane, co ograniczy swobodną wymianę doświadczeń.

## ZAWODOWA WSPÓŁODPOWIEDZIALNOŚĆ

Kluczem do doskonałości w nauczaniu nie jest technologia, lecz poczucie odpowiedzialności za profesjonalizm. Najlepsze systemy edukacji XXI wieku będą za wszelką cenę dążyły do rozwinięcia wśród kadry dydaktycznej poczucia współodpowiedzialności za praktyki zawodowe. Spotykam wiele osób, które twierdzą, że nie można dać więcej autonomii nauczycielom i liderom edukacyjnym, ponieważ brakuje im zdolności i wiedzy, żeby w pełni z niej korzystać. Może jest w tym trochę prawdy, lecz nie da się rozwinąć kreatywności nauczycieli, jeśli tylko będzie się od nich wymagać trzymania się przepisowego modelu nauczania. Tak samo jak nie uda się zostać szefami kuchni tym, którzy zostali przeszkoleni jedynie do odgrzewania gotowych hamburgerów.

Gdy natomiast nauczyciele będą postrzegać klasę jako swoje terytorium, a uczniowie w ten sam sposób podchodzić do uczenia się, wówczas można oczekiwać, że kształcenie stanie się skuteczne. Należy więc równocześnie wzmacniać zaufanie, przejrzystość, autonomię i kulturę współpracy zawodowej. Kiedy nauczyciele przejmują odpowiedzialność, trudno oczekiwać od nich więcej, niż sami oczekują od siebie. W 2011 roku analizowałem, jak holenderskie ministerstwo edukacji przygotowuje standardy zawodowe we współpracy z nauczycielami. Początkowo w rządzie istniały obawy, że scedowanie opracowania standardów na przedstawicieli zawodu może sprawić, że nie będą one wystarczająco dobrze uregulowane i w efekcie przyjmą formę zestawu luźno



powiązanych zapisów. Ale stało się odwrotnie. Sander Dekker, ówczesny sekretarz stanu w ministerstwie edukacji, powiedział mi później, że żadnemu holenderskiemu rządowi nie udało się narzucić tak rygorystycznych standardów zawodowych, jak te, które przygotowali sami przedstawiciele kadry nauczycielskiej.

Podobnie dzieje się w innych branżach, na przykład w medycznej czy prawniczej, gdzie poprzeczka wejścia do zawodu została wysoko zawieszona. Niekiedy profesjonalizm i duma zawodowa mogą skuteczniej oddziaływać niż rządowe inicjatywy.

Wiele wyniosłem z tego doświadczenia. Przede wszystkim angażowanie nauczycieli w rozwój standardów zawodowych to doskonaliły sposób budowania wiedzy zawodowej. Jeśli standardy nauczania mają być istotne, trafne i akceptowane przez przedstawicieli zawodu, to nauczyciele powinni odgrywać wiodącą rolę podczas ich projektowania. W rozdziale 5 wspominałem, jak ważne dla skuteczności systemu oceniania jest uczestnictwo nauczycieli w opracowywaniu metod ewaluacji ich pracy<sup>172</sup>. Zapraszanie do współpracy jest wyrazem uznania dla profesjonalizmu, umiejętności, doświadczenia i odpowiedzialności. Nauczyciele bardziej otworzą się na ocenianie, jeżeli będą mogli wypowiedzieć się na temat tego procesu. Dlatego osoby tworzące modele oceniania powinny współpracować z przedstawicielami organizacji nauczycielskich oraz wybitnymi nauczycielami w danym kraju. W końcu nauczyciele, podobnie jak inni branżowi eksperci, są żywo zainteresowani ochroną standardów i reputacji swojego zawodu.

Nauczyciele muszą przejąć odpowiedzialność za swój zawód, co jest istotne ze względu na szybkie tempo zmian zachodzących w systemach edukacji w XXI wieku. Nawet najsprawniejsze próby przełożenia rządowego programu nauczania na szkolną praktykę zazwyczaj zajmują 10 lat, ponieważ tyle potrzeba, by cele i metody przeszły przez wszystkie piętra administracji systemu i zostały uwzględnione w materiałach dydaktycznych. Jeśli przedmiot i strategia uczenia się tak szybko się zmieniają, to powolny proces wdrażania zmian systemowych prowadzi do powiększania luki między tym, czego uczniowie powinni się uczyć, a tym, jak i czego uczą nauczyciele.

Jedynym sposobem skrócenia tego procesu jest profesjonalizacja nauczania, która powinna zapewnić to, że nauczyciele będą dogłębnie rozumieli nie tylko program nauczania, lecz także proces jego tworzenia oraz wypracowania praktyk nauczania, które najlepiej oddają idee leżące u jego podstaw.

<sup>172</sup> Zob. też OECD, 2013c.



Szkoły stoją przed trudnym wyzwaniem określenia tego, co będzie wartościowe w przyszłości dla dzisiejszych uczniów. Przedmiotowe treści nauczania będą traciły na znaczeniu, przechodząc z centrum na obrzeża nauczania. Wiele dzisiejszych programów ma na celu przygotowanie uczniów do radzenia sobie w niezmiennych warunkach świata, który już nie istnieje. Tego typu programy nauczania odpowiadają organizacji produkcji przemysłowej i hierarchicznej biurokracji. Nie wymagają od nauczycieli zaawansowanej wiedzy zawodowej na temat procesu nauczania. Takie rozwiązania już nie wystarczą. Programy muszą dziś brać pod uwagę szybkie tempo tworzenia nowej wiedzy.

Paradoksalnie w ujednocionej, przemysłowo zorganizowanej pracy nauczyciel nierzadko jest pozostawiony samemu sobie. Brak autonomii szkoły oznacza stuprocentową izolację nauczycieli za zamkniętymi drzwiami sali lekcyjnej.

Gdy podejście nakazowe traci na znaczeniu, wówczas wzmocnienia wymaga pozycja praktyków nauczania. Z jednej strony organy państwowe mogą nadal ustalać kierunki i cele programu nauczania, ale to nauczyciele powinni przejąć kontrolę nad treściami i metodami nauczania. Rządy powinny również wspierać, a nawet rozwijać profesjonalizm nauczycieli. Z drugiej strony większa autonomia zawodowa wymaga ciągłego kwestionowania specyficznych rozwiązań. Oznacza to odchodzenie od modelu nauczania opartego na własnym, indywidualnym podejściu w kierunku nauczania opartego na praktykach uznanych w środowisku zawodowym za skuteczne, co czyni nauczanie nie tylko sztuką, lecz także nauką. Właśnie tego dotyczy przykład współpracy nauczycieli w Szanghaju.

Nie powinniśmy wykorzystywać wolności jako argumentu uzasadniającego niekonwencjonalność jako cel sam w sobie. Jeśli pilot powie pasażerom, że umie wylądować pod wiatr, ale tym razem chce spróbować lądować z wiatrem, to wzbudzi tym uzasadniony niepokój. Oczywiście dla szkolnych liderów niełatwe jest znalezienie równowagi między tonowaniem niekonwencjonalnych pomysłów swoich nauczycieli a promowaniem autonomii i poczucia współodpowiedzialności zawodowej. W wielu obszarach nauczania brakuje jasno określonych standardów, przez co nauczyciele mogą uważać, że w takiej sytuacji powinni mieć pełną autonomię nawet tam, gdzie istnieje ugruntowana wiedza naukowa. Nauczyciele mogą odbierać jako ograniczenie niezależności działania liderów, którzy tam, gdzie nie ma wypracowanej praktyki zawodowej, próbują wprowadzać rozwiązania oparte na wiedzy naukowej.

Poznanie, które metody nauczania najlepiej sprawdzają się w danym kontekście, wymaga czasu, współpracy i inwestycji w badania, a także współpracy, dzięki której dobre pomysły będą mogły się rozprzestrzeniać i wpływać na praktykę zawodową. Aby móc to osiągnąć, należy odejść od przemysłowej

organizacji pracy w stronę modelu lepiej dopasowanego do potrzeb nauczycieli i dyrektorów szkół, a biurokratyczne i administracyjne formy kontroli należy zastąpić normami zawodowymi. Zwiększenie autonomii zawodowej otworzy nowe możliwości rozwijania u uczniów kreatywności i umiejętności krytycznego myślenia, bez których nie można wiele osiągnąć w XXI wieku i które jednocześnie znacznie trudniej wykształcić w warunkach odpowiednich dla nauczania opierającego się na nakazach. Wspieranie takich zmian to podstawa, której powinniśmy wymagać od polityk edukacyjnych w XXI wieku.

## WSPIERANIE INNOWACYJNOŚCI W SZKOLE I OTOCZENIU

W oświacie, podobnie jak w innych branżach, poszukuje się innowacji, gdy produktywność zatrzymuje się na tym samym poziomie. Badania porównawcze sugerują, że innowacyjność w edukacji jest na zbliżonym poziomie jak w innych sektorach gospodarki<sup>173</sup>. Jednak liczy się nie tyle liczba innowacji, ile ich jakość, dopasowanie do potrzeb oraz tempo wdrażania pomysłów. Niewiele innowacji dotyczy kluczowych aspektów nauczania, a jeśli dotyczy, to rozprze-strzeniają się one zbyt wolno.

Zmiany oparte na innowacjach są trudniejsze w hierarchicznych strukturach, nagradzających podporządkowanie się zasadom i przepisom. Jednym z kierunków polityki wspierania innowacji w edukacji było zwiększenie autonomii, różnorodności i konkurencji między placówkami edukacyjnymi. Jednak dowody świadczące na korzyść tego podejścia nie są jednoznaczne.

Aby pogodzić elastyczność i innowacyjność z wyrównywaniem szans, systemy edukacji muszą opracować mechanizmy kontrolne, które uniemożliwią podejmowanie decyzji prowadzących do nierówności i segregacji uczniów, a jednocześnie zrobią wszystko, co możliwe, aby zapewnić rodzicom swobodę wyboru szkoły. Oznacza to potrzebę rozwijania współpracy władz i szkół z rodzicami oraz lokalnym otoczeniem, a także wspieranie rodziców w podejmowaniu świadomych decyzji. W rozdziale 4 pokazałem, że bardziej elastyczny system edukacji wymaga solidniejszych polityk publicznych. Większa autonomia szkół, decentralizacja i popytowy model szkolnictwa wymagają podejmowania decyzji blisko tych osób, których one dotyczą. W tym kontekście polityka publiczna powinna utrzymywać strategiczną wizję i jasne wytyczne dla edukacji, ustanawiać skuteczne mechanizmy gromadzenia i dzielenia się wiedzą oraz przekazywać cenne informacje zwrotne lokalnym sieciom szkolnym

<sup>173</sup> Zob. OECD, 2014a.

i poszczególnym szkołom. Krótko mówiąc, tylko dzięki skoordynowanym działaniom centralnych i lokalnych władz oświatowych wybór szkoły przyniesie korzyści wszystkim uczniom.

Innowacyjność w zarządzaniu to inne wyzwanie niż innowacyjność w nauczaniu. Długa jest historia wdrażania nowych metod w edukacji, które wykorzystywały telewizję, wideo, tablice interaktywne czy komputery w nadziei na znaczną poprawę wyników i skuteczności nauczania. Jednak w najlepszym wypadku osiągnięto niewielką poprawę wyników przy znacznym wzroście nakładów i złożoności systemu. Wiele razy zadawałem sobie pytanie, dlaczego edukacja nie nadąża za innowacjami w innych dziedzinach. Nie znalazłem dobrych odpowiedzi, poza tym że mogłoby to zakłócić obecny model biznesowy rządów, środowisk akademickich i wydawców podręczników.

Możliwe, że sektor oświaty jest zbyt słaby i rozdrobniony, aby przyjąć to wyzwanie. Należy pamiętać, że publiczne budżety przeznaczane na badania w dziedzinie zdrowia w krajach OECD są 17 razy większe niż budżety badań edukacyjnych<sup>174</sup>. To wiele mówi na temat roli, jaką wiedza ma do odegrania w rozwoju praktyki.

Co gorsze, nawet tam, gdzie prowadzi się badania naukowe i rozwija wiedzę, wielu praktyków zwyczajnie nie wierzy, że problemy, z którymi się borykają, mogą zostać rozwiązane dzięki nauce i badaniom. Zbyt wielu nauczycieli widzi dobre nauczanie jako sztukę, opierającą się na indywidualnym talencie i inspiracji, a nie jako zestaw umiejętności, które można zdobywać w trakcie kariery. Byłoby jednak błędem obwiniać za takie myślenie właśnie nauczycieli. Problem ten często powraca w dyskusjach na temat polityk edukacyjnych, ponieważ brakuje inicjatyw i zasobów służących do uregulowania wiedzy i praktyki zawodowej. W wielu krajach czas pracy, przeznaczany na inne zadania niż dydaktyka, jest zbyt ograniczony, aby nauczyciele mogli angażować się w tworzenie wiedzy zawodowej. Ponieważ edukacja nie była w stanie zbudować od podstaw praktyki lub choćby własnego sposobu komunikowania, praktyka zawodowa pozostaje niewypowiedziana, niewidoczna, odizolowana i trudna do przekazywania. Inwestowanie w lepszą wiedzę – i szerzenie tej wiedzy – musi stać się priorytetem, bo to zagwarantuje znaczne korzyści.

Ważne jest również tworzenie wyrównanych warunków dla innowacji w szkołach. Władze mogą wzmocniać autonomię nauczycieli i kulturę współpracy, w której dobre pomysły są udoskonalane i współdzielone. Mogą również oferować wsparcie finansowe lub zachęty sprzyjające docenianiu i wzrostowi zapotrzebowania na to, co się sprawdza. Jednak tylko tyle może zrobić władza

<sup>174</sup> Zob. OECD, 2017g.

działająca w odosobnieniu. Dolina Krzemowa funkcjonuje, ponieważ władze stworzyły warunki do innowacji, a nie dlatego że to władze wprowadzają innowacje. Podobnie i w klasie władze samodzielnie nie wprowadzą innowacji. Jedyne, co mogą, to wspierać takie przedsięwzięcia, otwierać system edukacji i stwarzać klimat sprzyjający poszukiwaniu i doskonaleniu nowoczesnych rozwiązań opartych na innowacyjnych pomysłach. To jednocześnie wiąże się z zachęcaniem do wprowadzania innowacji w samym systemie i otwieraniem go na kreatywne pomysły z zewnątrz. Potrzebujemy więcej tego typu działań.

Osoby odpowiedzialne za kształtowanie polityk publicznych często postrzegają sektor edukacyjny w kategoriach dostawców towarów i usług dla szkół. Zazwyczaj nie dostrzegają, że innowacje w edukacji zmieniają również otoczenie szkoły. Przede wszystkim nowinki technologiczne szeroko otwierają je na świat zewnętrzny – zarówno ten wirtualny, jak i na środowisko społeczne. Wprowadzają także nowych aktorów do systemu, choćby instytucje i firmy zajmujące się edukacją, które mają autorskie rozwiązania, poglądy i marzenia o tym, co może zapewnić edukacji lepszą przyszłość.

Systemom edukacji z trudnością przychodzi traktowanie biznesu jako wartościowego partnera. Obawy przed „urynkowaniem” edukacji lub zastąpieniem nauczycieli komputerami często stają na drodze do konstruktywnego dialogu. Jednocześnie powinniśmy więcej wymagać od firm zajmujących się edukacją. Większość naszych dzieci nie korzystałaby dobrowolnie z oprogramowania, jakie nadal oferuje się szkołom. Czy aby innowacje w branży edukacyjnej są faktycznie tak dynamiczne, jak powinny lub mogłyby być? Czy potrafilibyśmy rozbić kartel kilku dużych firm dostarczających materiały edukacyjne, które za pośrednictwem armii pośredników sprzedają swoje usługi na rozdrobnionym rynku? Czy można przełamać zbyt długi cykl rozwoju produktów i konieczność przebijania się przez kolejne warstwy osób odpowiedzialnych za dany obszar?

Czy można stworzyć gałąź biznesu, służącą do zarządzania innowacjami w systemach edukacji? W tej chwili kierownictwu szkół o wiele łatwiej kupić nowe narzędzia i rozwiązania dla zatrudnionego personelu, ponieważ „nic” ich to nie kosztuje. Postrzeganie czasu nauczyciela w kategoriach kosztów utraczonych sprawia, że ludzie nie widzą żadnych korzyści z oszczędzania tego czasu. Warto zastanowić się, w jaki sposób biznes może pomóc sektorowi edukacji zwiększyć produktywność dzięki nowym narzędziom i nowym praktykom, sposobom organizacji i technologiom.

To zaskakujące, że przedsiębiorczość w edukacji nadal jest tak bardzo ograniczona. Istnieją, co prawda, duże przedsiębiorstwa produkujące podręczniki, pomoce naukowe i kursy online oraz niezliczona liczba prywatnych szkół i uniwersytetów, ale są one bardzo rozdrobnione. Dopiero w czerwcu

2013 roku poznałem indyjskiego przedsiębiorcę Sunny'ego Varkeya<sup>175</sup>, który miał ambicję przekształcenia sektora edukacji poprzez zmianę podstawowego podziału tego, co prywatne i publiczne, w jeden publiczno-prywatny obszar. Jego działania różnią się od innych tym, że nie traktują edukacji jako odrębnej sfery, lecz stawiają ją w centrum zainteresowania.

Być może powinniśmy przestać szukać „cudownej aplikacji” lub przełomowego modelu biznesowego, który pod pewnym względem wyrzuci dotychczasowe praktyki do góry nogami. Być może zamiast tego powinniśmy nauczyć się rozpoznawać, interpretować i rozwijać zdolność uczenia się w całym ekosystemie, który odpowiada za edukacyjne rezultaty. Aby spełnić obietnice epoki cyfrowej, systemy edukacji będą potrzebować znacznie bardziej zdecydowanych strategii ukierunkowanych na zwiększanie możliwości korzystania z nowych narzędzi przez nauczycieli, a decydenci będą musieli skuteczniej zapewniać wsparcie dla tego planu. Pamiętając o niepewnościach, jakie towarzyszą każdej zmianie, nauczyciele często wolą utrzymać status quo. Wewnątrz systemów edukacji należy więc lepiej komunikować potrzebę wprowadzania zmian i budować dla nich wsparcie, aby unowocześnianie szkół stało się możliwe. Takie zagadnienia, jak inwestowanie w rozwój potencjału i zarządzanie zmianą, będą miały kluczowe znaczenie. Ważne jest zatem, aby nauczyciele stali się aktywnymi orędownikami zmian nie tylko poprzez wdrażanie innowacji technologicznych, lecz także poprzez ich projektowanie (zob. rozdział 5).

Systemy edukacji powinny trafniej identyfikować rzeczników zmian, wspierać ich w dochodzeniu do mistrzostwa i poszukiwać skuteczniejszych sposobów rozpowszechniania innowacyjności na szeroką skalę. Trzeba też lepszych sposobów doceniania, nagradzania i celebrowania sukcesu. Czynieńca wszystkiego, co możliwe, aby ułatwić innowatorom podejmowanie ryzyka i rozwijanie nowych idei. Jeden z najbardziej druzgocących wyników pierwszej rundy badania TALIS wskazywał na to, że trzech na czterech nauczycieli w regionach uprzemysłowionych uważa, iż ich środowisko pracy jest z reguły negatywnie nastawione do innowacji<sup>176</sup>. Nic się nie zmieni, jeśli my nie zmienimy tego podejścia.

<sup>175</sup> Zob. < <https://www.varkeyfoundation.org> >.

<sup>176</sup> Dane dostępne w OECD, 2009.

## WSPIERANIE SKUTECZNEGO PRZYWÓDZTWA W SYSTEMIE

Zmianie edukacyjnej biurokracji może przypominać przenoszenie cementarzy: trudno polegać na ludziach gotowych do pomocy, ponieważ status quo ma zbyt wielu obrońców. Takie systemy są zazwyczaj konserwatywne. Wszyscy są gotowi poprzeć reformę edukacji dopóty, dopóki nie wpłynie to na ich własne dzieci. Rodzice porównują kształcenie swoich dzieci do własnych doświadczeń edukacyjnych. Nauczyciele mogą nauczać tak samo, jak ich nauczano, zamiast tak, jak zostali do tego przygotowani. Lecz prawdziwą przeszkodą w reformowaniu edukacji nie są konserwatywni członkowie, lecz konserwatywni przywódcy: tacy, którzy wykorzystują populizm do zachowania status quo. To liderzy, którzy trzymają się obecnego programu nauczania, zamiast dostosowywać praktykę pedagogiczną do zmieniającego się świata, ponieważ znacznie łatwiej jest pozostać w strefie komfortu. To także liderzy, którzy inwestują w popularne rozwiązania, takie jak mniejsze klasy, zamiast poświęcać czas na przekonywanie rodziców i nauczycieli do korzyści płynących z efektywniejszego wydawania pieniędzy, na przykład inwestowania w profesjonalizację nauczycieli.

Skuteczne przywództwo ma kluczowe znaczenie w każdym aspekcie edukacji, szczególnie w przypadku braku spójności i przy ograniczonym potencjale. W każdym systemie można znaleźć wielu wspianiałych nauczycieli, szkoły i udane programy nauczania, ale tworzenie dobrze funkcjonującego systemu edukacji wymaga skutecznego przywództwa. Jak zauważył Michael Fullan, autorytet w dziedzinie reform systemowych, to nie programy, lecz kultura przynosi efekty na dużą skalę i jest wyznacznikiem efektywnego przywództwa. Kultura tworząca system, który sam się uczy i rozwija, wprowadzając innowacje i zapewniając współpracę zorientowaną na cel, prowadząc do szerokiego i stałego rozwoju. Jeśli chcemy wprowadzić realne i długotrwałe zmiany, to nie pytajmy siebie, ilu nauczycieli wspiera nasze pomysły, ale zadajmy sobie pytanie, ilu nauczycieli jest zdolnych do zaangażowania się w efektywną współpracę.

Kryzys edukacji, przejawiający się w stagnacji osiągnięć uczniów, pomimo wzrostu inwestycji, jest po części wynikiem kryzysu przywództwa. Poszukiwanie właściwych i długofalowych odpowiedzi na przenikające się wzajemnie zmiany technologiczne, globalizacyjne i środowiskowe jest ostatecznie kwestią przywództwa. Skuteczne przywództwo jest niezbędne do stworzenia warunków, w których instytucje, nauczyciele, badacze i inni innowatorzy będą mogli współpracować jako profesjonaliści. Tacy liderzy powinni pomagać w rozpoznaniu tego, co należy zmienić, mobilizować wsparcie i dzielić się odpowiedzialnością z innymi liderami w systemie.



Jak wyjaśnił Michael Fullan, liderzy, którzy chcą wprowadzić strategiczne zmiany w swoich systemach edukacji, muszą robić więcej, niż tylko zlecać obowiązki i starać się utrzymać dyscyplinę. Powinni tworzyć atmosferę wspólnego zrozumienia i współodpowiedzialności zawodowej, uzasadniać konieczność wprowadzania zmian, oferować wsparcie, dzięki czemu wdrażanie zmian stanie się możliwe, a ich efekty będą wiarygodne i dalekie od populizmu. Liderzy muszą gromadzić zasoby, budować potencjał, przekształcać organizację pracy i tworzyć odpowiedni klimat sprzyjający zmianom, oparty na systemie odpowiedzialności, zachęcającym do wdrażania innowacji i wspierania rozwoju – zamiast do podporządkowania. Muszą również działać wbrew dynamice hierarchicznej biurokracji, która nadal obowiązuje w instytucjach edukacyjnych.

Liderzy systemu muszą się zająć strukturami instytucjonalnymi, które zbyt często odzwierciedlają interesy i przyzwyczajenia kadry pedagogicznej i urzędniczej, zamiast skupiać się na uczniach.

Większość naszych systemów edukacji ma na celu selekcionowanie i przesiewanie uczniów, a nie otwieranie im możliwości i zaspokajanie różnorodnych potrzeb. Takie podejście mogło być skuteczne w epoce przemysłowej, kiedy kształcenie dążyło do wyszukania i wyszkolenia niewielkiej grupy liderów oraz wyposażenia pozostałych w podstawową wiedzę i umiejętności. Takie podejście stanowi jednak barierę dla osiągnięcia sukcesu w nowoczesnym społeczeństwie, w którym powinniśmy umieć wykorzystać talenty wszystkich ludzi i zapewnić wyrównany dostęp do możliwości edukacyjnych. Potrzebne są zachęty i wsparcie, aby szkoły potrafiły zaspokajać potrzeby wszystkich swoich uczniów, zamiast starać się zdobyć przewagę poprzez przenoszenie trudnych uczniów gdzie indziej.

Aby szkoły mogły być przedsiębiorcze i zdolne do adaptacji, liderzy systemu muszą być w stanie zmobilizować potencjał ludzki, społeczny i finansowy, potrzebne do innowacji. Muszą umieć budować trwałe powiązania między sektorami i krajami oraz nawiązywać partnerskie relacje z udziałem przedstawicieli władz, działaczy społecznych, biznesu, środowiska badawczego i społeczeństwa obywatelskiego.

Dla polityki edukacyjnej ważne będzie wyjście poza jałowe spory między siłami opowiadającymi się za decentralizacją lub centralizacją oświaty. Ta debata odwraca uwagę od kluczowych pytań o to, jakie elementy są najlepiej zarządzane, na jakim poziomie, a także od nadrzędnej zasady pomocniczości, zgodnie z którą pracownicy każdego szczebla systemu powinni stale zadawać sobie pytanie, jak mogą wspierać osoby uczące się i dydaktyków stojących na pierwszej linii.

Nauczyciele, szkoły i władze lokalne dostrzegają, że niektóre działania systemowe, zwłaszcza te dotyczące podstaw programowych, programów

nauczania, egzaminów oraz standardów kształcenia, wymagają zgromadzenia odpowiedniej ilości doświadczenia i wiedzy eksperckiej, a przez to powinny być silnie wspierane przez administrację centralną. Sprawdzianem dla systemu jest to, czy jest on w stanie stworzyć spójny model nauczania, otwarty na wszystkich uczniów, w którym światowej klasy standardy edukacji stanowią fundament dobrze przemyślanych podstaw programowych, które ukierunkowują pracę nauczycieli i wydawców materiałów dydaktycznych.

Kraje mające nieuregulowany rynek podręczników, w których szkoły lub lokalna administracja decydują, co będzie nauczane w różnych klasach, powinny przyrzeć się japońskim rozwiązaniom. Tamtejsze ministerstwo edukacji odgrywa wiodącą rolę w określaniu kierunków rozwoju i opiniowaniu podręczników, co może sprawiać wrażenie nadmiernej centralizacji. Jednak gdyby zapytać o to japońskich nauczycieli, to opowiedzą o latach konsultacji i zaangażowania środowiskowego, jakie poprzedziły opracowanie i publikację danego podręcznika. Opowiedzą również o intensywnym rozwoju zawodowym, w ramach którego uczą się interpretować i wdrażać cele programu nauczania. Dodatkowym rezultatem jest znacznie większe poczucie współodpowiedzialności za profesjonalizm i autonomia wśród nauczycieli z pierwszej linii, co znacznie trudniej osiągnąć w systemie, w którym szkoły lub lokalne władze odgórnie decydują o zakupie podręczników do wykorzystania w klasie. Trzeba więc przestać traktować centralizację i decentralizację jako dwie strony tej samej monety.

Liderzy powinni być świadomi tego, w jaki sposób organizacja i praktyka systemu może ułatwiać albo utrudniać wdrażanie zmian. Muszą być gotowi na konfrontację z systemem, gdy ten hamuje proces zmian, albo umieć dostrzegać pojawiające się trendy i wzorce oraz umieć przewidywać, jakie mogą przynieść korzyści lub zagrożenia dla nowoczesnych rozwiązań, które chce się wprowadzić. Muszą mieć politycznego nosa do współpracy z organizacjami i ludźmi. Muszą wiedzieć, co motywuje ludzi do przekonywania innych, aby wspierali ich projekt zmiany, i w końcu muszą umieć wykorzystywać władzę i wpływy, aby tworzyć sojusze i koalicje potrzebne do załatwiania spraw.

Sukces Singapuru został zbudowany na przywództwie, wzajemnym dostosowaniu polityk i praktyk, ustanawianiu ambitnych standardów, rozwijaniu zdolności nauczycieli i liderów do tworzenia wizji i wypracowywania strategii na poziomie szkoły, a także na kulturze ciągłego doskonalenia systemu, która jest punktem odniesienia do porównań własnych praktyk edukacyjnych z najlepszymi na świecie.

Na poziomie instytucji w Singapurze zarówno spójność polityk, jak i konsekwentne ich wdrażanie jest możliwe dzięki strategicznemu związkowi ministerstwa edukacji z Narodowym Instytutem Edukacji, który kształci nauczycieli



i szkoły. To nie są puste słowa. Raporty, które otrzymałem od osób decyzyjnych, naukowców i nauczycieli, były zawsze spójne, nawet jeśli reprezentowały różne perspektywy. Dyrektor Narodowego Instytutu Edukacji spotyka się z ministrem edukacji co kilka tygodni. Profesorowie tej placówki badawczej regularnie uczestniczą w ministerialnych dyskusjach i podejmowaniu decyzji, a harmonogram pracy w instytucie jest skoordynowany z działaniami ministerstwa. Dyrektorzy szkół dowiadują się o głównych propozycjach reform bezpośrednio od ministra. W kwietniu 2014 roku przemawiałem na jednym z regularnych spotkań, na których minister edukacji Heng Swee Keat omawiał plany reformy szkolnej z wszystkimi dyrektorami singapurskich szkół średnich. Nigdy nie przyszło mi do głowy, aby ogłosić reformę edukacji za pośrednictwem mediów, bo zdawał sobie sprawę, że nie uda się rozpocząć prac, dopóki liderzy szkolni nie poznają celów i metod wprowadzenia zaplanowanych zmian.

To mnie nauczyło, że ważne jest, aby menedżerowie edukacji szczerze rozmawiali z nauczycielami i liderami szkolnymi o celach reformy i jej wpływie na kadre szkolną. Sukces leży w stylu przywództwa, który integruje, sprzyja współpracy i daje przestrzeń do podejmowania ryzyka. Takie podejście zachęca pracowników oświaty do odważnego analizowania problemów z różnych perspektyw i proponowania nowych rozwiązań. Celem jest osiągnięcie zgody bez rezygnacji z reform.

Dostrzeżenie różnych podejść wykorzystywanych do systemowego projektowania zmian w obszarze edukacji początkowo było dla mnie jako fizyka sporym wyzwaniem. W fizyce staramy się rozumieć świat za pomocą złożonych modeli, a następnie sprawdzać, w jaki sposób zmiana jednego elementu w modelu wpływa na wynik. Ale systemy edukacji stały się do tego stopnia płynne, że takie rozwiązania nie wystarczają. Najsilniejszymi systemami edukacji staną się te, które będą potrafiły samodzielnie dostosowywać się do zmieniających się wymagań, gromadzić, współtworzyć i dzielić się wiedzą, spostrzeżeniami i doświadczeniami uczniów i nauczycieli.

Wielu nauczycieli i wiele szkół jest na to gotowych. Aby pobudzić ich rozwój, polityka musi inspirować, stwarzać przestrzeń do innowacyjności, rozpoznawać dobre praktyki i dzielić się nimi. Taka zmiana w politykach publicznych wymaga szerokiego zaufania do edukacji, instytucji edukacyjnych i szkół, nauczycieli, uczniów i lokalnych społeczności. We wszystkich obszarach usług publicznych zaufanie jest istotnym elementem skutecznego zarządzania. Szkoła, która osiąga sukcesy, zawsze będzie miejscem, gdzie chce się pracować, gdzie można realizować pomysły oraz gdzie ludzie ufają sobie i innym.

Zbyt mało wiemy o tym, jak budować zaufanie w edukacji, jak je utrzymać na tym samym poziomie mimo upływu czasu lub jak można je przywrócić,

jeśli ktoś go nadużyje. Nie da się jednak prawnie ustanowić lub narzucić zaufania, dlatego tak trudno jest je wbudować w tradycyjne struktury administracyjne. Zaufanie jest zawsze intencjonalne, może być budowane i utrzymywane jedynie dzięki zdrowym relacjom i konstruktywnej szczerości. To nauka, którą wszyscy możemy wyciągnąć z doświadczeń fińskich, gdzie sondaże konsekwentnie wskazują na wysoki poziom publicznego zaufania do edukacji. W czasach gdy osłabieniu ulegają mechanizmy kontrolne, budowanie zaufania jest najbardziej obiecującym sposobem rozwijania i utrzymywania nowoczesnych systemów edukacji.

## ZMIENIANIE SPOSOBU OCENIANIA UMIEJĘTNOŚCI

Sposób, w jaki uczniowie są oceniani, także ma duży wpływ na przyszłość edukacji, ponieważ sygnalizuje priorytety programu i metod nauczania. Testy skupiają uwagę na tym, co jest ważne – i tak powinno być. Nauczyciele i kierownictwo szkoły, a także uczniowie będą zwracać uwagę na to, co jest sprawdzane za pomocą testów, a w efekcie – dostosowywać program i metody nauczania.

Niektórzy sądzą, że ocenianie umiejętności zawęży edukację do wybranych wymiarów efektów kształcenia. Tak faktycznie jest, ale to samo można powiedzieć o każdej formie pomiaru umiejętności, także o obserwacji. Wystarczy zapytać policyjnych śledczych o rozbieżności w zeznaniach świadków albo przyjrzeć się uprzedzeniom nauczyciela wobec płci lub pochodzenia społecznego, aby przekonać się, jak ograniczona i subiektywna może być nawet bezpośrednia obserwacja.

Problem tkwi raczej w sposobach interpretowania wyników i jednocześnie traktowania ich jako jednej z wielu możliwych perspektyw oceniania umiejętności uczniów, które dają nauczycielom i decydentom możliwość śledzenia postępów w nauce. Ocenianie umiejętności powinno zostać przeprojektowane zaraz po zreformowaniu programów i metody nauczania.

Wiele modeli oceniania jest słabo dostosowanych do programu nauczania oraz wiedzy i umiejętności, które młodzież powinna rozwijać. Na wiele pytań dzisiejszych szkolnych testów można odpowiedzieć w kilka sekund za pomocą smartfona. Jeśli nasze dzieci mają być mądrzejsze od swoich smartfonów, to testy nie powinny sprawdzać, czy potrafią one powielać informacje, lecz czy potrafią wyciągnąć wnioski z tego, co już wiedzą, i kreatywnie je wykorzystać w nowych sytuacjach. Model powinien również oceniać kompetencje społeczne i emocjonalne.

Kiedy to pisałem, większość oprogramowania służącego do rozwiązywania testów nie pozwala na łączenie się z internetem z uwagi na obawę, że uczniowie mogą to wykorzystać do poszukiwania odpowiedzi na pytania testowe. Wyzwaniem przyszłych systemów oceniania będzie stworzenie takich warunków, które zachęcą uczniów do łączenia się ze źródłami aktualnej wiedzy, bez narażania na szwank trafności i rzetelności wyników egzaminowania.

Kolejnym egzaminacyjnym wykroczeniem jest uzgadnianie odpowiedzi z innym uczniem. Biorąc pod uwagę, że coraz więcej innowacji wymaga dzielenia się wiedzą, w przyszłości egzaminy nie powinny dyskwalifikować za współpracę z innymi uczniami rozwiązyującymi test, lecz znaleźć sposób, aby taka współpraca stała się częścią oceny. Wyniki oceny współpracy przy rozwiązywaniu problemów w ramach PISA wskazały wyraźnie, że biegłość w samodzielnym rozwiązywaniu problemów tylko częściowo wpływa na umiejętność współpracy z innymi.

Podczas tworzenia systemu oceniania często zdarza się nam rezygnować z trafności na rzecz wydajności oraz z istotności mierzonych umiejętności na rzecz rzetelności pomiaru. Dzięki temu wyniki stają się bardziej obiektywne, przez co maleje ryzyko, że zostaną podważone. Niektórzy ministrowie edukacji stracili pracę z powodu sporów wokół rzetelności egzaminów. Niewielu natomiast musiało odpowiadać za niską trafność testów czy ograniczone znaczenie badanych umiejętności.

Stawianie rzetelności i wydajności na pierwszym miejscu ma swoją cenę. Najbardziej rzetelny test to ten, w którym zadajemy uczniom podobne pytania w formie, która pozostawia niewiele miejsca na niejednoznaczność – zazwyczaj są to pytania wielokrotnego wyboru. Test mierzący istotne rzeczy sprawdza szeroki zakres wiedzy i umiejętności uznawanych za ważne dla osiągnięcia sukcesu w obszarze edukacji. Aby było to możliwe, wykorzystuje się wiele rodzajów pytań, także otwartych, które zachęcają do udzielania bardziej złożonych wypowiedzi. Oczywiście taka forma pytań daje pole do różnych interpretacji i wymaga bardziej wyrafinowanych sposobów oceniania. Jeśli liczba ocenianych uczniów jest duża lub chcemy często ich sprawdzać, wówczas rośnie znaczenie wydajności, co faworyzuje proste formy pytań, które jednocześnie są łatwe do zakodowania.

Z tych powodów pierwsze decyzje, jakie podjęliśmy w ramach badania PISA, dotyczyły testowania ograniczonej próby szkół i uczniów oraz nieogłaszania wyników dla poszczególnych uczniów lub szkół, aby nie były traktowane jak egzaminy wysokiej stawki. W ten sposób za priorytet mogliśmy uznać trafność i istotność ocenianej wiedzy i umiejętności. Stosunkowo małe wielkości prób umożliwiają nam stosowanie bardziej złożonych i kosztochłonnych form zadawania pytań.

Poza tym oceny muszą być sprawiedliwe, technicznie poprawne i dostosowane do określonego celu. Muszą także zapewniać adekwatne narzędzia pomiaru dla różnych poziomów szczegółowości, aby mogły służyć potrzebom decydentów z różnych poziomów systemu edukacji. Międzynarodowe oceny umiejętności, takie jak PISA, stają przed dodatkowym wyzwaniem związanym z zapewnieniem ważności wyników w obrębie różnych kulturowych, krajowych i językowych granic, w których są prowadzone, oraz porównywalności prób szkół i uczniów między krajami uczestniczącymi. Zespół PISA zainwestował dużo czasu i wysiłku, aby zapewnić, że te standardy są spełniane<sup>177</sup>.

Musimy również wkładać dużo starań w zmniejszanie różnic między ocenianiem sumatywnym a formatywnym (kształtującym). Pierwsze z nich zazwyczaj wiąże się z testowaniem uczniów pod koniec danego etapu nauczania. Ocenianie formatywne jest nieco bardziej diagnostyczne i przeprowadza się je podczas nauki danej części materiału, aby wskazać, co należy w danym momencie poprawić.

Musimy poszukiwać kreatywnych sposobów łączenia elementów obu podejść do oceniania. Już teraz możliwe jest tworzenie spójnych, wieloaspektowych modeli ewaluacji, które obejmują zarówno uczniów, klasy, szkoły, jak i szczebel regionalny, krajowy, a nawet międzynarodowy. Dobrze zaprojektowane testy powinny otwierać się na różne sposoby myślenia i rozumowania uczniów oraz ujawniać strategie wykorzystane do rozwiązania problemu. Ocenianie za pomocą cyfrowych technologii, tak jak w PISA, daje takie możliwości, ponieważ nie tylko mierzy stopień poprawności udzielonych odpowiedzi, lecz także pokazuje ścieżki, jakie przeszli uczniowie, zanim doszli do swoich rozwiązań.

Ocenianie powinno również dawać wartościowe informacje zwrotne o odpowiednim poziomie szczegółowości, aby umożliwić podejmowanie decyzji naprawczych. Nauczyciele muszą być w stanie zrozumieć, jakie informacje o sposobach rozumowania ich uczniów dostarcza ocena. Kierownictwo szkół, decydenci i nauczyciele muszą mieć możliwość wykorzystania informacji uzyskanych na podstawie oceny umiejętności, aby poszerzać możliwości uczenia się. Wówczas nauczyciele przestaną oddzielać egzaminowanie od nauczania i postrzegać je nie jako złodzieja czasu, który można by poświęcić na naukę, lecz jako narzędzie wspierające proces nauczania.

<sup>177</sup> Zob. OECD, 2017l.

## JAK ZMIENIA SIĘ BADANIE PISA

Oczywiście, to wszystko dotyczy również badania PISA. Chociaż wyniki nie wpływają bezpośrednio na poszczególnych uczniów, nauczycieli czy szkoły, to PISA jest postrzegana jako znacząca miara sukcesu systemów edukacji. W związku z tym wyniki PISA powinny uzasadniać reformowanie edukacji, zamiast je wstrzymywać z uwagi na zbyt ograniczony zakres wskaźników. Nic więc dziwnego, że w krajach uczestniczących w badaniu PISA – zarówno w sferze polityk publicznych, jak i na poziomie technicznym – trwa ożywiona dyskusja na temat kierunku, w jakim PISA może i powinna ewoluować.

Niektórzy twierdzą, że jeśli test ma mierzyć postęp i zmianę w edukacji, to nie należy zmieniać wskaźników. Twierdzą, że test jest stałym punktem odniesienia. Jednak zespół PISA obrał inny kurs, uznawszy, że jeśli nie będzie zmieniać swoich narzędzi, to ocenianie uczniów ograniczy się do tego, co uważano za ważne w przeszłości, zamiast sprawdzać kompetencje potrzebne w przyszłości.

Wykorzystanie komputerów do oceny umiejętności w ramach PISA daje możliwość sprawdzenia szerszego zakresu wiedzy i umiejętności. Ocena umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, przeprowadzona w sesji 2012, umiejętności współpracy przy rozwiązywaniu problemów (2015) czy kompetencji obywatelskich (2018) są tego dobrym przykładem. O wiele trudniej będzie sprawdzić kompetencje społeczne i emocjonalne. Ale nawet i tu najnowsze badania pokazują, że wiele składników z tych obszarów z powodzeniem daje się zmierzyć<sup>178</sup>.

Zespół PISA stara się również, aby wyniki były bardziej dostępne lokalnie. Dlatego zaczął opracowywać instrumenty opierające się na otwartym dostępie, które można wykorzystać do opracowania wyników PISA dla swojej szkoły. Nowy test przygotowany dla szkół i oparty na badaniu PISA<sup>179</sup> daje możliwość porównywania wyników – podobnych lub całkiem rozbieżnych – wielu szkół zlokalizowanych w różnych częściach świata.

Szkoły powoli zaczynają korzystać z tych danych. We wrześniu 2014 roku otworzyłem pierwsze doroczne zgromadzenie amerykańskich szkół, które przystąpiły do tego testu. Budujące było duże zainteresowanie przedstawicieli szkół możliwością porównywania swoich wyników nie tylko z sąsiednimi szkołami, lecz także z najlepszymi szkołami z zagranicy. W hrabstwie Fairfax

<sup>178</sup> Zob. OECD, 2015c.

<sup>179</sup> Zob. <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-based-test-for-schools>>.

Od wydawcy: od 2016 roku podobne badania w polskich szkołach prowadzi Fundacja Naukowa Evidence Institute.

w Wirginii dyrektorzy i nauczyciele z dziesięciu szkół rozpoczęli (trwającą rok) debatę na temat pierwszych wyników. Z pomocą lokalnych urzędów i OECD przekopywali się przez swoje dane, aby zrozumieć, jak należy porównywać szkoły między sobą i z innymi szkołami z całego świata. Ci dyrektorzy i nauczyciele zaczęli postrzegać siebie jako członków jednej drużyny; nie byli już tylko obserwatorami globalnego pola gry. Innymi słowy, w hrabstwie Fairfax większa liczba danych przyczyniła się do większego zaufania.

Liczba krajów przyłączających się do badania PISA stale rośnie. Stało się więc jasne, że projekt musi ewoluować i dostosowywać się do bardziej zróżnicowanej grupy uczestników, także do krajów o średnich i niskich dochodach. Aby badanie dawało wiarygodne wyniki w coraz większej liczbie krajów, zespół PISA opracowuje narzędzia testowe dostosowane do pomiaru bardziej zróżnicowanego zakresu umiejętności uczniów; koryguje kwestionariusze danych kontekstowych, aby lepiej dostosować je do krajów o niższym dochodzie. Pokonuje także finansowe i techniczne wyzwania, rozwijając partnerstwo z darczyńcami, budując potencjał oraz wciągając w orbitę swoich działań lokalnych interesariuszy w krajach rozwijających się. Pilotaż tej inicjatywy, nazywanej „PISA na rzecz Rozwoju”<sup>180</sup>, został pomyślnie przeprowadzony w dziewięciu krajach w 2016 i 2017 roku.

## SZEROKIE PATRZENIE W PRZYSZŁOŚĆ

Gdybym miał dodać jeszcze jedną cechę do profilu odpowiedzialnego i reagującego na potrzeby przywódcy edukacyjnego, zwłaszcza w odniesieniu do oceny umiejętności, to byłaby to zdolność nie tylko patrzenia przed siebie, lecz także do szerokiego patrzenia poza własny kontekst. To wyjaśnia również, dlaczego światowej klasy systemy edukacji zdecydowanie i konsekwentnie dążą do przeprowadzania międzynarodowej analizy porównawczej oraz uwzględniania jej wyników w polityce i praktyce edukacyjnej.

Nie chodzi im o powielanie rozwiązań z innych krajów, tylko o to, aby na poważnie i bez zbędnych emocji odkrywać dobre praktyki w innych miejscach, aby zdobywać wiedzę o tym, co działa w różnych kontekstach, i świadomie ją wykorzystywać.

Finlandia była punktem odniesienia pod względem wyników i praktyk dla innych systemów edukacji, jeszcze zanim wyrosła na lidera osiągającego jedne z najlepszych wyników na świecie. Japonia wypracowywała swój trwały status

<sup>180</sup> Zob. <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaforddevelopment.htm>>.

jednego z najlepszych systemów edukacji na świecie, od chwili gdy w okresie Restauracji Meiji jej władze odwiedziły stolice uprzemysłowionych krajów Zachodu i postanowiły przywieźć do Japonii najlepsze rozwiązania, jakie świat ma do zaoferowania. Tak dzieje się do dzisiaj.

W drugiej połowie XX wieku Singapur zrobił dokładnie to, co Japonia 100 lat wcześniej, ale z jeszcze większym rozmysłem i dyscypliną. Tamtejsza Rada Rozwoju Gospodarczego, centralny ośrodek rządowy, zatrudnia wielu ekspertów, którzy traktują władzę i administrację Singapuru jak kopalnię twórczych wyzwań. Gdy władze chcą powołać nową instytucję, z reguły najpierw porównują swoje plany z najlepszymi rozwiązaniami na świecie. Wszystkie instytucje edukacyjne w Singapurze – od Narodowego Uniwersytetu Singapuru po poszczególne szkoły – zachęca się do tworzenia sieci kontaktów z całym światem – z myślą o przygotowaniu Singapurczyków do wyzwań przyszłości. Singapur wciąż uczy się od innych krajów, gdy tylko jest to możliwe.

Kiedy w Chinach przejął ster Deng Xiaoping i zaczął przygotowywać swój kraj do powrotu na scenę międzynarodową, polecił chińskim instytucjom edukacyjnym tworzenie partnerstw z najlepszymi instytucjami edukacyjnymi na świecie oraz adaptowanie dobrych praktyk i polityk edukacyjnych.

Podczas wizyty w OECD w 2008 roku Dalton McGuinty, ówczesny premier Ontario, przyznał, że jego poglądy na temat właściwej strategii dla tej prowincji ukształtowały wizyty w krajach mających udane systemy edukacji.

Wydaje się zatem, że przyglądanie się innym krajom i włączanie udanych rozwiązań do własnej polityki i praktyki edukacyjnej jest wspólną cechą wielu krajów osiągających wysokie wyniki.

Wystarczy porównać efekty takiej otwartości z postawą krajów, które wolą wątpić w pomiary PISA, gdy ich uczniowie mają słabsze wyniki niż inni, uznając za upokarzające porównywanie się z innymi systemami.

To może być kluczowa różnica między krajami, które mają szanse na postęp w edukacji, a pozostałymi. Kluczowa jest różnica między systemami, które odbierają alternatywne sposoby myślenia jako zagrożenie, a systemami otwartymi i gotowymi uczyć się od liderów edukacji z całego świata.

Tak samo działają prawa fizyki. Jeśli przestaniemy pedałowac, to nie ruszymy do przodu, nasze rowery przestaną się poruszać i przewrócą się, a my razem z nimi. Trzeba też pedałowac jeszcze mocniej, gdy wiatr wieje nam w oczy.

W obliczu wyzwań i możliwości, jakich nie miał nikt do tej pory, ludzie nie muszą zachowywać się biernie lub beczynn timer. Możemy sami podejmować decyzje, potrafimy przewidywać i ukierunkowywać nasze działania na sensowne cele. Zrozumiałem to, kiedy w teście matematycznym edycji PISA 2012 osiągnięcia 10% uczniów żyjących w najtrudniejszych warunkach społeczno-ekonomicznych w Szanghaju przewyższyły wyniki 10% najbogatszych



---

uczniów amerykańskich. Postanowiłem napisać tę książkę, kiedy zobaczyłem, jak dzieci z najbiedniejszych dzielnic Szanghaju uczą się – z przyjemnością – od najlepszych nauczycieli w tym mieście. Wtedy też zrozumiałem, że uniwersalny dostęp do wysokiej jakości edukacji jest celem możliwym do osiągnięcia. Mamy odpowiednie środki, aby zapewnić lepsze jutro milionom uczniów, którzy obecnie nie mają najlepszych perspektyw. Nasze główne zadanie na dziś nie polega na osiągnięciu niemożliwego, ale na sprawianiu, aby to, co jest możliwe, znalazło się w zasięgu ręki.



- Adams, R. (2002), *Country Comparisons in PISA: The Impact of Item Selection*, <<http://www.findanexpert.unimelb.edu.au/individual/publication9377>> (dostęp: 26.08.2017).
- Alberta Education (2014), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Alberta Report*, Alberta Education, Edmonton.
- Autor, D., Dorn, D. (2013), *The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market*, American Economic Review, Vol. 103/5, <<https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1553>>.
- Bandura, A. (2012), *Self-efficacy*, W. H. Freeman, New York.
- Barber, M. (2008), *Instruction to Deliver*, Methuen Publishing Ltd., London.
- Barber, M., Moffit, A., Kihn P. (2011), *Deliverology 101: A Field Guide for Educational Leaders*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Barro, R., Lee, J. (2013), *A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010*, Journal of Development Economics, Vol. 104, <<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>>.
- Borgonovi, F., Burns, T. (2015), *The Educational Roots of Trust*, OECD Education Working Papers, No. 119, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/19939019>>.
- Brown, M. (1996), *FIMS and SIMS: The First Two IEA International Mathematics Surveys*, w: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 3/2, <<https://doi.org/10.1080/0969594960030206>>.
- Brundtland Commission (1987), *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford.
- Carroll, J. (1963), *A Model of School Learning*, Teachers College Record, Vol. 64/8.
- Chen, C., Stevenson, H. (1995), *Motivation and Mathematics Achievement: A Comparative Study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian High School Students*”, Child Development, Vol. 66/4, <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00932.x>>.
- Chu, L. (2017), *Little Soldiers: An American Boy, a Chinese School, and the Global Race to Achieve*, Harper Collins Publishers, New York.
- Echazarra, A. et al. (2016), *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*, OECD Education Working Papers, No. 130, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>>.
- Epple, D., Romano, E., Urquiola, M. (2015), *School Vouchers*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Fadel, C., Trilling, B., Bialik, M. (2015), *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, The Center for Curriculum Re-design, Boston.
- Fullan, M. (2011), *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*, Jossey-Bass, San Francisco.

- Friedman, T. L. (2016), *Thank You for Being Late: An Optimist's Guide to Thriving in the Age of Accelerations*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Goldin, C., Katz, L. (2007), *The Race between Education and Technology*, National Bureau of Economic Research. Cambridge, MA.
- Goldin, I., Kutarna, C. (2016), *Age of Discovery: Navigating the Risks and Rewards of Our New Renaissance*, St. Martin's Press, New York.
- Good, T., Lavigne, A. (2018), *Looking in Classrooms*, Routledge, New York.
- Goodwin, L., Low, E., Darling-Hammond, L. (2017), *Empowered Educators in Singapore: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Griffin, P., Care, E. (2015), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer Dordrecht, New York.
- Hanushek, E., Woessmann, L. (2015a), *The Knowledge Capital of Nations*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hanushek, E., Woessmann, L. (2015b), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>>.
- Hanushek, E., Piopiunik, M., Wiederhold, S. (2014), *The Value of Smarter Teachers*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Harari, Y. N. (2016), *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, Harville Secker, London.
- Hargreaves, A., Shirley, D. (2012), *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Hung, D., Tan, S. C., Koh, T. S (2006), *From Traditional to Constructivist Epistemologies: A Proposed Theoretical Framework Based on Activity Theory for Learning Communities*, Journal of Interactive Learning Research, Vol. 17/1.
- Husen, T., ed. (1967), *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*, Vol.1 i Vol. 2, Almqvist and Wiksell, Stockholm.
- Leadbeater, C. (2016), *The Problem Solvers: The teachers, the students and the radically disruptive nuns who are leading a global learning movement*, Pearson, London.
- Martin, M., Mullis, I. (2013), *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- McInerney, D., Van Etten, S. (2004), *Big Theories Revisited*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Nathan, M., Pratt, A., Rincon-Aznar, A. (2015), *Creative Economy Employment in the European Union and the United Kingdom: A Comparative Analysis*, Nesta, London.

- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>>.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS 2008*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>>.
- OECD (2010a), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, 11th ed., OECD Publishing, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en>>.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>>.
- OECD (2011a), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>>.
- OECD (2011b), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>>.
- OECD (2011c), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>>.
- OECD (2012a), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>>.
- OECD (2012b), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socioeconomic Profile*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>>.
- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook: First Results from the Survey Of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>>.
- OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>>.
- OECD (2013c), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>>.
- OECD (2013d), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>>.
- OECD (2013e), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>>.
- OECD (2014a), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>>.

- OECD (2014b), *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>>.
- OECD (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>>.
- OECD (2014d), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, Revised edition, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>>.
- OECD (2015a), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>>.
- OECD (2015b), *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, <<http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>> (dostęp: 26.08. 2017).
- OECD (2015c), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>>.
- OECD (2015d), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>>.
- OECD (2015e), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>>.
- OECD (2015f), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>>.
- OECD (2015g), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>>.
- OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>>.
- OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>>.
- OECD (2016c), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>>.
- OECD (2016d), *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>>.

- OECD (2016e), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>>.
- OECD (2017a), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>>.
- OECD (2017b), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>>.
- OECD (2017c), *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en>>.
- OECD (2017d), *PISA 4 U*, <<https://www.pisa4u.org/>>.
- OECD (2017e), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>>.
- OECD (2017f), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>>.
- OECD (2017g), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264277274-en>>.
- OECD (2017h), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>>.
- OECD (2017i), *Is too much testing bad for student performance and well-being?*, PISA in Focus, No.79, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/22260919>>.
- OECD (2017j), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>>.
- OECD (2017k), *Computers and the Future of Skill Demand*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264284395-en>>.
- Paccagnella, M. (2015), *Skills and Wage Inequality: Evidence from PIAAC*, OECD Education Working Papers, No. 114, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/5js4xfgl4ks0-en>>.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership (Volume 1): Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>>.
- Putnam, R. D. (2007), *Bowling Alone*, Simon and Schuster, New York.
- Prensky, M. (2016), *Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids*, Teachers College Press, New York.



- Rambøll (2011), *Country Background Report for Denmark, prepared for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, Aarhus, <<http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>>.
- Schleicher, A. (2014), *Poverty and the Perception of Poverty: How Both Matter for Schooling Outcomes*, <<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html>> (dostęp: 26.08. 2017).
- Schleicher, A. (2017), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, OECD publishing, Paris <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>>.
- Schleicher, A. (2017), *What teachers know and how that compares with college graduates around the world*, <<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/11/what-teachers-know-andhow-that.html>> (dostęp: 26.08. 2017).
- Seldon, A. (2007), *Blair's Britain*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Slavin, R. (1987), *Grouping for Instruction*, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University, Baltimore.
- Tan, O. et al. (2017), *Educational Psychology: An Asia Edition*, Cengage Learning Asia Ltd., Singapore.
- Weiner, B. (2004), *Attribution Theory Revisited: Transforming Cultural Plurality into Theoretical Unity*”, w: McInerney, D., Van Etten, S. (eds.), *Big Theories Revisited: Research on Socio-Cultural Influences on Motivation and Learning*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.

# CZYTANKI O EDUKACJI

## KILKA SŁÓW O SERII

Chcieliśmy powiedzieć dość!

Jak długo można międlić w kółko te same tematy, że lektury nie te, godzin za mało, treści niedostosowane, jakość egzaminów marna, nauczyciele nie dość ofiarni, uczniowie za agresywni, a Karta Nauczyciela do bani.

Czy te dyskusje, odbywane rytualnie przy okazjach wyznaczanych szkolnym kalendarzem, lub incydentalnie, gdy coś się dzieje – ktoś komuś włożył kosz na głowę, ktoś protestuje albo ogłasza nowy ozdrowieńczy program, zbliżają nas do zrozumienia tego, dlaczego coraz bardziej rozczarowuje nas szkoła? Wszystkich nas: uczniów, rodziców, nauczycieli, polityków oświatowych...

Czy na zawsze skazani jesteśmy na uprawianie tej folkowej pedagogicznej pseudowiedzy, jak ją trafnie określiła prof. Dorota Klus-Stańska. Pseudodykusji, która ani na jotę nie zbliża nas do zrozumienia wyzwań, przed jakimi stanęła edukacja w obliczu cywilizacyjnej zmiany? Czy nie jesteśmy w stanie zdobyć się na rozmowę dotyczącą prawdziwych dylematów, podejmującą próbę dociekania ich przyczyn i odnajdywania sensów w szkolnej rzeczywistości?

Postanowiliśmy zaryzykować, a nuż uda się nam przełamać krępujące dialog ograniczenia: podział na tych, co atakują, i tych, co się bronią, czyli nauczycieli i przedstawicieli abstrakcyjnego społeczeństwa (uczniów, rodziców, media, władze oświatowe); na tematy atrakcyjne medialnie i nudne („przecież to nikogo nie zainteresuje”); przystępne i zdecydowanie zbyt fachowe; światopoglądowo słuszne i nie („lewicowe, feministyczne, fe...”). Tak zrodził się pomysł „Czytanek o Edukacji”. Serii, której ukazywanie się zależeć będzie przede wszystkim od zainteresowania, jakie wzbudzi, i od potencjalnych sponsorów, którzy zechcą wesprzeć tę inicjatywę, by powstać mogły papierowe i elektroniczne wersje kolejnych tomów.

Pojęcie „czytanka”, oznaczające krótki tekst z podręcznika szkolnego, silnie wiąże się z historią i tradycją kształcenia. Jak dowodzą artykuły z pierwszej części serii, ale także liczne prace teoretyków i praktyków edukacji, model szkoły z minionego wieku jest nadzwyczaj trwały i skutecznie opiera się zmianom. Pomyśleliśmy sobie przewrotnie, że tytuł „Czytanek” odzwierciedlałby przywiązanie nas wszystkich do tradycyjnego myślenia o szkole, funkcjonalistycznego

---

podejścia do jej roli w społeczeństwie oraz naszą skłonność do upraszczania rzeczywistości i pomijania niewygodnych wątków. Ale określenia „czytanka” używać można także w odniesieniu do książki, zawierającej popularne teksty do wykorzystania w szkole. Nie mielibyśmy nic przeciwko temu, gdyby nasze czytanki były w szkołach „wykorzystywane” i omawiane.



Kiedy przed parunastu laty opowiadaliśmy na forum międzynarodowym o naszym zainteresowaniu badaniami PISA, wiele koleżanek i kolegów z innych związków nie ukrywało zdziwienia, czy wręcz nas krytykowało. OECD, silnie kojarzone z promowaniem neoliberalnej wizji świata, nie wydawało się im odpowiednim partnerem dla związkowców głoszących idee egalitarne, domagających się równego dostępu do wysokiej jakości edukacji i walczących z prywatyzacją szkolnictwa. Przypominam te fakty nie tylko po to, by udowodnić, że wśród partnerów społecznych byliśmy pionierami, jeśli chodzi o otwartość wobec idei PISA, czy podkreślić, że jesteśmy z tego dumni, lecz także po to, by uwydatnić znaczenie współpracy między instytucjami i organizacjami, których interesy czasem wydają się sprzeczne, a niekiedy po prostu takie są. Dziś trudno byłoby sobie wyobrazić Międzynarodowy Szczyt Zawodu Nauczyciela bez OECD, bez merytorycznego wkładu w te spotkania Andreasa Schleichera.

ze wstępu **Sławomira Broniarza**, prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego

To ważna lektura dla osób poważnie myślących o zmianach w edukacji i chcących dowiedzieć się, jak reformowano oświatę za granicą. Niewiele jest osób na świecie, które tak dobrze poznały różne systemy edukacji jak Andreas Schleicher. Niewiele też osób tak dużo zrobiło, aby decydenci silniej opierali swoje decyzje na twardych danych, a przede wszystkim na tych dotyczących wyników uczniów. W Polsce brakuje nam wiedzy o edukacji w innych krajach, a także oparcia się na wynikach badań. Liczymy na to, że ta książka przyczyni się do bardziej racjonalnej i otwartej na doświadczenia międzynarodowe dyskusji o reformowaniu polskiej oświaty.

dr **Maciej Jakubowski**

prezes Fundacji Naukowej Evidence Institute



„Nie ma na świecie lepszego znawcy edukacji niż Andreas Schleicher. I kropka. Po raz pierwszy zebrał w jednym miejscu 20 lat swojego doświadczenia. *Edukacja światowej klasy* powinna być lekturą obowiązkową wśród decydentów, nauczycieli i tych wszystkich, którzy chcą wiedzieć, jak dostosowywać szkoły do nowoczesności i pomagać dzieciom uczyć się myślenia za siebie”.

**Amanda Ripley**, autorka książki *The smartest kids in the world* – bestsellera według *New York Timesa*

“[...] lektura obowiązkowa dla tych, którzy chcieliby, aby przyszłość otwierała przed wszystkimi takie same możliwości ekonomiczne”.

**Klaus Schwab**, założyciel i przewodniczący Światowego Forum Ekonomicznego

„[Schleicher] uchwycił wszystkie kluczowe problemy, dokładnie się w nie wpatrzył i postarał wypracować rozwiązania wspólnie z interesariuszami z różnych poziomów systemu i różnorodnych kultur”.

**Michael Fullan**, dyrektor ds. globalnego przywództwa sieci New Pedagogies for Deep Learning

„Każdy wizjoner, który poważnie podchodzi do poprawy warunków uczenia się wśród uczniów, powinien potraktować bogatą w dane *Edukację światowej klasy* jako wiodącą pozycję na prywatnej liście bestsellerów”.

**Jeb Bush**, 43. gubernator Florydy, założyciel i przewodniczący Foundation for Excellence in Education

Publikacja wydana we współpracy  
z Fundacją im. Friedricha Eberta  
Przedstawicielstwo w Polsce

**FRIEDRICH  
EBERT**  
**STIFTUNG**