

Edukacja – pole międzynarodowej konkurencji?



PROF. MACIEJ JAKUBOWSKI

Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych, Uniwersytet Warszawski



DR TOMASZ GAJDEROWICZ

Zastępca Dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych, Uniwersytet Warszawski

Jakie są mocne i słabe strony polskiej szkoły? Zdaje się, że kształcimy nie najgorzej, co odzwierciedlają chociażby sukcesy absolwentów na rynku pracy. Wciąż brakuje nam jednak większej elastyczności i autonomiczności oraz budowania kompetencji miękkich i samodzielności uczniów. Przede wszystkim jednak musimy zacząć podchodzić do edukacji na serio. Oznacza to zarzucenie podejścia intuicyjnego bazującego na indywidualnym doświadczeniu na rzecz rzetelnych badań. Jak stworzyć kulturę opartego na dowodach, świadomego nauczania?

Na pytanie, jakiej edukacji potrzebujemy, czy też jaka powinna być edukacja przyszłości, odpowiadano już w setkach artykułów i prezentacji. Odpowiedzi te bardzo się różnią, jednak wiele z nich cechuje pewność co do tego, jak będzie wyglądać przyszłość i jakiej edukacji potrzeba, żeby w tej przyszłości się odnaleźć – zarówno indywidualnie, jak i w wymiarze społecznym. My takiej pewności nie mamy.

W szybko zmieniającym się świecie nie da się określić, jakie umiejętności będą na wagę złota. Nie ma to też większego znaczenia. Szkoła, a także edukacja wyższa powinny dawać podstawę do ciągłego rozwoju. Tę podstawę

tworzą umiejętności i fundamentalna wiedza: nie tylko w kluczowych dziedzinach, ale także dotycząca tego, jak samodzielnie się uczyć.

Szkoły i uczelnie powinny być bardziej autonomiczne i elastyczne, tak by przekazywać absolwentom kompetencje, dzięki którym zmierzają się z dynamicznie zmieniającym się światem. Rolą systemu jest troska o to, żebyśmy wiedzieli, jakie działania edukacyjne przynoszą spodziewane korzyści, a jakie nie. W tym celu należy zbudować infrastrukturę pozwalającą nam to monitorować. Inaczej mówiąc, na poziomie systemu musimy zadbać o to, żeby edukacja przestała być dziedziną, w której rządzą intuicja i własne

doświadczenie, a stała się domeną opartą na rzetelnej ocenie efektów. Wzmocnienie roli badań i racjonalnych argumentów jest też potrzebne w innych dziedzinach, gdzie intuicja lub polityka wygrywają z rzetelnymi analizami i obiektywnymi danymi.

Najlepiej wykształcone generacje Polaków, populistyczne decyzje i pandemia

Jaki jest obecny stan polskiej edukacji? Do czasu zmian w szkolnictwie, wprowadzanych stopniowo od 2016 roku, w międzynarodowych rankingach nasi uczniowie plasowali się w europejskiej, ale też światowej czołówce. Piętnastolatki błyszczeli w największym światowym badaniu umiejętności uczniów PISA¹. Jeszcze w 2018 roku ostatnie kohorty kształcone w systemie z gimnazjami posiadały wiedzę i umiejętności należące do najlepszych w Europie, a w matematyce uczniów na najwyższym poziomie umiejętności mieliśmy nawet więcej niż Finlandia czy Dania. Reforma z 1999 roku wprowadzająca gimnazja znacząco podniosła poziom najslabszych uczniów, a kolejne reformy podstaw programowych z 2008 roku pozwoliły zwiększyć liczbę uczniów na najwyższym poziomie umiejętności. Niestety, w 2018 roku gimnazja zlikwidowano – wbrew sprzeciwom ekspertów, badaczy i nauczycieli; wbrew jakimkolwiek danym oraz racjonalnym argumentom.

Okres pandemii był kolejnym trudnym etapem dla polskiej edukacji. Zabrakło dyskusji o tym, czy szkoły powinny być aż tak długo zamknięte. Zabrakło nawet świadomości, że

Jeszcze w 2018 roku ostatnie kohorty kształcone w systemie z gimnazjami posiadały wiedzę i umiejętności należące do najlepszych w Europie, a w matematyce uczniów na najwyższym poziomie umiejętności mieliśmy nawet więcej niż Finlandia czy Dania.

okres ten był jednym z najdłuższych w całej Unii Europejskiej – szkoły w Polsce zamknięte były przez 62 tygodnie. W innych krajach, gdzie wzięto pod uwagę analizy wskazujące na to, że koszty edukacyjne i społeczne przewyższają korzyści zdrowotne, szkoły otwierano szybciej. Wprowadzono szczególne środki ostrożności, a mało efektywne nauczanie online dość sprawnie zastąpiono tradycyjnymi lekcjami. W Polsce żadne dane nie były w stanie przekonać decydentów, że szkoły można bezpiecznie otworzyć. Konsekwencją tego były: po pierwsze, większy niż w innych krajach spadek umiejętności uczniów², po drugie zaś – poważne koszty społeczne. Wiązały się one choćby ze słabszymi relacjami rówieśniczymi, trudnościami psychicznymi, m.in. tymi związanymi z powrotem do szkoły, czy wreszcie ze znacznym ograniczeniem możliwości pracy rodziców. Spadek umiejętności związany z zamknięciem szkół miał też istotne konsekwencje ekonomiczne. Okazało się, że straty kapitału ludzkiego są trwałe i przekładają się na rozwój gospodarczy w przyszłości³.

1 PISA – ang. *Programme for International Student Assessment* (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów).

2 T. Gajderowicz, M. Jakubowski, H.A. Patrinos, S. Wrona, *Capturing the Educational and Economic Impacts of School Closures in Poland*, „IZA Discussion Paper” 2022, nr 15787.

3 G. Psacharopoulos, V. Collis, H.A. Patrinos, E. Vegas, *The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World*, „Comparative Education Review” 2021, nr 65(2), s. 271-287.

Trzy źródła negatywnych opinii o polskiej szkole, w tym jedno słuszne

W tym miejscu warto skonfrontować dane świadczące o wysokiej jakości nauczania w polskich szkołach z dość powszechnym przekonaniem, że nie spełniają one oczekiwań. Poglądy te mają naszym zdaniem trzy źródła.

Pogląd, że szkoła jest zła, bo wymaga za dużo wiedzy, jest błędny. Nie zmienia tego dostępność internetu czy AI. Z ich olbrzymich możliwości w pełni skorzysta ten, kto będzie miał sporą wiedzę, a co za tym idzie – będzie wiedział, czego szukać na dany temat oraz umiejętnie oceni przydatność i wiarygodność informacji.

Pierwsze źródło to negatywna opinia wykładowców akademickich, szczególnie tych wieloletnich i wiekowych, która ma poniekąd racjonalne podstawy. Rzeczywiście kolejne roczniki studentów, przychodzące na uniwersytety od – powiedzmy – 2000 roku, były średnio coraz słabsze. Wynikało to jednak z upowszechnienia kształcenia wyższego, a nie ze słabości polskiej szkoły. Mimo że każdy kolejny rocznik, który ją opuszczał, miał średnio wyższy poziom wiedzy i umiejętności niż poprzedni, to ponieważ co roku coraz większa jego część wybierała studia wyższe, średni poziom studentów spadał⁴.

Drugim źródłem są opinie na temat tego, czego powinna nauczać szkoła. Przeciążone programy wydają się odstawać od współczesnych

potrzeb. To prawda, że zbyt szczegółowa wiedza nie jest potrzebna, a odpytywanie z faktów przynosi stosunkowo niewielkie korzyści. Nieprawdą jest jednak to, że jeśli chcemy nauczać krytycznego myślenia, czy nawet kreatywności, to możemy całkowicie abstrahować od pogłębionej wiedzy w danej dziedzinie. Przeciwnie – stanowi ona podstawę skutecznego rozwiązywania problemów⁵. Tak więc pogląd, że szkoła jest zła, bo wymaga za dużo wiedzy, jest błędny. Nie zmienia tego dostępność internetu czy AI. Z ich olbrzymich możliwości w pełni skorzysta dopiero ta osoba, która ma sporą wiedzę – wie, czego szukać na dany temat oraz potrafi ocenić przydatność i wiarygodność informacji. Natomiast laik przyjmie wszystko bezkrytycznie, co stanowi spore zagrożenie, biorąc pod uwagę to, że w sieci jest równie dużo prawdziwych, jak i fałszywych informacji.

Trzecie źródło negatywnych opinii ma mocne podstawy w danych. Polska szkoła nie dba o relacje, współpracę czy samodzielność i sprawczość uczniów. O ile nie można się zgodzić z tym, że wiedza przekazywana w szkole jest nieprzydatna, o tyle wyniki badań potwierdzają, że uczniowie nie czują się w niej dobrze. Nie dość, że nie budują relacji, to jeszcze zapewne nie uczą się, jak je nawiązywać i podtrzymywać poza placówką. Co więcej, nie uczą się także tego, jak skutecznie samodzielnie pracować oraz jak podejmować ryzyko i brać za nie odpowiedzialność. To są rzeczywiste mankamenty polskiej szkoły, które wymagają poprawy. Podobne defekty można znaleźć na uczelniach wyższych. Kształcimy nieźle, co

4 M. Jakubowski, I. Białycki, J. Wiśniewski, *Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies)*, „European Journal of Education” 2017, nr 52(2), s. 167-174.

5 D.T. Willingham, *How to Teach Critical Thinking*, „Education: Future Frontiers” 2019, nr 1, s. 1-17.

pokazują chociażby sukcesy na rynku pracy. Wciąż brakuje jednak nacisku na kompetencje miękkie, samodzielność i sprawczość.

Oceniając potrzeby edukacyjne, powinniśmy bazować na wiedzy z rzetelnych badań i danych. Skuteczny system można budować, czerpiąc z następujących źródeł: reprezentatywne badania uczniów i szkół, analizy na podstawie danych administracyjnych oraz badania eksperymentalne z losowo dobranymi grupami kontrolnymi, a także towarzyszący im program metaanaliz badań edukacyjnych.

Musimy zmieniać edukację, ale nie wylewając przy tym dziecka z kąpielą. Poprawić to, co wymaga poprawy, czyli zwiększyć nacisk na kompetencje miękkie i samodzielność, a także ograniczyć czysto encyklopedyczną wiedzę i ciągle ocenianie dla samego tworzenia rankingów. Wreszcie – podtrzymać i doskonalić to, co nam się świetnie udaje. Polska szkoła daje bazę do dalszej nauki w postaci fundamentalnych kompetencji czytania, podstaw matematyki czy nauk przyrodniczych (choć z tymi ostatnimi jest coraz gorzej po błędnej decyzji o wycofaniu przedmiotów przyrodniczych z egzaminu ósmoklasisty). Te podstawy powinien mieć w XXI wieku każdy, kto kończy szkołę średnią na poziomie pozwalającym wybrać dowolną ścieżkę edukacyjną czy określony zawód.

To właśnie poziom kompetencji podstawowych decyduje o sukcesach gospodarczych krajów, na co jasno wskazują badania⁶. Polska powinna

pod tym względem ścigać kraje azjatyckie, chociażby kładąc jeszcze silniejszy nacisk na naukę czytania i matematyki we wczesnych latach edukacji, podobnie jak ma to miejsce w przedszkolach w Singapurze. Powinniśmy też zadbać o wyrównywanie szans, żeby uzyskać niski poziom nierówności, taki jak w Estonii czy Finlandii. Skupmy się na podjęciu wymienionych kroków, zamiast mówić o rewolucji i nauczaniu kompetencji przyszłości, które za chwilę mogą się zmienić.

Edukacja na serio, czyli rzetelne badania w miejsce intuicji i własnych doświadczeń

Zniszczenie gimnazjów – bez oglądania się na dane świadczące o sukcesie reformy z 1999 roku – jest tylko jednym z wielu, choć chyba najbardziej dotkliwym, przykładem kierowania się w edukacyjnych zmianach intuicją i własnym doświadczeniem czy też populistyczną odpowiedzią na sentymenty wyborców. W każdej szkole, każdego dnia kształcenie uczniów odbywa się z wykorzystaniem intuicji i własnych doświadczeń. Nauczyciele nie są temu winni. Mają najlepszą wiedzę o tym, jak nauczać skutecznie i często bronią się przed wymysłami różnej maści ekspertów czy innowatorów chcących wyrzucić do góry nogami „tradycyjne” nauczanie. Szkoły atakowane są takimi mitami, jak ten, że każdy uczeń ma swój styl przyswajania wiedzy i żeby lepiej uczyć, trzeba się do niego dostosować, co już od wielu lat wskazywane jest jako przesąd nieoparty badaniami⁷.

⁶ E.A. Hanushek, L. Woessmann, *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of*

Improving PISA Outcomes, „OECD Publishing” 2010, Paryż.
⁷ C.R. Riener, D. Willingham, *The Myth of Learning Styles*, „Change The Magazine of Higher Learning” 2010, nr 42(5), s. 32-35.

Intuicyjnie uczymy także czytania, często metodami obalonymi przez naukowców (np. czytanie globalne). Z kolei w matematyce rozwiązujemy całe problemy, licząc na domyślność uczniów, co nie tylko obniża skuteczność nauczania, ale też demotywuje i upewnia młodych ludzi w przekonaniu, że matematyka jest trudna. Dlatego powtórzmy: edukacja potrzebuje oprzeć się na rzetelnych badaniach i danych. Skuteczny system można budować, czerpiąc z trzech źródeł.

Pierwsze źródło to reprezentatywne badania uczniów i szkół. Dzięki temu zyskamy dostęp do bieżących informacji o postępach w nauce, a także dobrostanie uczniów, relacjach, sposobach nauki i nauczania. Takich danych bardzo nam brakuje. Zamiast nich zbyt często przywoływane są opinie czy pseudobadania w rodzaju wypełnianych na ochotnika ankiet internetowych. Bywa, że dają one kuriozalne, lecz podchwytywane ochoczo przez media rezultaty.

Drugie źródło to analizy na podstawie danych administracyjnych, przede wszystkim te uwzględniające śledzenie losów uczniów od przedszkola, przez wszystkie etapy systemu edukacji, aż po rynek pracy. Bazy SIO⁸, egzaminacyjne, uczelniane, ZUS-u i Ministra Finansów są wystarczające do oceny wielu reform i programów edukacyjnych. Ich wykorzystanie wymaga woli politycznej i relatywnie niewielkich środków. Przykłady już są: system ELA⁹ do monitorowania sytuacji na rynku pracy absolwentów szkół wyższych i, realizowany w Instytucie Badań Ekonomicznych (IBE), system monitorowania losów absolwentów

szkół średnich. Nieco więcej wspomnianej woli politycznej potrzeba, żeby połączyć to z danymi Ministerstwa Finansów i w rezultacie wykształcić taki system, jaki funkcjonuje w krajach skandynawskich. Daje on świetną podstawę do oceny przedsięwzięć edukacyjnych.

Dostęp do rzetelnych danych powinien stymulować szkoły do wprowadzania usprawnień, które realnie wpływają na rozwój uczniów. W dłuższej perspektywie pozwoli to stworzyć kulturę opartego na dowodach, świadomego nauczania.

Trzecie, zapewne najważniejsze, źródło stanowią badania eksperymentalne z losowo dobranymi grupami kontrolnymi, a także towarzyszący im program metaanaliz badań edukacyjnych. Wciąż są one rzadkością w edukacji, ale działania *Education Endowment Foundation* (EEF) w Wielkiej Brytanii pokazują, że stworzenie podobnego systemu jest możliwe i skutkuje całkowitą zmianą kierunku dyskusji o edukacji i kształceniu. Po kilkunastu latach pracy EEF zasób wyników badań eksperymentalnych zwiększył się z kilku do ponad 200. Nauczyciele w wielu krajach świata traktują EEF i ich metaanalizy jako podstawowe źródło wiedzy o tym, co działa w edukacji. Kształcenie i doskonalenie zawodowe także w coraz większym stopniu opiera się na metaanalizach i wynikach badań eksperymentalnych, co prowadzi do tego, że kierowanie się intuicją i mitami edukacyjnymi wreszcie zaczyna być kwestionowane.

Aby edukacja skutecznie wspierała poprawę jakości kształcenia, system powinien być zaprojektowany tak, by dane i wyniki badań motywowały interesariuszy do zmiany.

8 SIO – System Informacji Oświatowej.

9 ELA – ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych.

Oznacza to, że nauczyciele, decydenci i rodzice muszą mieć możliwość zapoznania się z wysokiej jakości informacjami. Takie podejście nie tylko podnosi poziom nauczania, zwiększa troskę o dobrostan uczniów (gdy jest odpowiednio mierzony i raportowany), ale także tworzy środowisko odpowiedzialności. Dostęp do rzetelnych danych powinien stymulować szkoły do wprowadzania usprawnień, które realnie wpływają na rozwój uczniów. W dłuższej perspektywie pozwoli to stworzyć kulturę opartego na dowodach, świadomego nauczania.

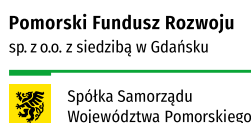
Możemy tak zrobić również w Polsce. Właśnie taki program budujemy w Instytucie Badań Edukacyjnych, przy zrozumieniu i finansowym wsparciu MEN. Miejmy nadzieję, że odmieni to polską dyskusję o edukacji i nie tylko unikniemy kolejnych błędnych decyzji, których niestety było sporo w ostatnich latach, ale też sprawimy, że polscy uczniowie będą jeszcze lepsi. Dzięki temu podstawy rozwoju naszej gospodarki, opartej w coraz większym stopniu na kapitale ludzkim, zostaną ugruntowane na lata. ■

O AUTORACH

Prof. Maciej Jakubowski – Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych oraz profesor na Wydziale Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 2008-2012 był analitykiem w zespole PISA w OECD w Paryżu. W latach 2012-2014 pełnił funkcję Podsekretarza Stanu w MEN, gdzie odpowiadał za strategię i finansowanie. Założyciel Fundacji Evidence Institute, która promuje wykorzystanie badań w praktyce nauczania i budowaniu polityki edukacyjnej. Jego pasją są badania edukacyjne, ale także przekazywanie nauczycielom, uczniom i rodzicom wiedzy o metodach nauczania mających mocne oparcie w badaniach. Współpracował jako konsultant z rządami oraz instytucjami międzynarodowymi, takimi jak Bank Światowy, OECD, UNESCO, UNDP czy Komisja Europejska.

Dr Tomasz Gajderowicz – Zastępca Dyrektora ds. Badań w Instytucie Badań Edukacyjnych. Naukowiec i ekspert z doświadczeniem krajowym i międzynarodowym. Specjalizuje się w mikroekonometrycznej analizie motywacji i wyborów w edukacji oraz pracy zawodowej, publikując na temat kapitału ludzkiego w zielonej i cyfrowej gospodarce. Związany z Wydziałem Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Zdobywał wiedzę m.in. na Uniwersytecie w Glasgow. Laureat prestiżowych nagród, takich jak Stypendium Ministra Nauki dla wybitnych młodych naukowców czy Stypendium START Fundacji Nauki Polskiej. W swojej karierze współpracował z UNESCO, Bankiem Światowym, Komisją Europejską oraz instytucjami międzynarodowymi i rządami w zakresie polityki edukacyjnej. Prywatnie pilot samolotowy i pasjonat nurkowania.

Partnerzy



Partnerzy numeru

