

Warszawa, 15.10.2016 r.

Mikołaj Herbst

Uniwersytet Warszawski, Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych (EUROREG) oraz

Instytut Badań Edukacyjnych

Szanowna Pani

Anna Zalewska

Minister Edukacji Narodowej

Opinia na temat projektu ustawy – Prawo oświatowe

Szanowna Pani Minister,

Niniejszy list kieruję do Pani w trybie konsultacji społecznych projektu ustawy „Prawo oświatowe”. Chcę się odnieść od głównej zmiany zaproponowanej w projekcie ustawy, a zatem do przywrócenia 8-letniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum ogólnokształcącego przy jednoczesnym zlikwidowaniu gimnazjum, jako odrębnego etapu edukacyjnego. W uzasadnieniu projektu wymienia się kilka argumentów na rzecz takiego rozwiązania i przywołuje się artykuły naukowe mające przemawiać za reformą ustroju szkolnego. Czytelnik może odnieść wrażenie, że środowisko naukowe popiera proponowane zmiany, albo ma wpływ na ich kształt. Ani jedno, ani drugie nie jest prawdą. Co więcej, sposób wykorzystania wyników badań w uzasadnieniu projektu ustawy jest manipulacją, która godzi w wiarygodność Ministerstwa Edukacji Narodowej, zainteresowanych badaczy, a przede wszystkim w dobro interesariuszy planowanych przedsięwzięć.

MEN argumentuje, że gimnazja nie spełniły pokładanych w nich nadziei w zakresie wyrównania szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk. Z takim twierdzeniem trudno polemizować, gdyż konkluzja zależy od tego, jak rozbudowane miało się w tej kwestii oczekiwania. Autorzy uzasadnienia, którzy ubolewają, że „nadal uczniowie o słabszym statusie społeczno-ekonomicznym częściej osiągają gorsze wyniki niż ich koledzy z bardziej zasobnych domów”, muszą zdać sobie sprawę, że póki co żaden system szkolny na świecie nie jest w stanie zmienić tej reguły. Możemy tylko próbować.

Ministerstwo, powołując się na artykuł Z. Sawińskiego opublikowany w periodyku „Edukacja” deklaruje, że badania PISA z lat 2000-2012 nie wskazują, aby wprowadzona 1999 r. reforma przyczyniła się do osłabienia powiązań między statusem społecznym rodziców, a osiągnięciami uczniów. Przywołany artykuł (którego teza faktycznie brzmi mniej więcej tak, jak podaje MEN) dotyczy wpływu gimnazjów na równość szans w sposób dość powierzchowny, opierając się głównie na współczynnikach korelacji między miarą rodzicielskiego statusu a wynikami testu PISA oraz wyborem ścieżki edukacyjnej przez ucznia. Każdy głos badacza jest ciekawy, a sam autor przyznaje (w późniejszej wypowiedzi na łamach tego samego pisma –nr 2/137), że chodziło mu o „włożenie kija w mrowisko” i wywołanie dyskusji wśród badaczy. Jednak wiążące analizy wyrównawczej roli szkoły są na ogół o wiele bardziej złożone pod względem koncepcyjnym i metodologicznym. Żeby się o

tym przekonać nie trzeba wertować całych roczników naukowych pism. Wystarczy sięgnąć po drugi z artykułów, na który powołuje się ministerstwo, autorstwa M. Sitka, opublikowany w tym samym czasopiśmie „Edukacja”. Autor zaznacza już w tytule artykułu, że jest to polemika z wnioskami Z. Sawińskiego. M. Sitek przeprowadza własne analizy na danych PISA i stwierdza na ich podstawie, że w okresie 2000-2012:

- 1. Zmniejszyło się zróżnicowanie wyników, co było przede wszystkim zasługą poprawy wyników najsłabszych uczniów;**
- 2. Zmniejszyły się różnice między uczniami o niskim i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym;**
- 3. Zmniejszył się wpływ pochodzenia społecznego na wybór szkoły ponadgimnazjalnej.**

Przedmiotem troski ekspertów MEN jest także fakt, że zróżnicowanie umiejętności uczniów szkół ponadgimnazjalnych (między różnymi typami szkół) jest dzisiaj podobne jak w roku 2000, kiedy do liceum ogólnokształcącego lub szkoły zawodowej szło się po ukończeniu ośmioletniej szkoły podstawowej. Dr Sitek pokazuje w swoim artykule coś zupełnie przeciwnego: te **różnice, odzwierciedlone w wynikach tzw. krajowej części testów PISA nie tylko zmalały, ale stało się tak głównie dzięki poprawieniu się osiągnięć uczniów trafiających do zasadniczych szkół zawodowych, którzy najbardziej skorzystali na nauce w gimnazjum.** Skoro ministerstwo zna treść tego artykułu (powołuje się na niego na stronie 2 uzasadnienia ustawy), to proponowałbym, dla intelektualnej higieny: albo zastosować się do konkluzji autora, albo nie podpierać się jego badawczym autorytetem.

Argumentacja MEN, przedstawiona w uzasadnieniu projektu ustawy, w ogóle nie uwzględnia faktu, że wpływ gimnazjum na osiągnięcia uczniów ma złożony charakter i jest wypadkową co najmniej dwóch głównych elementów reformy gimnazjalnej:

- 1. Wydłużenia kształcenia ogólnego dla wszystkich uczniów z 8 do 9 lat, co oznacza opóźnienie selekcji uczniów do szkół zawodowych i ogólnokształcących**
- 2. Przenoszenia uczniów po sześciu klasach szkoły podstawowej do nowego środowiska, co wiąże się zarówno z pozytywnymi bodźcami, jak z różnymi utrudnieniami w życiu uczniów i szkół**

Uzasadnienie projektu ustawy koncentruje się wokół problemów związanych z tym drugim aspektem, przy czym korzyści z homogeniczności środowiska szkolnego mają przemawiać za powrotem do modelu ośmioklasowej szkoły podstawowej. Autorzy uzasadnienia nie odnoszą się ani słowem do faktu, że MEN likwiduje także pierwszy element reformy gimnazjalnej, skracając czas kształcenia ogólnego z dziewięciu do ośmiu lat. Tymczasem, o ile pytanie o bilans korzyści i strat związanych ze zmianą szkoły po sześciu latach jest trudne i debata na ten temat wydaje się potrzebna, to zdecydowana większość badań wykazuje korzystne skutki wydłużania kształcenia ogólnego, szczególnie dla słabszych uczniów. Międzynarodowy przegląd tego rodzaju analiz oferują np. Raudenbush i Eschman, (2015). Jednak by nie posiłkować się tylko zagranicznymi danymi, warto też zajrzeć do artykułu M. Jakubowskiego, H.A Patrinsa et al. (2016), w którym autorzy pokazują, że korzystny efekt reformy gimnazjalnej na wyniki polskich uczniów w PISA polega w dużej mierze na opóźnieniu podziału rocznika na różne typy szkół i zwiększeniu liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów.

Paradoksalnie, w ministerialnym uzasadnieniu projektu ustawy czytamy: „Z wielu badań wynika, że selekcjonowanie uczniów do różnego typu szkół nie sprzyja ani podnoszeniu wyników ani wyrównywaniu szans”. Zgadając się z tym zdaniem, jestem zmuszony stwierdzić, że propozycje MEN prowadzą właśnie do przyspieszenia selekcji uczniów.

Ważne jest także zrozumienie, że wyrównawcza rola szkoły nie ogranicza się do zmniejszenia różnic w wynikach jakiegokolwiek egzaminu. Badania prowadzone w wielu krajach świata dotyczą także losów uczniów po zakończeniu edukacji, w tym ich kariery zawodowej, dochodów, życia rodzinnego, zadowolenia z życia, poziomu zdrowia itd. W gruncie rzeczy te odległe efekty kształcenia są ważniejsze, choć trudniejsze do zbadania, niż zróżnicowanie wyników testu.

Mamy bardzo niewiele tego rodzaju badań odnoszących się do wpływu polskiej reformy edukacji z 1999 roku. Ostatnio jednak para węgierskich badaczy (L.F. Drucker i D. Horn) opublikowała raport, z którego wynika, że reforma gimnazjalna w Polsce zwiększyła szanse absolwentów na znalezienie pracy oraz wpłynęła na wzrost ich wynagrodzeń. Efekty te wystąpiły szczególnie w grupie uczniów osiągających najsłabsze wyniki edukacyjne.

Odnosnie homogeniczności szkoły, jako źródła sukcesu dydaktycznego – jest o czym rozmawiać. Ministerstwo przytacza wnioski z ciekawego artykułu J. Herczyńskiego i Anety Sobotki, pokazującego duże zróżnicowanie modeli ustrojowych gimnazjum – od „zbiorczego”, w którym spotykają się absolwenci kilku lub kilkunastu szkół podstawowych, po gimnazja, w których kształcą się absolwenci tylko jednej podstawówki. Jedną z obserwacji autorów artykułu polega na tym, że średni przyrost umiejętności uczniów w takich homogenicznych gimnazjach jest wyższy, w porównaniu do tych, które przyjmują uczniów z różnych szkół podstawowych. MEN błędnie interpretuje ten wynik jako kluczowy argument za przywróceniem ośmioklasowej szkoły podstawowej. Jeśli już w ogóle rozumować w tym duchu, to cytowany artykuł stanowi wstęp do debaty, a nie jej konkluzję. To, że obecnie uczniowie w jednolitych szkołach robią większe postępy niż w społecznie zróżnicowanych, nie oznacza wcale, że ci ze zróżnicowanych gimnazjów uczyliby się lepiej zostając dłużej w szkole podstawowej zamiast przechodzić do gimnazjum. Choćby dlatego, że te homogeniczne gimnazja, będące de facto przedłużeniem danej szkoły podstawowej, nie powstają losowo, ale w konkretnych nie zbadanych dotąd szczegółowo okolicznościach. Może na przykład tam, gdzie władze samorządowe widzą dobre warunki do nauki i dobrych nauczycieli? Może częściej w regionach, gdzie w ogóle szkoły osiągają lepsze wyniki? Nie wiedzą tego ani autorzy artykułu (bo nie taki był przedmiot ich dociekań), ani ministerstwo. Jak w takim razie może podejmować w oparciu o te dane decyzję rewolucjonizującą system edukacji w Polsce?

Uzasadnienie projektu ustawy Prawo oświatowe odwołuje się także (tym razem bez wymieniania autora) do badań zespołu prof. Dolaty, który wskazuje na niepokojący trend różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. Jest to niewątpliwie negatywne zjawisko, niezgodne z intencjami twórców reformy gimnazjalnej. Jednocześnie badania pokazują, że owa selekcja raczej nie występuje w środowisku wiejskim. Wyniki badań prof. Dolaty sugerują, że warto przyjrzeć się procedurom rekrutacji do gimnazjów oraz ich rejonizacji w dużych miastach. Nie sugerują powrotu do ośmioklasowej podstawówki.

Zdaję sobie sprawę, że śledzenie debaty naukowej może być trudne dla osób nie mających na co dzień do czynienia ze skomplikowanymi technikami analitycznymi. Proszę jednak Panią Minister o wzięcie pod uwagę faktu, że:

- 1. Żaden z autorów badań, które przywołuje MEN, nie postuluje likwidacji gimnazjów.**
- 2. Autorzy trzech spośród czterech prac uwzględnionych (bezpośrednio lub pośrednio) w uzasadnieniu projektu ustawy, podpisali się niedawno pod protestem badaczy edukacyjnych przeciwko planom ministerstwa. Obok nich podpisało się 80 innych naukowców**

Zapytam retorycznie, czy może być mocniejszy dowód, że działania MEN nie mają oparcia w badaniach naukowych nad polskimi gimnazjami?

Jest faktem, że prace polskich badaczy wskazują na różne słabości modelu gimnazjalnego w jego obecnej formie. Wnioski z badań można wykorzystać w celu poprawienia funkcjonowania gimnazjów. Wbrew pozorom jest to system bardzo młody, który dopiero krzepnie. Ministerstwo Edukacji Narodowej znalazłoby w środowisku badaczy edukacyjnych uznanie i merytoryczne wsparcie, gdyby zechciało zainwestować siły w dokończenie reformy gimnazjalnej, zamiast w jej niweczenie. Zmiany proponowane w projekcie ustawy Prawo oświatowe, przynajmniej w odniesieniu do gimnazjów, opierają się bowiem na błędnej diagnozie problemu i nie doprowadzą do poprawy jakości oświaty. Najlepszym rozwiązaniem byłoby obecnie wstrzymanie prac nad ustawą i dokonanie rzetelnej refleksji. Doświadczenie poprzedniego rządu powinno uczyć, że zasada „reformuję, bo mogę” obraca się zarówno przeciwko interesariuszom, jak autorom reform.

Literatura:

Dolata, R., Jasińska, A. i Modzelewski, M. (2012), Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. *Polityka Społeczna*, Numer tematyczny 1

L. F. Drucker, D. Horn, Decreased tracking, increased earning: Evidence from the comprehensive Polish educational reform of 1999, *Budapest Working Papers on the Labour Market BWP2016/2*

J. Herczyński, A. Sobotka, Ustrojowe modele gimnazjum, *Edukacja* 2015, 4(135)

M. Jakubowski, H.A. Patrinos, E.E. Porta EE et al. (2010) The Impact of the 1999 Education Reform in Poland. *World Bank Policy Research Working Paper* (5263).

M. Jakubowski, H.A. Patrinos, E.E. Porta et al. (2016) The effects of delaying tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland. *Education Economics* 24(6)

Raudenbush, S. W. i Eschmann, R. D. (2015). Does schooling increase or reduce social inequality? *Annual Review of Sociology*, 41

Z. Sawiński, Gimnazja wobec nierówności społecznych, *Edukacja* 2015, 4(135)

M. Sitek, Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce, *Edukacja* 2016. 2(137)