

Ciągłość/zmiana/nieciągłość w edukacji. Ujęcie komparatystyczne

Beata Krawiec
Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie: Artykuł przedstawia dwa modele oświaty – w Polsce (model metamorfozy) oraz Korei Południowej (model szybkaru) w ujęciu porównawczym. Prezentuje zmiany w edukacji tych krajów jako ciągłość bądź nieciągłość obowiązujących rozwiązań.

Słowa kluczowe: ciągłość, edukacja, modele oświatowe, nieciągłość, reforma, zmiana

Współczesną edukację na świecie charakteryzuje stan nieustannej krytyki, w oparciu o którą podejmowane są próby naprawy, sanacji całego systemu oświatowego bądź jego fragmentów. Potwierdzenie, egzemplifikację dla procesu nieprzerwanego reformowania oświaty może stanowić zestawienie przygotowane przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), przedstawiające dokonane po 2006 roku gruntowne, zasadnicze korekty w strukturach szkolnictwa 32 państw członkowskich. Zestawienie obejmuje 450 przypadków reform¹. Dlatego tendencji do wprowadzania modyfikacji w obszarze edukacji można przypisać znamiona powszechności, masowości oraz ciągłości.

Kwestie dokonywanych innowacji oświatowych zostały również wielokrotnie poddane naukowej, krytycznej analizie. Jako przykład, z uwagi na ograniczone ramy, mogą posłużyć opracowania kilku wybitnych komparatystów

¹ Informacje zaczerpnięte z wywiadu z drem hab. Mikołajem Herbstem, ekspertem z zakresu administrowania, zarządzania oświatą, z Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Badań Edukacyjnych. Zob. M. Herbst, *Szkolne błędy, rozm. przepr. J. Cieśla, „Polityka”* 2016, nr 46.

polskich – Ryszarda Pachocińskiego², Eugenii Potulickiej³ czy Zbigniewa Kwiecińskiego⁴, choć nie wolno zapominać o tekstach Roberta Kwaśnicy, Zbyszka Melosika, Tomasza Szkudlarka, Bogusława Śliwerskiego czy Joanny Rutkowiak. Zainteresowanie reformami edukacji, ich efektami, kosztami oraz społecznymi konsekwencjami, wykazują nie tylko pedagodzy porównawczy, lecz także reprezentanci innych dyscyplin naukowych, tj. filozofii, socjologii, prawa, psychologii, genetyki, czy nawet osoby spoza środowiska akademickiego. Chcę podkreślić, że z ogromną ciekawością spoglądam na książki opisujące zagadnienia i problemy oświatowe, przygotowane przez „niebranżowych” autorów.

Niniejsze opracowanie powstało na podstawie niezwykle inspirującej publikacji Amandy Ripley – *Najbystrzejsze dzieciaki na świecie*⁵. Zestawiłam dwa obrazy edukacji (uwzględniające perspektywę komparatystyczną) nakreślone przez dziennikarkę śledczą „Time” i innych czasopism, która starała się w swojej pracy unikać tematów szkolnictwa, kształcenia.

Ani częstotliwość, z jaką poszczególne kraje próbują odmienić edukację, ani obszerna podstawa źródłowa dokumentująca te przypadki nie zachęciły jednak badaczy do przygotowania publikacji, która konfrontuje reformy z wymienioną w tytule triadą, złożoną z ciągłości, zmiany i nieciągłości. Zamierzam, korzystając z opracowania Ripley, ukazać, w jakim stopniu naprawa bądź zmiana oświaty zachowuje ciągłość rozwiązań, a w jakim z nimi zrywa. Centralnym pojęciem w triadzie wydaje się zmiana, która choć czasami posiada zasadniczy charakter, kontynuuje ciągłość obowiązujących rozstrzygnięć w edukacji, to niekiedy nawet niewielka – korekta, retusz – pozwala doszukiwać się nieciągłości.

Dla Zygmunta Baumana zmiana i ciągłość współistnieją ze sobą⁶; modyfikacja czy innowacja nie muszą bowiem oznaczać zerwania z dotychczasowym porządkiem. Podobnie twierdzi Roger Scruton, który jako konserwatysta przekonuje w swojej aktywności badawczej o prawdziwości założenia, że „zmiana jest również ciągłością”⁷. Roland Barthes, czołowy francuski strukturalista i semiolog, definiuje ciągłość poprzez takie przymiotniki, jak płynny i powiązany⁸, co uprawnia do zaliczenia jego poglądów do podzielanych przez Baumaną i Scrutona. Można skonstatować, że dla wymienionych uczonych zmiana to synonim ciągłości.

2 Zob. R. Pachociński, *Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, Warszawa 2003; R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004.

3 E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

4 Z. Kwieciński, *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.

5 A. Ripley, *Najbystrzejsze dzieciaki na świecie i jak się nimi stały*, Warszawa 2015.

6 Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010, s. 129 i nast.

7 R. Scruton, *Co znaczy konserwatyzm*, Poznań 2014, s. 38.

8 R. Barthes, *Podstawy semiologii*, Kraków 2009, s. 53.

Pojęciem nieciağłości w działalności naukowej posługuje się nader często i chętnie Anthony Giddens. Sięga on po nie, kiedy charakteryzuje nowoczesność⁹. Zastrzega, że mamy do czynienia z nieciağłością, gdy pojawia się szybkie tempo oraz globalny zasięg zmian, co, jak wcześniej zaznaczyłam, ma miejsce w przypadku reform oświatowych. Nieciağłość nie wyklucza jednak kontynuacji, ciağłości pewnych form tradycji. Giddens pisze o tym pozornie pełnym sprzeczności zjawisku następująco: „istnieją ciağłości między tym, co tradycyjne i tym, co nowoczesne i żadna ze stron nie wyczerpuje wszystkich możliwości; dobrze wiadomo, jak mylące potrafi być ich kontrastowe zestawienie ze sobą w zbyt bezceremonialny sposób”¹⁰. Zdaniem Giddensa nieciağłość nie jest rewersem ciağłości.

Zwraca również uwagę na kolejną, konstytutywną cechę nieciağłości, jaką jest zmiana „natury nowoczesnych instytucji”¹¹, np. państwa narodowego lub miasta. Przenosząc ustalenia Giddensa na grunt edukacji, można zauważyć, że instytucją, której obserwacja przeobrażeń pozwala mówić o ujawnieniu się nieciağłości, jest szkoła. W odniesieniu do dwóch wcześniej wymienionych cech nieciağłości, tempa oraz zasięgu, modyfikacja nie musi ograniczać się do szkoły, lecz widoczna jest również w przypadku struktury szkolnictwa, procesu kształcenia, a nawet całych systemów oświaty, występujących na świecie.

Analizując pole semantyczne zagadnienia zmiany, które uznałam za szczególnie w triadzie, warto zwrócić uwagę na interpretację tego pojęcia przez psychologa Wiesława Łukaszewskiego. Według niego zmiana to wpływanie na innych albo uległość wobec wpływu innych¹². Przywołałam stwierdzenie Łukaszewskiego, ponieważ ukazuje ono silną zależność między zmianą a komunikacją. Tylko posługiwanie się skuteczną formą komunikacji zapewni aprobatę, akceptację do zmian, gdyż odpowiednio przekona, wpłynie na społeczeństwo, grupę społeczną.

Łukaszewski jest również autorem oryginalnej, minimalistycznej, ascetycznej w formie definicji zmiany psychicznej, w której wskazuje, że powinna ona być trwała, trudna do odwrócenia, a optymalnie nieodwracalna¹³. Postrzeganie przez psychologów zmiany, niezależnie od genezy jej powstania – naturalnej bądź intencjonalnej – w postaci modyfikacji, których nie sposób wzruszyć, pozwala odczytać ją jako przejaw, wyraz nieciağłości.

Kolejne, zaskakujące ujęcie zmiany w odniesieniu do komunikacji, odnaleźć można w rozmowie neurobiologa Jerzego Vetulaniego z teologiem księ-

9 Zob. A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008.

10 Tamże, s. 3.

11 Tamże, s. 4.

12 Zob. W. Łukaszewski, *Wstęp*, „Charaktery” 2016, nr 8.

13 W. Łukaszewski, *Wielkie i te nieco mniejsze pytania psychologii*, Sopot 2015, s. 493.

dzem Grzegorzem Strzelczykiem¹⁴. Omawiając zagadnienie kształtowania cnoty poprzez mówienie prawdy, a unikanie kłamstwa, Vetulani stwierdza, że jest to proces łatwy i naturalny dla mózgu: „Prawda przychodzi automatycznie, a kłamstwo to zmiana, czyli coś więcej niż powtórzenie. Kłamanie wymaga inwencji i wysiłku”¹⁵. Uwzględniając ustalenia neuronauki, a szczególnie neurobiologii, należy interpretować zmianę jako działanie wyczerpujące, obciążające, kosztowne dla ludzi i ich mózgow. Brak chęci do przygotowania czy wprowadzenia zmian uznać można za stan fizjologiczny, za normę; dążenie do zmiany natomiast można odczytać w kontekście pewnej patologii wymagającej nadwyżki, nadmiaru materii oraz energii.

Po zaprezentowaniu wzajemnych relacji, jakie występują w tytułowej triadzie, uzasadniony jest wniosek o specyficznej pozycji zmiany, która łączy się z ciągłością, kontynuacją pewnych rozwiązań, albo nieciągłością, gdy zrywa, nie konserwuje, nie zachowuje tradycji lub ducha istniejącego stanu. Pojęcie zmiany w niniejszym opracowaniu zamierzam traktować nie tylko jako wyznacznik ciągłości bądź nieciągłości, lecz także jako przejaw wszelkiego rodzaju reform, innowacji, modyfikacji, jakie implementowano do edukacji.

Oryginalną interpretację zmiany przedstawia Ripley, która na podstawie historycznej analizy wyników testów PISA (*Programme for International Student Assessment*), wyodrębniła trzy kraje – Finlandię, Koreę Południową oraz Polskę. Państwa te w krótkim czasie (np. Polska w ciągu sześciu lat – od 2000 do 2006 roku) awansowały z końcowych miejsc w rankingu na jego czoło. „Zmiana nastąpiła dość niedawno. Okazuje się, że zmiana jest możliwa w ciągu jednego pokolenia”¹⁶. Ripley wybrała wymienione kraje, posługując się nie tylko wysokimi wynikami testów PISA, lecz jeszcze jednym kryterium, ustrojem, który określiła mianem dojrzałej demokracji. Jak stwierdza, zamierzała skupić uwagę badawczą „na państwach, w których nie da się odgórnie zarządzić zmiany. Chciałam pojechać tam, gdzie rodzice, dzieci i nauczyciele muszą tolerować kaprysy polityki, znosić nudne kompromisy i – mimo wszystko – odnoszą sukcesy”¹⁷. Warto podkreślić to kolejne, zaproponowane przez Ripley, rozumienie zmiany, którą środowiska zaangażowane w edukację oswajają, internalizują, implementują w tak dużym zakresie, że osiągnięty zostaje spektakularny efekt.

Ripley traktuje zmianę przede wszystkim jako przyrost wiedzy oraz umiejętności w obszarze czytania, matematyki, nauk przyrodniczych, krytycznego, twórczego myślenia i innych, które poddane są w badaniu PISA ewaluacji. Za tempo osiągnięć edukacyjnych uczniów wymienionych krajów nie w każdym

14 J. Vetulani, G. Strzelczyk, *Ćwiczenia duszy, rozciąganie mózgu*, red. M. Jędrzejak, Kraków 2016.

15 Tamże, s. 99.

16 A. Ripley, dz. cyt., s. 31.

17 Tamże, s. 39.

przypadku odpowiadają reformy. Autorka stworzyła klasyfikację państw największej zmiany, zawierającą trzy modele:

utopijny model fiński, system oparty na zaufaniu, w którym dzieciaki osiągały poziom zaawansowanego myślenia bez nadmiernej rywalizacji czy ingerencji rodziców; model szybkaru typowy dla Korei Południowej, gdzie dzieci uczą się tak kompulsywnie, że rząd musiał odgórnie narzucić godzinę zamykania prywatnych ośrodków dokształcających; model metamorfozy obserwowany w Polsce, w kraju na dorobku, w którym istnieje niemal taki sam poziom biedy wśród dzieci jak w Stanach Zjednoczonych, w którym nastąpił jednak gwałtowny przyrost w zakresie wiedzy dzieciaków¹⁸.

Wyodrębnione modele utopii, szybkaru i metamorfozy Ripley obserwowała na miejscu, rozmawiała z urzędnikami administracji oświatowej, dyrektorami szkół, nauczycielami, rodzicami oraz uczniami. Pomocą w zebraniu materiałów służyli jej trzej terenowi przedstawiciele, nastolatki amerykańskie, które w roku szkolnym 2010/2011 dzięki pomocy organizacji AFS, Youth for Understanding i Rotary Clubs wyjechały do badanych państw w ramach programów wymiany¹⁹. Należy podkreślić wyjątkowy, gdyż bazujący na osobistych i uczniowskich opiniach, sposób dokumentowania przez Ripley czynników, które odpowiadają za edukacyjne osiągnięcia w modelowych krajach.

Opis, jaki powstał na podstawie doświadczeń Ripley oraz jej wysłanników, posiada unikatowy charakter, ponieważ w komparatystycznych badaniach jakości edukacji zazwyczaj nie występują w roli ekspertów uczniowie, rodzice bądź nauczyciele. Ten subiektywny ogląd został skonfrontowany z profesjonalnym, obiektywnym pomiarem PISA, rozszerzonym o informacje dotyczące kształcenia nauczycieli (wstępnego i dalszego, tzn. po rozpoczęciu pracy), prestiżu tego zawodu (np. selekcji pozytywnej bądź wysokości wynagrodzenia), wysiłku finansowego ponoszonego przez państwo, rodziców – dla pokrycia kosztów kształcenia. Ripley, dokumentując wymienione zagadnienia zachowała się jak profesjonalny komparatysta pedagogiczny, co wynika chyba z jej warsztatu dziennikarki śledczej.

Dla niniejszego opracowania, z uwagi na omawiane zagadnienie triady ciągłości/zmiany/nieciągłości, szczególnie walor posiada charakterystyka dwóch modeli, koreańskiego szybkaru i polskiej metamorfozy. Fińską utopię pomijam, ponieważ kazus tego kraju został gruntownie przeanalizowany przez ekspertów i opisany w literaturze naukowej. Na odnotowanie zasługuje jedynie fakt zaskoczenia samych Finów wynikami pierwszego testu PISA z 2000 roku, które ogłoszono w grudniu 2001. Gdy w Helsinkach minister edukacji zamierzała na konferencji prasowej przedstawić ogólny komunikat „do tej samej

18 Tamże, s. 38.

19 Tamże, s. 19.

grupki dziennikarzy, co zwykle, jakież było jej zdziwienie, kiedy się okazało, że sala pęka w szwach od zebranych fotoreporterów i dziennikarzy z całego świata. Wyjąkała oświadczenie i zaszyła się w swoim biurze²⁰.

Warto podkreślić, że zaskoczenie Finów własnymi osiągnięciami edukacyjnymi wypływało z odwrócenia dotychczasowego kierunku zbierania informacji, inspiracji i wzorów do organizowania oświaty. Wcześniej, przed 2001 rokiem, to oni przyglądali się europejskim czy amerykańskim rozwiązaniom, a obecnie uwaga całego świata skupia się na fińskiej utopii²¹. Konsekwentnie utrzymywane wysokie standardy edukacji w Finlandii pozwalają sformułować wniosek o ciągłości rozwiązań, jak również o ewolucyjnym charakterze dokonywanych zmian (np. zmiana scentralizowanego zarządzania oświatą na zdecentralizowany, uzyskanie przez nauczycieli szerokiej autonomii).

W tekście zamierzam przede wszystkim skoncentrować zainteresowanie badawcze na wyżej wskazanych państwach – modelach, Polsce i Korei. Wybrałam koreański szybkość oraz polską metamorfozę, ponieważ łączy je wiele elementów, m.in. postrzeganie szkoły jako instytucji mniej ważnej lub istotnej w nabywaniu wiedzy. W Korei, oprócz sieci szkół publicznych czy prywatnych, w efektywnym nauczaniu (a zwłaszcza przygotowaniu do egzaminu, którego wyniki decydują o rekrutacji do trzech najbardziej prestiżowych uniwersytetów) uczestniczą *hagwony* – prywatne placówki korepetycyjne.

Podobnie w Polsce upowszechniła się zasada stosowania korepetycji jako formy zagwarantowania powodzenia na egzaminach zewnętrznych, kończących szkołę podstawową, gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną, bądź dobrego opanowania przedmiotów, które determinują sukces zawodowy. W odróżnieniu od Korei rynek usług korepetycyjnych nie jest w Polsce zdominowany przez instytucje będące szkołami korepetycyjnymi, przeważają bowiem indywidualne osoby – nauczyciele i studenci udzielający pomocy w nauce. Z tego powodu państwo (Ministerstwo Edukacji Narodowej) nie sprawuje kontroli nad korepetycjami, nie jest więc w stanie oszacować rozmiaru (skali) omawianego zjawiska.

Kolejnym wspólnym czynnikiem dla analizowanych modeli jest krytyka obowiązujących w systemie oświaty rozwiązań i dokonywania częstych reform, które mają za zadanie zerwać ciągłość edukacji. W wypadku koreańskiego szybkościarza celami, jakie postawił minister edukacji Lee Ju-Ho, są osłabienie rywalizacji żelaznych dzieci (*Iron Child Competition*)²² i zmniejszenie

20 Tamże, s. 28.

21 Tamże.

22 *Żelazne dzieci* to określenie uczniów koreańskich, którzy skoncentrowani są na pamięciowym opanowywaniu treści wymaganych w szkołach kolejnych szczebli, oraz na egzaminie, którego wynik przesądza o przyjęciu na studia uniwersyteckie. Dzień szkolny *żelaznego dziecka* wygląda w relacji Ripley następująco: lekcje od godziny 8.00 do około 16.00, potem uczniowie sprzątaj szkołę, o 16.30 rozpoczynają się zajęcia przygotowujące do egzaminu. Następnie uczniowie jedzą w szkolnej stołówce kolację, po której ma miejsce *yaja*, tzn. 2 godz. nauki pod luznym

wymiaru kompulsywnego uczenia się. Minister Lee w czasie wywiadu, jakiego udzielił Ripley, mówił, że Korea „stworzyła potwora”²³ – system edukacji oparty na wyścigu o najlepszy wynik na testach egzaminacyjnych, w których sukces zapewniają prywatne ośrodki dokształcające, hagwony²⁴. Presja osiągnięć w rywalizacji ze strony rodziny (szczególnie matek) jest tak wielka, że indywidualna nauka odbywa się również podczas wakacji, a ucząc się w zatłoczonych bibliotekach, uczniowie muszą wykupić dostęp do klimatyzowanego miejsca, uiszczając cztery dolary opłaty.

Kultura żelaznego dziecka jest w Korei tak silnie zakorzeniona, że większość podjętych przez państwo działań reformatorskich nie spowodowała oczekiwanych zmian i nie przerwała ciągłości takiego formatu edukacji. Egzemplifikację modyfikacji wprowadzonych przez ministerstwo do systemu oświaty stanowić może m.in. ograniczenie przez państwo czasu pracy hagwonów do godziny 22.00. Mimo że urzędnicy administracji oświatowej przeprowadzają skrupulatne kontrole przestrzegania godziny zamknięcia prywatnych szkół korepetycyjnych, a osoby denuncjujące hagwony działające po godzinie 22 otrzymują gratyfikacje pieniężne²⁵, nie wyeliminowano w Korei instytucji wyczerpujących (fizycznie oraz finansowo) korepetycji.

Przykładem kolejnych zmian-reform jest próba osłabienia selekcyjnego charakteru wyniku egzaminu kończącego szkołę średnią, ponieważ jedynie 2% absolwentów przyjmują trzy najbardziej elitarne uniwersytety Korei, a 98% zostaje odrzuconych²⁶. W ramach działań naprawczych utworzono nowe uniwersytety, a ministerstwo edukacji wyszkoliło i zatrudniło 500 urzędników, którzy odpowiadają za postępowanie rekrutacyjne na studia. Kwalifikowanie kandydatów do szkół wyższych nie jest zawężone, ograniczone tylko do wyniku egzaminu ze szkoły średniej²⁷. Inspiracji do tego rozwiązania szukano w USA; realizacja zmienionej formuły aplikowania na uniwersytety w wielu aspektach różni się jednak od amerykańskiego wzoru, co uznać należy za kontynuację dotychczasowych koreańskich rozwiązań. Na podstawie tego nieudanego procesu zmniejszania konkurencji i rywalizacji o przyjęcie na studia do trzech najbardziej elitarnych uniwersytetów Korei Południowej można skonstatować, że wzorcowe rozwiązanie oświatowe nie sprawdzi się, gdy zostanie przeniesione do systemu edukacji innego kraju.

Zaprezentowany przykład reform edukacji realizowanych w Korei uprawnia do sformułowania wniosku, że wszystkie wprowadzone przez państwo

nadzorem nauczyciela. Około godziny 19.00 *żelazne dzieci* wychodzą ze szkoły i przenoszą się do hagwonów, które proponują zajęcia do 23.00. Potem wracają do domu, aby przespać się kilka godzin. A. Ripley, dz. cyt., s. 73–74.

23 Tamże, s. 78.

24 Tamże.

25 Jak pisze Ripley, jeden z takich informatorów otrzymał podobno aż ćwierć miliona dolarów wynagrodzenia. Tamże, s. 210.

26 Tamże, s. 72.

27 Tamże, s. 81.

zmiany nie naruszają ciągłości instytucji, tradycji, specyfiki systemu szkolnictwa. Charakter oświaty i przyporządkowana jej funkcja – zachowania i odzwierciedlenia hierarchii, struktury społecznej – mimo podejmowanych działań sanacyjnych pozostały niezmienione, uległy wręcz zakonserwowaniu, zahibernowaniu, choć nazwa, jaką określiła Ripley model występujący w Korei – szybko-kowar – sugeruje, że nastąpiło przerwanie ciągłości i pojawiła się nieciągłość. Szybko-kowar kojarzy się bowiem z wyjątkowo szybkimi, gwałtownymi zmianami stanów materii, z wrzeniem.

Egzemplifikację dla odczytania dokonanych w koreańskiej oświacie zmian jako nieciągłości stanowić może natomiast historyczna analiza jej stanu. Nie pozostając tylko przy narracji Ripley, która zasadniczo opiera się na statystycznych danych dostępnych w materiałach źródłowych, skorzystam ze wspomnień Ha-Joon Changa, urodzonego w Korei Południowej ekonomisty, docenta na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Cambridge. Píše on²⁸, że w 1970 roku, gdy rozpoczynał naukę w prywatnej szkole podstawowej, jego klasa liczyła 65 uczniów. Jeszcze liczniejsze były klasy w szkołach państwowych, w których uczyło się nawet 90 dzieci.

Kiedy byłem w podstawówce, najbardziej ekskluzywna szkoła w kraju miała po czterdzieści dzieci w klasie. Szkoły państwowe w części gwałtownie powiększających się obszarów miejskich były zapchane do granic możliwości, nieraz z setką uczniów w klasie i nauczycielami pracującymi na dwie albo i trzy zmiany²⁹.

Współcześnie, jak zauważa Ripley, liczebność koreańskich klas jest zdecydowanie mniejsza, wynosi około 30 uczniów³⁰. Jeszcze w 1960 roku na jednego nauczyciela nauczającego przypadało 59 uczniów³¹. Oprócz zmian liczebności zespołów uczniowskich, potwierdzenie nieciągłości, zerwania z tradycją, stanowić może stosowanie kar cielesnych. Chang przypomina sobie, że „edukacja obejmowała bicie dzieci przy byle okazji”³². Obecnie kary cielesne zostały zniesione. Po niektóre rodzaje kar nauczyciele mogą jednak sięgać, np. śpiących czy rozmawiających uczniów wolno dotykać tzw. kijkiem miłości, można nakazać bieganie dookoła boiska szkolnego lub pozostawanie w pozycji przysiadu przez 20 minut³³. Ta niekonsekwencja w traktowaniu kar cielesnych – w sytuacji, gdy państwo formalnie ich zakazało, lecz niektórzy dyrektorzy szkół i nauczyciele nadal je wykorzystują dla zachowania dyscypliny w nauczaniu – sprawia, że, za Giddensem, można doszukiwać się w niej również ciągłości.

28 Zob. H.J.Chang, *Żli Samarytanie. Mit wolnego handlu i tajna historia kapitalizmu*, Warszawa 2016.

29 Tamże, s. 12–13.

30 A. Ripley, dz. cyt., s. 69.

31 Tamże, s. 73.

32 H.J.Chang, dz. cyt., s. 13.

33 A. Ripley, dz. cyt., s. 304. Warto podkreślić, że ponad 100 państw oraz 33 stany w USA zakazało stosowania kar cielesnych w placówkach oświatowych.

Zmiany wprowadzone do koreańskiego systemu oświaty, jak również zmiany społeczne, gospodarcze, prawne i kulturowe otoczenia tego systemu, nie skutkowały modyfikacją sposobu nauczania, który w przeszłości oraz współcześnie opiera się na pamięciowym opanowywaniu wymaganych egzaminami treści. Dominacja pamięciowego modelu kształcenia upoważnia do sformułowania wniosku o istnieniu w tym zakresie ciągłości. Podobny do obowiązującego w Korei paradygmat, aby przyswajać wiedzę objętą programem nauczania poprzez uczenie się jej na pamięć, występuje w Polsce.

Polski model metamorfozy, jak wcześniej zaznaczyłam, jest w wielu aspektach zbliżony do koreańskiego szybkożar. Cechę wspólną stanowi także ekstremalna szybkość następujących w obszarze edukacji zmian (przede wszystkim w wynikach PISA). Polska oświata w zaledwie sześć lat (od 2000 do 2006 roku) przeistoczyła się z siermiężnej, zacofanej, ulokowanej poniżej średniej dla rozwiniętego świata, w elitarną, nowoczesną, odpowiadającą edukacyjnej czołówce³⁴. Metamorfoza była następstwem gruntownej, strukturalnej reformy, jaką w 1999 roku przeprowadził minister edukacji Mirosław Handke, którego Ripley nazywa alchemikiem³⁵ (Handke jest profesorem chemii, lecz przede wszystkim jest autorem „czarodziejskiej” odmiany polskiego szkolnictwa).

Ripley podkreśla, że minister Handke, nim rozpoczął proces przekształcania polskiej edukacji, nie posiadał żadnego przygotowania w zakresie polityki, administracji oświatowej, co należy uznać za atut. Deklarował on bowiem konieczność wytrącenia z równowagi całego systemu szkolnego, aby stworzyć nową równowagę³⁶. Konstruowanie nowej struktury szkolnictwa, którą można przedstawić modelem cyfrowym 6+3+3 (zupełnie odmiennym od wcześniejszego 8+4), powołanie gimnazjum (szkoły średniej obowiązkowej), zdecentralizowanie zarządzania szkołami, opracowanie nowych podstaw nauczania, wprowadzenie standardowych, zewnętrznych egzaminów na zakończenie kolejnych etapów kształcenia oraz przyznanie autonomii nauczycielom należy określić mianem czterech fundamentalnych zmian.

Odwagę dla przeprowadzenia nie jednej, lecz kilku reform edukacji jednocześnie posiada osoba, która nie do końca zdaje sobie sprawę ze skutków inicjowanych zmian. Można uznać ministra Handke za nieprofesjonalistę, dyletanta, lecz zanim rozesłał do wszystkich szkół w Polsce dokument złożony z czterech części (liczący 225 stron), oprawiony w pomarańczową okładkę, prezentujący założenia reform, analizował systemy edukacyjne występujące w innych państwach, spotykał się i rozmawiał z nauczycielami, przedstawicielami środowiska akademickiego, politykami. W swoich przygotowaniach

³⁴ Tamże, s. 155.

³⁵ Tamże, s. 158.

³⁶ Tamże, s. 159.

do zaproponowania kardynalnych zmian w zakresie oświaty uwzględnił także dwuletni pobyt w USA³⁷.

Polska reforma edukacji z 1999 roku, a właściwie cztery zasadnicze zmiany funkcjonowania systemu, ocenić można jako całkowite przerwanie ciągłości. Minister Handke zapoczątkował nieciągłość szkolnictwa, która była podwaliną niebywałego sukcesu i metamorfozy oświaty w Polsce. Wszystkie wprowadzone zmiany (struktura, programy, zewnętrzne egzaminy, decentralizacja zarządzania) odpowiadają za awans w rankingu PISA, za większą równość szans i rezultatów dla uczniów w zdobyciu wykształcenia, za skok cywilizacyjny, jaki nastąpił w społecznościach wiejskich. Wymienione osiągnięcia, które inspirowały państwa całego świata do reformowania systemu edukacji na wzór polskiej metamorfozy, zostaną najprawdopodobniej zaprzepaszczone z powodu powrotu do stanu historycznego, obowiązującego przed 1999 rokiem.

Kolejna nieciągłość w polskiej oświacie (mam na myśli reformę zatwierdzoną w 2017 roku), w postaci powrotu struktury szkolnej opartej na ośmioletniej szkole podstawowej i czteroletnim liceum (likwidacja gimnazjum), opracowania nowych podstaw programowych, rezygnacji z zewnętrznych egzaminów na zakończenie szkoły podstawowej oraz gimnazjum, zmniejszenia autonomii nauczycieli oraz decentralizacji zarządzania, musi być interpretowana jako zmiana, która odcina 18-letni fragment edukacji, jaki charakteryzowała rewelacyjna jakość kształcenia. Szczególna strata wiąże się ze skróceniem o rok wspólnej nauki, uczniowie zamiast dziewięciu tylko osiem lat będą realizowali jednakowy, obowiązkowy program i mając lat 15 (obecnie 16) zostaną poddani selekcji na tych, którzy będą kształcić się ogólnie, oraz tych, którzy trafią do kształcenia zawodowego.

Efekty działalności szkół, poświadczone wynikami międzynarodowych badań, np. PISA, skłoniły Ripley do odwiedzenia Polski, a następnie upowszechnienia polskiego kazusu w swojej książce. Wielokrotnie w swojej monografii porównuje amerykańską edukację z polską rzeczywistością oświatową, podkreślając jej niezwykle osiągnięcia. Niestety, te fakty nie przekonują rządzących do zachowania ciągłości rozwiązań.

Porównując dwa modele funkcjonowania oświaty, które pozwoliły osiągnąć czołowe lokaty w rankingu badań PISA, należy stwierdzić, że za sukces koreańskiego szybkowaru odpowiada zachowanie ciągłości stanu, charakteru i tradycji edukacji. W przypadku polskiej metamorfozy podłoże pozytywnych zmian tkwi natomiast w nieciągłości. W obu krajach wprowadzone zmiany w obszarze edukacji opierały się na krańcowo różnych działaniach. Polska zerwała w 1999 roku ciągłość swojej oświaty, a Korea Południowa mimo podjętych prób inicjowania nieciągłości zachowała dotychczasowy stan, utrzymała *status quo*.

³⁷ Tamże, s. 159–160.

Bibliografia

- Barthes R., *Podstawy semiologii*, tłum. A. Turczyn, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, tłum. M. Bogdan, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Chang H. J., *Żli Samarytanie. Mit wolnego handlu i tajna historia kapitalizmu*, tłum. M. Sutowski, B. Szelewa, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Herbst M., *Szkolne błędy*, rozm. przepr. J. Cieśła, „Polityka” 2016, nr 46.
- Kwieciński Z., *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Łukaszewski W., *Wielkie i te nieco mniejsze pytania psychologii*, Wydaw. Smak Słowa, Sopot 2015.
- Łukaszewski W., *Wstęp*, „Charaktery” 2016, nr 8.
- Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.
- Pachociński R., *Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- Ripley A., *Najbystrzejsze dzieciaki na świecie i jak się nimi stały*, tłum. M. Guzowska, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Scruton R., *Co znaczy konserwatyzm*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 2014.
- Vetulani J., Strzelczyk G., *Ćwiczenia duszy, rozciąganie mózgu*, red. M. Jędrzejak, Wydaw. Znak, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2016.

Continuity/change/discontinuity in education. The recognition of comparison

Abstract: The article presents two educational models – Polish (metamorphosis model) and South Korean (pressure cooker model) in comparison. It depicts changes in education of these countries as continuity or discontinuity of valid solutions.

Keywords: change, continuity, discontinuity, education, educational models, reform