
MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Elżbieta Putkiewicz
Uniwersytet Warszawski
Adam Fijałkowski
Uniwersytet Warszawski

Przegląd krajowych i zagranicznych badań nad korepetycjami

Summary

REVIEW OF THE POLISH AND INTERNATIONAL RESEARCH ON PRIVATE TUTORING

The first part of the article is devoted to the development of the definition of private tutoring – the third sector of education; research results are discussed in the micro and macro factors. The second part is devoted to selected negative and positive effects of private tutoring. Then, the third part presents the results of selected studies devoted to tutoring (teaching assistants), which are sponsored by the governments (or local governments, self-governance or autonomy) and, therefore, they are subject to the laws of the market. The presentation starts with an international survey “Monitoring tutoring”, in which nine countries participated: Azerbaijan, Georgia, Mongolia, Ukraine, Slovakia, Poland, Lithuania, Bosnia and Herzegovina and Croatia. Studies were conducted in the school year 2004/2005. For education in Poland it was a special year – the last year of separation between the Matura (matriculation examination) and entry exams to universities, also the last year of the internal Matura exams. After analysis of selected results of “Monitoring tutoring”, discussed the research will be conducted under the School Self-learning Centre for Civic Education and the local “barometer tutoring” in Kwidzyn, a town of around 40 thousand inhabitants in northern Poland. The fourth part discusses the legal and institutional contexts of tutoring in France, Finland, the other Scandinavian countries as well as South Korean parents’ struggle for the right to decide about their children’s tutoring.

Key words: private tutoring, educational research, schools, the third sector of education.

red. Paulina Marchlik

Struktura opracowania

Część pierwsza opracowania będzie dotyczyła definicji korepetycji – trzeciego sektora edukacji. Omówione zostaną wyniki badań czynników w skali mikro i makro sprzyjających korepetycjom. Część druga będzie poświęcona wybranym negatywnym i pozytywnym skutkom korepetycji. Następnie w części trzeciej przedstawimy wyniki wybranych badań korepetycji, które w odróżnieniu od korepetycji sponsorowanych przez rządy (lub samorządy lokalne) podlegają prawom rynku. Prezentację rozpoczynamy od międzynarodowych badań „Monitorowanie korepetycji”, w których brało udział dziewięć krajów z Europy centralnej i południowo-wschodniej: Azerbejdżan, Gruzja, Mongolia, Ukraina, Słowacja, Polska, Litwa, Bośnia i Hercegowina oraz Chorwacja. Badania były prowadzone w roku szkolnym 2004/2005. Dla edukacji w Polsce był to rok szczególny – ostatni rok separacji między egzaminem maturalnym a egzaminami do szkół wyższych, także ostatni rok maturalnych egzaminów wewnętrznych. Po analizie wybranych wyników „Monitorowania korepetycji” zostaną omówione badania prowadzone w ramach programu „Szkoła Ucząca się” Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz lokalny „barometr korepetycji” w czterdziestotysięcznym Kwidzynie. W części czwartej zostaną przedstawione konteksty prawno-instytucjonalne korepetycji we Francji, Finlandii, w innych krajach nordyckich oraz badania zmagania rodziców z Korei Południowej o prawo do decydowania o uczęszczaniu na korepetycje ich dzieci. Przegląd badań zamyka część piąta poświęcona pierwszym badaniom korepetycji sponsorowanym przez rządy (samorządy). Tekst zredagował i bibliografię sporządził Adam Fijałkowski.

1. Korepetycje – trzeci sektor edukacji

1.1. Korepetycje, podstawowe pojęcia i zależności

Korepetycje są definiowane jako lekcje prywatne udzielane przez nauczyciela jednemu lub kilku uczniom, kursy przygotowawcze do najróżniejszych egzaminów, w tym egzaminów wstępnych do szkół różnych stopni, a także lekcje, kursy i zajęcia w specjalnie do tego powołanych szkołach wieczorowych, a nawet wakacyjnych. Korepetycje są opłacane przez rodziców lub w pewnych przypadkach przez samych uczniów. Korepetycje dotyczą przedmiotów szkolnych: języka ojczystego, matematyki, historii, nauczanych w szkole języków obcych,

wiedzy o przyrodzie, kulturze itd. Znaczeniem mającego łacińskie źródło słowa *korepetycja* jest wspólne przygotowanie z uczniem lekcji zadanych w szkole.

Zgodnie z przyjętą definicją korepetycjami nie są: zajęcia z tańca, muzyki, plastyki i zajęcia sportowe, o ile nie są przedmiotami nauczonymi w szkole np. muzycznej czy baletowej. Mark Bray (1999) nie zalicza także do kategorii korepetycji pozaszkolnych lekcji religii odbywających się w kościołach i innych miejscach kultu.

Do kategorii korepetycje, cytowany już Bray, jeden z pierwszych i ciągle nielicznych badaczy korepetycji, którego koncepcje, badania i opinie będą przywoływane często w tym opracowaniu, nie zalicza także pomocy w nauce świadczonej przez domowników, członków dalszej rodziny, znajomych, kolegów, o ile nie jest płatna. Korepetycjami nie jest także pomoc w nauce świadczona uczniom przez nauczycieli szkolnych, gdy jest elementem obowiązków nauczycieli, które wynikają z umowy z pracodawcą, i nie jest opłacana przez rodziców uczniów ani samych uczniów.

Korepetycje określane są często jako cień edukacji, w znaczeniu: cień głównego nurtu edukacji, cień edukacji w szkołach publicznych lub, rzadziej, prywatnych. Sformułowania „cień edukacji” (*shadow education*) użyto w 1991 roku (Marimuthu et al. 1991). Wkrótce metafora ta zadomowiła się w tekstach pedagogicznych, kształtując nasze postrzeganie korepetycji i myślenie o ich roli. Znajdujemy ją np. w tytule ostatniej książki Braya: *Confronting the shadow education system. What governmental policies for what private tutoring?*

Nowym pojęciem są korepetycje sponsorowane przez rządy (i samorządy), adresowane do uczniów i studentów, których osiągnięcia szkolne są niższe niż przyjęte standardy¹.

Klientami korepetycji mogą być: przedszkolaki, uczniowie szkół podstawowych, średnich oraz studenci szkół wyższych. O ile nikogo nie dziwi istnienie korepetycji – cieni edukacji na poziomie szkół podstawowych i średnich, dziwić mogą korepetycje dla studentów i maluchów. A jednak istnieją. Korepetycje dla „uczniów” w wieku przedszkolnym prowadzi np. mająca na całym świecie swoje przedstawicielstwa, działające na zasadzie franczyzy, japońska szkoła korepetycyjna Kumon. W toku wywiadów prowadzonych z polskimi studentami w ramach międzynarodowego programu badawczego „Monitorowanie korepetycji” dowiedzieliśmy się, że szczególnie rozpowszechnione są korepetycje na polskich politechnikach. Studenci uczą się na nich matematyki i fizyki z programu szkoły

¹ Zagadnienie korepetycji sponsorowanych przez rządy (i samorządy) będzie omówione w ostatniej części opracowania.

średniej. Studenci wydziałów ekonomicznych różnych uczelni uczą się na korepetycjach matematyki i statystyki, adepci prawa biorą korepetycje z logiki.

Oprócz klasycznych korepetycji, w toku których korepetytor pracuje z jednym uczniem² lub ich grupą, mamy dziś do czynienia z takimi, których podstawą jest przekaz telewizyjny, lekcje nagrane na DVD, oraz korepetycjami, których medium jest internet.

Usługi korepetycyjne, jak piszą Alexandre Ventura i Sunhwa Jang (2010), nie uniknęły globalizacji i funkcjonują w ramach offshoringu – przeniesienia miejsca świadczenia usług poza granice kraju odbiorcy, outsourcingu oraz franczyzy. I tak, Amerykanie przenoszą firmy korepetycyjne do Indii, bo tam usługi takie są tańsze, a nauczyciele – Hindusi lepiej znają się na tajnikach matematyki, fizyki czy informatyki niż nauczyciele amerykańscy. Są skutecznymi „internetowymi nauczycielami” młodych Amerykanów, Kanadyjczyków i Anglików, uczniów z Nowej Zelandii, Malezji i Singapuru. Z korepetycji można korzystać w domu i o dowolnej godzinie, można także uczyć się w lokalnej bibliotece. Dla uczniów – klientów korepetycji niebagatelną sprawą jest stosunkowo niska cena „posiadania” korepetytora z innego kraju. Coraz częściej korepetycje, nazywane przez wielu autorów, nie bez racji, *przemysłem korepetycyjnym*, są klasyfikowane jako trzeci, po publicznym i prywatnym, sektor edukacji. Dodajmy – za Hai-Anh Dang i F. Halsey Rogers (2008) oraz cytowanymi Venturą i Jangiem (2010) – sektor najbardziej dynamicznie się rozwijający.

Uczniowie uczęszczają na korepetycje w czasie wolnym od lekcji szkolnych, chociaż nie jest to regułą. Wyniki badań prowadzonych przez Danutę Sternę z Centrum Edukacji Obywatelskiej wskazują, że niektórzy nauczyciele – korepetytorzy polscy znaleźli sposoby nieformalnego omijania tej zasady i korepetycje z matematyki odbywają się w czasie innych lekcji szkolnych, np. geografii (Putkiewicz 2005). Swoje metody omijania przepisów mają także uczniowie w Azerbejdżanie³, którzy uczą się z korepetytorami w godzinach zajęć szkolnych, a nauczycielom płacą, aby nie zaznaczali nieobecności w dzienniku lekcyjnym. Z zasady jednak korepetycje nie zaburzają toku nauki w szkołach publicznych lub prywatnych. Uczniowie uczęszczają na nie po zakończonych lekcjach, w czasie szkolnych przerw świątecznych, w okresie wakacji.

Niektórzy uczniowie korzystają z korepetycji cały rok, inni spotykają się z korepetytorami przed klasówką, egzaminem, w momencie gdy nie rozumieją jakiejś partii nauczanego w szkole materiału lub chcą być „przepytani”.

² Takie korepetycje będą w tym opracowaniu nazywane „korepetycjami indywidualnymi”.

³ W Azerbejdżanie mamy do czynienia z procesem substytucji szkoły przez korepetycje, proce opisano w rozszerzonym studium przypadku tego kraju (por. rozdz. 3.1.1).

Korepetycje zlokalizowane są najczęściej poza szkołą: w domu ucznia, mieszkaniu nauczyciela, w budynku szkoły korepetycyjnej.

Ponieważ szkoły korepetycyjne nie są bardzo popularne w naszym kraju, spróbujmy je przybliżyć. Do najbardziej typowych należą japońskie szkoły korepetycyjne *juku*⁴, które stanowią element ekonomii i kultury kraju kwitnącej wiśni. Sam wyraz *juku* oznacza w języku japońskim „znajdujący się w domu, mały *pokój do nauki*”. Początkowo *juku* było rzeczywiście małą, prywatną szkołą, w której prowadzono zindywidualizowane nauczanie. Na początku lat siedemdziesiątych XX wieku *juku* przeszła metamorfozę. Chociaż Japończycy mają stale sentyment do dawnego *juku*, muszą przyzwyczać się do tego, że to dziś bardzo duże, notowane na rynku giełdowym instytucje. W połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku dochody japońskich przedsiębiorstw korepetycyjnych były szacowane na 14 miliardów dolarów amerykańskich, a dziewięć szkół korepetycyjnych było notowanych na giełdzie. Dysponują własnymi budynkami, salami wykładowymi, nowoczesnym sprzętem dydaktycznym, zapleczem pedagogicznym: centrami pomiaru osiągnięć uczniów, własnymi wydawnictwami. Niektóre *juku* działają w powiązaniu z innymi instytucjami, np. firmami komputerowymi. Tu dobrym przykładem jest SchoolCity, nowa forma *juku* – szkoła internetowa.

Juku podzieliły się ze względu na cele dydaktyczne. Dziś funkcjonuje ich kilka rodzajów. W tabeli 1 pokazano cele, metody, formy pracy oraz atmosferę wybranych na podstawie opracowania Roesgaarda (2006, za: Bray 2009) trzech typów *juku*: Shingaku *juku*, Hoshu *juku* oraz Doriru *juku*.

Tabela 1. Typy szkół *juku*

Lp.	Szkoła	Shingaku <i>juku</i>	Hoshu <i>juku</i>	Doriru <i>juku</i>
1.	Atmosfera	Współzawodnictwa, zmuszająca do wysiłku	Wspierająca uczniów, uspokajająca	Wspierająca uczniów, uspokajająca
2.	Cel kursu	Przygotowanie do egzaminów wstępnych, wzbogacanie wiedzy ucznia	Niwelowanie powstałych braków wiedzy i umiejętności z programu szkoły, cel korekcyjny, wyrównawczy	Utrwalenie podstawowej wiedzy i umiejętności
3.	Relacja programu <i>juku</i> do programu szkolnego	brak	Relacja często bardzo bliska	brak

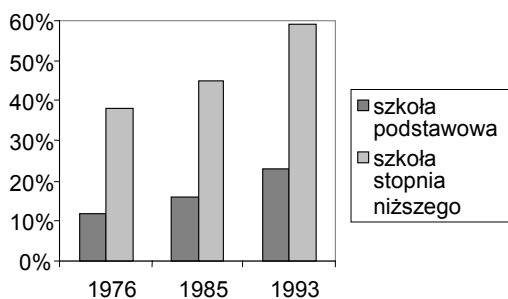
⁴ Bratnią, ale nie tożsamą z *juku* instytucją jest *yobiko*, która jest szkołą dla tych uczniów, którzy ukończyli jakiś etap kształcenia lub przzerwali naukę i chcą nadrobić zaległości.

Lp.	Szkoła	Shingaku juku	Hoshu juku	Doriru juku
4.	Uczniowie – poziom osiągnięć szkolnych	Uczniowie o bardzo wysokich i wysokich osiągnięciach szkolnych	Uczniowie o średnich, umiejętnościach i średniej wiedzy	Uczniowie o różnych poziomach umiejętności i wiedzy
5.	Materiał kształcenia	Własne materiały edukacyjne wydawane przez Shingaku juku	Własne materiały edukacyjne wydawane przez Hoshu juku oraz podręczniki szkolne	Własne materiały Doriru juku
6.	Wielkość szkoły korepetycyjnej	Liczba uczniów > 200	Nieokreślona	Czasami tysiące uczniów
7.	Rekrutacja uczniów	Sprawdzian wstępny	Limitowana przez wielkość budynku	Bez limitu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Roesgaard 2006, za: Bray 2009.

Wzrost procentowy uczniów japońskich szkół korepetycyjnych *juku* w latach 1976–1993 przedstawiono na rysunku 1.

Procent uczniów uczęszczających do *juku*



Rys. 1. Wzrost procentowy uczniów japońskich szkół korepetycyjnych *juku* w latach 1976–1993

Źródło: Bray 1999.

Podobną do *juku* wielkość i strukturę organizacyjną mają koreańskie szkoły *hakwon*. Przeciwnieństwem japońskich i koreańskich są szkoły korepetycyjne na Tajwanie. Są zazwyczaj małe i kameralne. W roku 1995 12% tajwańskich szkół korepetycyjnych miało 25 lub nawet mniej słuchaczy, a w 60% szkół liczba słuchaczy nie przekraczała 200 w każdej. To, że szkoły korepetycyjne nie mogą być duże, wynika z zarządzenia Ministerstwa Edukacji i jest zgodne z polityką gospodarczą Tajwanu, która faworyzuje małe przedsiębiorstwa.

1.2. Czynniki kształtujące zapotrzebowanie na korepetycje

Czynniki kształtujące zapotrzebowanie na korepetycje można podzielić na dwie grupy. Do pierwszej zaliczam ekonomiczne i pozaekonomiczne czynniki ujmowane w skali mikro. Do drugiej – czynniki poziomu makroekonomicznego.

Czynniki pozaekonomiczne w skali mikro to: charakterystyki indywidualne klientów korepetycji (uczniów i rodziców), cechy ich gospodarstw domowych, charakterystyki szkół publicznych bądź prywatnych, do których uczęszczają uczniowie, cechy środowisk lokalnych, w których żyją. Czynniki ekonomiczne w skali mikro to ceny korepetycji, wysokość dochodów gospodarstwa domowego, stan jego oszczędności, możliwość uzyskania korepetycji.

Czynniki o charakterze makroekonomicznym są związane ze strukturą rządów ekonomii państwa, strukturą systemu edukacji, praktyką edukacyjną w kraju lub regionie, systemem wartości. Zaliczamy do nich między innymi: poziom publicznych wydatków na edukację, cechy strukturalne systemu edukacji, cechy rynku pracy oraz wyznawane przez społeczeństwo kraju (regionu) wartości.

Z dokonanego przez Dang i Rogersa (2008) przeglądu badań, który miał na celu określenie czynników w skali mikro kształtujących popyt na korepetycje, wynika, że prawdopodobieństwo uczęszczania na korepetycje rośnie, gdy rodzice uczniów charakteryzują się relatywnie wyższym wykształceniem, wyższymi dochodami oraz mieszkają w mieście. Stwierdzona zależność dotyczy zarówno krajów rozwijających się, jak i rozwiniętych. Można powiedzieć, że wynik nie jest specjalnie zaskakujący. Jednak w jego kontekście interesująco przedstawiają się wyniki badań, które opublikowali Hanushek i Luque (2003) oraz Filmer i Pritchett (2001). Badacze ci stwierdzili, że poziom wykształcenia rodziców uczniów i poziom dochodów rodziny to zmienne wyjaśniające poziom osiągnięć szkolnych uczniów z krajów zarówno rozwijających się, jak i rozwiniętych (im wyższe wykształcenie i wyższy poziom dochodów rodziny, tym wyższe osiągnięcia szkolne dzieci).

Inne czynniki poziomu mikro, które okazały się słabszymi determinantami popytu na korepetycje niż poziom wykształcenia rodziców, poziom ekonomiczny gospodarstwa domowego oraz fakt mieszkania w mieście, to nauka dziecka w klasie dyplomowej oraz liczba dzieci w gospodarstwie domowym (zapotrzebowanie na korepetycje jest odwrotnie proporcjonalne do liczby dzieci). Istotną rolę odgrywa poziom wiedzy reprezentantów poszczególnych rodzin, w tym samych uczniów, o stopie zwrotu inwestycji w korepetycje. Brak jest jednak dowodów empirycznych tej tezy. Przejdźmy teraz do czynników z poziomu

makroekonomicznego. Dysponujemy w tym wypadku jeszcze mniejszą pulą wyników badań empirycznych. Z badań prezentowanych przez Dang i Rogersa wynika, że w krajach byłego ZSRR, Wietnamie, Chinach oraz krajach Europy Wschodniej, które do roku 1989 pozostawały w orbicie wpływów byłego ZSRR, czynnikiem wzrostu zapotrzebowania na korepetycje jest transformacja ustrojowa. Piszą o tym Iveta Silova, Virginija Budiene i Mark Bray (2006), a w Polsce: Anna Giza-Poleszczuk, Mirosława Marody i Andrzej Rychard (2000). W badaniach strategii Polaków wobec zmiany systemowej, prowadzonych przez Gizę-Poleszczuk, Marody i Rycharda (2000) oraz Jadwigę Koralewicz i Marka Ziółkowskiego (2003) respondenci postawili na pierwszym miejscu strategię kumulacji kapitału przez wykształcenie (ponad 80% wybrało tę strategię dla swojego dziecka jako najskuteczniejszą). Korepetycje są traktowane jako strategia budowania kapitału rodzinnego. W badaniach Koralewicz i Ziółkowskiego (2003) korepetycje są uważane za „sposób radzenia sobie” z nową rzeczywistością.

Korepetycje to także metoda „radzenia sobie z reformami edukacji” (Putkiewicz 2005). Drugą charakterystyczną dla tego terenu determinantą wzrostu zapotrzebowania na korepetycje są deficyty pracy szkół publicznych, a także niskie oraz bardzo niskie zarobki nauczycieli. Korepetycje są w pierwszym wypadku strategią kompensującą niedomogi pracy systemu szkolnictwa. Niskie zarobki nauczycieli są natomiast przyczyną organizowania (wymuszania) „własnego rynku” prywatnych lekcji (Silova, Budiene i Bray 2006).

Popyt na korepetycje zależy także od struktury systemu edukacji, która jest wyznaczona zgodnie z koncepcją cytowanego już po wielokroć Braya (2003, 2009) przez **ważne momenty, decydujące o przyszłości ucznia**. Takimi „momentami” kariery szkolnej ucznia są selekcyjne egzaminy do szkół wyższych, ale także średnich⁵.

Koncepcja Braya zyskała w krótkim czasie interesującą reakcję badawczą. Irlandzka ekonomistka Emer Smith, znana z publikacji poświęconych kryzysowi w strefie euro, na podstawie badań kandydatów na studia w uczelniach Irlandii stwierdziła, że korepetycje **rozszerzające wiedzę**, przygotowujące do egzaminów wstępnych na uczelnie, biorą przede wszystkim dzieci z rodzin klasy średniej, uczniowie o dobrych osiągnięciach, zaangażowani w proces kształcenia szkolnego. Badaczka formułuje tezę, że korepetycje te nie są powodowane racjonalną decyzją rodziców i uczniów, której celem jest poprawa wyników na egzaminach,

⁵ W literaturze, i to nie tylko anglojęzycznej, o egzaminach o tych cechach przyjęło się mówić: *high stakes examinations*.

a stanowią element kontekstu działania samych egzaminów. Egzaminy i korepetycje żyją w symbiozie. Dodajmy, że wyniki wielu z *high stakes examinations* nie stanowią także predyktora sukcesu na przyszłych studiach. Do dyskusji problemu powrócimy niebawem, omawiając wyniki prowadzonych w Australii badań Louise Watson.

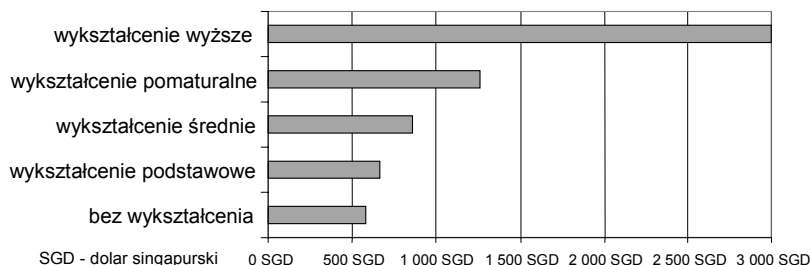
Wpływ wyznawanych wartości na zapotrzebowanie na korepetycje najwyraźniej rysuje się w na terenach Azji Wschodniej, w Japonii, Hongkongu, Korei Południowej i na Tajwanie. Uzasadnieniem istnienia dużego rynku korepetycyjnego jest tu wpływ tradycji konfucjanizmu, w którym wartością jest edukacja, a podstawowymi celami wychowania jest kształtowanie wiary w skuteczność ciężkiego wysiłku, dyscypliny, pilności oraz posłuszeństwa w stosunku do rodziców i nauczycieli (Rohlen, LeTendre 1996; Salili 1999, za: Bray 1999, 2009). Czynniki kulturowe odgrywają także istotną rolę wtedy, gdy rodziny azjatyckie znajdują się na „obcej ziemi”, w otoczeniu innych niż rodzime szkół, przedszkoli i uniwersytetów. Z badań, które w roku 2003 prowadziły Judith Ireson i Katie Rushforth, wynika, że jedna trzecia uczniów pochodzenia chińskiego, którzy uczęszczają do szkół publicznych na terenie Wielkiej Brytanii, bierze korepetycje. Dla porównania, z korepetycji korzysta niespełna 25% białych uczniów pochodzenia europejskiego. Chociaż zaufanie do wyników badań Ireson i Rushforth zmniejsza mała próba badawcza, należy podkreślić, że analogiczne wyniki otrzymali badacze kanadyjscy i amerykańscy ewaluujący program *No Child Left Behind* (Zimmer et al. 2007; Mori 2009).

Następnym czynnikiem makroekonomicznym, sprzyjającym wzrostowi korepetycji, jest wartość wskaźnika przekształcenia kapitału kulturowego w ekonomiczny. Dobrą ilustracją jest w tym wypadku wyliczenie dotyczące Singapuru. Średnia płaca mężczyzny w tym kraju, o ile nie miał wykształcenia, wynosiła na początku lat dziewięćdziesiątych 583 dolarów singapurskich, wzrastała do 665 w wypadku wykształcenia podstawowego, osiągała 861 dla osób legitymujących się wykształceniem średnim, a płaca pracowników z wyższym wykształceniem wynosiła 3000 dolarów singapurskich (Bray 1999).

Warto dodać, że analiza stopy zwrotu z inwestycji w wyższe wykształcenie w Polsce dobitnie wskazuje, że wykształcenie, szczególnie wyższe, opłaca się także w naszym kraju (Dolata 2008).

Przejdźmy do problemów popytu i podaży korepetycji na antypodach. Będziemy korzystać z artykułu Louise Watson, która korepetycje w Australii A.D. 2008 charakteryzuje w następujący sposób: „Powstające jak grzyby po deszczu centra korepetycyjne mają wśród swoich klientów już dzieci trzyletnie. Podaż i popyt na korepetycje rosną” (Watson 2008).

**Wynagrodzenie miesięczne w zależności od wykształcenia
w Singapurze (mężczyźni)**



Rys. 2. Relacja między poziomem wykształcenia i zarobkami, przypadek Singapuru

Źródło: Bray 1999.

Watson opisuje trzy cechy rynku korepetycji: zaobserwowany wzrost wydatków na korepetycje, różnice w wydatkach na korepetycje ponoszonych przez gospodarstwa domowe w zależności od ich przychodów oraz różnice wydatków na korepetycje gospodarstw domowych ze stanów Wiktorja i Nowa Południowa Walia. Podstawą analiz Watson są dane Australijskiego Biura Statystycznego pochodzące z dwóch kolejnych badań wydatków i przychodów australijskich gospodarstw domowych.

Badania wydatków i przychodów prowadzone są co pięć lat. Dane dotyczą wydatków i przychodów 7000 gospodarstw domowych. Próba obejmuje wszystkie stany, terytoria oraz stolice każdego stanu i terytorium. Badanie dostarcza informacji o 600 kategoriach wydatków gospodarstw domowych, wśród nich:

- wydatków na edukację dzieci uczących się w szkołach podstawowych i średnich, państwowych i prywatnych,
- wydatków na czesne i korepetycje. Badanie nie uwzględnia wydatków na zajęcia niezwiązane z programem szkolnym: dodatkowe lekcje muzyki, tańca, języków obcych, których dzieci nie uczą się w szkole⁶.

I tak, australijskie gospodarstwa domowe na edukację dzieci w roku szkolnym 2003/2004 wydały 3,6 miliona dolarów australijskich. 95% tej sumy stanowiły wydatki na czesne w szkołach. Wydatki na korepetycje stanowiły nieco mniej niż 5%, ale rosną, w roku szkolnym 2003/04 były wyższe prawie o 1 punkt procentowy w stosunku do wydatków poniesionych w roku 1998/99.

⁶ Autorka artykułu zwraca uwagę na fakt niedoszacowania średnich wydatków na edukację spowodowany uśrednieniem wydatków pochodzących z badań jednej trzeciej gospodarstw domowych. Tylko jednej trzecia badanych rodzin miała dzieci uczęszczające do szkół podstawowych i średnich.

Wadą badania jest fakt, że nie wiemy dokładnie, czego wskaźnikiem są rosnące wydatki na korepetycje: liczby uczęszczających uczniów na korepetycje, liczby godzin korepetycji w tygodniu przypadających na jednego ucznia, ceny korepetycji czy może jakiejś kombinacji tych trzech czynników razem.

Tabela 2. Średnie tygodniowe wydatki australijskich gospodarstw domowych na edukację dzieci, 1998/99 i 2003/2004

Kategoria	1998/99	2003/2004
Średnie wydatki na korepetycje	0,29	0,48
Średnie wydatki na czesne	7	9,46
Średnie wydatki na towary i usługi	698,97	892,83
Wydatki na korepetycje jako % średnich całkowitych wydatków na edukację	3,98%	4,88%

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne, za: Watson 2008, kwoty podane w dolarach australijskich.

Wydatki australijskich gospodarstw domowych na korepetycje rosną wraz z ich dochodami. Gospodarstwa należące do górnych 20% rozkładu ze względu na dochody wydają na korepetycje dwa razy więcej niż gospodarstwa charakteryzujące się dochodami średnimi. Prawidłowość ta dotyczy obu pomiarów: w roku szkolnym 1998/99 oraz 2003/2004. To interesujący wynik. Tylko znowu nie wiemy: czy korepetycje fundowane przez rodziców bogatszych są jednostkowo droższe niż te, za które płacą rodzice o dochodach niższych, czy dzieci z rodzin o wyższych dochodach uczęszczają na więcej godzin korepetycji, czy rodziny o większych dochodach wysyłają na korepetycje większą liczbę dzieci, czy mamy do czynienia z inną kombinacją tych czynników?

Tabela 3. Średnie tygodniowe wydatki na edukację dzieci australijskich gospodarstw domowych należących do górnych 20% rozkładu dochodów

Kategoria	1998/99	2003/2004
Średnie wydatki na korepetycje	0,63	0,97
Średnie wydatki na czesne	17,36	26,12
Średnie wydatki na towary i usługi inne niż korepetycje	1171,4	1499,18
Wydatki na korepetycje jako % średnich całkowitych wydatków na edukację	3,50%	3,58%

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne, za: Watson 2008, kwoty podane w dolarach australijskich.

Interesujących informacji dostarcza porównanie średnich wydatków na czesne i korepetycje gospodarstw domowych w dwóch stanach: Nowej Południowej Walii oraz Wiktorii⁷. Porównanie to pozostaje w związku z opisywaną już w tym opracowaniu tezą Braya, że zapotrzebowanie na korepetycje jest determinowane liczbą konkursowych, selektywnych egzaminów do szkół średnich i na uniwersytety oraz limitami miejsc na tych ostatnich (Bray 2003, 2009). W Nowej Południowej Walii wydatki na korepetycje stanowią 9% średniej całkowitej sumy wydatków ponoszonych przez gospodarstwa domowe na edukację dzieci.

W Wiktorii wydatki na korepetycje są czterokrotnie niższe i stanowią nieco więcej niż 2% tej kwoty. Różnicę tę Watson próbuje wyjaśnić, porównując „drogi” uczniów do uniwersytetów, traktując je jako czynniki struktury systemów edukacji w Nowej Południowej Walii i w Wiktorii. Uczniowie z Nowej Południowej Walii, zanim zostaną studentami, muszą zdać konkursowy, państwowy egzamin do szkoły średniej. Nauka w niej kończy się egzaminami państwowymi o strukturze podobnej do naszej matury. Jej wyniki, jak zresztą w naszym kraju, decydują o dostaniu się na studia uniwersyteckie. Zdecydowana większość uczniów ze stanu Wiktorii nie zdaje egzaminów do szkoły średniej. Podstawą zostania studentem są wyniki Victorian Certificate of Education, swoistej matury stanu Wiktorii różniącej się od „matury” obowiązującej w szkołach średnich stanu Nowa Południowa Walia. Matura w znacznej większości szkół średnich stanu Wiktorii składa się z dwóch części. Pierwszą stanowią oceny z egzaminów wewnętrznych, drugą z egzaminów państwowych. Badaczka pisze, że, stosując terminologię Braya, droga na uniwersytet w stanie Wiktorii zawiera mniejszą liczbę *ważnych momentów, decydujących o przyszłości uczniów* niż droga na uniwersytety w Nowej Południowej Walii. W swojej koncepcji Bray uzależnia zapotrzebowanie na korepetycje, jak pisałam wcześniej, od liczby tych momentów. Więc koncepcja ta różnicę między Nową Południową Walią i Wiktorią według Watson wyjaśnia. Istotnie koncepcja Marka Braya może w jakiejś mierze tłumaczyć zauważoną różnicę, ale sprawa wymaga dalszych analiz i badań empirycznych, uwzględniających także wpływ innych zmiennych, badań, do przeprowadzenia których warto namawiać autorkę.

⁷ Autorka dokonuje porównania między największymi stanami Federacji Australijskiej. Ograniczenie to uzasadnia małymi wydatkami na korepetycje w innych, mniejszych jurysdykcjach, nie wyjaśnia przy tym przyczyn tych mniejszych wydatków.

2. Efekty korepetycji

2.1. Pedagogiczne efekty korepetycji

Empiryczne określenie wpływu korepetycji na wiedzę i umiejętności uczniów jest trudne ze względu na endogeniczne splątanie wielu czynników mogących decydować o efektach nauczania. Endogeniczność oznacza pozorny związek między zmiennymi zależnymi i niezależnymi, wynikający z korelacji zmiennych niezależnych z innymi zmiennymi pominiętymi w modelu wyjaśniającym (por. Dolata 2008: 10). Inaczej mówiąc, przyczyną przyrostu umiejętności ucznia może być przede wszystkim np. jego motywacja uczenia się, a nie korepetycje. Endogeniczność to kłopot każdego badacza zjawisk społecznych, które trudno badać eksperymentalnie. Cytowani już Dang i Rogers w artykule o znamienym tytule: *How to Interpret the Growing Phenomenon of Private Tutoring: Human Capital Deeping, Inequality Increasing, or Waste of Resources?* (2008), dokonując przeglądu 22 projektów badawczych, znaleźli zaledwie osiem, w których dokonano próby zmierzenia wpływu korepetycji na poziom wiedzy i umiejętności uczniów przy jednoczesnej kontroli nieobserwowalnych zmiennych, które różnicowały grupy biorących korepetycje od grup korepetycji niebiorących. Stosowano zarówno klasyczne, ekonometryczne metody kontroli endogeniczności (np. metodę „difference-in-difference”), jak i metody autorskie, opracowane przez prowadzących badania. Te w miarę wiarygodne badania eksperymentalne prowadzili Christoph Mischo i Ludwig Haag (2002) z Niemiec. Poświęcone one były wyjaśnieniem wpływu korepetycyjnych programów wyrównawczych na poziom wiedzy uczniów. Badacze niemieccy prowadzili dziewięćmiesięczny eksperyment na losowo dobranej grupie 122 uczniów. Grupa kontrolna liczyła także 122 losowo dobranych uczniów; badania Abhijit V. Bannerjee et al. (2007) z Indii nad wpływem stosowania korepetycyjnego programu komputerowego na umiejętności matematyczne i uczniów klas trzeciej i czwartej. Badania prowadzone były również w Izraelu, Japonii, Indonezji, USA, Wietnamie i innych krajach.

Warto podkreślić, że wyniki negatywne (korepetycje okazały się nieskuteczne) lub niejednoznacznie pozytywne otrzymano w dwóch na osiem analizowanych badań. Skuteczność jest efektem przede wszystkim treningu korepetytorów w indywidualizacji nauczania.

O ile istnieje „trochę” badań skuteczności korepetycji w stosunku do pojedynczych uczniów, to zdecydowanie brakuje badań określających wpływ na grupę uczniów, klasę.

Od oceny skuteczności korepetycji korekcyjnych przejdźmy do dyskusji zagadnień bardziej ogólnych. Tu najbardziej wpływowe jest twierdzenie, że korepetycje pogłębiają nierówności edukacyjne (Bray 1999, 2009; Silova, Kazimzade 2006), więc trzeba z nimi walczyć. Walka ta przypomina walkę z wiatrakami, a także z... dobrymi uczniami, której nikt racjonalnie myślący nie podejmuje. Z drugiej strony uczniowie z rodzin lepiej wykształconych, lepiej sytuowanych, mają do dyspozycji inne środki radzenia sobie z zawinionymi przez siebie lub niezawinionymi kłopotami w nauce szkolnej. Znacznie bardziej istotne jest w tym wypadku gromadzenie energii i środków na poprawianie funkcjonowania szkoły, z którą żyją w symbiozie korepetycje.

Zdecydowanie natomiast walczyć trzeba z korupcyjnymi quasi-korepetycjami, czyli zdobywaniem stopni, promocji za łapówki. Najbardziej niebezpieczna dla procesu wychowania i nauczania szkolnego jest korupcjogenność korepetycji, najsilniejsza w przypadku korepetycji udzielanych przez nauczycieli własnym uczniom, z którymi poza korepetycjami spotyka się na „normalnych” lekcjach. Trzeba podkreślić, że korepetycje z własnymi uczniami to zjawisko wcale nie egzotyczne dla polskiej szkoły. Z badań Krzysztofa Konarzewskiego (2001) wynika, że 24% korepetycji w gimnazjum to właśnie korepetycje z własnymi uczniami. Inne sytuacje, z którymi trzeba walczyć, to „odcinanie od wiedzy”. Spróbujmy wyjaśnić to zjawisko. Nauczyciele szkolni nie muszą pracować starannie z uczniami, którzy korzystają z korepetycji. Można więc postawić pytanie: co z resztą klasy szkolnej? Istnieje wprawdzie prawdopodobieństwo, że nauczyciel będzie pracował intensywnie z tymi, którzy nie uczęszczają na lekcje prywatne, ponieważ ma na to więcej czasu, ale może być inaczej. Za grupę odniesienia przyjmie tych, którzy mają lekcje prywatne. Wtedy różnice w wiedzy i umiejętnościach między grupami uczniów uczęszczającymi na korepetycje i niekorzystającymi z tej formy uzupełniania wiedzy rosną. Rodzice uczniów niekorzystających dotąd z korepetycji są stawiani wobec konieczności zapłacenia za dodatkowe lekcje dla swoich pociech.

Wśród socjalizacyjnych, negatywnych konsekwencji korepetycji Bray (1999), powołując się na badania prowadzone w Indiach i w Kuwejcie, wymienia także podporządkowanie ucznia nauczycielowi (występujące szczególnie często w wypadku lekcji indywidualnych) i budowanie wiary w moc pieniędzy. Pod wpływem zjawiska korepetycji kształtuje się postawa: „jak mogę zapłacić, to mnie nauczą” i będąca jej rewersem postawa „jak nie mam pieniędzy, to nikt mnie nie nauczy”. Występowanie tego rodzaju nastawienia ma niewątpliwie negatywne znaczenie indywidualne, jest także potencjalnym czynnikiem obniżającym

spójność społeczną szkoły, klasy, grupy rówieśniczej. Ci sami autorzy zwracają uwagę na fakt pustoszenia szkół na dwa miesiące przed egzaminami. Uczniowie uczęszczają już tylko do centrów korepetycyjnych. W szkole pozostają ci, którzy nie są zainteresowani uczeniem się, i uczniowie, którzy chcieliby uczyć się, ale szkoła nie stwarza im takich szans.

Inna negatywna konsekwencja korepetycji wiąże się z nadmiernie wydłużonym czasem pracy. Dzień pracy uczniów i nauczycieli, którzy pracują bądź uczą się w szkole i dają korepetycje indywidualne lub pracują w szkołach korepetycyjnych albo z korepetycji korzystają, liczy czasami 9–10 godzin. Badacze wskazują na wynikające z tego ogromne zmęczenie zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Wydaje się, że tak długi dzień pracy ma i inne negatywne konsekwencje. Korepetycje odbywają się kosztem życia rodzinnego, zabawy, sportu. Uczniowie pozbawieni są przestrzeni swobodnego rozwoju, nielimitowanego lekcjami. Maleje wychowawcze znaczenie domu rodzinnego. Rola rodziców ogranicza się coraz częściej do dowożenia latorośli na kolejne zajęcia dodatkowe. Młodzi ludzie coraz dłużej czują się uczniami, osobami podporządkowanymi dyscyplinie szkolnej, mają przekonanie, że nikt nie oczekuje od nich niczego poza uczeniem się i zdawaniem egzaminów. Przedmioty i aktywności nieegzaminacyjne stają się dla uczniów i ich rodzin mniej ważne.

W ostatnich latach obserwujemy nowy fenomen dotyczący dzieci azjatyckich, który może wynikać ze zmęczenia ciągłą, jednostajną pracą intelektualną, wymaganą przez program szkoły porannej i korepetycyjnej. Jak wynika z badań PISA, uczący się pilnie w szkole i różnych odmianach *juku* młodzi Japończycy szkoły po prostu bardzo nie lubią.

Aby postawę wobec szkoły zmienić i dać młodym Japończykom trochę wytchnienia, od roku szkolnego 2004/05 wprowadzono w państwowych szkołach wolne soboty. Warto dodać, że żadne zmiany nie objęły szkół prywatnych, a więc wśród nich – korepetycyjnych!

Są oczywiście i pozytywne konsekwencje korepetycji. Uczniowie zdobywają nową wiedzę, ale także, co warto podkreślić, pokonują bezzadność intelektualną (Putkiewicz 2005). Oprócz uzupełniania braków wiedzy i jej konsolidacji korepetycje mają niekiedy inne, swoiste funkcje. Bray (1999, 2009) podaje przykład szkół korepetycyjnych w Hongkongu, w których zajęcia dydaktyczne prowadzone były w języku chińskim, w szkołach porannych – w języku angielskim. Szkoła korepetycyjna odgrywa więc rolę miejsca, w którym materiał nauczania jest tłumaczony na język bardziej dostępny dla uczniów.

Niektóre szkoły korepetycyjne stały się swoistymi centrami, w których powstają nowe programy kształcenia. W funkcjonujących w wielu krajach, między

innymi w Japonii, Australii i Nowej Zelandii, szkołach Kumon opracowano interesujące programy kształcenia, których głównym celem jest rozwijanie motywacji wewnętrznej uczenia się.

2.2. Społeczne skutki korepetycji

W krajach o konfucjańskim systemie wartości korepetycje stanowią istotną agendę socjalizacyjną. Dostarczają społeczeństwu obywateli, którzy w dzieciństwie i młodości przeszli trening odpowiedzialności, wytrwałości, poświęcenia, zdyscyplinowania, punktualności i podporządkowania autorytetowi mistrza-nauczyciela. Bray (1999) pisze, że badacze zjawiska korepetycji, którzy nie należą do kręgów konfucjańskich, podkreślają także, że rozwijając wiedzę ucznia, pomagają mu uwierzyć w siebie, zapomnieć o tak częstej w naszym kraju bezradności intelektualnej, czuć się pewnie w towarzystwie kolegów i dorosłych. Tym samym socjalizacja korepetycyjna sprzyja rozwojowi umiejętności z domeny poza poznawczej, które zdaniem np. pracodawców amerykańskich są równoważne, a nawet czasem ważniejsze od rozwoju poznawczego. Badania ekonometryczne pokazują, że odpowiedzialność, wytrwałość, punktualność, odpowiedzialność i brak bezradności są lepszym predyktorem dobrych zarobków niż osiągnięcia typu szkolnego (Rothstein 2004).

Jednocześnie „dzięki” korepetycjom i wszechobecnym komputerom wśród sytuacji społecznych, w których uczestniczą dzieci i młodzież, coraz częściej dominują sytuacje szkolne i wirtualne. Zmniejsza się rola rodziny i wspólnot lokalnych. Uczący się po 8–9 godzin młodzi ludzie nie mają czasu na odpoczynek, spotkania towarzyskie, wycieczki, nie mówiąc już o rozmowie z rodziną czy jakichkolwiek kontaktach w środowisku lokalnym.

2.3. Ekonomiczne skutki korepetycji

W kwestii ekonomii korepetycji opinie są niejednoznaczne. W dyskusjach występują dwa stronnictwa: zwolennicy liberalnej, rynkowej teorii konwersji kapitału kulturowego i przeciwnicy liberalizmu w edukacji.

Zwolennicy teorii konwersji kapitału podkreślają, że na poziomie indywidualnym inwestycje w edukację podlegają zwrotowi. Korepetycje są z tego punktu widzenia procesem produktywnym, tzn. tworzącym coś nowego, grą o sumie większej od zera. Pozwalają rodzicom decydować o drodze życiowej dziecka.

Nie marnuje się dzięki korepetycjom, według zwolenników teorii konwersji kapitału, znacznych pieniędzy na cele biurokratyczne.

Ocena korepetycji formułowana przez przedstawicieli drugiego obozu jest znacznie mniej pozytywna. Twierdzą oni, że dystrybucja wiedzy w modelu rynkowym jest wysoce nierówna – dokładnie przeciwna do tego, jak pisze Martin Carnoy (2002), czego dla trwałego rozwoju wymaga elastyczne, oparte na wiedzy społeczeństwo. Opowiadają się za państwowymi inwestycjami na kształcenie, a nie indywidualnymi decyzjami rodziców dotyczącymi korepetycji. Cały system korepetycyjny uważają za pasożytniczy⁸ i prowadzący do umocnienia nierówności społecznych. Podają w wątpliwość możliwość niwelowania nierówności edukacyjnych przez prywatne decyzje obywateli. Sądzą, że pogłębiane przez system korepetycyjny nierówności szans mogą prowadzić do tego, że część społeczeństwa znajdzie się na marginesie i może stanowić podatną na populistyczną demagogię, potencjalnie wybuchową grupę społeczną.

Trudno jest rozstrzygnąć, która strona ma rację. A to dlatego, że przekonania obu stron są w znacznej mierze oparte na ideologii, nie mają podstaw teoretycznych i nie mogą być empirycznie weryfikowane, a spór odwołujący się do różnych stanowisk aksjologicznych jest tak stary jak debaty społeczne i ekonomiczne.

Tu warto rozważyć analizy lewicowych ekonomistów amerykańskich, którzy z mocą podkreślają, że o ile państwo ma wolę dalej organizować oświatę i regulować równy doń dostęp, to musi liczyć się z bardzo dużym wzrostem nakładów na cele edukacyjne (Rothstein 2004). Koszt zajęć fakultatywnych, które szkoły amerykańskie powinny razem z kursami wakacyjnymi według niego na stałe wprowadzić do swoich programów, Richard Rothstein wylicza na 7500 dolarów rocznie na jednego ucznia, twierdząc, że nie jest to suma, która dla Ameryki jest zbyt wysoka i prawdopodobnie tak zasobne państwo może sobie na takie wydatki pozwolić, ale przed decyzją o nich trzeba się, jak pisze, na pewno zastanowić. Problem ten wymaga zastanowienia – na pewno, ale przede wszystkim starannych badań skuteczności szkół w zależności od nakładów finansowych drugiej strony. Jeden z niewielu autorytetów naukowych zajmujących się ekonomią oświaty, Eric Hanushek, nie zgadza się z tezą Rothsteina. Wskazuje, że właśnie w Stanach Zjednoczonych polityka wpompowywania większej ilości pieniędzy do szkół niekoniecznie daje spektakularnie dobre wyniki (za: Dolata 2008).

⁸ Skrajni w swych poglądach przedstawiciele tego obozu uważają np., że rozwiązania społeczno-ekonomiczne, które zmniejszają podatki rodzicom i umożliwiają im decydowanie o tym, jak będą wykorzystane, są błędne.

W Korei Południowej wydatki gospodarstw domowych na korepetycje w roku 2006 wynosiły 24 miliardy dolarów amerykańskich (Kim, Lee 2008), we Francji, w tym samym roku – około 2 miliardy euro i rosną o 10% rocznie (Melot 2007), w Turcji – w roku 2004 nieco mniej niż 3 miliardy dolarów amerykańskich. Rodzice i opiekunowie greccy tylko na korepetycje dla dzieci w szkołach średnich wydali w roku 2000 1,1 miliarda euro (Psacharopoulos, Tassoulos 2004, za: Bray 2009).

Te wszystkie kwoty powiększają koszt edukacji.

Tabela 4. Udział rynku korepetycji w dochodzie narodowym w wybranych krajach, w roku 2005

Państwo	Udział rynku korepetycji w dochodzie narodowym brutto
Korea	2,90%
Turcja	0,96%
Grecja	0,61%
Francja	0,12%

Źródło: opracowanie własne.

Trzeba jednak pamiętać, że dochody z korepetycji stanowią podstawowy składnik dochodu gospodarstw domowych nauczycieli. W Tadżykistanie miesięczna nauczycielska pensja w roku 2006 wynosiła 24 dolary amerykańskie. Cena korepetycji w tym samym roku: 1–2 dolary za godzinę.

3. Badania korepetycji – wybrane przykłady

3.1. Monitorowanie korepetycji – badania Open Society Institute

Celem badań było określenie zakresu zjawiska korepetycji, jego przyczyn i konsekwencji w krajach postkomunistycznych. Oprócz Polski w badaniach udział brały Azerbejdżan, Bośnia i Hercegowina, Chorwacja, Gruzja, Litwa, Mongolia, Słowacja i Ukraina, rok później badanie objęło dodatkowo Kazachstan, Kirgizję i Tadżykistan. Głównym zadaniem badawczym „Monitorowania korepetycji” było: zebranie informacji: o zasięgu korepetycji indywidualnych bądź grupowych oraz kursów przygotowawczych na uczelnie, kto korzystał w klasie maturalnej z lekcji prywatnych, kto z kursów, z jakich przedmiotów młodzież się

douczała, jak długo i jak oceniane są korepetycje i kursy przygotowawcze przez tych, którzy z nich korzystali. Organizatorów badania interesowały także opinie młodzieży na temat samego zjawiska lekcji prywatnych. Podstawą empiryczną przedsięwzięcia było kwestionariuszowe badanie zrealizowane w roku akademickim 2004/2005. Respondentami byli studenci pierwszych lat studiów, odpowiadający na pytania dotyczące lekcji prywatnych i kursów, na które uczęszczali w klasie maturalnej. Studentów, którzy nie uczęszczali na lekcje prywatne lub kursy, pytano o motywy nieskorzystania z nich. Podstawą badania była ankieta „Korepetycje i kursy przygotowawcze”, która jest zmodyfikowaną wersją ankiety z badań litewskich „The scope of private tutoring for Matura examinations in Lithuania 2003”.

Przygotowanie kwestionariusza wspólnego dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniach było najpoważniejszym zadaniem zespołu powołanego przez Open Society Institute. Modyfikacji ankiety dokonywali badacze z poszczególnych krajów w toku dwóch spotkań bezpośrednich międzynarodowego zespołu badawczego oraz drogą czteromiesięcznych, prawie codziennych, wielogodzinnych internetowych dyskusji. Przeprowadzono badania pilotażowe, po których w każdym kraju dokonano wyboru ostatecznych stwierdzeń, pytań i alternatyw odpowiedzi. W Polsce badania pilotażowe przeprowadzono na przełomie października i listopada 2004 r.

Niektóre z krajów biorących udział w projekcie Open Society Institute oprócz badań, w których respondentami byli studenci pierwszego roku, przeprowadziły badania kwestionariuszowe w przedostatniej klasie szkoły średniej. Polska w tej części programu, z powodu braku środków, nie brała udziału.

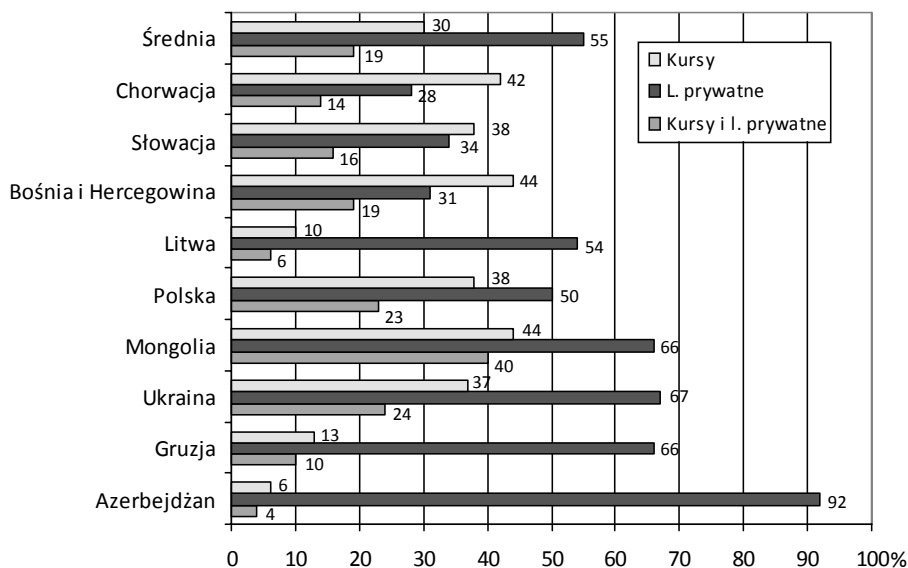
Ponieważ badacze polskich interesowało także, ilu uczniów uczęszcza na lekcje prywatne w klasach niższych niż klasa maturalna, dokonano dodatkowo analizy danych z badań prowadzonych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach projektu „Szkoła Ucząca się” oraz danych z badań korepetycji prowadzonych przez administrację oświatową Kwidzyna.

Poza badaniami ilościowymi w każdym kraju prowadzone były także studia jakościowe: wywiady z nauczycielami, rodzicami i uczniami. Poza tym w studium polskim przeprowadzono: pogłębione wywiady z korepetytorami oraz analizę wypowiedzi z sondy internetowej o korepetycjach. Inspiratorką sondy była Danuta Sterna, pracownik Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Należy pamiętać, że badania te dotyczą szczególnie dobranej próby. W „Monitorowaniu korepetycji” brali udział tylko ci maturzyści, którzy dostali się na studia!

Na rysunkach 3–5 przedstawiono:

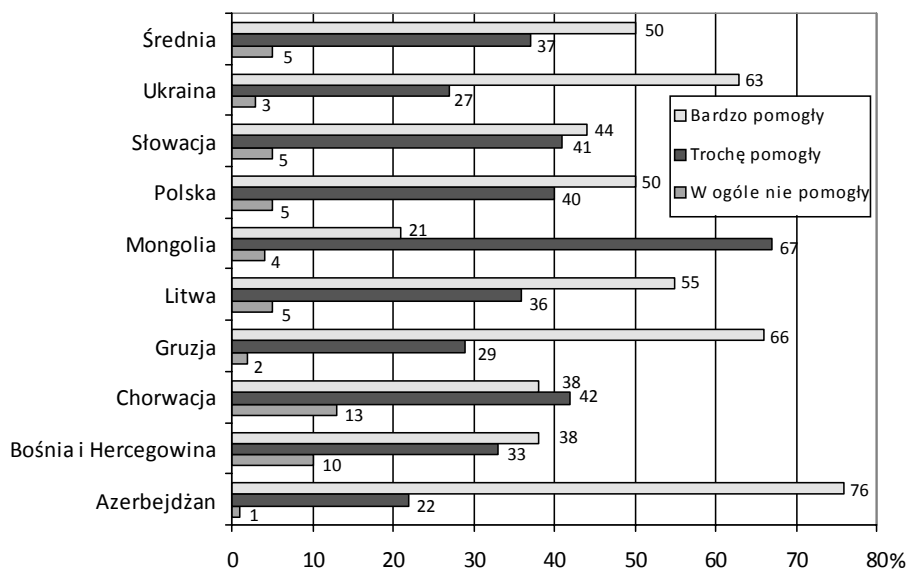
- udziały procentowe studentów pierwszego roku, którzy w klasie maturalnej uczestniczyli w kursach przygotowawczych na uczelni lub/i korepetycjach indywidualnych, lub lekcjach prowadzonych przez korepetytora z małą grupą uczniów,
- udziały procentowe studentów pierwszego roku, którzy uważali, że korepetycje (typu: lekcje prywatne z korepetytorem) pomogły lub nie pomogły w zdaniu egzaminów wstępnych na uczelni,
- udziały procentowe studentów, którzy korzystali z korepetycji, w zależności od wykształcenia rodziców.



Rys. 3. Udziały procentowe studentów pierwszego roku, którzy w klasie maturalnej uczestniczyli w kursach przygotowawczych na uczelni lub/i korepetycjach indywidualnych, lub lekcjach prowadzonych przez korepetytora z małą grupą uczniów (na rysunku nazwane lekcjami prywatnymi)

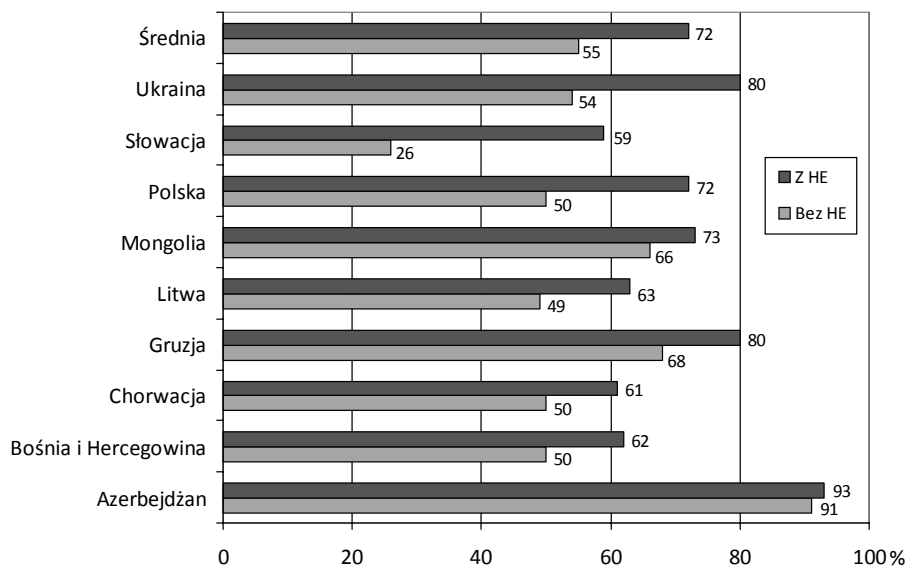
Źródło: Silova, Budiene, Bray (2006).

Jak widać, absolutnym rekordzistą jest Azerbejdżan, w którym 92% studentów pierwszego roku uczestniczyło w lekcjach prywatnych, 6% w korepetycjach w formie kursów przygotowawczych, 4% w obu formach korepetycji.



Rys. 4. Udziały procentowe studentów, którzy uważali, że korepetycje (lekcje z korepetytorem) bardzo pomogły, pomogły lub nie pomogły w zdaniu egzaminów wstępnych na uczelnie

Źródło: Silova, Budiene, Bray (2006).



Rys. 5. Udziały procentowe studentów, którzy korzystali w klasie maturalnej z korepetycji, w zależności od wykształcenia rodziców: „Bez HE” – studenci, których żadne z rodziców nie miało wyższego wykształcenia, „Z HE” – studenci, których przynajmniej jedno z rodziców miało wyższe wykształcenie

Źródło: Silova, Budiene, Bray (2006).

Warto przypomnieć, że respondentami była młodzież, która odniosła sukces w zmaganiach o miejsce na wyższej uczelni. Można było przypuszczać, że sukces przypiszą sobie, nie korepetycjom.

Przejdźmy do prezentacji jednego z raportów, opisującego problem korepetycji w Azerbejdżanie. Ponieważ w tym kraju mamy do czynienia ze swoistą kumulacją negatywnych konsekwencji korepetycji, raport Iveti Silovej i Elminy Kazimzade przedstawiono w miarę dokładnie.

3.1.1. Azerbejdżan

Studium zjawiska korepetycji w Azerbejdżanie zaczynamy od opisu typowego dnia uczennicy ostatniej klasy szkoły średniej. Autorka tego tekstu w roku szkolnym 2003/2004 zdawała egzaminy maturalne i wstępne na uniwersytet. Egzaminy zdała i została studentką pierwszego roku, brała udział w badaniach kwestionariuszowych.

Typowy dzień z życia ucznia ostatniej klasy szkoły średniej

W ciągu ostatniego roku moje dni były całkowicie wypełnione pracą, od wczesnego ranka do wieczora. Rodzice postarali się o bardzo dobrych korepetytorów, którzy przygotowali mnie do wszystkich przedmiotów do państwowego egzaminu uniwersyteckiego. W moim przypadku profil zawodowy obejmował: język azerski, język angielski, matematykę i historię. Najważniejsza jest matematyka, za nią można dostać najwięcej punktów.

Ostatni rok spędziłam w drodze. Jeździłam od korepetytora do korepetytora. Stale chciało mi się spać. Jeździłam, uczyłam się, zachowywałam się jak robot, dzień po dniu, w soboty i niedziele, wakacje. Wstawałam o 6 rano i odrabiałam zadania na prywatne lekcje. Czasem wstawałam o 3 lub 4 rano, aby sprawdzić, czy jestem dobrze przygotowana. O 8 szłam do szkoły, ale tylko na pierwsze lekcje. Wychodziłam ze szkoły przed jej zakończeniem i szłam na korepetycje. Wracałam z korepetycji o 21 i odrabiałam lekcje na następny dzień, lekcje na korepetycje oczywiście, do północy. W ostatnim miesiącu przed egzaminami do korepetytorów chodziłam codziennie. Miałam tylko jedną myśl – zdać egzaminy.

Na lekcjach prywatnych uczyłam się wielu faktów, które trzeba było zapamiętać, wielu nowych interesujących rzeczy, których nigdy nie było w szkole. Nauczyciele szkolni ignorowali nas, szczególnie ci, którzy nie mieli z nami korepetycji. Przez ostatni rok nie widywałam kolegów z klasy. Koledzy, chodząc na korepetycje, nie uczęszczali do szkoły. Płacili nauczycielom za niezaznaczenie w dzienniku, że nie są obecni.

Przeżyłam konflikt z jednym z nauczycieli, nie chcąc mieć z nim lekcji prywatnych (...). Bałam się, że obetnie mnie na egzaminie szkolnym.

Rok ten był także bardzo trudny dla mojej rodziny z powodów finansowych. Rodzice oszczędzali na wszystkim, aby płacić za moje lekcje. Wybrali dla mnie oczywiście korepetytorów, którzy byli bardzo drodzy. Korepetytorom rodzice płacili 200 dolarów miesięcznie. Starali się to ukryć przede mną, ale ja wiem, że sprzedali kilka wartościowych rzeczy, które mieliśmy w domu.

W tym roku w ostatniej klasie jest mój brat i znowu przeżywamy gorączkę korepetycyjną. Rodzice znaleźli mu korepetytorów, których wszyscy prywatni uczniowie dostają się na studia. Jeśli mój brat

będzie miał dobre wyniki na egzaminie, dostanie się na studia bezpłatne. W innym przypadku będzie musiał płacić 600 dolarów rocznie.

Na zakończenie – co mogę powiedzieć o szkole i korepetycjach. Szkoła to strata czasu.

Edukacja w Azerbejdżanie w okresie zmian politycznych

Oświata w Azerbejdżanie, podobnie jak w innych krajach byłego imperium radzieckiego, stoi przed koniecznością rozwiązania wielu problemów. Do najważniejszych i będących przyczyną bardzo dużej liczby korepetycji, z których korzystają uczniowie w Azerbejdżanie, Silova i Kazimzade zaliczają: ciągły spadek wydatków państwa na edukację, wzrost finansowania prywatnego⁹, obniżającą się jakość edukacji szkolnej i problemy z wprowadzaniem centralnych egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie.

Wskaźnik udziału całkowitych wydatków na edukację zmalał z 7% PKB w 1990 r. do 3,7% w 2001. Spadek ten spowodował znaczną obniżkę pensji nauczycielskich, które w chwili prowadzenia badania osiągały wartość 20–25 dolarów miesięcznie. Poziom płacy nauczycielskiej powodował odpływ najlepszych kadr ze szkolnictwa i nie motywował pracujących nauczycieli do rozwoju zawodowego. Autorki raportu oceniają bardzo nisko system kształcenia i doskonalenia nauczycieli w swoim kraju. Proces nauczania opiera się na starych procedurach przekazu wiedzy. Szkoły pracują w bardzo złych warunkach, brakuje nawet podręczników. Znacznie gorsze warunki nauczania miały, w momencie badania, dzieci wiejskie. Sytuacja w dużych miastach pogarsza się także. Trzy czwarte szkół, w tym średnie, pracowało na trzy zmiany.

Czynniki rozwoju rynku korepetycyjnego

Autorki raportu uważają, że główną pedagogiczną przyczyną nagminnego korzystania z korepetycji i kursów przygotowawczych do egzaminów jest niezgodność między rzeczywistym programem szkoły a wymaganiami egzaminacyjnymi centralnych egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe. Badaczki podkreślają, że wymagania programowe szkoły średniej nie pokrywają się ze standardami egzaminacyjnymi centralnych egzaminów na uczelnie wyższe. Z drugiej strony szkoły nie starają się, a czasami po prostu nie mogą osiągać, celów

⁹ Według raportu Banku Światowego (2002) finansowanie prywatne dotyczy głównie kosztów nieformalnych. Nauczyciele płacą łapówki za możliwość prowadzenia większej liczby lekcji, rodzice i uczniowie za lepszą szkołę, lepszą klasę, oceny, lekcje prywatne, a nawet niwelowanie nieobecności w dzienniku klasowym.

wynikających z przyjętych przez siebie programów nauczania. Jest to spowodowane, między innymi, brakiem przygotowania nauczycieli do nowej sytuacji. Nie ma środków na doksztalcanie. Zewnętrzne, centralne egzaminy wstępne wprowadzono w roku 1992, powołując Państwową Komisję Egzaminacyjną. Centralne egzaminy miały ukrócić charakterystyczne dla czasów sowieckich korupcyjne praktyki przyjmowania studentów na uniwersytety.

Wśród czynników ekonomicznych wzmagających korepetycje autorki wskazują na rosnącą wiarę całego społeczeństwa w konwersję kapitału kulturowego, w kapitał ekonomiczny. Stale zwiększa się odsetek młodzieży zdającej egzaminy do szkół wyższych. W roku 2005 egzaminy te zdawało więcej niż 70% maturzystów. Wśród zdających zwiększa się systematycznie liczba dzieci pochodzących z rodzin o wykształceniu średnim i niepełnym średnim, coraz więcej maturzystów wywodzi się z rodzin niewykwalifikowanych robotników i rolników. Wzrost ten jest pochodną dużego zaufania społeczeństwa do centralnych egzaminów wstępnych.

Boom korepetycyjny, związany z egzaminami wstępnymi na uczelnie, ma także swoje korzenie kulturowe. Jakkolwiek prestiż wyższego wykształcenia zwiększył się znacznie w okresie transformacji, to był, jak wynika z badań, na które powołują się autorki, tradycyjnie wysoki (Sigma 2000; UNICEF 1995, za: Silova, Kamimzade 2006).

Czynnikiem bardzo ważnym jest niestety również spuścizna po czasach imperium – dewastacja moralności w jej społecznym wymiarze. W badaniach z 2004 r. wskaźnik spostrzeganej korupcji (CPI) dla Azerbejdżanu wynosił 2,0. Kraj ten zajmował 133 miejsce w rankingu i należał do najbardziej skorumpowanych.

Wyniki badań OSI

Badania w Azerbejdżanie obejmowały dwie grupy respondentów: słuchaczy pierwszego roku studiów i uczniów 10 i 11 (ostatniej i przedostatniej) klasy szkoły średniej. Próbka studentów liczyła 913 osób. Dwie trzecie stanowili studenci wydziałów i kierunków, które charakteryzują się największą liczbą kandydatów na jedno miejsce: prawniczych i biznesowych (typ I). Jedna trzecia to studenci wydziałów i kierunków, które charakteryzują się małą liczbą kandydatów na jedno miejsce – pedagogicznych (studia typu II).

Druga próbka liczyła 1019 uczniów: 465 (45,6%) z klasy 10 – przedostatniej klasy szkoły średniej i 554 (54,4%) z klasy 11 – maturalnej.

Lekcje prywatne

Prezentację wyników zaczynamy od studentów pierwszego roku – 91,8% z nich deklaroowało, że korzystało z lekcji prywatnych w ostatniej klasie szkoły średniej¹⁰. Jest warte zastanowienia, że na korepetycje uczęszczało mniej więcej tyle samo studentów z obleganych wydziałów prawa i zarządzania i ze zdecydowanie mniej obleganych wydziałów pedagogicznych. Korepetycje brało 92,9% przyszłych prawników i specjalistów od zarządzania i 90,9% przyszłych pedagogów.

Z badań na próbce uczniów szkół średnich wynika, że 57,1% korzysta z lekcji prywatnych, a 4,2% uczęszcza na kursy przygotowawcze na uczelnie. Wyniki te są zbieżne z danymi Państwowej Agencji Statystycznej Azerbejdżanu. Z raportu opublikowanego przez agencję w roku 2002 wynika, że 56,3% uczniów szkół średnich korzysta z jakiejś formy korepetycji. Prawie wszyscy uczą się na prywatnych lekcjach w klasach 10 i 11. Więcej niż połowa zaczyna w klasie 10, dalsze 38% w 11. Bardzo mała grupa korzysta z korepetycji wcześniej – 1,5% w klasach 5–8.

Liczba uczniów szkół średnich korzystających z korepetycji nie zależy od tego, czy pochodzą ze wsi czy z miasta.

Korzystanie z korepetycji jest zależne, w sposób niezbyt silny, od stopnia wykształcenia rodziców. Im wykształcenie to jest wyższe, tym większe prawdopodobieństwo korzystania z korepetycji ($\chi^2 = 10,11$, $p < 0,05$ dla wykształcenia ojca, $\chi^2 = 12,18$, $p < 0,05$ w przypadku wykształcenia matki).

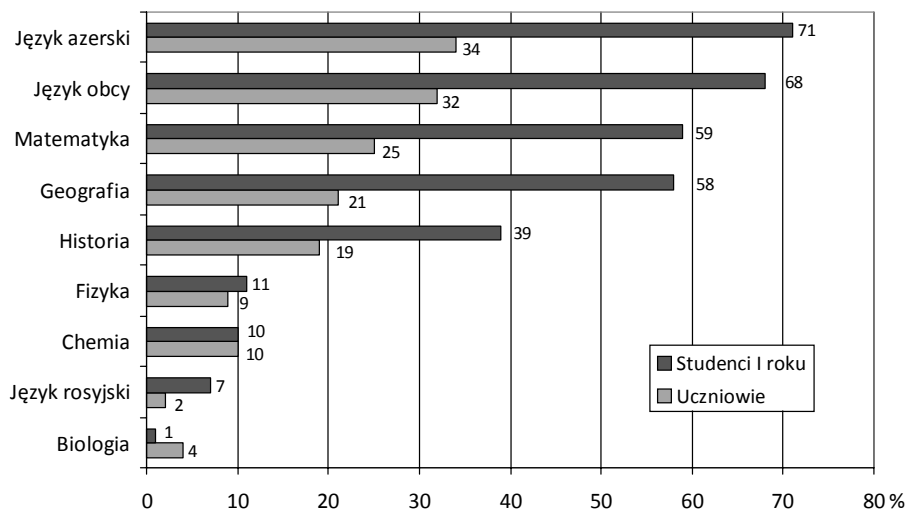
Korzystanie z korepetycji nie zależy od płci uczniów, na lekcje prywatne uczęszcza 55,3% dziewcząt i 59,9% chłopców. Mała różnica między odsetkami dziewcząt i chłopców biorących korepetycje ma podłoże kulturowe, po części wynika z faktu, że chłopcy są zagrożeni pójściem do wojska. Większość biorących korepetycje to dobrzy i bardzo dobrzy uczniowie: czwórkowi i piątkowi¹¹. (W badaniu opinii o lekcjach prywatnych prawie 90% badanych studentów pierwszego roku nie zgadza się ze stwierdzeniem, że korepetycje biorą uczniowie słabi).

Najpopularniejsze przedmioty korepetycyjne to przedmioty egzaminacyjne: język azerski i literatura azerska, matematyka, język obcy, historia i geografia. Badania studentów pierwszego roku nie objęły studiujących na wydziałach, na

¹⁰ Dodatkowe 6% deklaroowało uczęszczanie na kursy przygotowawcze.

¹¹ Piątka w szkołach w Azerbejdżanie to ocena najwyższa.

których wymagano znajomości przedmiotów przyrodniczych, dlatego nie znalazły się w spektrum przedmiotów korepetycyjnych.



Rys. 6. Przedmioty korepetycyjne

Źródło: Silova, Budiene, Bray (2006).

Obciążenie czasowe uczniów wynikające z uczęszczania na lekcje prywatne

O częstotliwości uczęszczania na prywatne lekcje wiemy już dużo z wypowiedzi studentki pierwszego roku. Z badań jej koleżanek i kolegów wynika, że w ostatniej klasie szkoły średniej, ucząc się jednego przedmiotu, na korepetycjach spędzali średnio od czterech do pięciu godzin zegarowych tygodniowo. Należy dodać, że 79% przygotowywało się na korepetycjach z trzech lub większej liczby przedmiotów. Nie trudno obliczyć, że ich tydzień pracy wydłużał się o 12–15 godzin zegarowych.

Z badań uczniów szkół średnich wynika, że 31,8% z nich korzysta z korepetycji z trzech i więcej przedmiotów, 25,2% – z jednego lub dwóch przedmiotów, przy czym większość uczących się na lekcjach prywatnych trzech przedmiotów uczęszcza do klasy 11.

Stwierdzone różnice między wynikami z badań uczniów szkół średnich i studentów pierwszego roku mają swoje źródło, jak piszą autorki raportu, w tym, że studenci pierwszego roku reprezentują grupę, która z powodzeniem zdała egzaminy wstępne, więc prawdopodobnie korzystała z większej liczby lekcji prywatnych.

Wielkość grup korepetycyjnych

W tabeli 5 przedstawiono, jak duże były grupy, z którymi pracowali korepetytorzy. Dane pochodzą z próbki uczniów szkół średnich i studentów pierwszego roku uniwersytetu.

Tabela 5. Liczba uczniów w grupach korepetycyjnych, w %

Wielkość grupy korepetycyjnej	Studenci pierwszego roku	Uczniowie
Korepetycje indywidualne	17,0	17,1
2–3 uczniów w grupie	31,8	32,3
4–5 uczniów w grupie	24,0	24,1
6 i więcej uczniów w grupie	18,9	26,5

Źródło: Silova, Budiene, Bray (2006).

Zauważmy, że zaledwie 17% uczniów z obu próbek miało lekcje indywidualne, a co piąty student i nieco więcej niż jedna czwarta uczniów z próbki szkół średnich uczyli się w grupach większych niż 6 osób. Korepetycje w większych grupach są po prostu tańsze, dlatego, zdaniem autorek raportu, wybiera je stosunkowo dużo uczniów. Większe grupy są także spowodowane brakiem korepetytorów.

Korepetytorzy

Lekcje prywatne prowadzone są w większości przez nauczycieli szkolnych. U korepetytorów – nauczycieli uczyło się w klasie maturalnej 72,8% studentów pierwszego roku i 79,8% uczniów z próbki szkół średnich. Nieliczni korzystają z korepetycji u pracowników uczelni. Struktura korepetytorów zmieniła się na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy powstała Państwowa Komisja Testowania. Bardzo rozpowszechnione jest branie korepetycji u swoich nauczycieli szkolnych. Prawie 40% studentów z próbki uniwersyteckiej i więcej niż połowa uczniów z próbki szkolnej uczęszczała na korepetycje do nauczycieli ze swoich szkół. Korepetytorami 50% byli bezpośrednio ich nauczyciele. Nauczyciele nie widzą nic problematycznego w uczeniu za pieniądze swoich uczniów. Bardzo częste są wypadki wymuszanych korepetycji. Nauczyciele obniżają oceny uczniom i zmuszają ich w ten sposób do prywatnych lekcji. Inny sposób wymuszania to wyrabianie u uczniów i ich rodziców przekonania, że w szkole nie można osiągnąć celów kształcenia odpowiadających standardom egzaminacyjnym.

Motywy korzystania z lekcji prywatnych

Analizując powody uczenia się na lekcjach prywatnych, należy pamiętać, że większość klientów korepetytorów to uczniowie dobrzy i bardzo dobrzy. W tym kontekście dane przedstawione w tabeli nie są dobrą wizytówką azerbejdżańskiej szkoły średniej. Świadczą o jej dysfunkcyjności, szczególnie pod względem przygotowania do egzaminów do szkoły wyższej.

Tabela 6. Główne motywy korzystania z lekcji prywatnych, w %

Motywy korzystania z korepetycji	Studenci pierwszego roku	Uczniowie
Chciałam/em wyłącznie lepiej przygotować się egzaminu wstępnego	36,5	27,8
Chciałam/em wypełnić lukę w wiedzy	37,2	21,5
Chciałam/em powtórzyć tematy omawiane wcześniej	28,8	16,3
Chciałam/em lepiej zrozumieć tematy przerabiane w szkole	24,1	14,5
Inni brali korepetycje, więc i ja się zdecydowałam/em	3,7	6,2
Rodzice mnie zmusili	1,2	0,6

Źródło: Silova, Budiene, Bray (2006).

Skuteczność lekcji prywatnych

Prawie 90% studentów twierdziło, że korepetycje miały mały bądź duży pozytywny wpływ na wyniki ich egzaminów wstępnych.

Kursy przygotowawcze

Kursy przygotowawcze są liczbowo zjawiskiem marginalnym. Korzystało z nich 6% respondentów z próbki uniwersyteckiej i nieco więcej niż 4% uczniów¹². Panuje ogólne przekonanie, że kursy są mniej skuteczne niż lekcje prywatne. Przekonanie to potwierdzają badania autorek. 75% studentów uważa, że lekcje prywatne lepiej przygotowują do zdawania egzaminów wstępnych.

Kursy organizowane są w Azerbejdżanie przez różne organizacje: uniwersytety i instytucje prywatne. Podlegają stosunkowo przejrzystym regulacjom prawnym. Zajęcia na kursach prowadzą nauczyciele, wykładowcy uniwersyteccy

¹² Autorki poświęcają im znacznie mniej miejsca w swoim raporcie.

i inni specjaliści niebędący nauczycielami szkolnymi i akademickimi. Dla wielu z nich praca na kursach jest okazją do zdobywania pozycji na rynku korepetytorów udzielających lekcji prywatnych.

Koszty kursów i lekcji prywatnych

Kursy przygotowawcze są w Azerbejdżanie tańsze niż lekcje prywatne. Jest więc zrozumiałe, że cieszą się większą popularnością wśród uczniów z rodzin niżej uposażonych. Roczny kurs obejmujący 3–4 przedmioty kosztuje średnio około 160 dolarów. Lekcje prywatne są więc średnio 3–4-krotnie droższe niż kursy. Za cztery przedmioty płaci się rocznie średnio około 500–600 dolarów. Z analiz autorek raportu wynika, że około 5% studentów płaciło za lekcje prywatne z jednego przedmiotu rocznie zdecydowanie więcej, bo około 1000 dolarów.

Najdroższe są języki obce i historia, przedmioty egzaminacyjne na takie studia jak prawo czy stosunki międzynarodowe. Ceny lekcji języków obcych są wysokie także z tego powodu, że Azerbejdżan cierpi na brak nauczycieli w tym zakresie. Ceny zależą od tego, jaką pozycję ma korepetytor na rynku. Najwyższe ceny osiągają lekcje, niezależnie od przedmiotu, prowadzone przez autorów testów w Państwowej Komisji Testów. Na studia bezpłatne dostaje się tylko jedna trzecia biorących korepetycję i to nie tylko ci, którzy płacili za nie najwięcej: 25% tych, którzy płacili 1000 dolarów i więcej, ale 40% tych, którzy płacili mniej niż 400 dolarów.

W ciągu ostatniej dekady szkoła średnia, a w szczególności dwa jej ostatnie lata, pełni w Azerbejdżanie funkcję fasadową. Skutkiem tradycji, norm i mechanizmów adaptacyjnych szkoła taka istnieje niezależnie od tego, że nie realizuje pierwotnych celów, do których została powołana.

Ponad 90% biorących korepetycję uczniów w klasie maturalnej to dowód, że pewne dewiacyjne dotąd sposoby zachowania, polegające na wymuszaniu lekcji prywatnych, ulegają instytucjonalizacji. W przypadku Azerbejdżanu mamy do czynienia z bardzo zaawansowanym procesem substytucji norm. Stare normy szkoły funkcjonują w utajeniu, nie są egzekwowane. Konformizm wobec nich staje się anachronizmem, który nie przynosi żadnych korzyści. Chodząc do szkoły, nie można się niczego nauczyć, bo nauczyciele programowo na lekcjach nie uczą, piszą autorki raportu. Uczniowie są zresztą przekonani, zdaniem badaczek, że nauczyć można się tylko na lekcjach prywatnych. Korepetycje przez swoją powszechność stały się normą, standardem. Funkcjonuje nowa forma łapówek: łapówki za to, że nauczyciel nie zaznacza nieobecności na lekcjach szkolnych. Spirala korupcji czyni spustoszenie w procesie socjalizacji.

Poza problemami wychowawczymi korepetycje stanowią jak wszędzie dodatkowy czynnik nierówności edukacyjnych. Poważną barierą w korzystaniu z korepetycji i kursów jest poziom ekonomiczny rodziny. Autorki przytaczają dane z badań Banku Światowego, że rodziny, które można zakwalifikować do niebiednych, wydają sześć razy więcej pieniędzy na usługi edukacyjne, w tym i korepetycje, niż bardzo biedni. Można przyjąć, że różnice w zamożności rodzin nie wpływają na kształcenie dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej i pierwszej części średniej (w klasach odpowiadających naszym klasom gimnazjalnym). Potem już jest inaczej. Wszystko to jest przyczyną, że, jak piszą autorki, powołując się na dane Banku Światowego (2002), 30% studentów uczelni wyższych w Azerbejdżanie pochodzi z 25% najbogatszych rodzin i tylko 12% z 25% najbiedniejszych. Podobne dysproporcje występują między miastem i wsią. Czynnikiem wpływającym na ten stan są także korepetycje.

Sposoby rozwiązania problemu – rekomendacje

Autorki raportu są zdania, że walka z opisanym stanem rzeczy winna mieć charakter totalny, a jej podstawowym wymiarem winien być wymiar moralny. Trzeba po pierwsze przerwać milczenie czynników oficjalnych, uaktywnić wszystkich: ministerstwo, rodziców, nauczycieli, organizacje pozarządowe, aby podjęły kampanie uzmysławiania faktu, że ponad 90% studentów pierwszego roku studiów w klasie maturalnej uczęszczało na korepetycje. Istniejąca szkoła średnia przestaje mieć sens istnienia w zakresie przygotowania maturzystów do egzaminów wstępnych.

Po drugie, piszą autorki, należy prowadzić ciągle monitorowanie zjawiska korepetycji. Jego wyniki nie tylko uzmysłowią społeczeństwu dynamikę i powiązania zjawiska z innymi problemami prawnymi, społecznymi i pedagogicznymi, ale także mogą stanowić istotną informację, jak reformować szkołę.

Po trzecie, należy według Silovej i Kazimzade sformułować zakaz prowadzenia prywatnych lekcji przez nauczycieli swoim studentom i udzielania korepetycji w szkole, w czasie trwania normalnych lekcji.

Po czwarte, należy podjąć kroki prowadzące do naprawy jakości kształcenia w szkołach.

Na przykładzie Azerbejdżanu wyraźnie widać, że naprawa szkoły musi być całościowa. Stworzenie Państwowej Komisji Egzaminacyjnej, nawet dobrze funkcjonującej, nie zmieni na dobre szkoły. Przeciwnie, może spowodować, że szkoła zacznie działać dewiacyjnie. W krótkim czasie dewiacyjność może zamienić się w instytucjonalizację „nowych” norm.

Teoretycy pomiaru dydaktycznego niejednokrotnie powtarzali, że egzamin zewnętrzny nie jest wartością samą w sobie, jest wartościowo, jeśli dobrze wpisuje się w system edukacyjny.

Mimo różnic w poszczególnych raportach krajowych rekomendacje sformułowane przez autorki studium problemów korepetycji w Azerbejdżanie można uważać za ogólne rekomendacje dla społeczności i rządów wszystkich badanych krajów.

3.2. Analiza wyników zebranych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej

Z analizy danych zebranych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (programu „Szkoły Uczącej Się” – SUS) wynika, że z puli przedmiotów szkolnych, z których wyłączono języki obce, korepetycje brało w Polsce w latach 2000–2004: 29% uczniów liceów ogólnokształcących, nieco więcej niż 11% gimnazjalistów oraz nieco mniej niż 8% uczniów szkół podstawowych. Znacznie większy odsetek uczęszczających na korepetycje licealistów niż gimnazjalistów i uczniów szkół podstawowych może być spowodowany tym, że okres liceum poprzedza moment matury i wyboru dalszej drogi studiowania. Może także wynikać ze swoistej, dobrze znanej, dydaktyki polskiego liceum, której naczelną zasadą jest: „skacz do wody, pływ lub... bierz korepetycje”. Interesujące dane przynoszą uczniowskie i rodzicielskie odpowiedzi na pytania, dlaczego nie uczęszczają na korepetycje: z korepetycji nie korzysta, bo nie ma takich możliwości, średnio 42% gimnazjalistów, 32% uczniów szkół podstawowych i 25% licealistów. Gdyby więc mieli możliwości, na korepetycje uczęszczaliby średnio: 54% licealistów, 52% gimnazjalistów i 40% uczniów szkół podstawowych.

Dodatkowe pozaszkolne lekcje z języków obcych pobiera średnio: 30% licealistów, 17% gimnazjalistów i 20% uczniów szkół podstawowych. Nie uczy się dodatkowo, poza szkołą języka (języków) obcego, bo nie ma do tego warunków: 31% licealistów, 59% gimnazjalistów i 53% uczniów szkół podstawowych.

3.3. Barometr stanu korepetycji w mieście – przykład Kwidzyna

Niektóre samorządy lokalne włączyły pomiar „stanu korepetycji” do monitorowania edukacji. Z punktu widzenia prezentowanego opracowania podjęte przez władze jednego z miast – Kwidzyna – działanie jest jeszcze jednym źródłem informacji o skali zjawiska korepetycji, tym razem w mieście liczącym 40 tysięcy

mieszkańców na północy Polski. Jak się należy domyślać, raporty o stanie korepetycji są także istotnym, a może nawet istotniejszym niż dla autorów prezentowanego raportu, źródłem informacji dla władz miasta.

Na podstawie danych¹³ z kwietnia 2003 i maja 2004 r. można ustalić, jakie było w tych latach zapotrzebowanie na korepetycje, ale także jakie kłopoty edukacyjne miało miasto. W tabelach 7–10 zamieściliśmy rozkłady procentowe odpowiedzi rodziców gimnazjalistów i uczniów szkół podstawowych na pytanie: „Czy Pani/Pana dziecko korzysta w tym roku szkolnym z korepetycji z przedmiotów objętych programem szkoły” zebrane w latach 2003 i 2004.

Tabela 7. Rozkłady procentowe odpowiedzi rodziców uczniów szkół podstawowych na pytanie: „Czy Pani/Pana dziecko korzysta z korepetycji z przedmiotów objętych programem szkolnym?” (2003)

Szkoła	Odsetek deklarujących, że biorą korepetycje	Odsetek deklarujących, że nie biorą korepetycji, bo nie ma takiej potrzeby	Odsetek deklarujących, że nie biorą korepetycji, chociaż byłyby wskazane
SP A	2	63	35
SP B	0	50	38
SP C	11	59	24
SP D	11	60	27
SP E	8	61	31

Tabela 8. Rozkłady procentowe odpowiedzi rodziców uczniów szkół podstawowych na pytanie: „Czy Pani/Pana dziecko korzysta z korepetycji z przedmiotów objętych programem szkolnym?” (2004)

Szkoła	Odsetek deklarujących, że biorą korepetycje	Odsetek deklarujących, że nie biorą korepetycji, bo nie ma takiej potrzeby	Odsetek deklarujących, że nie biorą korepetycji, chociaż byłyby wskazane
SP A	10	64	26
SP B	11	52	26
SP C	23	58	18
SP D	7	62	31
SP E	6	59	31

¹³ Coroczne raporty przygotowywane są przez Kwidzyńską Fundację Oświata.

Tabela 9. Rozkłady procentowe odpowiedzi rodziców uczniów gimnazjów na pytanie:
„Czy Pani/Pana dziecko korzysta z korepetycji z przedmiotów objętych programem szkolnym?” (2003)

Szkoła	Odsetek deklarujących, że biorą korepetycje	Odsetek deklarujących, że nie biorą korepetycji, bo nie ma takiej potrzeby	Odsetek deklarujących, że nie biorą korepetycji, chociaż byłyby wskazane
G A	4	43	49
G B	11	44	45
G C	11	50	39
G D	20	20	60

Tabela 10. Rozkłady procentowe odpowiedzi rodziców uczniów gimnazjów na pytanie:
„Czy Pani/Pana dziecko korzysta z korepetycji z przedmiotów objętych programem szkolnym?” (2004)

Szkoła	Odsetek deklarujących, że biorą korepetycje	Odsetek deklarujących, że nie biorą korepetycji, bo nie ma takiej potrzeby	Odsetek deklarujących, że nie biorą korepetycji, chociaż byłyby wskazane
G A	13	51	36
G B	13	50	37
G C	14	42	44
G D	33	34	33

Odsetki gimnazjalistów i uczniów szkół podstawowych, którzy biorą korepetycje w Kwidzynie, są wyższe niż średnie dla szkół SUS. Trzeba jednak mieć na uwadze, że rodzice uczniów szkół w Kwidzynie odpowiadali na inne pytanie niż rodzice uczniów szkół zaczynających swój staż w programie SUS. Rodziców z Kwidzyna pytano o wszystkie korepetycje, włącznie z językowymi.

Z badań opublikowanych w roku 2003 wynika, że korepetycje brało 9% wszystkich uczniów szkół podstawowych i gimnazjów z Kwidzyna. W szkołach podstawowych od 2 do 11%; w gimnazjach od 4 do 20%. Z raportu przygotowanego w roku 2004 dowiadujemy się, że liczba biorących korepetycje w szkołach podstawowych i gimnazjach wzrosła do 14%. To wzrost stosunkowo duży. Zmniejszył się natomiast procent uczniów, których rodzice uważają, że korepetycje byłyby wskazane. W raporcie z roku 2003 czytamy, że było ich 39%, rok później 31%. Być może część z tych, którzy w roku 2004 zaczęli się uczyć na korepetycjach, to uczniowie, których rodzice rok wcześniej deklarowali, że korepetycje były wskazane.

Rodziców proszono także o wskazanie przyczyn korepetycji. Mieli je wybrać z następującej listy:

- Zbyt duże wymagania szkoły.
- Nieobecność dziecka w szkole.
- Dziecko jest mało zdolne.
- Niski poziom pracy szkoły.
- Częste nieobecności nauczycieli.
- Większe oczekiwania wobec dziecka.
- Inne przyczyny (jakie?).

W roku 2004 zdecydowanie wzrosła liczba rodziców wskazujących *zbyt duże wymagania szkoły* i *większe oczekiwania wobec dziecka*. Przy czym największy wzrost liczby wskazań *zbyt duże wymagania szkoły* dotyczy gimnazjum charakteryzującego się bardzo dobrymi wynikami sprawdzianów i to w skali województwa. Mamy w tym wypadku do czynienia z przywoływaną już, opisywaną przez brytyjskie badaczki Judith Ireson i Katie Rushforth (2005) sytuacją, że w renomowanych szkołach, by w nich się utrzymać, wielu uczniów bierze korepetycje¹⁴. Największy wzrost liczby wskazań *większe oczekiwania wobec dziecka* wystąpił w szkole podstawowej charakteryzującej się także bardzo dobrymi wynikami sprawdzianów na jej zakończenie. Szkoła ta charakteryzuje się także dużym wzrostem liczby dzieci korzystających z korepetycji (porównanie lat 2003 i 2004). Z analizy zmian wynika, że kwidzyńscy uczniowie (i ich rodzice) reagują na powstający w Polsce quasi-rynek edukacyjny tak, jak opisywani przez Judith Ireson i Katie Rushforth (2003) młodzi Anglicy. W szkołach podstawowych biorą korepetycje, aby dostać się do dobrej szkoły średniej. W szkole średniej, aby sprostać jej wymaganiom. Zauważmy, że dobre, mające wysoką pozycję w rankingach, gimnazjum dostaje dobrych uczniów po dużej dawce lekcji prywatnych. Już to samo prawie gwarantuje mu dobre wyniki na sprawdzianie po gimnazjum. Jednak lekcje prywatne gimnazjalistów sytuację jeszcze poprawiają. Ponieważ, jak piszą angielskie badaczki, wpływ korepetycji na wyniki szkoły nie jest trywialny, powinno się wkład lekcji prywatnych uwzględniać w obliczaniu wartości dodanej szkoły. Nie cały bowiem „sukces szkoły” w rankingu jest wypracowywany przez nią samodzielnie.

¹⁴ Ten motyw brania korepetycji pojawiał się często w wywiadach z nauczycielami: „Moi dwaj uczniowie, którzy przyszli ze szkół znajdujących się w czołówce rankingu, otwarcie mówią, że nie wytrzymali rywalizacji, nie poradzi sobie, ich koledzy pozostali, ale mają zapewnione korepetycje z kilku przedmiotów, moich uczniów nie było na to stać” (cytat z pracy seminaryjnej na Studium Podyplomowym dla Nauczycieli bez Przygotowania Pedagogicznego Jarosława Jakubczaka pt. „Korepetycje i sytuacja maturalna”).

Analizy przedmiotów, z których uczniowie biorą korepetycje, przyniosły ciekawy wynik. W raporcie z 2003 czytamy, że jedna trzecia korzystających z korepetycji uczyła się na nich matematyki, 21% języka angielskiego, na trzecim miejscu znalazły się lekcje z języka polskiego. Rok później: matematyki uczyło się 31%, i tyle samo języka angielskiego (notujemy więc 10% wzrostu), języka polskiego 14%, chemii 9% i tyle samo fizyki. W sporadycznych przypadkach, zarówno w roku 2003, jak i 2004, uczniowie korzystali z korepetycji z innych przedmiotów. Liczby te są dowodem, że prawie taki sam odsetek młodych kwi-dzyniaków miał w roku 2003 i 2004 kłopoty z matematyką, rośnie natomiast odsetek nieusatysfakcjonowanych uczniów i rodziców z osiągnięć z angielskiego.

4. Kontekst prawno-instytucjonalny korepetycji

Rządy poszczególnych krajów przyjmują różne postawy wobec zjawiska dodatkowych indywidualnych lekcji prywatnych i zajęć w szkołach korepetycyjnych:

- ignorują je, nie czując się najczęściej na siłach w jakikolwiek sposób na nie wpływać;
- rozpoznają je i regulują;
- przeciwdziałają mu;
- wspierają je.

W tej części przedstawiono studia przypadków: Francji, Korei i Finlandii. Spróbujemy przyporządkować politykę poszczególne krajów do tych czterech postaw.

4.1. Francja

Pierwszymi badaniami korepetycji we Francji było opublikowane w roku 1994 studium Dominique'a Glasmana i Georges'a Collongesa (Glasman, Collonges 1994). Autorzy objęli badaniami 9400 uczniów z 12 liceów z regionu Rhone-Alpes. Autorzy skupili się na badaniach zależności liczby uczniów, którzy uczęszczają, uczęszczali bądź planują uczęszczać na korepetycje, od rodzaju szkoły, jej lokalizacji, określili także wskaźniki popularności poszczególnych przedmiotów szkolnych, których licealiści uczyli się na korepetycjach.

Okazało się, że w czasie prowadzonych badań średnio 15% licealistów uczęszczało na korepetycje. Dalsze 10% przewidywało, że będzie korzystać z ko-

repetycji w przyszłości. Nieco więcej niż jedna trzecia deklarowała, że już korzystała z korepetycji w toku nauki w liceum.

Zdecydowanie najwięcej uczniów (57%) korzystało z korepetycji z matematyki, 20% z fizyki, tyle samo chemii, z języka angielskiego – 9%, francuskiego – 5%. Zdecydowanie najwięcej godzin korepetycji mieli uczniowie szkół średnich zlokalizowanych w dużych miastach. Z korepetycji korzystali częściej uczniowie szkół prywatnych niż państwowych.

Dziesięć lat później Glasman wrócił do badania korepetycji w raporcie zamówionym przez Wysoką Radę do Spraw Ewaluacji Szkół. Raport oceniał rządową decyzję umożliwiającą odpisanie od podatku dochodowego wydatków ponoszonych z powodu zatrudnienia w gospodarstwie domowym osoby do opieki nad dziećmi, pomocy do prac domowych oraz opłat za korepetycje. Glasman starał się określić, czy odpis wydatków na korepetycje utrwalił poziom nierówności społecznych, czy nie. Wyniki Glasmana potwierdziły właściwie zdroworozsądkową hipotezę o rosnących nierównościach społecznych i edukacyjnych. Badania kontynuowała Agnès Cavet (2006), która w ramach projektu zamówionego przez Francuski Instytut Pedagogiczny dokonała szczegółowej analizy oficjalnych danych dotyczących korzystania z korepetycji w roku 2003. Z analiz Cavet wynika, że w 2003 z korepetycji korzystali głównie uczniowie szkół średnich drugiego stopnia i liczba ich osiągała maksimum w klasie pierwszej (czyli ostatniej francuskiego liceum). Uczniowie szkoły średniej pierwszego stopnia (college) korzystali z pomocy korepetycyjnej w sposób „zadaniowy”. Rozwiązywali swój problem (lub problemy) dotyczący najczęściej matematyki i przestawali korzystać z pomocy korepetytora.

Ogólnie – z korepetycji korzystały w obu segmentach szkoły średniej dzieci z rodzin uprzywilejowanych społecznie, lepiej wykształconych oraz lepiej zarabiających. Najczęściej to rodzice namawiali swoje pociechy do szukania pomocy u korepetytorów, widząc w interwencji kogoś z zewnątrz rodziny, a jednocześnie profesjonalnie związanego z pedagogiką, realną pomoc wychowawczą w trudnym okresie dojrzewania młodych ludzi, w wieku naszych gimnazjalistów i licealistów. Decyzje o szukaniu korepetytora podejmowali także sami uczniowie, częściej liceum (40% biorących korepetycje), niż uczniowie college'u (23%). Do wzięcia korepetycji zdecydowanie rzadko namawiali uczniów i ich rodziców nauczyciele. Korepetycji najczęściej udzielali nauczyciele z innych szkół (31% korzystających z pomocy korepetytorów), studenci i uczniowie z wyższych klas (34%), firmy korepetycyjne (21%), incydentalnie nauczyciele klasowi.

W roku 2007 analizę francuskiego rynku korepetycji przeprowadził Ludovic Melot. Stwierdził „eksplozję” zapotrzebowania na dodatkowe prywatne lekcje

oraz dokonującą się na rynku istotną zmianę motywacji rodziców oraz uczniów. O ile w analizowanych przez Caveta badaniach prowadzonych w roku 2003 rodzice traktowali korepetycje jako naukę komplementarną w stosunku do nauki szkolnej, to z badań Melota wynikało, że dominował lęk przed konsekwencjami niedostatków szkoły. Bardzo ważnym czynnikiem wzrostu liczby uczniów korzystających z prywatnych lekcji okazał się także odpis podatkowy. Z szacunków Melota wynikało, że z systematycznych korepetycji w roku 2006 korzystała jedna trzecia licealistów i jedna czwarta uczniów college'ów. Zaobserwowano duże różnice terytorialne w wielkości rynku. Dane zebranych przez firmę korepetycyjną Acadomia (największą i najbardziej dynamiczną na rynku francuskim) wskazywały, że największa liczba uczniów korzystających z korepetycji (75%) uczęszczało do dużych paryskich liceów. Z innych szacunków wynika, że w roku 2008 z korepetycji korzystało ponad milion młodych Francuzów. Głównym przedmiotem korepetycyjnym była jak we wszystkich analizowanych dotąd wypadkach matematyka.

Przejdźmy teraz do charakterystyki korepetytorów. Można wyodrębnić wśród nich dwie grupy. Pierwszą stanowią korepetytorzy niezależni. Rodzice i uczniowie kontaktują się z nimi dzięki rekomendacjom znajomych, rodziny, z różnego typu ogłoszeń (coraz częściej internetowych). Odpis podatkowy doprowadził do legalizacji pracy „wolnych strzelców”, czyniąc ich bardziej atrakcyjnymi na rynku.

Druga grupa to firmy korepetycyjne, które, jak należało się spodziewać, skorzystały z zaistnienia możliwości odpisu podatkowego.

Firmy, które w książce Braya noszą angielską nazwę *After-school tutoring companies*, prowadzą swoją działalność w różnych zakresach. Pierwszym jest znajdowanie korepetytorów dla poszukujących ich uczniów. Firma pełni funkcję agencji, która współpracuje z zespołem korepetytorów.

Drugi zakres działalności, nieco mniej typowy i stosunkowo nowy, to organizacja intensywnych wakacyjnych kursów dla dzieci i młodzieży.

Trzeci to organizacja zajęć edukacyjnych dla młodszych uczniów połączona z pełnieniem opieki nad nimi.

Niektóre z firm korepetycyjnych zarządzają „raczkującymi” jeszcze dziś we Francji korepetycjami internetowymi.

Piątym, także nowym i jeszcze rzadkim, polem działania firm jest czyniony na zlecenie rodziców uczniów wybór spośród współpracujących z firmą wychowawców (coachów). *School coaching* jest działalnością wychowawczą nastawioną nie tyle na stosunkowo wąsko rozumiane osiągnięcia szkolne w zakresie wybranych przedmiotów, ile na najszerzej rozumiany rozwój uczniów.

Cytowany już Glasman zwrócił uwagę, że począwszy od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku cele działalności firm korepetycyjnych ulegały zmianom. Ich odzwierciedleniem były nazwy firm. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w nazwach firm odbijał się cel korepetycji, jakim była poprawa osiągnięć szkolnych. Firmy nazywały się: „Pomoc w matematyce”, „W sukcesie matematyce” itp.

W nazwach firm korepetycyjnych w latach osiemdziesiątych pobrzmiewa atmosfera konkursu, nastawienie na osiągnięcie jak najwyższych wyników. Odzwierciedlało się to w takich nazwach jak: *Etudes Plus*, *Performance*, *Stud Avenir*, *Progress System*.

W nazwach dzisiejszych firm uczenie się na korepetycjach przedstawione jest jako czynność normalna, odbywająca się w atmosferze spokojnej, wręcz relaksacyjnej.

Dziś Francja, kraj z historyczną pretensją do regulowania edukacji, przynajmniej do zapewniania równego dostępu do niej oraz wyznaczania wzorców jakości oświaty publicznej, popiera korepetycje!

4.2. Korea Południowa¹⁵

Zrozumienie, dlaczego większość prób zmian w instytucjach edukacyjnych zawodzi, wykracza daleko poza poznanie specyficznych problemów technicznych, które obarcza się winą za te niepowodzenia. Trzeba uwierzyć, że przeszkodami są nie tylko „źle edukowani” nauczyciele, nieskuteczna administracja szkolna czy przysłowiowy już, brak środków dydaktycznych. Zmiana w systemie edukacji zawodzi także z powodu:

- założeń przyjętych przez osoby planujące zmianę,
- wiele problemów edukacyjnych jest ze swojej natury nierozwiązywalnych.

Ilustracją tych słów Michaela Fullana (2001) są przypadki nieudanej „walki” z korepetycjami w Korei Południowej.

Zacznijmy od kraju, którego „narodową obsesją jest edukacja”, postrzegana jako główny instrument zmian ekonomicznych i społecznych. Tym krajem jest Korea Południowa, która potrzebowała zaledwie czterech dekad, aby z kraju wyniszczzonego kolonialnymi rządami Japonii, charakteryzującego się jednym

¹⁵ Dane do studium przypadku Korei Południowej zaczerpnięto z opracowania: *Private Tutoring and demand for Education in South Korea*, autorstwa Sunwoonga Kima i Ju-Ho Lee oraz opracowań Braya (1999, 2003, 2006).

z najwyższych w świecie wskaźników analfabetyzmu, stać się pełnoprawnym członkiem OECD.

W roku 1945, gdy Korea odzyskała wolność, tylko 65% dzieci w wieku uczęszczania do szkoły podstawowej rzeczywiście do niej chodziło. W wypadku szkoły średniej ten procent był znacznie mniejszy. Do szkoły średniej uczęszczało bowiem mniej niż 20% dzieci i młodzieży będącej w odpowiednim wieku. Brakowało nauczycieli. Zdecydowana ich większość: 40% nauczycieli szkół podstawowych i 70% nauczycieli szkół średnich, pochodziła z Japonii i opuściła Koreę zaraz po przegranej wojnie. Wkrótce po exodusie nauczycieli japońskich rozpoczęła się wojna koreańska (1950–1953), w wyniku której zniszczeniu uległa ogromna część infrastruktury szkolnej. W tych krańcowo trudnych warunkach kolejne rządy odbudowywały szkoły podstawowe, do których w roku 1945 zapisało się 1,37 miliona uczniów, w 1947 – 2,27 miliona, to w 1965 – prawie 5 milionów.

Gdy w roku 1961, po bezkrwawym zamachu stanu, rządy objął generał Park, zakończono proces odbudowy szkół podstawowych i rozpoczęto konsekwentną rekonstrukcję szkół średnich. Wzorując się na japońskiej strukturze szkolnictwa średniego i wyższego, wprowadzono system konkursowych egzaminów do szkół średnich pierwszego¹⁶ i drugiego¹⁷ stopnia oraz na uniwersytety.

Odpowiedzią na skądinąd akceptowane przez ogół społeczeństwa egzaminy była organizacja przez szkoły podstawowe płatnych kursów przygotowujących do egzaminów do szkół średnich pierwszego stopnia. Te bowiem cieszyły się sławą najbardziej selekcyjnych, ich wyniki nie tylko decydowały o dalszej akademickiej karierze ucznia, lecz także w znaczący sposób wpływały na przyszłe losy życiowe zdającego¹⁸. Zajęcia kursowe odbywały się w szkołach podstawowych, po zakończeniu lekcji, w dni ustawowo wolne od nauki oraz w czasie wakacji. Kursy przygotowawcze stały się źródłem dodatkowych zarobków nauczycieli oraz pozabudżetowych dochodów szkół. Reakcją Ministerstwa Edukacji na zwiększającą się liczbę kursów i młodych kursantów była zapowiedź dekretu zakazującego tych praktyk. Wprowadzony niebawem w życie zakaz niewiele zmienił. Zostały konkursowe egzaminy, więc i ...kursy przygotowawcze do nich. Jak już było powiedziane, istnienie egzaminów szkolnych, których wyniki w znaczący sposób wpływają na przyszłe losy życiowe zdającego, spotykało się z akceptacją

¹⁶ Odpowiednik polskiego gimnazjum.

¹⁷ Odpowiednik polskiego liceum ogólnokształcącego.

¹⁸ W literaturze dotyczącej teorii i praktyki pomiaru edukacyjnego egzaminy takie zaliczają się do klasy *high stakes' examinations*.

społeczną. Wszelkie zmagania egzaminacyjne są bowiem głęboko zakorzenione w konfucjańskiej kulturze Korei. Przez wieki traktowano je jako uzasadnione i potrzebne, a osoby, którym było dane zdać np. egzamin dopuszczający do pełnienia funkcji pracownika państwowego, były obdarzane przez społeczeństwo najwyższym szacunkiem.

Następnym krokiem rządu, skierowanym przeciw korepetycjom, była wprowadzona w latach 1969–1971 reforma edukacji. Głównym jej celem było wprowadzenie obowiązku dziewięciu lat edukacji. Drugim – zmniejszenie zróżnicowania szkół średnich pierwszego stopnia ze względu na osiągnięcia uczniów. Reformatorom marzyła się, jak się wydaje, skrajnie antyselekcyjna, typowa dla krajów skandynawskich, ideologia oświatowa, która nakazywała, na poziomie edukacji obowiązkowej, tworzenie w pełni jednolitych szkół w administracyjnie wyznaczonych regionach. Reforma miała także wpłynąć na zniesienie stresu egzaminacyjnego młodych jeszcze uczniów, uwolnić ich od dodatkowej nauki na kursach przygotowawczych, przyczynić się do znacznego zmniejszenia nauczania szkolnego „pod testy”, którego celem jest umiejętność rozwiązywania zadań egzaminacyjnych, oraz zlikwidować korepetycyjny drenaż portfeli rodziców. Reforma zniosła egzaminy do szkół średnich pierwszego stopnia. Uczniów do oddziałów pierwszej klasy rejonowych szkół średnich dobierano losowo.

Na krótką metę, w zakresie celu głównego można było zaliczyć reformę do udanych. Celów dotyczących korepetycji właściwie nie osiągnięto. Stosunkowo szybko pojawiły się bowiem kłopoty. Nauczyciele przyzwyczajeni do pracy z jednorodną grupą uczniów nie radzili sobie z nowymi oddziałami, które charakteryzowały się dużym zróżnicowaniem wiedzy i umiejętności uczniów. W losowo dobranych oddziałach szkół średnich pierwszego stopnia szczególnie źle czuli się uczniowie zdolni i ambitni, którzy uważali, że ich potrzeby edukacyjne nie są zaspokajane. Istotną rolę odegrały prawdopodobnie także postawy rodziców, którzy nie chcieli przystawać na dyktat biurokratycznego systemu szkolnego wskazującego ich dzieciom miejsce w konkretnej szkole i klasie.

W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabrały korepetycje... przygotowujące do egzaminów do szkół średnich drugiego stopnia. Nietrudno sobie wyobrazić, że następny ruch ministerstwa edukacji polegał na wprowadzeniu losowego doboru uczniów do oddziałów szkół średnich drugiego stopnia. W tej sytuacji najważniejsze stały się egzaminy do szkół wyższych. Uczniowie zaczęli przygotowywać się do nich oczywiście na korepetycjach rozpoczynających się już w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Zapotrzebowanie na korepetycje

okazało się rezultatem polityki państwa mającej na celu ujednoczenie szkolnictwa średniego. Zdecydowane, biurokratyczne decyzje rządu regulujące środowisko edukacyjne, czynione wbrew intencjom rodziców i uczniów, mające na celu redukcję korepetycji, przyczyniły się do wzrostu ich liczby.

W roku 1980 kolejny rząd wojskowych, na czele z Chun Doo-Hwanem, wydał formalny zakaz wszelkich form korepetycji na terenie całego kraju. Wydanie tego zakazu, jak każdego, było relatywnie łatwe, znacznie trudniej było wprowadzić go w życie, szczególnie że był to zakaz wydany wbrew woli większości uczniów i ich rodziców. Ci bowiem nie mieli nic przeciwko egzaminom oraz głęboko wierzyli w skuteczność korepetycji. Objęte zakazem korepetycje stały się natomiast zajęciem jeszcze bardziej lukratywnym dla korepetytorów.

Przez kolejnych kilkanaście lat rządy Korei wycofywały się z zakazu. Pierwszym krokiem, jaki podjęto już w 1981 r., było wydanie pozwolenia na lekcje prywatne z zakresu pozaprogramowego szkoły: z muzyki, plastyki, retoryki, sztuki układania kwiatów i z zajęć sportowych. Drugim krokiem było powołanie w latach 1981–1982 specjalnej ścieżki kształcenia w szkołach średnich drugiego stopnia dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Trzy lata później uczniom szkół średnich drugiego stopnia pozwolono na lekcje z języków obcych w *hakwons*, ale tylko w okresie zimowych wakacji. Uczniowie, których osiągnięcia szkolne nie przekraczały 20% możliwych, mogli od 1984 r. korzystać z korepetycji u swoich nauczycieli szkolnych. W roku 1988 pozwolenie na dodatkowe, płatne lekcje u swoich nauczycieli uzyskali wszyscy uczniowie. Rok później wyrażono zgodę na korepetycje udzielane przez studentów uniwersytetów. Od tego samego roku mogły działać szkoły korepetycyjne *hakwons*, ale tylko w czasie uczniowskich wakacji. I wreszcie w roku 1991 otwarto ponownie wszystkie szkoły korepetycyjne. Odtąd mogły działać cały rok. Zaczął się okres prosperity ruchu korepetycyjnego. Z szacunków wynika, że w roku 1993 Koreańczycy wydali na różne formy prywatnych lekcji 4,3 biliona dolarów, a w 1995 2,7 razy więcej. W roku 1997 wydatki te stanowiły na podstawie szacunków analityków 12–16% PKB w przeliczeniu na jednego mieszkańca. Lekcje prywatne pobierało 81% uczniów szkół podstawowych, 65% niższych średnich i 60% wyższych średnich.

Wobec tak dużego obciążenia finansowego rodziców zakaz korepetycji stał się znowu tematem debat parlamentarnych, które doprowadziły do ogłoszenia w roku 1999 przez rząd, że rozpoczyna stopniowo wprowadzać zakaz korepetycji w szkole średniej. Zakaz dotyczył najpierw szkoły średniej typu pierwszego oraz pierwszej klasy szkoły średniej wyższego stopnia. W 2001 r. zakaz objął wszystkich uczniów obu typów szkół średnich.

Decyzja rządu została odebrana sceptycznie. Oponenti twierdzili, że korepetycje znikną wtedy, gdy staną się niepotrzebne. Decyzję zaskarżono w sądzie administracyjnym. Sąd odrzucił ją jako niekonstytucyjną, a nawet niezgodną z prawami człowieka.

W tej sytuacji władze zdecydowały podjąć kroki, które zminimalizują występowanie czynników sprzyjających korepetycjom. W roku 2004 ogłoszono dziesięciopunktowy Program Naprawy Systemu Edukacji. Prawie wszystkie sformułowania programu stanowią odwrócone lub znacząco zmienione szczegółowe sformułowania poprzednich decyzji rządowych. Najbardziej kontrowersyjnym punktem programu, świadczącym o braku zrozumienia przyczyn niepowodzeń reformatora, jest ostatni punkt – „zalecenie zmiany kultury społeczeństwa”.

Wydaje się, że politycy oświatowi Korei niezwykle mało wynieśli z lekcji, jakie dało im społeczeństwo. Wieloletnie doświadczenia na polu walki z korepetycjami nie przyczyniły się do zrozumienia, że przywiązanie przywódców do pewnej wersji zmiany systemu tak subtelnych relacji, jakie cechują system edukacji, jest w sposób negatywny powiązane z możliwością jej przeprowadzenia. W tym miejscu warto przypomnieć, że każda zmiana w systemie edukacji jest procesem wzięcia się za bary z wielością, w swojej większości uwikłanych kulturowo, sposobów widzenia świata osób, których ta zmiana dotyczy. Lider, który zakłada z góry, jak powinna wyglądać zmiana, i działa w sposób niebiorący pod uwagę sposobu widzenia świata innych, a w szczególności rodziców uczniów¹⁹, jest skazany na niepowodzenie.

Najlepszą ilustracją tego twierdzenia jest ekspotencjalny wzrost liczby uczniów korzystających z korepetycji w latach 1980–2007, wzrost liczby szkół korepetycyjnych oraz fakt, że wydatki rodzin na korepetycje rosły szybciej niż ich przychody. Liczba szkół *hakwons* wzrosła z 381 w roku 1980 do 14 043 w 2000 i 31 000 w 2007.

W samym tylko 2006 r. wydatki na korepetycje wynosiły 24 miliardy dolarów amerykańskich. Kwota ta jest równa 2,8% produktu krajowego brutto Korei i stanowi ekwiwalent 80% wydatków rządu Korei na państwowe szkolnictwo podstawowe i średnie. Dane te przedstawił w swoim wystąpieniu na paryskim Forum International Institute for Educational Planning w roku 2007 M. Kim. Interpretując je, powiedział, że „korepetycje stanowią najtrudniejszy problem, jaki próbują rozwiązać koreańscy politycy. Z jednej strony – postrzegane są

¹⁹ Równie ważny jest, jak się wydaje, sposób widzenia świata zarówno przez samych uczniów, jak i nauczycieli.

jako przyczyna rosnących wciąż obciążeń ekonomicznych gospodarstw domowych, zwiększających się nierówności społecznych, zniekształcania programów szkolnych, degradacji autorytetu nauczycieli szkolnych oraz jako przeszkoda harmonijnego rozwoju uczniów. Z drugiej strony zapotrzebowanie na korepetycje utrzymuje się na wysokim poziomie” (za: Bray 2009).

4.3. Finlandia i pozostałe kraje nordyckie: Norwegia, Szwecja, Dania, Islandia

We wszystkich krajach nordyckich: Finlandii, Szwecji, Norwegii, Islandii i Danii edukacja jest traktowana jako finansowane przez rządy dobro publiczne, w znaczeniu jakie nadawał temu pojęciu Samuelson:

- Dobro publiczne wprawdzie konsumowane jest przez indywidualne osoby, ale przynosi korzyść społeczeństwu jako całości.
- Konsumpcja dobra publicznego przez osobę A nie kłóci się z konsumpcją przez osobę B.

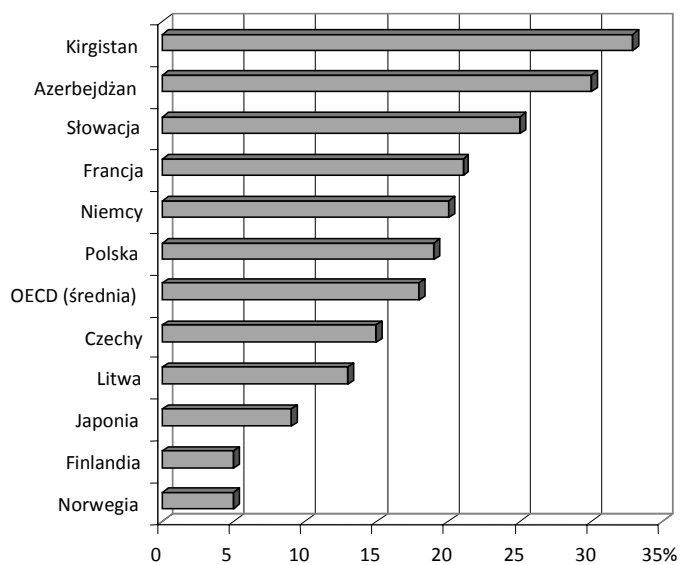
Fińska polityka społeczna zapewnia wszystkim, bez względu na SES rodziny pochodzenia oraz poziom przychodów, bezpłatną edukację od przedszkola do uniwersytetu (gwarantuje brak opłat za przedszkole i szkoły: podstawową i średnią, darmowe podręczniki, darmowe posiłki w przedszkolach i szkołach oraz granty na studia).

Osiągnięcia młodzieży fińskiej w badaniach PISA różnią się, mimo tych samych założeń polityki społecznej, od osiągnięć młodzieży z pozostałych krajów nordyckich we wszystkich trzech podstawowych zakresach badań:

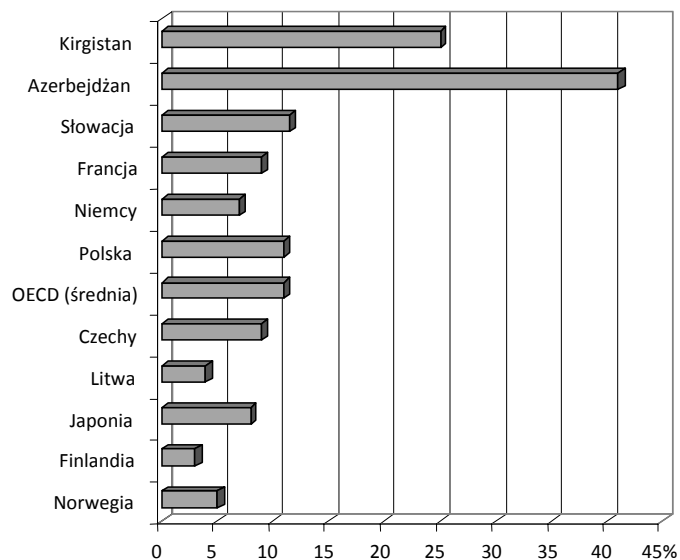
- matematyce,
- rozumowaniu w naukach przyrodniczych,
- w czytaniu i rozumowaniu w naukach humanistycznych.

Wyniki młodzieży fińskiej są wyższe (badania Grupy IIS, Uniwersytet w Oslo). Nie stwierdzono natomiast istotnych statystycznie różnic między wynikami piętnastolatków z Norwegii, Szwecji, Islandii oraz Danii. Ma to odbicie w wynikach badań podobieństw kognitywnych. Najbardziej podobna do siebie trójka to Norwegia, Szwecja i Dania. Wartości współczynników korelacji, *residual p-values* zadań, między tymi krajami to $> 0,50$. Wartości współczynników korelacji między pozostałymi parami krajów nordyckich należą do przedziału 0,05–0,24.

Młodzież ze Szwecji, Finlandii, Norwegii, Islandii nie różni się natomiast pod względem uczęszczania na korepetycje. Cała piątka lokuje się wśród tych krajów, z których na korepetycje uczęszcza najmniejszy procent uczniów (PISA 2006).



Rys. 7. Rozkład procentowy uczniów uczęszczających na korepetycje indywidualne prowadzone przez nauczyciela pochodzącego spoza szkoły
Źródło: Badania PISA 2006.



Rys. 8. Rozkład procentowy uczniów uczęszczających na korepetycje prowadzone przez nauczyciela pochodzącego spoza szkoły w grupach liczących od dwóch do ośmiu osób
Źródło: Badanie PISA 2006.

Na samym dole tabeli znajduje się Norwegia, drugie miejsce zajmuje Dania, trzecie – Finlandia, piąte – Szwecja, nieco więcej uczniów uczęszcza na korepetycje w Islandii, zajmującej dziesiąte miejsce w rankingu PISA.

Zdaniem Devlina Angle z Mathematical Association of America, twórcami sukcesu szkoły fińskiej są nauczyciele, którzy:

- są bardzo dobrze przygotowani do wysokich standardów krajowej certyfikacji,
- dysponują dużą wiedzą w zakresie nauczanych przedmiotów,
- przeszli wysoko selekcyjne egzaminy na studia nauczycielskie,
- są dobrze wynagradzani,
- są świadomi tego, że pracują w cenionym społecznie zawodzie,
- są przekonani, że nauczyciel to zawód, a nie tylko „zajęcie”.

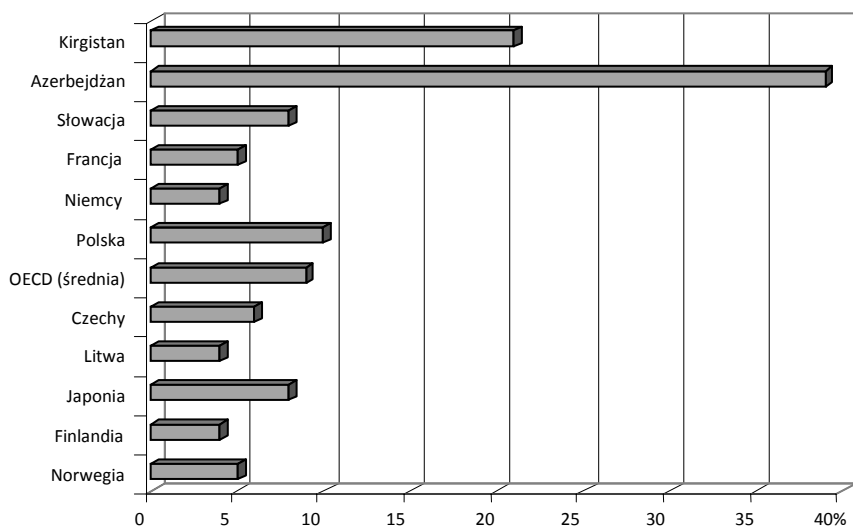
Kontekst prawno-instytucjonalny korepetycji w Finlandii najlepiej charakteryzuje debata parlamentarna, która odbyła się na początku września 2010 r. Sprawozdanie z debaty zamieściła gazeta „Helsingin Samomat”. Tytuł sprawozdania: „Główne partie rządzące odmówiły przekazywania funduszy publicznych na korepetycje”.

Z pierwszego akapitu dowiadujemy się, że na przedmieściach Helsinek występuje nowe zjawisko. Nauczyciele wynajmowani przez agencje korepetycyjne udzielają prywatnych lekcji wyrównawczych w domach uczniów. Przedstawiciele agencji korepetycyjnych zdecydowali przedyskutować z przedstawicielami partii rządzących i związków zawodowych, czy wynagrodzenie za korepetycje może być, podobnie do wynagrodzenia za prace domowe i za opiekę nad dziećmi, zakwalifikowane do częściowego odpisu podatkowego. Mika Lintila z Partii Centrowej, przewodniczący Podkomisji Podatkowej w Parlamencie, nie zgadza się z tym. Argumentuje, że powinni przede wszystkim zabezpieczać „edukację podstawową”, która jest finansowana z podatków i dlatego nie można wspierać innego systemu. „Odpisy zmniejszamy, nie zwiększamy”, dodał. Odpisu nie akceptuje także Narodowa Partia Koalicyjna. Sanna Lauslahti, członek Komisji Kultury i Edukacji, również nie popiera propozycji podatników, argumentując, że odpis podatkowy to wydatek z funduszy publicznych, który można ulokować w sektorze publicznym. „Kto chce kupować prywatną edukację, niech to robi sam” – dodał przewodniczący Związków Zawodowych Pracowników Edukacji. Dodaje także, jako związkowiec, że potrzeba korepetycji to sygnał, że nie wszyscy rodzice mają zaufanie do systemu edukacji, szczególnie w zakresie indywiduali-

zacji nauczania przy jednoczesnym zmniejszeniu liczby lekcji oraz zwiększeniu liczby uczniów w grupach.

Widać wyraźnie, że rząd Finlandii chroni przede wszystkim interes szkoły publicznej, ale nie ignoruje problemu korepetycji. Świadczy o tym przeprowadzenie i nagłośnienie dyskusji o odpisie podatkowym. Postawę tę, jak się wydaje, można zaliczyć do kategorii drugiej: rząd Finlandii problemy korepetycji rozpoznaje i reguluje²⁰.

Typowym reprezentantem postawy kategorii drugiej jest także Litwa, która w 2003 r. wprowadziła do swojej ustawy oświatowej pojęcie „freelance” teacher, nauczyciela, który pracuje samodzielnie. Samodzielny nauczyciel ma wszystkie prawa przysługujące nauczycielowi w Republice Litewskiej zwiększone o obowiązek organizacji własnego, bezpiecznego dla uczniów i siebie warsztatu pracy, gdy nie pracuje w szkole. Prawo zabrania „freelance” teacher uczyć swoich uczniów na korepetycjach.



Rys. 9. Rozkład procentowy uczniów uczęszczających na korepetycje prowadzone przez nauczyciela spoza szkoły w grupach liczących więcej niż osiem osób

Źródło: Badania PISA 2006.

²⁰ Niestety nie znalazłam żadnej informacji o postawach innych rządów krajów nordyckich, w tym Norwegii.

5. Korepetycje sponsorowane przez rządy

W ostatniej dekadzie administracje szkolne USA, Australii, Wielkiej Brytanii, Południowej Afryki, a nieco wcześniej Singapuru, przedstawiły projekty działań traktujących korepetycje jako element uzupełniający edukację publiczną.

5.1. USA

2 stycznia 2002 r. prezydent George W. Bush podpisał ustawę *No Child Left Behind Act 2001* (NCLB), która stanowi, że uczeń, któremu szkoła nie jest w stanie zapewnić warunków osiągnięcia odpowiednich rocznych przyrostów wiedzy i umiejętności, a w trzecim kolejnym roku nauczania jego osiągnięcia są niższe niż przyjęte standardy, może otrzymać opłacane z budżetu federalnego korepetycje²¹ z zakresu umiejętności czytania oraz matematyki. Korepetycji udzielać mogą indywidualni korepetytorzy, korepetytorzy prywatnych firm korepetycyjnych lub nauczyciele – korepetytorzy indywidualni (Burch, Steinberg, Donovan 2007).

W roku 2005 lokalna organizacja administrująca szkołami publicznymi w Chicago – Chicago Public Schools (CPS) – podpisała kontrakty o łącznej wartości 50 milionów dolarów amerykańskich z 30 prywatnymi firmami korepetycyjnymi. Przedmiotem kontraktów były korepetycje dla 60 000 uczniów uczęszczających do 343 szkół. Były to typowe kontrakty outsourcingowe, powierzenie przez zleceniodawcę, w tym wypadku Chicago Public Schools, zleceniobiorcy – firmom korepetycyjnym oraz korepetytorom, realizacji określonego procesu – przeprowadzenia korepetycji z uczniami, których osiągnięcia szkolne nie odpowiadają przyjętym standardom. Zleceniodawca określa szczegółowo efekty, jakie zleceniodawca zamierza uzyskać, w klasycznym wydaniu outsourcingu nie przekazuje instrukcji dotyczących sposobu wykonania poszczególnych zadań, pozostawiając pod tym względem inicjatywę zleceniobiorcy.

Trzeba dodać, że ponad połowa uczniów biorących udział w programie NCLB brała udział także w programie CPS, mającym podobne cele do NCLB.

Na poświęconym tematowi korepetycji paryskim Forum IIEP baronowa Claire Taylor of Enfield z Department for Children, Schools and Families (funkcyj-

²¹ Druga możliwość to prawo rodziców do przeniesienia dziecka do innej szkoły publicznej o lepszych wynikach dydaktycznych i wychowawczych.

nujący do maja 2010 r. angielski odpowiednik naszego Ministerstwa Edukacji – obecnie: Department for Education) przedstawiła komentarz dotyczący założeń i realizacji lokalnego fragmentu programu *No Child Left Behind* w szkołach publicznych w Chicago. Poniżej przedstawione są jej uwagi²² dotyczące założeń i praktyki funkcjonowania programu w chicagowskich szkołach publicznych, a przede wszystkim: rekrutacji uczniów – uczestników programu, wyboru przedmiotu korepetycji, wielkości grup korepetycyjnych, ewaluacji programu, zajęć prowadzonych przez poszczególnych korepetytorów oraz ich współpracy ze szkołami i rodzicami. Część z nich pokrywa się z uwagami, które dotyczą realizacji NCLB na terenie całych Stanów Zjednoczonych.

Uwagi Taylor:

- Rekrutacja do programu NCLB odbywała się na zasadzie rozdziału darmowych posiłków szkolnych, zdeterminowanego statusem społeczno-ekonomicznym rodziny bądź opiekunów ucznia. Rekrutując uczniów do uczestnictwa w NCLB, kierowano się więc SES-em jego rodziny lub SES-em opiekunów. Na skutek przyjęcia takiej zasady część dzieci zakwalifikowano na korepetycje, chociaż tego nie potrzebowały. Innych nie zakwalifikowano, chociaż mieli podstawy, by ubiegać się o miejsce w programie²³.
- Przedmiot korepetycji wybierali rodzice i nie zawsze wybierali prawidłowo, szczególnie że nikt im w wyborze nie pomagał. Wręcz przeciwnie, prowadzona bez skrupułów, natarczywa reklama ze strony firm korepetycyjnych oraz pracujących dla firm pośredników zdecydowanie przeszkadzała²⁴. Taylor podkreśla, że rodzice kierowali się często np. liczbą proponowanych godzin korepetycji, nie ich przedmiotem.
- Firmy korepetycyjne decydowały o kształcie programu korepetycji nawet w sytuacjach, gdy korepetytorami byli nauczyciele klasowi uczniów²⁵.

²² Uwagi Taylor zostały przedstawione na podstawie książki Braya (2009). W książce tej znajdujemy prezentację zagadnień poruszanych w referatach i dyskusji na forum poświęconym reakcjom rządów na wzrost liczby uczniów uczęszczających na korepetycje, zorganizowanym w 2007 r. przez International Institute for Educational Planning w Paryżu.

²³ O tym, że podział uczniów ze względu na kategorie statusu społeczno-ekonomicznego nie zawsze pokrywa się z podziałem ze względu na osiągnięcia szkolne, przekonują wyniki badań zjawiska *resilience*.

²⁴ Tego samego zdania jest Sunderman (2006), komentujący funkcjonowanie NCLB na terenie całych Stanów Zjednoczonych.

²⁵ Należy podkreślić, że w przypadku outsourcingu tzw. *własność (ownership)* zleconych zadań jest przekazana zleceniobiorcy. Zleceniodawca określa jedynie swoje oczekiwania dotyczące

- Korepetycje odbywały się w różniących się, ze względu na liczbę słuchaczy, zespołach. Zdarzały się wprawdzie korepetycje indywidualne (jeden korepetytor – jeden uczeń), ale przeważały zajęcia z zespołami liczącymi nawet dwudziestu uczniów.
- Nie było metodologicznie prawidłowo prowadzonej ewaluacji programu. Korepetytorzy byli wprawdzie czasem rozliczani z wykonywania zadań, ale nie zdarzało się to często. Każdy sukces szkolny ucznia traktowano jako wynik korepetycji, nie brano pod uwagę wpływu innych aktorów oraz innych działań naprawczych, w których uczniowie brali udział. Nieliczne firmy korepetycyjne pokazywały próbki swoich zajęć przed podpisaniem umowy. Firmy, które pośredniczyły w wyborze korepetytorów, nie czuły się odpowiedzialne przed rodzicami i dyrektorami szkół za osiągnięcie celów programu.

Dodajmy, że dane przedstawione przez Chicago Public Schools nie pozwalają na oszacowanie kosztów programu. Nie można bowiem określić, jaka liczba uczniów uczęszczała na korepetycje. Założenie, że 60 000 uczniów brało udział w programie, w świetle wypowiedzi Taylor jest zupełnie nieuzasadnione. Zresztą obawy recenzentki, że nie wszyscy uczniowie ze szkół publicznych w Chicago, którzy powinni wziąć udział w programie, w nim uczestniczyli, zarówno w pierwszym roku funkcjonowania, jak i w latach następnych, podziela Sunderman (2006). Sunderman krytykuje także metody rekrutacji uczniów, a w szczególności prowadzoną bez skrupułów przez firmy korepetycyjne politykę „przyciągania” uczniów, nie zawsze tych, którzy mieli podstawy ubiegać się o miejsce w NCLB. Jego zdaniem, w roku 2006 z korepetycji w ramach NCLB na terenie całych Stanów z Zjednoczonych korzystało zaledwie 20% uczniów, którzy mieli podstawy ubiegać się o miejsce w programie. Sunderman zwraca także uwagę na występujący na terenie całych Stanów Zjednoczonych brak współpracy korepetytorów z nauczycielami szkolnymi uczniów. Winą za ten stan rzeczy obarcza firmy korepetycyjne, niewymagające od korepetytorów nawiązywania współpracy z nauczycielami.

efektów działania zleceniobiorcy. Zleceniodawca może jednak zastrzec sobie prawo przekazywania nie tylko efektów, ale i instrukcji dotyczących sposobów realizacji zadań. Takie formy współpracy zleceniodawcy i usługodawcy wiążą się zazwyczaj z większym zaangażowaniem zleceniodawcy w proces kontroli zleceniobiorcy.

5.2. Australia²⁶

W maju 2007 r. federalny rząd Australii ogłosił, że przeznaczą 457,4 miliona dolarów australijskich na korepetycje z matematyki i języka angielskiego dla uczniów, których osiągnięcia szkolne w zakresach: czytania, pisania lub/i matematyki są niższe niż określone przez narodowe standardy: w trzecim, piątym, siódmym oraz dziewiątym roku nauki. Program nazwano An Even Start, co w bezpośrednim tłumaczeniu na język polski znaczy „równy, gładki start”.

An Even Start wyrósł z pilotowanego od roku 2004 programu Tutorial Voucher Initiative. Jego adresatami byli uczniowie, którzy w 2003 r., w trzecim roku nauki szkolnej, brali udział w narodowym pomiarze osiągnięć szkolnych w zakresie czytania, pisania oraz matematyki i ich osiągnięcia w zakresie czytania były niższe niż przyjęte standardy. W całej Australii było ich 19 000 – 7,6% wszystkich kończących trzeci rok nauczania. Każde z tych dzieci uzyskało prawo do uczestnictwa w indywidualnych korepetycjach z czytania o wartości 700 dolarów australijskich. Wszystkie koszty Tutorial Voucher Initiative pokrywał rząd federalny Australii.

Rozpoczęcie korepetycji planowano na początek roku 2004. Z powodu przedłużających się prac legislacyjnych oraz trudności w rekrutacji uczniów, które polegały między innymi na niemożliwości kontaktu z rodzicami, program rozpoczął się w 2005 r., a na terenie trzech stanów: Wiktorii, Australii Zachodniej i Queensland wystartował na dobre dopiero rok później. W 2005 r. w programie brało udział 6200 uczniów (nieco więcej niż jedna trzecia zakwalifikowanych). Program ukończyło 5443 uczniów.

Różne terminy rozpoczęcia programu pilotażowego, różne liczby uczniów, czasami bardzo małe, biorących udział w programie w poszczególnych stanach i terytoriach Australii oraz brak grup kontrolnych utrudniały monitorowanie programu i uniemożliwiły przeprowadzenie jego metodologicznie prawidłowej ewaluacji (Watson 2008). Z fragmentarycznych badań prowadzonych przez rząd federalny, w stosunku do których Watson sformułowała powyższe zastrzeżenia, wynikało, że trwające jeden rok korepetycje przynosiły oczekiwane przyrosty umiejętności czytania. Z Tutorial Voucher Initiative zadowolonych było 80% badanych rodziców i opiekunów uczniów korzystających z korepetycji.

Wydaje się, że zadowolenie rodziców i opiekunów z programu to ważne kryteria oceny programu, ale nie zastąpią one metodologicznie prawidłowo

²⁶ Dane na temat obu programów korepetycji sponsorowanych przez rząd Australii znajdują się w publikacji Watson (2008) i w książce Braya (2009).

prowadzonej ewaluacji, która umożliwia określenie poprawy osiągnięć szkolnych.

5.3. Wielka Brytania

W czerwcu 2007 r. w Wielkiej Brytanii przyjęto pilotażowy projekt indywidualnych korepetycji Making Good Progress²⁷. Jego celem było podwyższenie poziomu osiągnięć z języka angielskiego (czytania i pisania) oraz matematyki uczniów w wieku 7–11 lat oraz 11–14 lat, którzy słabiej niż ich koledzy radzą sobie z nauką szkolną. Zgodnie z przyjętymi założeniami jedynym finansującym MGP miał być rząd (Teachernet 2007, Bray 2009).

W roku 2009 Department for Children, Schools and Families przedstawił narodowy program indywidualnych korepetycji z matematyki i języka angielskiego adresowany do uczniów uczących się na wszystkich czterech poziomach szkolnych (Key Stages 1–4). Program miał wejść w życie w 2011 r. Department for Children, Schools and Families zlecił jednocześnie Narodowemu Centrum Badań Społecznych (National Centre for Social Research – NatCen) oraz Instytutowi Edukacji (Institute of Education – IoE) zbadanie angielskiego rynku zleceniobiorców w zakresie udzielania korepetycji. Raport z tych badań – *Private Tuition in England*, którego autorami są Emily Tanner, Naomi Day, Rosalind Tennant, Ola Turczuk, Judith Ireson, Katie Rushforth oraz Kelvin Smith, ukazał się w roku 2009. Raport zawiera między innymi: typologię i charakterystykę poszczególnych typów działających na terenie Wielkiej Brytanii agencji korepetycyjnych, ich lokalizacje, wykształcenie i specjalizacje przedmiotowe korepetytorów, charakterystykę klientów, których korepetytorzy wybierają, metody pracy korepetytorów (strategie współpracy ze szkołą macierzystą ucznia i jego rodziną, sposoby oceny poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, ceny korepetycji).

5.4. Afryka Południowa

O ile sponsorowane przez rządy USA, Wielkiej Brytanii i Australii programy korepetycyjne dotyczyły podniesienia poziomu osiągnięć uczniów w zakresach języka angielskiego i matematyki, w Afryce Południowej Ministerstwo Nauki

²⁷ Program Making Good Progress i badania z nim związane dotyczą tylko Anglii i Walii, nie znalazłam żadnych informacji na temat badań korepetycji w Irlandii Północnej i Szkocji.

i Technologii zdecydowało wykorzystać korepetycje indywidualne w celu podniesienia poziomu osiągnięć uczniów w zakresie matematyki i przyrodoznawstwa. Program ma funkcjonować w szkołach średnich, do których uczęszczają dzieci z rodzin o relatywnie niskich dochodach. Ma być finansowany ze źródeł publicznych oraz prywatnych. Rząd zwrócił się do przedsiębiorstw sektora prywatnego o pomoc finansową w realizacji tego projektu (Reddy, Berkowitz, Mji 2006).

5.5. Singapur

W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku rząd Singapuru w ramach działań zmniejszających poziom nierówności edukacyjnych, jakie występowały między uczniami pochodzącymi ze społeczności: muzułmańskiej, hinduskiej i chińskiej, zaczął finansować korepetycje oraz kształcenie korepetytorów dla młodych Malajów – dzieci i młodzieży ze społeczności muzułmańskiej, nieco później dla Hindusów i Chińczyków (Bray 2009).

* * *

Należy zastanowić się nad tym, co wynika z pierwszych informacji o korepetycjach sponsorowanych przez rządy adresowanych do uczniów szkół publicznych. Czy to, czego dowiedzieliśmy się o pierwszych latach funkcjonowania i fragmentarycznych, nie zawsze budzących zaufanie ocenach programów amerykańskiego, australijskiego i angielskiego²⁸, zachęca do wyboru scenariusza „rynkowego wspierania” szkół publicznych? Doświadczenia opisane przez Braya, Taylor, Watson i innych badaczy szerzej rozumianych rozwiązań rynkowych w oświacie publicznej (Dolata 2008) wskazują, że warto politykę tę traktować jako niedokończony, otwarty scenariusz rozwoju. Warto namysłu, ale nie jedyny pomysł do głębokiej reformy szkoły. Z tego powodu, że warto namysłu – wynika konieczność starannej analizy przede wszystkim tych problemów, które wskazywali recenzenci. Zarówno Taylor, jak i Watson zwracają uwagę na:

- brak ewaluacji skutków programów,
- trudności w rekrutacji uczniów,
- brak współpracy między firmami (agencjami) korepetycyjnymi i dyrektorami szkół oraz nauczycielami,

²⁸ Niestety znalazłam niezwykle mało informacji o programach singapurskich i południowoafrykańskim.

- brak oceny kosztów programów korepetycyjnych i porównania z kosztami innych programów naprawczych.

Wszystkie problemy są trudne do rozwiązania z powodu komplikacji metodologicznych. Skupię się tylko na pomiarze skuteczności programów korepetycyjnych. Nie jest on łatwy – mamy bowiem do czynienia z uczniami z różnych grup etnicznych, o różnych językach, w różnym wieku oraz z różnym doświadczeniem szkolnym (w sensie obu programów: ukrytego i formalnego), różnym, chociaż nie tak bardzo różniącym się SES-ie rodziny pochodzenia. W drugiej wiązce zmiennych mediujących znajdują się wszystkie zmienne składające się na kapitał kulturowy rodziców: wartość przypisywana edukacji, posiadanie lub nieposiadanie kompetencji niezbędnych do rozpoznawania jakości usług edukacyjnych, kapitał językowy rodziców. W czwartej wiązce znajdują się między innymi zmienne składające się na podatność na wpływ reklamy nie tylko rodziców, ale i uczniów (Ventura, Jang 2010).

6. Zamiast konkluzji i rekomendacji – dwa pytania

- Dlaczego na temat korepetycji milczą polscy badacze edukacji?
- Dlaczego temat ten jest „omijany” przez administrację oświatową?

Zarówno badacze, jak i przedstawiciele administracji oświatowej powinni sobie odpowiedzieć na te pytania. Wierzę, że odpowiedzą i odpowiedzi te będą początkiem badania zjawiska korepetycji.

Bibliografia

- Banerjee A.V., Cole S., Duflo E., Linden L. 2007. *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*, „The Quarterly Journal of Economics”, t. 122 (3), s. 1235–1264.
- Bray M. 1999. *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Fundamentals of Educational Planning, No. 61, IIEP-UNESCO, Paris; dostępny na: <http://unesdoc.unesco.org/omges/0018/001802/180205e.pdf> (otwarty 1 sierpnia 2009).
- Bray M. 2003. *Adverse effects of private supplementary tutoring: dimensions, omijaja implications, and government responses*. Series: Ethic and Corruption in Education, IIEP-UNESCO, Paris, dostępny na: <http://unesdoc.unesco.org/omges/0013/001330/133039e.pdf> (otwarty 1 sierpnia 2009).
- Bray M. 2006. *Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications*, „Compare. A Journal of Comparative and International Education”, t. 36 (4), s. 515–530.

- Bray M. 2009. *Confronting the shadow education system. What governmental policies for what private tutoring?* UNESCO Publishing 2009, International Institute for Education Planning, Paris.
- Burch P., Steinberg M., Donovan J. 2007. *Supplemental Educational Services and NCLB: Policy Assumptions, Market Practices, Emerging Issues*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, t. 29 (2), s. 115–133.
- Carnoy M. 2002. *Utrwalanie nowej gospodarki*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Toruń.
- Cavet A. 2006. *Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service*, „Dossier d'actualité Veille et Analyse”, nr 23. L'Institut français de l'Éducation, dostępny na: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=23&lang=fr> (otwarty 7 sierpnia 2015).
- Dang H.-A., Rogers F.H. 2008. *How to interpret the Growing Phenomenon of Private Tutoring: Human Capital Deepening, Inequality Increasing or Waste of Resources?* Policy Research Working Paper, The World Bank Development Research Group, dostępny na: www-wds.worldbank.org/external/default/WDSConpetentServer/1W3P/1B/2008.pdf (otwarty 1 sierpnia 2009).
- Dolata R. 2008. *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Filmer D., Pritchett L.H. 2001. *Estimating Wealth Effects without Expenditure Data – or Tears: an Application to Educational Enrollments in States of India*, „Demography”, t. 38, nr 1, luty, s. 115–132.
- Fullan M. 2001. *The new meaning of education change*, Teachers College Columbia, University New York, London.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A. 2000. *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Wydawnictwa IFiS PAN, Warszawa.
- Glasman D. 2007. *Tutoring for the rich, tutoring for the poor? Short notes from France*. Paper presented at the HEP Policy Forum on *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?*, IIEP-UNESCO, Paris.
- Glasman D., Collonges G. 1994. *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), Fonds d'action sociale (FAS), Paris.
- Hallak J., Poisson M. 2007. *Corrupt school, corrupt universities: what can be done?*, IIEP-UNESCO, Paris, dostępny na: www.iiep.unesco.org-information+services-publications-abstracts-2007-etco+corrupt+school.html (otwarty 1 sierpnia 2009).
- Hanusek E.A., Luque J.A. 2003. *Efficiency and equity in schools around the world*, „Economics of Education Review”, nr 22, s. 481–502.
- Ireson J., Rushforth K. 2005. *Mapping and evaluating shadow education*, ESRC Research Project RES-000-23-0117, Institute of Education, University of London.
- Kim S., Lee J. 2008. *Private tutoring and the demand for education on Sought Korea*, University of Wisconsin, dostępny na: www.rrojasdatabank.info/devstate/southkorea1.pdf (otwarty 1 sierpnia 2009).
- Konarzewski K. 2001. *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

- Koralewicz J., Ziółkowski M. 2003. *Mentalność. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Wydawnictwo Naukowe Scholar / Collegium Civitas Press, Warszawa.
- Marimuthu T., Singh J.S., Ahmad K., Lim H.K., Mukherjee H., Oman S., Chelliah T., Sharma J.R., Salleh N.M., Yong L., Leong L.T., Sukarman S., Thong L.K., Jamaluddin W. 1991. *Extra-school instruction, social equity and educational quality*. Report prepared for the International Development Research Centre, Singapore.
- Melot L. 2007. *Le marche du soutien scolaire*. Precepta, Paris, Precepta Summary, dostępny na: <http://www.xerfi.fr/etudes/7SME04.pdf> (otwarty 1 sierpnia 2009).
- Mischo C., Haag L. 2002. *Expansion and effectiveness of private tutoring*, „European Journal of Psychology of Education”, t. 17, s. 263–273.
- Mori I. 2009. *Backgrounds of private tutoring in the United States*. 53rd Annual conference of the Comparative and International Education Society, Charleston, South Carolina 22–26 March.
- Psacharopoulos G., Papakonstantinou G. 2005. *The real university costs in a „free” higher education country*, „Economics of Education Review”, nr 24 (1), s. 103–108.
- Putkiewicz E. 2005. *Korepetycje – szara strefa edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Reddy V., Berkowitz R., Mji A. 2006. *Supplementary Tuition in Mathematics and Science: an evaluation of the usefulness of different types of supplementary tuition programmes*, Report commissioned by the Department of Science and Technology, Pretoria.
- Rothstein R. 2004. *Class and schools*, Teachers College, Washington, D.C.
- Silova I., Kazimzade E. 2006. *Azerbaijan, [w:] Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring*, red. I. Silova, V. Budiene, M. Bray, Open Society Institute, New York, s. 113–141, dostępny na: www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216 (otwarty 7 czerwca 2009).
- Silova I., Budiene V., Bray M. 2006. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. Overview and Country Reports: Azerbaijan, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Georgia, Lithuania, Mongolia, Poland, Slovakia, Ukraine*, Open Society Institute, New York.
- Stevenson D.L., Baker D.P. 1992. *Shadow education and allocation on formal schooling: transition to university*, „Japan American Journal of Sociology”, nr 97 (6), s. 1639–1657.
- Teachernet (2007). <http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/schoolstandards/mgppilot>.
- Watson L. 2008. *Private expectations and public schooling: the growth of private tutoring in Australia*, Conference Paper Presented to the Australian Association for Research in Education (AARE) National Conference, 30 November – 4 December 2008, Brisbane, dostępny na: <http://www.canberra.edu.au/centres/lifelong/attachments/pdf/private-expectations.pdf> (otwarty 7 czerwca 2009).
- Ventura A., Jang S. 2010. *Private tutoring through the internet: globalization and offshoring*, „Asia Pacific Education Review”, nr 11, s. 59–68.
- Zimmer R., Brian G., Razquin P., Booker K., Lockwood J.R. 2007. *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act*, U.S. Department of Education, Jessup MD.