

MIROSLAW J. SZYMAŃSKI

ORCID 0000-0002-0545-5990

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

BALANS NA LINIE - KILKA UWAG O POLSKICH REFORMACH OŚWIATY¹

ABSTRACT. Szymański Mirosław J., *Balans na linie – kilka uwag o polskich reformach oświaty* [Tightrope Walking – a Few Comments on Polish Educational Reforms]. *Studia Edukacyjne* nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 49-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.4

The closer we get to our times, the more often school reforms take place in different countries. They are an attempt to respond to deep social changes. However, in most cases, these reforms are not very effective. The author gives examples of failed Polish educational reforms of the last half-century. It is noted that there was a large gap between the façade proclamations of the benefits that the announced reforms were supposed to bring and their real effects. Therefore, the author puts forward a thesis that too often reformers play a confidence game and in fact the announced change in education means no change in practice. Meanwhile, real, profound school reforms are essential, as society and the economy will increasingly need graduates educated to meet the needs of the 21 st century. They are supposed to be people who think critically, are creative, have high communication skills, and are focused on cooperation with others. For the preparation of such graduates to be possible, there needs to be a radical change in the concept of the school and in the way teachers work.

Key words: school reform, contemporary Polish school reforms, apparent reforms, educational challenges of the 21 st century

Od kiedy w różnych krajach zaczęto nadzorować i koordynować pracę poszczególnych szkół, dążąc do tworzenia systemu szkolnego, w którym istnieją odpowiednie powiązania między szkołami różnych szczebli i zapewniona jest drożność kształcenia, co jakiś czas pojawiała się potrzeba reformowania szkolnictwa, a potem także innych instytucji oświatowych. Przyczyny tego zjawiska były różne, ale zawsze charakteryzowało je dążenie do bardziej sku-

¹ Artykuł stanowi rozszerzoną i zaktualizowaną wersję referatu wygłoszonego na konferencji „Edukacyjne drogi i bezdroża”, która odbyła się 5 marca 2019 r. na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

tecznego osiągania celów i zadań szkół, lepszego doboru treści i metod kształcenia oraz doskonalenia organizacji pracy szkoły. Pojawianie się tego typu potrzeb, a także uświadamianie sobie ich istnienia wymagało dość długiego czasu i zapewne dlatego reformy szkolne podejmowano rzadko.

Im bliżej naszych czasów, tym częstotliwość reform szkolnych staje się coraz większa. Ściśle wiąże się to z pojawieniem się gwałtownej zmiany społecznej, która zaczęła narastać od połowy XX wieku, aby współcześnie przyjąć bardzo duże rozmiary. Zmiana społeczna radykalnie przekształca wszystkie dziedziny ludzkiego życia, generując tym samym nowe wyzwania wobec edukacji.

Pisząc o edukacji Yuval Noah Harari, profesor Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie, w niedawno opublikowanej u nas książce *21 lekcji na XXI wiek* zaczyna od pytania: jak możemy przygotować samych siebie i młode pokolenie do życia w świecie, który cechują niespotykane nigdy dotąd przemiany. Zauważa, że dziecko, które rodzi się obecnie, w roku 2050 osiągnie 35 lat, a w roku 2100 jeszcze może być aktywnym obywatelem. Pyta więc, jakie umiejętności będą mu potrzebne w tych latach. Uznaje, że odpowiedź jest niezmiernie trudna, gdyż nikt nie wie, jak będzie wyglądał świat w 2050 roku, a ludzie nigdy nie umieli dobrze przewidywać przyszłości. Konstatuje więc:

Dzisiaj jednak jest to trudniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, ponieważ z chwilą, gdy technika umożliwi nam konstruowanie ciał, mózgow i umysłów, nie możemy już być pewni niczego – także rzeczy, które dotychczas wydawały się trwałe i odwieczne².

Projektowanie reform szkolnych jest zatem zadaniem bardzo skomplikowanym. W naszych czasach wymaga nie tylko odpowiedniego rozpoznania bieżących potrzeb oświatowych społeczeństwa i gospodarki, znajomości dążeń życiowych i aspiracji edukacyjnych ludzi, ale też przewidywania tego, jakie kompetencje edukacyjne okażą się potrzebne w przyszłości. Problematykę tę podjął Bogdan Suchodolski³ wkrótce po zakończeniu II wojny światowej, a obecnie rozwijają ją między innymi autorzy książki *Kompetencje przyszłości*⁴.

Dobrze przygotowana reforma wymaga oparcia jej na wynikach badań naukowych. Po wojnie w Polsce taka próba miała miejsce tylko dwukrotnie: na początku lat siedemdziesiątych, kiedy działał Komitet Ekspertów pod kierownictwem Jana Szczepańskiego, oraz pod koniec następnej dekady, gdy podobne zadania podjął Komitet Ekspertów kierowany przez Czesława Kulpisiewicza.

² Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Kraków 2018, s. 331.

³ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1959.

⁴ S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018.

W tych obydwu wyjątkowych jak na nasze warunki przedsięwzięciach finał związany był z dużym niewypałem. Raport ekspertów pracujących pod kierunkiem Jana Szczepańskiego⁵ formalnie został ciepło przyjęty przez władze, ale w rzeczywistości potraktowano pracę tego Komitetu jako trampolinę do decyzji władz politycznych obłudnie i cynicznie. W istocie rzeczy wykorzystano inny projekt przygotowany odrębnie i potajemnie przez resortową Główną Komisję Prognozowania Oświaty. W uzasadnieniu uchwały sejmowej o reformie oświaty wprowadzono powoływanie się na dokonania Komitetu Ekspertów, ale do realizacji wybrano proponowany przez resortową Główną Komisję Prognozowania Oświaty model ustrojowy oparty na szkole dziesięcioletniej. Był on podobny do tego, jaki istniał w NRD, choć w raporcie Komitetu uznano ten model za nieadekwatny do polskich warunków.

Los raportu Komitetu Ekspertów działającego w końcowym okresie istnienia PRL-u okazał się podobny. Po przełomie ustrojowym nowe władze szybko uznały, że „komunistyczny” raport w nowych warunkach jest całkowicie nieprzydatny i – jak to określał jeden z ówczesnych ministrów – nadaje się wyłącznie do tego, aby odstawić go na półkę. Były to całkowicie błędne oceny i decyzje. Raport *Edukacja narodowym priorytetem*⁶ był rzeczowy, wolny od naleciałości ideologicznych. Przygotowali go naukowcy, a nie tendencyjnie nastawieni politycy. Główny wątek rozważań dotyczył finansowania oświaty. Autorzy Raportu wykazywali, jakie wielkości nakładów na oświatę (mierzone przez ich udział w dochodzie narodowym do podziału) są niezbędne, aby mówić w oświacie o scenariuszu ożywienia, a tym bardziej o scenariuszu rozwoju. Przy zbyt małych nakładach można uzyskać co najwyżej edukacyjną stagnację, a – co gorzej – w grę wchodzić może scenariusz oświatowego regresu.

Niestety, jak się okazuje, w polskich warunkach, niezależnie od istniejącego ustroju i rządzących sił politycznych, taka argumentacja jest trudna do przyjęcia, podobnie jak wezwanie do tego, aby edukacja stała się narodowym priorytetem. Właściwie w całym okresie powojennym edukacja nigdy nie była na pierwszym planie, a większość reform szkolnych realizowano bez dodatkowych nakładów na oświatę. W warunkach tych zawsze brakowało środków na właściwe przygotowanie reformy pod względem materialnym i kadrowym. W związku z tym, reformy szkolne z reguły kończyły się przedwcześnie, nie doczekały odpowiedniej ewaluacji i niezbędnych korekt. Niemal zawsze jednak władze polityczne i władze oświatowe przykrywały niedostatki oraz niepowodzenia szkolne propagandą sukcesu, która zamazywała rzeczywisty stan kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży.

⁵ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973.

⁶ *Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa 1989.

Bieda oświatowa, próby przerzucania kosztów reform z państwa na rodziców lub z państwa na samorządy lokalne (czasem też odwrotnie), to jedna z typowych przyczyn częstego podejmowania reform szkolnych i porzucania tych, które już były podjęte. Inną przyczyną była nieustanna walka ideologiczna o „rząd dusz” w środowiskach dzieci i młodzieży. To z kolei było powodem nieustannych zmian programowych, konfliktów między państwem i rodziną lub państwem i Kościołem. Występujące w każdej polskiej reformie oświatowej jawne lub ukryte cele polityczne i ideowe były zarazem przyczyną dystansu decydentów od wyników badań oraz propozycji i opinii wyrażanych przez naukowców. Podstawy naukowe znacznie bowiem mogły utrudniać realizację celów ideologicznych, które dla rządzących zawsze były najważniejsze. One to powodowały też koncentrację uwagi na celach bieżących i lekceważenie zadań o charakterze perspektywnym. Diagnozy naukowe ukazują ponadto rzeczywisty stan rzeczy, najważniejsze potrzeby, rozmiary zaniedbań, skutki błędnych decyzji. Ukazanie takich obrazów nie leży w interesie władzy, zwłaszcza tej, która nie kieruje się dobrem dziecka i interesem społecznym, ale preferuje to, co służy jej egoistycznie pojmowanym interesom.

Trwałą negatywną cechą prowadzonej w Polsce w latach powojennych polityki oświatowej jest również niechęć do włączania nauczycieli i samorządów lokalnych do współtworzenia tej polityki i wspólnego kreowania reform szkolnych. Dostrzegł to już Marian Falski pisząc:

Wkrótce po Zjeździe Łódzkim załamuje się też tak silnie akcentowana decyzja władz oświatowych odwoływania się do nauczycielstwa i całego społeczeństwa przy rozstrzyganiu podstawowych zagadnień ustrojowo-organizacyjnych i programowych szkolnictwa. Z każdym rokiem udział ten maleje⁷.

Oceniając przyczyny niepowodzenia reformy szkolnej z 1973 roku, kiedy próbowano zastąpić ośmioklasową szkołę podstawową dziesięciolatką, Czesław Kupisiewicz pisał, że nie można liczyć na powodzenie jakiejkolwiek reformy oświatowej bez poparcia i aktywnego udziału nauczycieli⁸. Tymczasem i wówczas, i w innych powojennych reformach szkolnych nauczyciele nie mogli czuć się ich współautorami, odczuwali wprowadzone zmiany jako odgórnie narzucone, nieprzekonujące lub wręcz niepotrzebne.

Taki stan trwa do dziś i nawet się pogłębia. W obecnie niby-demokratycznym kraju władze podejmujące kluczowe decyzje oświatowe powołują się wprawdzie na konsultacje społeczne, ale konsultacje te mają charakter in-

⁷ M. Falski, *Zasadnicza reforma ustroju szkolnictwa*, Warszawa 1959, maszynopis powielony, s. 7.

⁸ Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*, Warszawa 1999, s. 175.

cydentalny, wybiórczy i fasadowy. Maleje także zrozumienie i poparcie dla solidarnościowej idei samorządności w oświacie, gdyż kolejne władze już w nowej, istniejącej po 1989 roku, rzeczywistości społeczno-politycznej coraz bardziej skłaniają do centralizacji decyzji oświatowych i ich politycznego uzasadniania⁹.

Od Zjazdu Oświatowego w Łodzi, który odbył się w czerwcu 1945 roku, aż po dzień dzisiejszy mieliśmy i mamy do czynienia z mniej lub bardziej intensywną – jak to określał Janusz Gęsicki¹⁰ – grą o szkołę. Do tej gry, toczonej zwykle na forum państwowym, a nierzadko także w społecznościach lokalnych, władze chętnie włączają wybrane grupy społeczników i rodziców, których postawy oraz poglądy akurat odpowiadają interesom ośrodków politycznych. Tak było między innymi w kwestiach organizacji zbiorczych szkół gminnych, tworzenia szkół niepublicznych, wprowadzania religii do szkół, obejmowania obowiązkiem szkolnym sześciolatków i rezygnacji z tego obowiązku, odchodzenia i powrotów do kształcenia w ośmioklasowej szkole podstawowej (obecnie uczyniono to już po raz trzeci, gdyż najpierw miało to miejsce po wojnie, kiedy uznano, że nie da się utworzyć sieci szkół ośmioklasowych w całym kraju), potem wskutek rezygnacji z „dziesięciolatki” (w 1980 roku), tworzenia i likwidowania gimnazjów oraz wielu innych.

Takie podejście do reformowania systemu oświaty powoduje wrażenie, że w porównaniu z przodującymi pod względem społecznym i gospodarczym krajami nierzadko czynimy „krok w przód – dwa kroki wstecz”¹¹. Podejmowanym działaniom pozytywnym towarzyszą zaniedbania w innych istotnych dziedzinach kształcenia, wychowania i opieki nad dzieckiem, a nawet wycofywanie się z rozwiązań, które nieźle się sprawdziły i były traktowane jako symptom postępu. Typowym przykładem jest wycofanie się z wcześniejszego objęcia dzieci sześciolatków nauką szkolną, choć taki postulat formułowali polscy naukowcy niemal już pół wieku temu, a w innych krajach europejskich jest to praktyka powszechna. Także likwidowanie gimnazjów, kiedy osiągnęły już normalne warunki rozwoju i zaczęły osiągać bardzo dobre rezultaty, można uznać za rozwiązanie nieracjonalne, kosztowne i zbędne.

Znane powiedzenie ostrzega przed tym, aby nie wchodzić dwa razy do tej samej rzeki. Choć nie przywiązujemy tak dużej wagi do struktury szkolnictwa, jak to czynią władze, to jednak budzi zastanowienie, dlaczego po wojnie już po raz trzeci wprowadza się system szkolny z ośmioklasową szkołą podstawową, choć w dwu poprzednich próbach nie zakończyło się to sukcesem

⁹ B. Śliwowski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

¹⁰ J. Gęsicki, *Gra o nową szkołę*, Warszawa 1993.

¹¹ M.J. Szymański, *Krok w przód – dwa kroki wstecz*, [w:] „Gorące” problemy edukacji w Polsce, red. T. Lewowicki, Warszawa 2007, s. 125-128.

i z pełnym przekonaniem przechodzą do innych rozwiązań organizacyjnych szkolnictwa.

O pierwszej, podjętej wkrótce po II wojnie światowej, próbie wprowadzenia w polskim systemie szkolnym ośmioklasowej szkoły podstawowej Stanisław Mauersberg pisał, że była to reforma zaprojektowana i rozpoczęta, lecz nie dokonana i zaniechana przed jej pełną realizacją. Efekty kolejnej próby, urzeczywistnionej w reformie systemu szkolnego z 1961 roku, już po upływie niepełnej dekady zostały poddane krytyce przez naukowców wchodzących w skład zespołu Jana Szczepańskiego. Zarzucano ośmioklasowej szkole podstawowej niewystarczające przygotowanie ogólne absolwentów do dalszego kształcenia i życia społecznego. Fakt, że przeważająca część z nich trafiała do zasadniczych szkół zawodowych jeszcze pogłębiał ten niedostatek, gdyż kształcenie w tych szkołach sprowadzało się do wykonywania prostych prac manualnych i – jak wielokrotnie wykazywał to Zbigniew Kwieciński¹² – zasadnicza szkoła zawodowa pod względem intelektualnym stanowiła edukacyjne getto.

Stwierdzono wówczas także, że istniejący nurt kształcenia wiodący przez szkołę podstawową i zasadniczą szkołę zawodową odpowiadał modelowi gospodarki ekstensywnej i nie jest już przydatny w przygotowaniu kadr dla coraz bardziej działających innowacyjnie przedsiębiorstw. Jednym z poważnych zarzutów stawianych ośmioklasowym szkołom podstawowym było też to, że utrzymując zbyt długo w swoich murach uczniów z bardziej i mniej rozwiniętych miejscowości, przenoszą do edukacji nierówności społeczne i tym samym petryfikują istniejącą stratyfikację społeczną. Niemal jedyną społeczną bazą rekrutacyjną zasadniczych szkół zawodowych były rodziny chłopskie i nisko wykwalifikowanych robotników, gdyż tylko w tych rodzinach masowo uznawano krótkie kształcenie zawodowe za wystarczające¹³. Dlatego zrodził się pomysł skrócenia nauki w szkołach podstawowych do sześciu lat i wprowadzenia trzyletnich gimnazjów położonych w większych miejscowościach, aby wcześniej umożliwić uczniom z małych miejscowości uczestnictwo w środowiskach o większym potencjale kulturowym, dać im większe możliwości kształcenia pod kierunkiem nauczycieli-specjalistów przedmiotowych, a zarazem przedłużyć okres jednolitego kształcenia ogólnego o jeden rok.

Przed wprowadzeniem reformy, którą jako minister podjął Miroslaw Handke, miałem duże wątpliwości co do sensu podejmowania tej reformy i warunków jej realizacji¹⁴. Podobnie jednak nie jestem przekonany o celowo-

¹² Por. np. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.

¹³ M. Szymański (red.), *Rodzice o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci*, Warszawa 1994.

¹⁴ M.J. Szymański, *Wyrównywanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty?* Edukacja, 1999, 1.

ści kolejnej reformy oznaczającej porzucenie gimnazjów, gdyż infrastruktura tych szkół została zbudowana z wielkim wysiłkiem społecznym, a wiele gimnazjów uzyskało bardzo dobre wyniki w porównaniach międzynarodowych.

Moim zdaniem, reforma strukturalna szkolnictwa zbyt często podejmowana jest przez polityków w celu pozorowania działań o dużym znaczeniu dla rozwoju oświaty. Tymczasem, z samej zmiany nazw szkół niewiele wynika, jeśli nadal będą w nich uczyć ci sami nauczyciele, zmianom nie ulegnie baza lokalowa i wyposażenie. Czasem nawet w toku reformy są zmiany niekorzystne, gdyż w toku reorganizacji odchodzi część dobrze wykwalifikowanej kadry, oświata traci niektóre obiekty szkolne, nieodpowiednio wykorzystywana lub wręcz marnotrawiona jest część zgromadzonego wyposażenia. W istocie, jak to wykazuje w swoich pracach Inetta Nowosad¹⁵, centralną kwestią nie jest reforma szkolnictwa, ale reforma szkoły jako instytucji kształcącej i wychowawczej. To dzięki poprawie jakości szkoły „oddolnie” można poprawić poziom szkolnictwa. Ustawicznie podtrzymywany przez polityków pogląd, że „odgórnie” reformując szkolnictwo, ministrowie mogą skutecznie wpływać na jakość pracy szkoły, nie jest już tak pewny. To raczej niezbędna zmiana szkoły jako instytucji kształcącej i wychowawczej może radykalnie poprawić jej jakość, a w konsekwencji poprawić ogólny poziom szkolnictwa.

Unowocześnieniu i poprawie jakości szkół miały – według założeń – służyć wszystkie reformy szkolne podejmowane w Polsce po II wojnie światowej. Żadna z nich nie była jednak odpowiednio przygotowana, nie miała odpowiednich podstaw finansowych, ani też dostatecznego poparcia społecznego. W żadnej z nich nie udało się uzyskać zakładanych efektów. Jedną z głównych przyczyn było to, że podejmowane reformy wynikały przede wszystkim z przesłanek ideologicznych, a przesłanki te nie były akceptowane przez znaczną część społeczeństwa, były też często niezgodne z wynikami polskich i międzynarodowych badań naukowych. Nawet w tych krótkich okresach, kiedy nieskrywany dyktat polityki i ideologii przestał być możliwy, kiedy stwarzano drogi instytucjonalnych wpływów naukowych na kształt planowanych reform szkolnych, okazywało się, że stanowią one w istocie jedynie potrzebną politykom fasadę, umożliwiając zarazem grę pozorów w realnym, arbitralnym, nie konsultowanym społecznie sterowaniu zmianami w oświacie.

Pisząc o tym, czym jest pozór, Immanuel Wallerstein zauważył, że jego twórcy myślą „jak przekonać większość, że brak zmiany jest zmianą”¹⁶. Po upływie pewnego czasu od wcześniejszych reform szkolnych podejmowanych w naszym kraju odnosi się wrażenie, że owe reformy podejmowano

¹⁵ Por. I. Nowosad, *Szkoła jako siła napędowa rozwoju szkolnictwa*, Nowa Szkoła, 2002, 4; także: *Edukacja i zmiana – konteksty i zależności*, Edukacja, 2003, 4.

¹⁶ I. Wallerstein, *Lampart*, Warszawa 1988, s. 87.

w dużej mierze po to, by były, by epatować zmianą, choć w istocie w nieznacznym tylko stopniu mogła ona zmienić istniejący stan rzeczy. Opisując takie „zmiany”, Wallerstein odwołał się do tak zwanej zasady di Lampedusy, wyprowadzonej z treści powieści *Lampart* tego autora, że sekret „polega na tym, żeby nie głosić [swych prawdziwych intencji – przyp. własny – MJSz] zbyt otwarcie i trzymać się strategii pozorów”¹⁷. Odwołując się do polskich autorów – jak to uczynił już wcześniej Janusz Gnitecki¹⁸ – można, korzystając ze sformułowania Stanisława Lema, określić polską politykę oświatową na przestrzeni wielu lat słowami: „robią wszystko czego robić nie trzeba, natomiast zmiany palące pozostają nietknięte”¹⁹.

W polskich powojennych reformach szkolnych nie mało było przejawów pozorów i fasadowości. Decyzje o wprowadzaniu reformy szkolnej i jej kierunkach zapadały w kręgach politycznych bez dostatecznych konsultacji naukowych i wysłuchania opinii praktyków. Wprowadzanie każdej reformy poprzedzone było intensywną propagandą. Zawsze nadmiernie eksponowano korzyści, które miało dać reformowanie szkolnictwa, przy jednoczesnym pomijaniu informacji o kosztach niezbędnych do wprowadzenia reformy, a także o ewentualnych stratach. W rzeczywistości nie uzyskiwano spodziewanych efektów. Przed reformą podjętą w 1961 roku zapowiadano, że będzie ona skutecznie prowadzić do wyrównania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, a w rzeczywistości różnice poziomu przygotowania absolwentów szkół do dalszego kształcenia jeszcze pogłębiono, gdyż nie dokonano rewizji sieci szkolnej i ośmioklasowe szkoły podstawowe zlokalizowane w małych miejscowościach nadal musiały prowadzić nauczanie w systemie klas łączonych, nie miały możliwości zatrudnienia odpowiedniej liczby nauczycieli-specjalistów przedmiotowych i potrzebnego wyposażenia. W efekcie, po kilkunastu latach Z. Kwieciński²⁰ odnotowywał, na podstawie własnych badań, że szkoły podstawowe w Polsce opuszcza około 20% funkcjonalnych analfabetów.

Duże nadzieje związane z podjęciem prawdziwej reformy systemu oświaty wiązano w Polsce z kształtowaniem się nowych warunków społeczno-gospodarczych po 1989 roku. Rzeczywiście dużo, niemal ciągle mówiono o potrzebie podjęcia radykalnej reformy szkolnej. Podejmowano zresztą pewne próby reformatorskie. Ale już w 1997 roku Tadeusz Lewowicki²¹ pisał, że owe próby nie przekładają się na przemysłaną, przygotowaną i kompe-

¹⁷ Tamże.

¹⁸ J. Gnitecki, *Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce*, [w:] „Gorące” problemy, s. 78.

¹⁹ S. Lem, *Doktryna i polityka*, Przegląd, 2006, 14.

²⁰ Z. Kwieciński, *Socjopatoogia edukacji*; tenże: *Tropy, ślady, próby*, Olsztyn 2000.

²¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty – lata 1996-97 – kolejny etap pozornych reform czy uzdrawiające przesilenie?* [w:] *O przemianach w edukacji*, red. T. Lewowicki, A. Zajac, Rzeszów 1998, s. 16.

tentnie wprowadzoną reformę. Stwierdzał, że po ośmiu latach od przełomu ustrojowego w naszym państwie i po sześciu latach obowiązywania nowej Ustawy o systemie oświaty nie widać wyraźnie określonej ideologii zmian oświatowych, a także strategii reformy. Ubolewał, że już w demokratycznym ustroju nie podjęto próby publicznej dyskusji o modelu edukacji. Odnotowywał, że wciąż nie ma środków na poprawę kondycji oświaty i na jej reformę oraz że nie prowadzi eksperymentów szkolnych służących przygotowaniu dobrych projektów reformowania oświaty.

Dalsze uwagi T. Lewowickiego stanowią kontynuację tych spostrzeżeń, a jednocześnie – jak się okazuje – mają uniwersalny charakter i mogłyby bez problemu odnosić się do obecnej sytuacji w oświacie. Pisał bowiem:

Lista zaniechań i zaniedbań jest – niestety – o wiele dłuższa. A wszystko to sprawia, że zapowiadane strategiczne zamierzenia dotyczące przebudowy modelu oświaty pozostają bardziej w sferze deklaracji niż programów działania i rzeczywistych działań. Administracja oświatowa nie potrafi sformułować ogólnej strategii reformy, społeczeństwo nie zna celów i dróg zmian oświatowych, nauczyciele nie znajdują – ze strony władz i nadzoru pedagogicznego – wsparcia (teoretycznego, merytorycznego, materialnego) w poszukiwaniach nowych sposobów kreowania nowego modelu funkcjonowania szkoły²².

Lewowicki pisał o chaosie wprowadzanych zmian oświatowych, a w kolejnych latach niewiele się zmieniło. W założeniach reformy szkolnej rozpoczętej w 1999 roku zapowiadano, że dzięki niej podniesiona zostanie jakość kształcenia w polskich szkołach. Tymczasem w 2008 roku stwierdzono, że matematyka, jeden z podstawowych przedmiotów szkolnych, jest piątą achillesową polskich gimnazjalistów. Część matematyczno-przyrodnicza egzaminu przeprowadzonego w końcowym okresie kształcenia w tej szkole wypadła znacznie gorzej niż część humanistyczna. Uczniowie gimnazjalni zdobyli średnio tylko 27 punktów na 50 możliwych, co przy zastosowaniu często stosowanej zasady, że do uzyskania oceny dostatecznej trzeba uzyskać wynik 50% plus 1 (czyli 26) niemal połowa gimnazjalistów otrzymałaby oceny niedostateczne²³. W następnym roku Ryszard Sitarski, zastępca dyrektora ds. dydaktyki w Instytucie Matematyki Politechniki Łódzkiej, mówił w wywiadzie prasowym:

Matematyka w szkołach upadła. Stała się straszakiem i zmorą dla większości młodzieży. (...) Średni poziom dzisiejszych maturzystów jest porównywalny z poziomem absolwentów siedmioletniej szkoły podstawowej w latach sześćdziesiątych²⁴.

²² Tamże.

²³ A. Drzewiecka, *Matematyka, głupcze!*, „Gazeta Wyborcza”, 2008, 183.

²⁴ P. Patora, *Wykład z matematyki jak lekcja po chińsku*, „Polska. Dziennik Łódzki”, 2009, 50.

Informował, że zatrwożeni w matematyce sporządzili na ten temat raport do władz uczelni, w którym napisali o szokującej liczbie prac na kompromitującym poziomie. Domagali się zarazem wprowadzenia na pierwszym roku zajęć wyrównawczych, które umożliwią studentom rozumienie wykładów i aktywny udział w ćwiczeniach. Konsekwencją niskiego poziomu kształcenia matematycznego w szkołach ogólnokształcących i zawodowych stało się zjawisko skokowego wzrostu zapotrzebowania młodzieży na studia, w których nie jest wymagana zaawansowana znajomość matematyki²⁵. Tymczasem, zapotrzebowanie rynku pracy jest wręcz przeciwne.

Co istotne, z ostatnich badań Naczelnej Izby Kontroli wynika, że co szósty uczeń nie zdaje egzaminu z matematyki, choć przecież słabsi uczniowie szkół średnich w ogóle do matury nie przystępują. NIK postuluje obecnie zniesienie egzaminu z matematyki, choć już kiedyś taką decyzję podjęto, a potem oskarżano ministra, który na to się zdecydował, że wskutek jego działania zdeprecjonowano znaczenie matematyki w szkole i w efekcie uczniowie opuszczają szkoły średnie bez podstawowej nawet wiedzy matematycznej. Rzecz więc nie w tym, czy sprawdzać poziom wiedzy uczniów z matematyki i innych przedmiotów, ale w porządnym i skutecznym uczeniu młodzieży, na co zarządzającym zwykle brakuje ochoty, sił i środków.

Likwidując gimnazja przekonywano, że dzięki temu zniknie agresja i przemoc wśród dojrzewającej młodzieży. Zapomniano jednak, że obietnice takie składali inni reformatorzy kilkanaście lat wcześniej przekonując, że do wyeliminowania negatywnych zjawisk wychowawczych w szkole przyczyni się wprowadzenie religii do szkół i pojawienie się księży w gronie nauczycieli. Jak widać, zapowiadana wówczas zmiana nie dała zapowiadanych korzyści.

Charakterystyczny jest też stosunek władz państwowych do trzytygodniowego strajku nauczycieli w kwietniu 2019 roku. Nie podjęto negocjacji z pełną reprezentacją strajkujących, nie wysłuchano ich postulatów dotyczących poprawy jakości oświaty i znacznego podwyższenia płac nauczycieli. Zależne od rządu środki masowego przekazu czyniły wiele dla przeciwstawienia uczniów, ich rodziców i ogółu społeczeństwa strajkującym. Przedstawiano ich jako ludzi za mało pracujących, lekceważących potrzeby i prawa uczniów. Odniosło to pewien skutek, gdyż w późniejszym sondażu stwierdzono, że największa część respondentów uważa, że w tym konflikcie rację miał rząd, a nie nauczyciele. Strajk nauczycielski na tym etapie zakończył się więc porażką, ale bez wątpienia w wymiarze długofalowym największe straty, być może nawet trudne do odrobienia, poniosła polska oświata.

Podejmowanie słabo przygotowanych reform szkolnych w celu pozorowania, że wprowadza się w edukacji młodego pokolenia potrzebne zmiany,

²⁵ Z. Kwieciński, *Nierówno pod sufitem*, Nauka, 2012, 1.

nie tylko nie służy jakże potrzebnym w czasach zmiany społecznej przeobrażeniom jakościowym w edukacji, ale jeszcze oddala szkoły i inne instytucje oświatowe od możliwości ich podejmowania. Niewiele można osiągnąć przez zmiany szyldów na budynkach szkolnych, gdy zamiast gimnazjum widnieje na nich napis: szkoła podstawowa lub liceum ogólnokształcące. Gwałtowna zmiana społeczna wymaga rewolucyjnych przemian edukacyjnych w każdym kraju. Trafnie dostrzega to Yuval Noah Harari pisząc:

Czego zatem powinniśmy się uczyć? Wielu ekspertów zajmujących się pedagogiką twierdzi, że szkoły powinny przestawić się na uczenie „czterech K” – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Ujmując to szerzej, szkoły powinny kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a silniej akcentować uniwersalne umiejętności życiowe. Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanym sytuacjach. Aby nadążyć za tempem świata, (...) trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć samego siebie²⁶.

Czy nasza szkoła jest przygotowana do takiego kształcenia i wychowania młodzieży? Poza nielicznymi przypadkami z pewnością nie. Czas więc przestać reformować oświatę w sposób, który przypomina balansowanie na linie i zająć się tworzeniem szkoły, która będzie spełniać wymagania XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

- Drzewiecka A., *Matematyka, głupcze!* „Gazeta Wyborcza”, 2008, 183.
- Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, PWN, Warszawa 1989.
- Falski M., *Zasadnicza reforma ustroju szkolnictwa*, PAN, Warszawa 1959, maszynopis powielony.
- Gęsicki J., *Gra o nową szkołę*, PWN, Warszawa 1993.
- Gnitecki J., *Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce*, [w:] „Gorące” problemy edukacji w Polsce, KNP PAN, WSP ZNP, Warszawa 2007.
- Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Kupisiewicz Cz., *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRISE, Warszawa 2018.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Tropy, ślady, próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Nierówno pod sufitem*, Nauka, 2012, 1.
- Lem S., *Doktryna i polityka*, Przegląd, 2006, 4.

²⁶ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, s. 335.

- Lewowicki T., *Przemiany oświaty – lata 1996-97 – kolejny etap pozornych reform czy uzdrawiające przesilenie?* [w:] *O przemianach w edukacji*, red. T. Lewowicki, A. Zając, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1998.
- Nowosad I., *Szkoła jako siła napędowa rozwoju szkolnictwa*, Nowa Szkoła, 2002, 4.
- Nowosad I., *Edukacja i zmiana – konteksty i zależności*, Edukacja, 2003, 4.
- Patora P., *Wykład z matematyki jak lekcja po chińsku*, „Polska. Dziennik Łódzki”, 2009, 50.
- Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa 1973.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1959.
- Szymański M. (red.), *Rodzice o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci*, IBE, Warszawa 1994.
- Szymański M.J., *Wyrównywanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty?* Edukacja, 1999, 1.
- Szymański M.J., *Krok w przód – dwa kroki wstecz*, [w:] *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, red. T. Lewowicki, WSP ZNP, Warszawa 2007.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Wallerstein I., *Lampart*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988.