

DOROTA RONDALSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

REFORMA SZKOLNA Z ROKU 2016 - TROSKA O UCZNIĄ CZY INNOWACJA NA ZAMÓWIENIE POLITYCZNE

ABSTRACT. Rondalska Dorota, *Reforma szkolna z roku 2016 – troska o ucznia czy innowacja na zamówienie polityczne* [The School Reform of 2016 – Concern About Students or Politically-Ordered Innovation]. *Studia Edukacyjne* nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 291-309 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.20

This article is devoted to the school reform of December 2016. The author discusses its appropriateness, the way it is introduced, and the social climate that accompanies it. This reform re-introduces the state from before 1998, i.e. an 8-year-long primary school and eliminates the junior school. The author raises a question about the justification for the reform, assuming that it does not take into account the results of the study on the effects of the 1999 reform, but may be politically-motivated. Another thesis concerns the repetition of the application errors of the previous reform as well as the formal way of introducing changes into the school system, especially the school network. The author points to a great social resistance against the reform, especially the way it is conducted and predicts that due to the hasty implementation of the reform and application errors, its effects may be half-hearted.

Key words: education reform, politicization, substantive controversy, application errors

W artykule podejmę rozważania o reformie oświatowej z roku 2016. Skoncentruję się jednak nie tyle na prezentacji samych założeń reformy, jako że są one już częściowo znane, ile na analizie sposobu jej wdrażania oraz towarzyszącemu aplikacji reformy klimatowi społecznemu. Zagadnienie to wydaje się na obecnym etapie ciekawsze od analizy formalnego, urzędowego opisu zasad wprowadzanej reformą ustroju szkolnego. Dotyczy bowiem czegoś, co określiłabym jako socjotechnika sprawowania władzy oraz tak chętnie używanej obecnie retoryki dobrej zmiany w interesie tak zwanego suwerena. Mówiąc inaczej, w artykule podejmę próbę opisu pewnego rodzaju kamufla-

żu, który służyć ma do uzasadnienia potrzeby kolejnej innowacji oświatowej, wpisującej się właśnie w taką retorykę.

Przypomnę zatem, że 14 grudnia 2016 roku Sejm Rzeczypospolitej w dużym pośpiechu uchwalił Ustawę – Prawo oświatowe¹. Zastąpiła ona obowiązującą wcześniej Ustawę z 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Już powierzchowna analiza tekstu nowej ustawy pozwala na wniosek, że nie ma ona na celu poprawy normatywnego poziomu ustawy uchylonej, pomimo że w nowym uzasadnieniu bardzo się ją krytykuje. Pozostawiając na boku formalną jego ocenę, która byłaby pasjonującym zadaniem dla studentów prawa, poprzestaną w tym miejscu na stwierdzeniu, że jej założenia, cele i przedmiot idą znacznie dalej. Sformułowanie „znacznie dalej” jest tu jednak dwuznaczne, bowiem w rzeczywistości ustawa z roku 2016 daje początek swoistej „kontrreformacji oświatowej”. Tak bowiem można odczytać sens i cel restytucji rozwiązań z przeszłości, przywracających to, co już było, dokładniej przed rokiem 1999. Jako taka, wprowadzana obecnie kontrreformacyjna zmiana oświatowa ma zatem cechy regresyjnej innowacji, co jest z pewnością nowym ujęciem istoty zmiany, oryginalnym osiągnięciem jej autorów. Wpisuje się jednak w realizację obietnic złożonych tzw. suwerenowi przez polityków partii Prawo i Sprawiedliwość, potwierdzonej w *expose* Prezesa Rady Ministrów – Beaty Szydło po wygranych przez tę partię wyborach do Sejmu i Senatu w roku 2015.

Mając to na uwadze, można ocenić, że zarówno samo uzasadnienie potrzeby kolejnej zmiany ustroju szkolnego w Polsce, jak i sposób jej wdrażania wpisuje się w socjotechnikę sterowania i zarządzania społeczeństwem, opartą na aksjologii działań z „woli suwerena”. Stosowanie argumentacji opartej na takim paradygmacie jest jednak bardzo skuteczne i medialnie efektywne, bowiem oficjalne informacje o dużym poparciu dla reformy, przekazywane przez rządowe środki masowego przekazu, kierowane są do niezbyt zorientowanego w jej zawłościach i meandrach przeciętnego odbiorcy, który go reprezentuje. Jest on jednak odbiorcą bardzo pożądanym, łatwym i wygodnym z punktu widzenia autorów reformy. Oczekuje bowiem prostych wyjaśnień i rozwiązań skomplikowanych problemów oświatowych, nie pyta o ich merytoryczne i rzetelne uzasadnienie. Nie docieka także, co to znaczy „wola suwerena”, jak również, kto to jest suweren. Wystarcza mu, że coś się dzieje, coś zmienia, bo oznacza to, że pęka dotychczasowy układ szkolny, który bardzo wielu osobom, z bardzo różnych względów, merytorycznych i pozamerytorycznych², nie podobał się.

¹ Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (DzU 2017, poz. 59).

² Dokładniejsza analiza tego zagadnienia przekraczałaby ramy niniejszego artykułu.

Należy jednak zauważyć, że tacy obserwatorzy czy beneficjenci wprowadzanych obecnie zmian reprezentują dużą część społeczeństwa polskiego. Stanowią także jądro elektoratu rządzącej partii. Mając to na uwadze, łatwo zrozumieć, dlaczego argumenty naukowe za i przeciw reformie szkolnej z roku 2016 tracą w upolitycznionej nad nią dyskusji na znaczeniu. Co więcej, traci się stopniowo z pola widzenia sposób jej wdrażania, co skutkuje coraz większą obojętnością społeczną wokół zamieszania, czy wręcz bałaganu towarzyszącego zmianom ustroju szkolnego. Dla badacza problemów oświatowych sposób ten jest jednak zagadnieniem pierwszoplanowym, niezwykle doniosłym, bowiem decyduje o efektach, powodzeniu bądź nie, wprowadzanych obecnie zmian.

W związku z tym spróbuję w dalszym ciągu sformułować kilka uwag o wskazanych wyżej problemach. Uwagi te nasuwają się po analizie moich wcześniejszych badań nad analogicznymi zagadnieniami poprzedniej reformy oświatowej, to jest z roku 1999³. Postaram się wskazać, że pewne mechanizmy, uwarunkowania i bariery aplikacyjne powtarzają się. Pomimo to są ignorowane przez decydentów, w imię racji pozamerytorycznych, ściślej dorażnych celów społecznych. Oznacza to, niestety, że rzetelną dyskusję nad stanem polskiej szkoły zastępuje coraz bardziej widoczny populizm oświatowy. Nie oczekuję więc, że mój głos zostanie w tym nurcie dostrzeżony, czy wzięty pod uwagę. Zadaniem i obowiązkiem badacza oświaty jest jednak go wypowiedzieć. W takim przekonaniu podejmuję więc dyskusję.

Istotną kwestią, którą w niej zasygnalizuję jest uzasadnienie potrzeby obecnej zmiany ustroju szkolnego z odniesieniem jej do oceny efektów reformy szkolnej z roku 1999. Z uzasadnienia reformy z roku 1999 wynika, że jednym z głównych jej celów było zmniejszenie społecznych barier w dostępie do edukacji. Służyć temu miało wydłużenie okresu kształcenia poprzez wprowadzenie gimnazjów, zatem w efekcie wydłużenie nauki⁴ (6 lat w szkole podstawowej + 3 lata w gimnazjum + 3 lata w liceum bądź technikum). Ogółem dawało to 12 lat edukacji szkolnej. W takim uzasadnieniu zależność pomiędzy wskazanymi elementami była dwubiegunowa.

Z prowadzonych w późniejszym okresie badań empirycznych wynika jednak, że jakkolwiek wydłużanie okresu kształcenia sprzyja jakości edukacji, to zależność taka prosta nie jest. Na przykład, zdaniem Z. Sawińskiego na dostęp do edukacji i jej stan wpływa bowiem wiele innych, różnych czynników, wśród których kształt ustroju szkolnego jest tylko jednym (np. rozwój gospodarczy, kultura, tradycja, system wartości, zaufanie do władzy oraz gotowość

³ Badania te opisuję szczegółowo w monografii zatytułowanej: *Konteksty i meandry reform oświatowych czyli o manipulowaniu edukacją*, Kraków 2017.

⁴ K. Konarzewski, *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002, s. 29.

do współdziałania, wiek, od którego i do którego wieku dzieci uczą się tego samego)⁵.

Z prowadzonych przeze mnie w latach 2000 - 2005 oraz 2012 i 2016 badań nad tym zagadnieniem w regionie kaliskim⁶ wynika, że Z. Sawiński ma rację. Ich wyniki pokazują bowiem, że na II progu selekcji, to jest na przejściu z gimnazjum do ponadgimnazjalnej szkoły średniej zjawisko inegalitaryzmu zaznaczało się bardzo wyraźnie⁷. Jego etiologia obejmowała takie uwarunkowania, jak: pozycja społeczno-ekonomiczna rodziców ucznia, ich aspiracje edukacyjne, poziom kulturowo-ekonomiczny dzielnicy miasta oraz bliskość zamieszkania dziecka od szkoły. Charakterystyczne było to, że w bogatszych dzielnicach Kalisza procentowy udział uczniów z liceów ogólnokształcących w ogólnej liczbie uczniów był wyższy niż w biednych dzielnicach miasta. Dopiero na te czynniki nakładały się takie czynniki oświatowe, jak ustrój szkolny (organizacja i stan szkół), sieć szkolna, działania marketingowe szkoły, a także zróżnicowany sposób prowadzenia rekrutacji przez szkoły średnie, preferujący celowy, a więc nie w pełni demokratyczny dobór uczniów. Bardzo wyraźnie zatem uwidoczniły się tu czynniki związane nie z założeniami oraz istotą reformy oświatowej z roku 1999, lecz sposobem jej wdrażania w przestrzeni oświatowej.

Powoływane badania, które prowadziłam w regionie kaliskim, pokazały, że im dzielnica była lepiej rozwinięta kulturowo i ekonomicznie, tym lepszą szkołę wybierały dzieci w niej mieszkające. Tym częściej też dostawały się do niej. Im wyższy był poziom wykształcenia rodziców, ich status materialno-społeczny, tym szanse dostania się przez ich dziecko do „lepszego szkoły”, w szczególności zaś liceum ogólnokształcącego (technikum) były większe.

Jeśli zatem wziąć pod uwagę powyższe, można postawić wniosek, że obecna zmiana ustroju szkolnego i skrócenie okresu nauki na poziomie podstawowym do 8 lat (8-letnia szkoła podstawowa w miejsce szkoły podstawowej i gimnazjum) może być zabiegiem formalnym i nie będzie miała większego znaczenia dla jakości edukacji, a także egalitaryzacji dostępu do oświaty. O wyborze, a także dostępie do lepszej bądź gorszej szkoły średniej albo nawet zaprzestaniu nauki, decydował i decydować zapewne będzie przede wszystkim społeczno-ekonomiczny stan środowiska lokalnego. Ani transformacja ustrojowa, ani też reforma oświatowa z roku 1999 sytuacji w tym zakresie nie zmieniły⁸. Trudno też oczekiwać, że stan środowiska kaliskiego,

⁵ Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybywało*, rozmowa z J. Suchecką, „Gazeta Wyborcza”, 29 listopada 2016 roku.

⁶ Por. D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych*.

⁷ Tamże, s. 176-183.

⁸ Po roku 1989 pojawił się nowy czynnik selekcyjny, tj. agresywny marketing ponadgimnazjalnych szkół średnich, zmierzający do pozyskania możliwie dużej liczby uczniów z bogatszych rodzin.

jak również wielu innych podobnych środowisk lokalnych współczesnej Polski ulegnie w najbliższych latach, a więc latach wdrażania reformy szkolnej z roku 2016, znaczącej poprawie.

Można zatem postawić pytanie: na jakich podstawach budować przeswiadczenie, że wprowadzana obecnie restytucja rozwiązań oświatowych do stanu sprzed roku 1999 przyczyni się do zmniejszania nierówności oświatowych w dostępie do szkoły, a zwłaszcza egalitaryzacji w dostępie do szkoły. Nawet jeżeli hipotetycznie przyjąć, że stanie się ona bardziej realna, powstaje pytanie o czynniki, jakie na to wpłyną. Powyżej wskazywałam między innymi na opinię Z. Sawińskiego, który uważa – i słusznie – że zależność w tym zakresie nie jest zero-jedynkowa. Jego zdaniem, prowadzone na świecie badania świadczą o głębokim osadzeniu nierówności w edukacji w nierównościach społecznych, przez co wiele reform i interwencji nie wykazuje widocznych skutków w zakresie wyrównywania szans dzieci o różnym pochodzeniu⁹. Wynikałoby z tego, że reformy oświatowe wcale nie muszą prowadzić do spadku nierówności w edukacji. Taki wniosek potwierdzają także wyniki moich badań w regionie kaliskim.

Jeśli zatem zauważyć, że z rządowego uzasadnienia projektu reformy oświatowej z roku 2016 wynika dokładnie wniosek odwrotny¹⁰, to wypada stwierdzić, że jego autorzy wyników powoływanych badań nie znają albo – co gorsza – znają, lecz interpretują je w sposób dla siebie dogodny.

W taki sposób zmanipulowano ustalenia Z. Sawińskiego. Stwierdził on co prawda, że wyniki badania PISA¹¹ z lat 2000 - 2012 nie dostarczyły przekonujących dowodów na to, iż reforma gimnazjalna przyczyniła się do zmniejszenia nierówności w polskiej edukacji, jednak wskazał jednocześnie, że dotyczy to także zależności pochodzenie społeczne – wybór szkoły średniej¹². Na utrzymywanie się tej ostatniej zależności wskazują także wyniki moich badań dla regionu kaliskiego¹³.

Można zatem wyrazić zdziwienie faktem, że interpretując wypowiedzi tego badacza, Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało, że stosuje on dychotomiczny schemat pokazujący prostą zależność pomiędzy reformą oświatową z roku 1999 a kompensowaniem nierówności edukacyjnych. Przeczy to

⁹ Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybywało*, rozmowa z J. Suchecką, „Gazeta Wyborcza”, 29 listopada 2016.

¹⁰ Rządowy projekt ustawy prawo oświatowe, uzasadnienie (druk sejmowy nr 1030) http://obserwatoriumdemokracji.pl/wp-content/uploads/2016/10/prawo-owiatowe_uzasadnienie.pdf; [dostęp: 26 marca 2017].

¹¹ Programme for International Student Assessment. Jest to badanie międzynarodowe, koordynowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Jego cel stanowi uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych.

¹² Z. Sawiński, *Po co likwidować*.

¹³ D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych*, s. 181-216.

powołanej wyżej jego opinii o głębokim osadzeniu nierówności w edukacji w nierównościach społecznych. Tym niemniej, na takim właśnie uproszczonym schemacie MEN opiera swoją argumentację na rzecz obecnej reformy oświatowej.

Na ministerialne manipulacje wynikami badań naukowych w uzasadnieniu potrzeby reformy oświatowej z roku 2016 wskazuje między innymi M. Herbst¹⁴. Píše on, że w uzasadnieniu jej projektu:

wymienia się kilka argumentów (...) i przywołuje się artykuły naukowe mające przemawiać za reformą ustroju szkolnego. Czytelnik może odnieść wrażenie, że środowisko naukowe popiera proponowane zmiany albo ma wpływ na ich kształt. Ani jedno, ani drugie nie jest prawdą. Co więcej, sposób wykorzystania wyników badań w uzasadnieniu projektu ustawy jest manipulacją, która godzi w wiarygodność Ministerstwa Edukacji Narodowej, zainteresowanych badaczy, a przede wszystkim w dobro interesariuszy planowanych przedsięwzięć, a więc uczniów oraz ich rodziców¹⁵.

Wypada zatem wskazać, że ministerialne oceny są zbyt arbitralne, opierają się na zbyt uproszczonych przesłankach. Dotyczy to zwłaszcza przyjęcia, że reforma gimnazjalna z roku 1999 nie zmniejszyła nierówności w polskiej edukacji, zaś obserwowane w Polsce różnicowanie się gimnazjów doprowadziło do wzrostu nierówności edukacyjnych, bowiem elitarne gimnazja stanowią nowy kanał edukacyjnego awansu¹⁶.

Idąc śladem ministerialnej logiki uzasadnienia obecnej reformy ustroju szkolnego, należy zwrócić uwagę na stabilny charakter nierówności w polskich szkołach. W takiej perspektywie wypada zgodzić się z argumentacją Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Paradoksalnie, jest ona zgodna z wynikami badań światowych, jednak MEN wyciąga z nich odmienne wnioski. Podkreśla się w nich ważną rolę szkoły w utrzymaniu norm i hierarchii stratyfikacyjnych. Badania te dostarczają wielu argumentów na rzecz uznania pozaedukacyjnych źródeł nierówności szkolnych¹⁷.

Podobne do tych ustaleń są także wyniki moich badań, przeprowadzonych co prawda tylko w regionie kaliskim, jednak dające się ekstrapolować także na inne podobne regiony współczesnej Polski. Z badań tych wynika, że reforma oświatowa z roku 1999 nierówności szkolnych nie usunęła, a nawet nie zmniejszyła znacząco, bo po prostu sama w sobie nie mogła. Była wdrażana w skomplikowanej przestrzeni edukacyjnej regionu, którą wyznacza wiele

¹⁴ Por. M. Herbst, *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*, Edukacja, 2016, 19.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tak ocenia m.in. Z. Sawiński. Por. tego autora: *Gimnazja wobec nierówności społecznych*, Edukacja, 2015, 4.

¹⁷ Tamże.

niekorzystnych czynników ekonomicznych i społecznych. Nie mogło to pozostać bez wpływu na jej rezultaty¹⁸.

Jeśli tak, to zgadzając się ze stanowiskiem MEN, że reforma gimnazjalna z roku 1999 nie zmniejszyła nierówności w polskiej edukacji, można by zapytać, na jakiej podstawie przyjmuje ono obecnie, że likwidacja gimnazjów sama w sobie nierówności te zmniejszy. Z przedstawionych dotychczas uwag wynika bowiem, że możliwości korygowania nierówności edukacyjnych za pomocą tylko reform oświatowych w ogóle są niewielkie. Aby było inaczej, trzeba by zmienić całą przestrzeń edukacyjną, w której funkcjonowałyby zreformowana szkoła, a także – w szerszym spektrum – przestrzeń ekonomiczną i społeczną.

Podkreślić jednak trzeba, że przy wyjściu z odmiennego założenia, nie wspartego rzetelną analizą wyników badań nad efektami wcześniejszych reform, Ministerstwo Edukacji Narodowej odrywa się od rzeczywistości. Jeśli nawet ogłosi wkrótce propagandowy sukces, będzie on pozorny. Szybko zweryfikują go interesariusze reformy z roku 2016, a więc uczniowie i ich rodzice. Pierwsze sygnały ich niezadowolenia z powodu chaosu towarzyszącego wdrażaniu reformy już pojawiają się. Powrócę do nich w dalszej części artykułu.

W takiej zatem perspektywie należy oceniać celowość podjęcia, a także racjonalność kolejnej zmiany ustroju szkolnego. W związku z tym warto postawić pytania bardziej zasadnicze niż dwubiegunowo ujmowana kwestia, czy likwidacja gimnazjów zmniejszy inegalitaryzm edukacyjny wynikający z rosnących nierówności społecznych czy też nie? Chodzi o pytanie, czy reformy oświaty, bez względu na ich treść i sposób wdrażania, same w sobie mogą zmienić przestrzeń edukacyjną współczesnej Polski? Z powołanej dotychczas argumentacji wynika, że nie. Można dodać jeszcze do niej ustalenia M. Sitka¹⁹. Jego zdaniem, Ministerstwo Edukacji Narodowej, uzasadniając celowość i potrzebę reformy ustroju szkolnego, stosuje uproszczoną interpretację danych PISA. Polega ona na oparciu jej na prostej zależności pomiędzy wynikami w nauce osiąganymi przez piętnastolatków a statusem społeczno-ekonomicznym ich rodziców. Tak zdefiniowana zależność pozwala jednak ministerstwu na niekorzystną ocenę zmian w nierównościach edukacyjnych pomiędzy rokiem 2000 a 2012. Zdaniem M. Sitka, należałoby jednak uchwycić jeszcze takie zależności, jak:

a) zmniejszenie się zróżnicowania wyników w nauce, a poprawa wyników uczniów najsłabszych;

¹⁸ D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych*, s. 184 i n.

¹⁹ M. Sitek, *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego: Gimnazja wobec nierówności społecznych*, Edukacja, 2016, 2.

b) zmniejszanie się takich różnic pomiędzy uczniami o niskim i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym;

c) zmniejszanie się wpływu pochodzenia społecznego na wybór szkoły ponadgimnazjalnej.

Wpływ ten jest w dużej mierze bezpośredni, kształtują go osiągnięcia edukacyjne uczniów²⁰, jednak tego nie zrobiono. Wracając do ekonomiczno-cywilizacyjnych realiów wdrażania reform oświatowych, a więc zarówno tej z roku 1999, jak i z roku 2016, należałoby jeszcze zwrócić uwagę na stan sieci szkolnej, a także kadry pedagogicznej. Czynniki te będą bowiem decydować o efektach zmiany ustroju szkolnego po roku 2016. W związku z tym warto wskazać na kilka zagadnień.

Po pierwsze, należałoby rzetelnie przeanalizować zmiany w sieci szkolnej w wyniku reformy oświatowej z roku 1999. Następnie, na ich podstawie postawić pytanie: czy czynniki które kształtowały tę sieć, obecnie zmieniły się? Tego MEN nie zrobił. Odpowiedź na to pytanie mogą dać między innymi wyniki moich badań tego zagadnienia, przeprowadzonych w regionie kaliskim, a także odniesienie ich do sytuacji obecnej w tym zakresie.

Przypomnę zatem, że ustaliłam w nich, iż reforma oświatowa z roku 1999 nie wpłynęła na rozwój sieci szkolnej w regionie kaliskim. Mogłoby to stanowić ważny argument za obecną zmianą ustroju szkolnego. Tyle tylko, że otwarta pozostaje kwestia, czy formalna zmiana ustroju pociągnie za sobą rozbudowę infrastruktury szkolnej? To ona tak naprawdę decyduje o zmniejszeniu się lub zwiększaniu nierówności szkolnych. Wyznacza bowiem próg dostępu do szkoły uczniów z różnych środowisk lokalnych, zwłaszcza zaniedbanych urbanistycznie i cywilizacyjnie. Powszechnie wiadomo, że takich środowisk mamy jeszcze w naszym kraju bardzo wiele. Ich reprezentantem może być badany przeze mnie region kaliski. Skoro w przeszłości tak nie stało się, na czym opierać przeświadczenie, że obecnie stanie się inaczej. Stan ekonomiczno-społeczny tych środowisk po roku 1999 nie zmienił się przecież w bardziej zasadniczy sposób.

Zastrzegając, że przywołane niżej dane dotyczą stanu sieci szkolnej po roku 1999 tylko w regionie kaliskim, warto przytoczyć je jednak w tym miejscu. Można bowiem wskazać wiele innych regionów Polski, w których sytuacja ekonomiczno-społeczna była i jest podobna.

Tak więc, w badaniach moich ustaliłam, że sieć szkolna w regionie kaliskim była i jest nadal słabo rozwinięta. Po reformie z 1999 roku pionowy układ różnych rodzajów szkół został rozbudowany poprzez wprowadzenie

²⁰ Z. Sitek wskazuje także na złożoność reformy szkolnej z roku 1999, co utrudnia proste jej oceny. Nie ograniczyła się ona jedynie do wprowadzenia gimnazjów. Nie można zatem ujmować jej efektów w kategoriach przyczynowo-skutkowych odnoszonych do tego typu szkoły. Por.: M. Sitek, tamże.

nie nowego rodzaju szkoły, jakim było gimnazjum, ulokowane pomiędzy szkołą podstawową (skróconą w wyniku reformy do 6 klas) oraz „pełnymi” szkołami średnimi. Zmiana ta miała charakter merytoryczny, nie miała więc na tę sieć większego wpływu, jeśli nie brać pod uwagę formalnej zmiany nazw szkół i pewnej korekty obwodów szkolnych. Zmiany ilościowe w poszczególnych typach szkół wskazują więc, że reforma oświatowa z 1999 roku miała przede wszystkim charakter reformy strukturalnej. Nie przyniosła zwiększenia liczby szkół istniejących dotychczas, a tylko zmieniła ich rodzaje²¹. Jest bardzo prawdopodobne, że efekty reformy z roku 2016 będą podobne.

Analiza kaliskich dokumentów oświatowych ukazała, że skutkiem reformy jest koncentracja sieci szkolnej w najlepiej rozwiniętych lokalnych środowiskach regionu, przy jednoczesnym zatrzymaniu rozwoju sieci szkolnej w środowiskach słabo rozwijających się, zwłaszcza wiejskich, co może być jednak efektem pauperyzacji oświaty, wynikającej z ogólnej degradacji wielu środowisk regionu.

Nadal, to jest w roku 2016, standardem było, że każda z badanych kaliskich wsi posiadała 1 budynek szkoły podstawowej, w którym w wyniku reformy oświatowej roku 1999 umieszczono także gimnazjum. Szkół średnich w większości wsi kaliskich oraz regionie do nich przyległych brakowało, zaś słabo rozwinięta sieć komunikacyjna poważnie utrudniała dojazd do szkół zewnętrznych²². Wobec utrzymującej się w roku 2017 w większości środowisk lokalnych regionu niekorzystnej sytuacji ekonomicznej, trudno oczekiwać, aby zmiana ustroju szkolnego z roku 2016 mogła taki stan sieci szkolnej w bardziej istotny sposób zmienić. Z moich badań nad wpływem reformy szkolnej z roku 1999 na rozwój sieci szkolnej w regionie kaliskim, a także jego determinantami wynika, że nadal utrzymują się takie bariery, jak:

- a) słabe wyposażenie szkół w badanych wsiach;
- b) brak wystarczającej liczby sal lekcyjnych;
- c) dekapitalizacja pomieszczeń;
- d) uboga oferta w dziedzinie zajęć pozaszkolnych.

Naiwne są więc oczekiwania Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także zwolenników obecnej reformy edukacji, że likwidacja gimnazjów i powrót do 8-klasowej szkoły podstawowej bariery te usunie. Występować będą nadal, zwłaszcza w środowiskach wiejskich.

²¹ D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych*, s. 214 i n.

²² Wyjątek stanowiły tu wsie Opatówek i Lisków, w których istnieje liceum ogólnokształcące i technikum.

Powyższe uwagi sformułowane w odniesieniu do regionu kaliskiego potwierdzają, niestety, wyniki badań w innych regionach²³. Zgodnie z nimi, w latach 2007 - 2013 ogólna liczba szkół podstawowych w Polsce spadła, przy czym najsilniej w gminach typowo wiejskich, mieszanych rolniczych i pegeerowskich. W miastach, zarówno tych na prawach powiatu, jak i poza ich obszarami, liczba szkół była jednak stabilna, a nawet wzrosła. Zróżnicowany poziom spadku liczby uczniów odzwierciedlały problemy związane z dojazdem uczniów do szkół poza gminą zameldowania, przede wszystkim do miast. Tym niemniej, wśród szkół podstawowych zdecydowanie dominują szkoły gminne. Na tym tle charakterystyczne jest, że w latach 2007 - 2013 we wszystkich typach gmin nastąpił wzrost liczby gimnazjów, przy czym najszybszy był on w gminach przemysłowych, pegeerowskich i mieszanych rolniczych, zaś najwolniejszy w miastach na prawach powiatu. Zdaniem J. Hercińskiego i A. Sobotki, likwidowana właśnie sieć gimnazjów była bardziej racjonalna niż wcześniejsza sieć szkół podstawowych²⁴.

Jak wynika z badań własnych autorki niniejszej rozprawy, osobnym problemem był jednak sposób tworzenia gimnazjów. Ustaliłam, że powstawały one często na bazie szkoły podstawowej, a także w połączeniu z nią. Tak więc, w praktyce budynek szkolny i kadra pedagogiczna pozostawały te same, tyle że lokowano w nim dwie nowe struktury szkolne. Był to często zabieg formalny, wskutek czego uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum uczyli się w tych samych pomieszczeniach klasowych, mieli także niekiedy tych samych nauczycieli.

Mając to na uwadze, można ocenić, że kluczowym problemem reformy szkolnej z roku 1999 była nie tyle merytoryczna zasadność wprowadzonych przez nią zmian strukturalnych, a więc ustroju szkolnego, ile oportunistyczny sposób ich realizacji. Na jakiej zatem podstawie przyjąć, że obecnie sposób ten będzie inny? Czy zmienił się sposób funkcjonowania naszego społeczeństwa, wzrósł kapitał społeczny, poprawiła sprawność zarządzania instytucjami, zmieniła konformistyczna mentalność urzędników i przedstawicieli władz samorządowych?

Próbując odpowiedzieć na powyższe pytania, przypomnę ministerialny scenariusz wprowadzania zmian do ustroju szkolnego. Jego kalendarium jest

²³ Por. np.: J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007-2012*, Warszawa 2014; tychże, *Ustrojowe modele gimnazjum*, Edukacja, 2015, 4; H. Jakubowski, E. Patrinos, E. Porta i in., *The effects of delay in tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland*, Education Economics 2016, 24(6); R. Dolata, A. Jasińska, M. Modzelewski, *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, Polityka Społeczna, 2012, 1; także: M. Sitek, *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce*; Z. Sawiński, *Gimnazja wobec nierówności społecznych*.

²⁴ Średnia liczba uczniów w gimnazjum wynosi 130, do każdej klasy uczęszcza średnio 43 uczniów. Por. J. Herczyński, A. Sobotka, *Ustrojowe modele gimnazjum*.

następujące. Początek zmian nastąpił z początkiem roku szkolnego 2017/2018. Absolwenci obecnej VI klasy szkoły podstawowej stali się uczniami VII klasy szkoły podstawowej. Zaprzestano rekrutacji do gimnazjów, które od 1 września 2019 roku przestaną funkcjonować. Od 1 września 2017 roku wprowadzono branżową szkołę I stopnia, w miejsce zasadniczej szkoły zawodowej. Wprowadzenie branżowej szkoły II stopnia dla absolwentów branżowej szkoły I stopnia planowane jest od roku szkolnego 2020/2021. Konsekwencją tych zmian ma być nowa sieć szkolna. Jest ona tworzona według poniższych zasad organizacyjnych:

1) rady gminy, po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, w terminie do 31 marca 2017 roku miały podjąć uchwały w sprawie dostosowania sieci szkół podstawowych i gimnazjów do nowego ustroju szkolnego (por. art. 210 Ustawy – Prawo oświatowe). Podejmowanie uchwał następowało jednak z opóźnieniem. Bardziej miarodajną datą stał się więc dopiero dzień 30 października 2017 roku. Do tego dnia do kuratorów oświaty wpłynęło w sumie **2815** uchwał w sprawie projektów dostosowania sieci szkół, z czego **377** od powiatów (99,21% wymaganej liczby ogólnej), a **2438** – ze strony gmin (odpowiednio 98,39%);

2) zespoły szkół zaczęto przekształcać w:

a) szkoły publiczne, w skład których wchodzi jedynie dotychczasowa ośmioletnia szkoła podstawowa i dotychczasowe gimnazjum, stając się ośmioletnią szkołą podstawową (z dniem 1 września 2017 r.). Organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego prowadzącej dotychczasowy zespół publicznych szkół, w terminie do 30 listopada 2017 roku w drodze uchwały, stwierdza jego przekształcenie w ośmioletnią szkołę podstawową (art. 191 Ustawy – Prawo oświatowe);

b) szkoły publiczne, w skład których wchodzi jedynie dotychczasowe gimnazjum i liceum ogólnokształcące, stają się czteroletnim liceum ogólnokształcącym (z dniem 1 września 2019 r.)²⁵;

c) szkoły publiczne, w skład których wchodzi jedynie dotychczasowe gimnazjum i technikum, stają się pięcioletnim technikum (z dniem 1 września 2019 r.).

W celu zobrazowania, na czym w praktyce polegają wprowadzane obecnie zmiany w sieci szkolnej, warto przytoczyć fragmenty kilku wybranych uchwał. Tak więc, dla przykładu, Uchwała nr XXVII/162/2017 Rady Miejskiej w Pogorzeli z 30 marca 2017 roku w sprawie dostosowania sieci szkół

²⁵ Chyba, że do 31 sierpnia 2019 r. dotychczasowe gimnazjum wchodzące w skład ww. zespołu publicznych szkół zostanie, na podstawie art. 195 ustawy, przekształcone w szkołę innego typu. W wyniku przekształcenia gimnazjum nie mogą powstać zespoły publicznych szkół, w skład których wchodzi szkoły tego samego typu.

podstawowych i gimnazjum na terenie Gminy Pogorzela do nowego ustroju szkolnego stanowi między innymi co następuje:

„§2. Określa się następujący plan sieci publicznych szkół podstawowych prowadzonych przez Gminę Pogorzela na okres od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku:

Szkoła Podstawowa im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli z siedzibą ul. Parkowa 7, 63-860 Pogorzela i podległe organizacyjnie Szkole Podstawowej im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli szkoły:

- a) Szkoła Filialna – klasy I i II z siedzibą Bułaków 58, 63-860 Pogorzela,
- b) Szkoła Filialna – klasy I i II z siedzibą Wziąchów 26, 63-860 Pogorzela.

§3. Określa się następujące granice obwodów publicznych szkół podstawowych mających siedzibę na obszarze Gminy Pogorzela na okres od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku.

1) Obwód Szkoły Podstawowej im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli obejmuje: Bielawy Pogorzelskie, Bułaków, Dobra Pomoc, Elżbietków, Głuchów, Głuchówek, Gumienice, Józefów Ochelski, Kaczagórka, Kromolice, Łukaszew, Małgów, Międzyborze, Nowiny, Ochla, Paradów, Pogorzela, Stawy, Taczanówko, Wziąchów.

2) Obwód Szkoły Filialnej w Bułakowie obejmuje: Bułaków, Kaczagórka, Międzyborze.

3) Obwód Szkoły Filialnej we Wziąchowie obejmuje: Małgów, Nowiny, Paradów, Stawy, Wziąchów.

§4. Określa się następujący plan sieci prowadzonego przez Gminę Pogorzela publicznego gimnazjum i klas dotychczasowego publicznego gimnazjum prowadzonego w Samorządowym Zespole Szkół w Pogorzeli na okres od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku: Klasy dotychczasowego Gimnazjum w Pogorzeli prowadzone w Szkole Podstawowej im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli z siedzibą: ul. Parkowa 7, 63-860 Pogorzela.

§5. Określa się następujące granice obwodów dotychczasowego publicznego gimnazjum i klas dotychczasowego gimnazjum mającego siedzibę na obszarze Gminy Pogorzela na okres od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku: Obwód klas dotychczasowego Gimnazjum w Pogorzeli prowadzonych w Szkole Podstawowej im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli obejmuje teren Gminy Pogorzela”²⁶.

Wynika z tego zatem, że zmiany sieci szkolnej w wyniku przebudowy ustroju szkolnego reformą oświatową z roku 2016 w podpoznańskiej gminie Pogorzela mają charakter urzędowo-formalny. Zmieniły się nazwy i skorygowano granice obwodów szkolnych. Sama infrastruktura szkolna, a więc między innymi liczba i stan budynków szkolnych zmianie nie uległy. Nikt

²⁶ Dziennik Urzędowy Województwa Wielkopolskiego, Poznań, 6 kwietnia 2017, poz. 3016.

rozsądny nie mógł jednak oczekiwać, że w tak krótkim czasie będzie inaczej. Kwestią pozostaje więc pytanie otwarte: czy najbliższe lata przyniosą jakiś postęp w tym zakresie? Analiza sposobu wdrażania poprzedniej reformy oświatowej, to jest z roku 1999 nie skłania do optymizmu. Tym bardziej że podobny charakter mają zmiany ustroju szkolnego w innych gminach, a także w miastach. Wcześniej sporo uwagi poświęciłam regionowi kaliskiemu.

Celowe jest więc w tym miejscu powołanie i skomentowanie odpowiednich fragmentów Uchwały Rady Miejskiej Kalisza w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego²⁷. Tak więc, zgodnie z jej treścią, wygaszanie gimnazjów rozpoczęło się we wrześniu 2017 roku. Po roku 1999 były one sukcesywnie oddzielane od szkół podstawowych, obecnie wiele z nich ma odrębne siedziby. Ich utworzenie związane było z wydatkowaniem przez miasto znacznych środków finansowych. Reforma ustroju szkolnego w jakimś sensie i stopniu środki te zmarnuje. Powstaje pytanie, co zrobić z budynkami zajmowanymi przez szkoły gimnazjalne? Z uzasadnienia uchwały wynika, że planuje się ten problem rozwiązać, przekazując niektóre z nich szkołom podstawowym i łącząc je z ich budynkami. Z kolei, inne budynki mają dać siedzibę nowym placówkom. Będą to zatem tylko przesunięcia organizacyjno-administracyjne. Proces takiej reorganizacji infrastruktury szkolnej zakłada zatem podjęcie działań odwrotnych w stosunku do działań po roku 1999. Konsekwencją będzie przede wszystkim odwrócenie zmian organizacyjnych, przy pozostawieniu obecnej, materialno-lokalowej infrastruktury szkolnej w zasadzie na tym samym poziomie. Powtórzonych przy tym zostanie zapewne wiele błędów z przeszłości, jak na przykład wydłużenie części uczniom drogi do szkoły.

Przykładem pierwszego ze wskazanych rozwiązań jest Gimnazjum Nr 1 na Majkowie, które funkcjonuje w tym samym budynku co szkoła podstawowa. Obecnie obie szkoły zostały połączone i stały się Szkołą Podstawową nr 2. Zwiększyło to obwód szkolny, tak więc pojawił się problem zwiększenia odległości do szkoły, jaką musi pokonać część uczniów. Wydłużenie drogi jest konsekwencją przekształcenia Gimnazjum Nr 2, przy ul. Ciasnej 16 w Szkołę Podstawową Nr 3. Obwód tej szkoły został utworzony z części dotychczasowych obwodów Szkoły Podstawowej Nr 12 oraz Szkoły Podstawowej Nr 16. Łatwo zauważyć, że jego powiększenie dostęp do nowej szkoły utrudniło.

Podobnie Gimnazjum Nr 3 (ul. Teatralna 3). Zostało ono włączone do Szkoły Podstawowej Nr 16, która od roku szkolnego 2019/2020 będzie funkcjonować w jednym budynku przy ul. Fabrycznej. Do tego czasu klasy gimnazjalne oraz nowe klasy VII i VIII będą jednak kontynuować naukę w budyn-

²⁷ Por. Uchwała Rady Miejskiej w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego, Wydział Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, Kalisz 2017.

ku przy ul. Teatralnej. Łatwo wyobrazić sobie chaos związany z codziennym przemieszczaniem się pomiędzy tymi budynkami nauczycieli, a może również i części uczniów. Z kolei, Gimnazjum Nr 4 przy ul. Polnej 17 zostanie przekształcone w Szkołę Podstawową Nr 4. Nowy obwód szkolny zostanie utworzony z części dotychczasowych obwodów aż 4 szkół podstawowych, to jest nr 7, 8, 14 i 16. Utrudni to dzieciom z tego rejonu dostęp do szkoły, a także wydłuży do niej drogę.

Wypada więc zauważyć, że jednym z pierwszych rezultatów reformy oświatowej z roku 2016 jest ułożenie nowej mapy szkolnej miasta Kalisza. Pytaniem otwartym pozostaje, czy oznacza to jej racjonalizację? W efekcie, od września 2017 roku zmieniły się bowiem (nie zawsze korzystnie) obwody większości szkół podstawowych. Na przykład, według propozycji Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, obwód Szkoły Podstawowej Nr 3 powiększony został o ulice z obwodu Szkoły Podstawowej Nr 16 (Kazimierzowska, Kadecka, do ul. Łaziennej) oraz z obwodu Szkoły Podstawowej Nr 12 (obszar pomiędzy ulicami Żłota, al. Wojska Polskiego oraz Wodną). Warto zauważyć, że poza wydłużeniem drogi uczniów do szkoły, zmiany obwodów szkolnych mogą skutkować zmianami środowisk życiowych i wychowawczych części uczniów. Pragnę zatem przypomnieć, iż jednym z oficjalnych, ważnych argumentów przemawiających za likwidacją gimnazjów było to, że przejście do nich ze szkoły podstawowej skutkowało właśnie taką zmianą środowiska.

W dość podobny sposób nową sieć szkolną tworzy miasto Poznań. Ma powstać osiem nowych szkół podstawowych (w budynkach gimnazjów). Aby wydzielić dla nich obwody, należało zmniejszyć obwody szkolne dotychczas istniejące. Na Osiedlu Batorego miasto otworzy Szkołę Podstawową nr 67 w sąsiedztwie dotychczas istniejącej Szkoły Podstawowej nr 34. Na Ratajach, gdzie działają obecnie aż cztery szkoły podstawowe, powstanie jeszcze piąta. Także na Nowym Mieście, gdzie wystarczało dotychczas funkcjonowanie jednej szkoły podstawowej, były dwa gimnazja i na bazie gimnazjów nr 54 oraz nr 61 powstaną dwie kolejne, nowe szkoły podstawowe. Taki sposób modyfikowania sieci szkolnej trudno jednak uznać za racjonalny. Polega bowiem na formalno-urzędowej reorganizacji tego, co istniało dotychczas. Poza tym, problemem pozostaje, czy nowe placówki szkolne będą miały wystarczającą liczbę uczniów? Jeśli nabór do nich nie uda się – będą zamykane²⁸.

Podsumowując powyższe uwagi o nowej (starej) sieci szkolnej, analizowanej na podstawie podanych przykładów jej modyfikacji, a także jej wpływie na dostęp do edukacji, wypada ocenić, że zmiany normatywne i organizacyjne ustroju szkolnego, wprowadzane kolejnymi reformami, modyfikują ją przede wszystkim w sposób formalno-urzędowy. Dla rzeczywistej innowa-

²⁸ T. Nyczka, *Nowe podstawówki obiecują*, „Gazeta Wyborcza”, 18-19 marca 2017.

cji oświatowej sama zmiana nazw szkół, czy granic obwodów szkolnych, jest daleko niewystarczająca.

Konieczne jest więc podjęcie szeregu innych jeszcze, bardziej konkretnych i merytorycznych działań. Najważniejsze z nich to:

1) zorganizowanie kształcenia w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, w tym funkcjonowanie oddziałów dwujęzycznych (takie można będzie tworzyć począwszy od 7 klasy szkoły podstawowej), międzynarodowych, sportowych oraz szkół dla dorosłych;

2) ustalenie procedur i mechanizmów rekrutacyjnych do szkół;

3) opracowanie podstaw programowych dla wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, a także kształcenia zawodowego;

4) opracowanie podręczników do kształcenia ogólnego;

5) opracowanie ramowych planów nauczania.

Powyższe zestawienie wskazuje, że skala planowanej innowacji oświatowej jest bardzo szeroka. Należy zatem zapytać, czy Państwo Polskie, a także system edukacji są przygotowane, aby wprowadzić ją w krótkim czasie, w sposób kampanijny? Powoływane w artykule wyniki badań empirycznych wskazują, że problemem są nie tyle lepsze czy gorsze założenia reformy, ile sposób ich wdrożenia do przestrzeni edukacyjnej. Sposób ten jest zdeterminowany faktycznymi możliwościami środowisk lokalnych, sprawnością i dobrą wolą samorządów regionu, ogólnym stanem cywilizacyjnym regionu, stratyfikacją społeczną, stanem sieci komunikacyjnej itp.

Z moich badań regionu kaliskiego nad wpływem reformy oświatowej z roku 1999 na dostęp do edukacji wynika, że wskazane tu czynniki stanowią istotne bariery powodzenia innowacji oświatowej. Skutecznie blokują zwiększanie szans edukacyjnych dzieci ze środowisk zaniedbanych. Moje ustalenia potwierdzają także wyniki innych badań (np. Z. Sawińskiego, W. Bobińskiego, R. Dolaty, M. Herbst i in.)²⁹. Czynniki tych jednak autorzy reformy nie wzięli pod uwagę. Ten fakt, a także to, że reforma przeprowadzana jest w wielkim pośpiechu skłania do wniosku, że o jej podjęciu musiały zdecydować przede wszystkim czynniki pozamerytoryczne. Chodzi przede wszystkim o realizację obietnic politycznych, które złożyła rządząca obecnie partia, to jest Prawo i Sprawiedliwość swoim wyborcom w roku 2015. Wyborcy ci, chociaż stano-

²⁹ Wpływ polskiej reformy edukacji z 1999 roku na wyniki osiągnięte przez uczniów nie został gruntownie zbadany empirycznie. Rządowe uzasadnienie reformy oświatowej z roku 2016, w których powołano się właśnie na słabe wyniki, oparte jest w dużej mierze na przypuszczeniach. Nie wzięto w nim pod uwagę np. ustaleń węgierskich badaczy L.F. Druckera i D. Horna, na które powołuje się M. Herbst. Wynika z nich, że reforma gimnazjalna w Polsce zwiększyła szanse absolwentów na znalezienie pracy oraz wpłynęła na wzrost ich wynagrodzeń. Efekty te wystąpiły szczególnie w grupie uczniów osiągających najsłabsze wyniki edukacyjne. Por. M. Herbst, *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*, Edukacja, 2016, 19, s. 12.

wią poważną część społeczeństwa, są jednak tylko jego fragmentem. Wynika z tego, że przeprowadzana obecnie reforma szkolna ma poparcie ograniczone, a klimat społeczny wokół jej wdrażania nie jest korzystny. Dobrze obrazują go wypowiedzi między innymi prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego S. Broniarza. Przedstawiając w czerwcu 2017 roku w Sejmie obywatelski wniosek o przeprowadzenie ogólnopolskiego referendum w sprawie reformy edukacji stwierdził, że „wprowadzaniu reformy towarzyszyły kłamstwa, nieprawdy, powtarzane do tej pory, chaos, zamęt, a jednocześnie wprowadzano wszystkich w błąd”³⁰. Jako najważniejsze z nich wskazał to, że reforma została skonsultowana z uczniami oraz ich rodzicami. Przypomniawszy, iż miasto Warszawa w 2016 roku przeprowadziło badania wśród młodzieży gimnazjalnej, w których 71,00% procent gimnazjalistów powiedziało, że lubi swoją szkołę³¹. Wyniki tych badań jednak zignorowano. Oznacza to, że autorzy reformy nie wzięli pod uwagę, że młodzież może mieć swoje zdanie i ma prawo zabierania głosu³².

W ocenie prezesa ZNP, nieprawdą jest także, że plany reformy edukacji mają poparcie większości społeczeństwa. Było tak wcześniej, kiedy nie znano jej szczegółów. Po ich podaniu przez Ministerstwo Edukacji Narodowej okazało się, że wiele osób oczekiwało czegoś innego niż zaproponowano. W efekcie poparcie dla reformy zaczęło spadać, co również zignorowano. MEN nie reagował na głosy krytyki, a nawet nie udzielał odpowiedzi na proste pytania. S. Broniarz przypomniawszy, że przeciwko wprowadzeniu reformy strajkowali nauczyciele, protestowali rodzice, którzy na znak protestu nie posyłały dzieci do szkoły. Podał wreszcie, że 62,00% osób badanych przez Ośrodek Badania Opinii Społecznej chciało referendum w sprawie reformy edukacji³³.

Przytoczone wyżej fragmenty wypowiedzi Prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego dobrze zatem pokazują niekorzystny klimat społeczny wokół reformy szkolnej z roku 2016. Pogorszyło go jeszcze to, że referendum nie przeprowadzono, uznając obywatelską inicjatywę w tym zakresie za spóźnioną. Klimat ten kształtuje zatem brak społecznych konsultacji, ignorowanie masowych, zgodnych protestów, uczniów, ich rodziców, nauczycieli, zwią-

³⁰ Sławomir Broniarz o wniosku w sprawie referendum, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/szef-znp-slawomir-broniarz-o-wniosku-w-sprawie-referendum,750524.html> [dostęp: 10 listopada 2017].

³¹ Chodzi o badania tzw. Barometru Warszawskiego. Są one realizowane na losowej, reprezentatywnej próbie mieszkańców Warszawy. Metodą są wywiady *face-to-face* w domu respondenta, z wykorzystaniem technik CAPI (Computer Assisted Personal Interview) od 2010 r. Każdy pomiar realizowany jest na próbie 1100 mieszkańców Warszawy w wieku 15 lat i więcej. Maksymalny statystyczny błąd pomiaru dla tej wielkości próby wynosi 3,00%. Por. <http://www.um.warszawa.pl/>; [dostęp: 23 kwietnia 2016].

³² Broniarz wylicza „Kłamstwa reformy edukacji”: można to jeszcze odwrócić, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju...>; dostęp 5 listopada 2017.

³³ Broniarz wylicza „Kłamstwa reformy edukacji” ...

ków zawodowych, a więc to, że zmiana ustroju szkolnego przez dużą część jej interesariuszy jest postrzegana jako bardzo kontrowersyjna. Jak zatem ocenić wypowiedzi Ministra Edukacji Narodowej, w których podkreśla, że realizacja nowej reformy wymaga partnerstwa i odpowiedzialności oraz budowania dobrych relacji między rodzicami, nauczycielami i uczniami? Ironia, surrealizm w stwierdzeniu, że wprowadzana właśnie reforma ustroju szkolnego ma szerokie poparcie społeczne. Dlaczego w takim razie odstąpiono od ogólnopolskiego referendum w sprawie reformy. Z obawy o jego rezultaty?

Pytań jest więcej. Oto kilka dalszych, najważniejszych. Są one z jednej strony podsumowaniem wszystkiego, co napisałam w tym artykule o upolitycznieniu reformy ustroju szkolnego z roku 2016, z drugiej – stanowią zaproszenie do kontynuowania dyskusji. To, że reforma szkolna pomimo dużych wokół niej kontrowersji jest obecnie wprowadzana w sposób zasygnalizowany powyżej, nie oznacza, że należy ją zakończyć. Przeciwnie, wobec ministerialnej metody faktów dokonanych, jej kontynuowanie jest konieczne. Tak więc, należy zapytać zwolenników tej reformy, którym obiektywnie trzeba przyznać rację, że ani gimnazja, ani też szkoły podstawowe nie funkcjonowały tak dobrze jak zakładano, oferta programowa nie była spójna, powtarzała treści nauczania, ich dobór był często przypadkowy, czy byłoby przeciwko likwidacji gimnazjów, gdyby w pełni, a przede wszystkim konsekwentniej i lepiej merytorycznie oraz organizacyjnie przeprowadzono reformę oświatową z roku 1999? Jeżeli mają rację, że obecnie będzie lepiej popierając kolejną zmianę ustroju szkolnego, to na czym ją opierają?

W artykule wskazywałam na kompleks skomplikowanych przyczyn niepowodzeń poprzedniej reformy, który Ministerstwo Edukacji Narodowej zignorowało. Czy obecna zamiana 6-letniej szkoły podstawowej na szkołę 8-letnią, przy jednoczesnej likwidacji gimnazjów, przyczyni się realnie do rozbudowy sieci szkolnej, ułatwi dostęp do szkoły dzieciom z rodzin biedniejszych, środowisk zaniedbanych? Czy poprawi poziom nauczania, usunie nonsensy oferty programowej, lepiej dostosowując ją do rynku pracy i wymogów społeczeństwa industrialnego?

Pojawiające się obecnie pierwsze symptomy charakteryzujące sposób wdrażania nowej koncepcji szkoły są niepokojące. Wygląda na to, że powtarza się błędy z przeszłości. Na razie skoncentrowano się na zmianach nazw szkół, a także korektach granic obwodów szkolnych, co jest najłatwiejsze. Decydujące o powodzeniu reformy konkretne rozwiązania, oferty programowe, nowe podręczniki, a także inne działania szczegółowe są opracowywane i podejmowane w wielkim pośpiechu i mają charakter kampanijny. Towarzyszy im spory chaos, przy braku szerokiego poparcia społecznego. Wbrew temu Ministerstwo Edukacji Narodowej uparcie powtarza, że wszystko jest w porządku i przebiega zgodnie z założeniami. To swoiste rozdwojenie jaźni

rokuje źle. Już dziś zatem można z dużym prawdopodobieństwem prognozować, że rezultaty zmiany ustroju szkolnego, cofającej polską edukację do stanu sprzed roku 1999, a więc o prawie dwadzieścia lat, będą w perspektywie najbliższych lat niekorzystne. Jedną z przyczyn jest powtarzanie wielu błędów w sposobie wdrażania obecnej innowacji oświatowej, znanych z przeszłości. Wskazywałam na nie, przywołując swoje badania tego zagadnienia przeprowadzone w regionie kaliskim, a także pierwsze formalne decyzje samorządowe.

Na koniec wypada więc zapytać: czy wzgląd na osiągnięcie doraźnych celów politycznych powoduje, że nie chcemy wyciągnąć z nich bardziej pragmatycznych wniosków. Oby nie okazało się, że mądry Polak po szkodzi...!!! O racjonalizmie zmiany szkolnej z roku 2016 decydować muszą rzeczne, merytoryczne argumenty oświatowe, nie zaś polityczne.

BIBLIOGRAFIA

- Dolata R., Jasińska A., Modzelewski M., *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, Polityka Społeczna, 2012, 1.
- Herbst M., *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*, Edukacja, 2016, 19.
- Herczyński J., Sobotka A., *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007-2012*, Warszawa 2014.
- Herczyński J., Sobotka A., *Ustrojowe modele gimnazjum*, Edukacja, 2015, 4.
- Jakubowski H., Patrinos E., Porta E. i in., *The effects of delay in tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland*, Education Economics, 2016, 24(6).
- Konarzewski K., *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.
- Nyczka T., *Nowe podstawówki obiecują*, „Gazeta Wyborcza”, 18-19 marca 2017.
- Rondalska D., *Konteksty i meandry reform oświatowych, czyli o manipulowaniu edukacją*, Kraków 2017.
- Sawiński Z., *Gimnazja wobec nierówności społecznych*, Edukacja, 2015, 4.
- Sawiński Z., *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybywało*, rozmowa z J. Suhecką, „Gazeta Wyborcza”, 29 listopada 2016.
- Sitek M., *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego: Gimnazja wobec nierówności społecznych*, Edukacja, 2016, 2.

Akty prawne

- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (DzU 2017, poz. 59).
- Dziennik Urzędowy Województwa Wielkopolskiego, Poznań 6 kwietnia 2017, poz. 3016.
- Uchwała Rady Miejskiej w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego, Wydział Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, Kalisz 2017.

Źródła internetowe

Badania tzw. Barometru Warszawskiego, <http://www.um.warszawa.pl> [dostęp: 23 kwietnia 2016].

Broniarz wylicza „Kłamstwa reformy edukacji”: można to jeszcze odwrócić, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju...> [dostęp: 5 listopada 2017].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dobra Szkoła, Harmonogram*; <http://reforma.edukacji.Men.gov.pl> [dostęp: 10 października 2017].

Rządowy projekt ustawy prawo oświatowe, uzasadnienie (druk sejmowy nr 1030), http://obserwatoriumdemokracji.pl/wp-content/uploads/2016/10/prawo-owiatowe_uzasadnienie.pdf [dostęp: 26 marca 2017].

Sławomir Broniarz o wniosku w sprawie referendum, <https://WWW.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/szef-znp-slawomir-broniarz-o-wniosku-w-sprawie-referendum> [dostęp: 10 listopada 2017].