

Tadeusz Lewowicki
Uniwersytet Warszawski
i Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Warszawa

PRZEMIANY OŚWIATY W POLSCE – ZMAGANIA O NOWY ŁAD EDUKACYJNY

Zmagania o nowy ład społeczny mają swoje odbicie – co zrozumiałe – w edukacji. Edukacja jest przecież jedną z dziedzin życia społecznego i pozostaje w rozmaitych związkach z innymi obszarami funkcjonowania ludzi (jednostek, małych i dużych grup).¹ Ale oświata nie tylko odbiera impulsy płynące z szeroko pojmowanego otoczenia społecznego, nie tylko poddaje się wpływom, lecz także oddziałuje na – ogólnie mówiąc – treść i formę życia, na jakość życia.

Uznanie znaczącej roli edukacji w funkcjonowaniu i rozwoju współczesnych społeczeństw skłania do podejmowania stosunkowo częstych analiz modeli oświaty, diagnoz i prób reformowania systemów oświaty. Ostatnie ćwierćwiecze jest okresem nader obfitującym w różne raporty edukacyjne,² a także w liczne poczynania, służące zmianie praktyki oświatowej. Opracowania diagnostyczne ukazały się również w naszym kraju.³ Podejmowane były inicjatywy (bardziej lub mniej udane, często nieudane) zmierzające do ulepszenia edukacyjnej rzeczywistości.

Refleksja nad założonymi i realizowanymi funkcjami edukacji, kondycją edukacji i możliwościami oraz potrzebami poprawy, niemal stale towarzyszy naszemu życiu społecznemu. Często jest to refleksja powierzchowna, fragmentaryczna, wypełniona stereotypowymi i uproszczonymi ujęciami złożonych zjawisk i procesów.

¹ Por. np. A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny*. WSiP, Warszawa 1989; J. Szczepański, *Spoleczne uwarunkowania oświaty*. WSiP, Warszawa 1989.

² Obszerne omówienia wielu europejskich, amerykańskich i azjatyckich raportów oświatowych znaleźć można m.in. w pracach Cz. Kupisiewicza: *Przemiany edukacyjne w oświacie*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1978; *Paradygmaty reform oświatowych*. PWN, Warszawa 1985; oraz *Szkolnictwo w okresie przebudowy*. WSiP, Warszawa 1987.

³ Por. np. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej*. PWN, Warszawa–Kraków 1989.

Lata przełomu ustrojowego w Polsce przyniosły jednak również falę pogłębionych dyskusji, rozważań i prac studyjnych dotyczących podstawowych kwestii oświaty. Coraz więcej jest przykładów odczytania ogólnego obrazu przemian. Coraz lepiej – jak się wydaje – służy to opisowi i zrozumieniu istoty i obszarów przeobrażeń oświaty.

Jaki obraz tych przemian odtworzyć można na podstawie dotychczasowych doświadczeń i prób uogólnień tych doświadczeń? Niełatwo jest jednoznacznie przedstawić przekształcenia, niełatwo ukazać istotne cechy, ocenić skutki i przewidzieć tendencje dalszych zmian. Szczególnie trudno uczynić to w krótkim szkicu, którym można jedynie zasygnalizować – z konieczności wybrane – problemy czy zagadnienia. Pomimo wszystko próby uogólnionych ujęć trzeba podejmować, jeśli myślenie o edukacji pomóc ma w uchwyceniu spraw najważniejszych. A dostrzeganie tych spraw jest warunkiem powodzenia poczynań, skierowanych na budowanie teoretycznych i praktycznych modeli oświaty – oświaty, jak pragniemy: lepszej, stosowniejszej w nowych warunkach i spełniającej oczekiwania współczesnych ludzi.

Ten szkic traktuję właśnie jako jedną z prób odczytania społecznego kontekstu przemian oświaty oraz zmian w myśleniu o oświacie, dokonujących się w ostatnim dwudziestopięcioleciu. Sygnalizuję tu zarówno sprawy mające już rozwinięcie w literaturze (którą przynajmniej w części przytaczam), jak i sprawy godne podjęcia w refleksji pedagogicznej, a także socjologicznej i psychologicznej. Przede wszystkim jednak pragnę przedstawić ogólny obraz wieloletnich już zmagania o nowy ład edukacyjny w naszym kraju.⁴

Edukacja w latach gwałtownego wzrostu optymizmu i szybkiego załamania (lata siedemdziesiąte)

Początek lat siedemdziesiątych i deklarowane wówczas dążenia do unowocześnienia wielu dziedzin życia wywołały nadzieję na reformę oświaty. Potrzeba reformy była już wówczas dostrzegana przez wiele grup społecznych. Po początkowych latach powojennych – odbudowie oświaty, upowszechnieniu szkolnictwa podstawowego i znacznym rozszerzeniu sieci szkolnictwa ponadpodstawowego, częściowym uzupełnieniu dotkliwych luk kadrowych, oświata uległa stagnacji. Kolejne fazy – na przemian nasilającej się i słabnącej – ideologizacji i upolitycznie-

⁴ Odwołuję się w tym tekście m.in. do własnych publikacji: *Przemiany oświaty*. „Żak”, Warszawa 1997, a także m.in. *Przemiany oświaty – uwarunkowania, obszary i istota transformacji*, [w:] A. Zajac (red.) *Przemiany w edukacji*. Przemyśl 1995, UW, WSP w Rzeszowie, WOM w Przemyśle; oraz *Przemiany oświaty. Szkic o społecznych uwarunkowaniach i związanych z nimi nadziejach i rozczarowaniach edukacyjnych*, [w:] R. Mrózek (red.) *Kultura–Język–Edukacja*. Wyd. UŚI, Katowice 1995.

nia edukacji (szczególnie edukacji szkolnej) doprowadziły do wyraźnego oderwania polskiej oświaty od najnowszej wiedzy naukowej, od wielu nurtów myśli społecznej. Model oświaty – podobnie jak model życia społecznego – ulegał skostnieniu, stawał się archaiczny i coraz bardziej niefunkcjonalny. Podtrzymywanie stosunkowo wysokiego poziomu kształcenia stawało się możliwe dzięki wysiłkom wielu nauczycieli – niejako pomimo słabości rozwiązań modelowych.

I właśnie początkowe lata dekady po roku 1970 – ówczesne przemiany polityczne w Polsce, korzystne zmiany w sytuacji międzynarodowej, próby przyspieszenia przebudowy gospodarki i życia społecznego w naszym kraju, pierwsze silniejsze przejawy „otwarcia na Zachód” – wydawały się być okresem sprzyjającym poważnym zmianom. Zapowiedzią spełnienia oczekiwań społecznych stało się powołanie Komitetu Ekspertów, który w roku 1973 opublikował raport o stanie oświaty w Polsce.⁵ W atmosferze optymizmu i nadziei – wzmacnianych zagranicznymi kredytami, inwestycjami, lansowanym modelem konsumpcji – rodzić się miała wizja przyszłej oświaty.

Rychło okazało się, że optymizm ten był nadmierny, a podstawy ideologii sukcesu („propagandy sukcesu”) słabe. Światowe kryzysy (kryzys naftowy, załamanie się koniunktury gospodarczej) i pogorszenie międzynarodowej sytuacji politycznej osłabiły szanse przemian w Polsce. Jednocześnie popełniane w kraju błędy w polityce i gospodarce – uwikłanie w pułapkę rosnących długów zagranicznych, kształtowanie się kolejnej odmiany scentralizowanego państwa – zmniejszyły szansę uniknięcia głębokiego kryzysu.

Wszystko to znalazło odzwierciedlenie w losach oświaty. Propozycje ekspertów zostały zignorowane. Administracja państwowa – usiłując stworzyć wrażenie, że korzysta z porad ekspertów – narzuciła własny projekt reformy. W zakresie ustroju szkolnego sięgnięto po wzory z państw ościennych – wzory nie znajdujące akceptacji społecznej, odległe od polskich tradycji oświatowych, lansowane ze względów politycznych. Z kolei w zakresie spraw programowych (treści kształcenia) zdecydowano się na swoistą „reformę w marszu”. Programy kształcenia powstawały pośpiesznie, bez odpowiedniej weryfikacji lub z „weryfikacją” sztuczną, pozorowaną przez instytucje tworzące i/lub odpowiedzialne za programy. Pogarszająca się sytuacja gospodarczo-ekonomiczna spowodowała zmniejszenie nakładów na oświatę. Wzrastał się oświatowy kryzys, potęgowały słabości. Niedawne nadzieje przerodziły się w zwątpienie.

Przypominam o tym, ponieważ sekwencje nadziei i zwątpień, aktywizacji, bierności i marazmu powtarzały się już wcześniej i (jak się potem okazało) wystąpiły w latach następnych.

⁵ *Raport o stanie oświaty*. PWN, Warszawa 1973.

Zwiastuny edukacyjnego przełomu i czas nasilającego się kryzysu (lata osiemdziesiąte)

Rok 1980 znowu ożywił wiarę w możliwości przemian – gospodarczych, społecznych (i oświatowych). Tym razem długotrwały kryzys prowadził do próby podważenia ustroju – nastąpić miały już nie korekty, większe czy mniejsze modyfikacje ładu społecznego i gospodarczego, ale wyraźne przekształcenia tego ładu. Żądaniom demokratyzacji i decentralizacji życia społecznego towarzyszyły podobne żądania odnoszące się do oświaty.

Państwo miało – jak formułowano to w licznych postulatach – zrezygnować z monopolistycznej władzy nad oświatą. Oczekiwano odejścia od panującego modelu upolitycznienia i ideologizacji oświaty. Edukacja – wraz z całym życiem społecznym – powinna spełniać swoje funkcje przede wszystkim wobec obywateli, ludzi z edukacji korzystających (nie wobec elit władzy, instytucji państwa, zasad czy doktryn polityki i ideologii). Takie spostrzeganie powinności edukacji i jej miejsca w życiu społecznym charakterystyczne jest dla społeczeństw demokratycznych, takie też – demokratyczne – miały być wzory przejmowane w naszym kraju.

Zakres przemian modelowych (w oświacie) był jednak bardzo ograniczony. Odwołana została pseudoreforma szkolna prowadząca do przekształcania systemu szkolnego (do wprowadzenia szkoły dziesięcioletniej). Modyfikacji uległy prace nad programami kształcenia (prace te musiano kontynuować, ponieważ od kilku lat trwała reforma programów w kolejnych klasach). Rozszerzone zostały uprawnienia organów samorządowych i związkowych.

Stan wojenny – i związana z tym radykalna zmiana warunków życia społecznego – powstrzymał proces przeobrażeń oświaty. Doświadczenia (niekiedy bolesne) lat 1980 – 81 wywołały jednak swoisty przełom w refleksji o miejscu i funkcjach edukacji w państwie i społeczeństwie. Załamała się wieloletnia „racjonalność” edukacyjna,⁶ pozornie oczywisty model oświaty, jego założenia, funkcjonowanie i skutki. Rozmachu nabierał nurt krytycznej refleksji oświatowej. Docierały (choć w mocno ograniczonym zakresie) impulsy z nauk społecznych uprawianych w krajach zachodnich, formował się rodzimy ruch intelektualny na rzecz odnowy edukacji. W wielu kręgach społecznych – w tym wśród nauczycieli – rozbudzone zostały nowe oczekiwania, posiane wątpliwości. Był to zaczyn przyszłych poczyną reformatorskich. Oświata pogrążała się w kryzysie. Malały nakłady przeznaczone z budżetu państwa, wzmacniało poczucie zagubienia, rozbieżności między urzędowo-administracyjnym obrazem edukacji a obrazem rzeczywistym. Ze szczególną siłą ujawniła się „oświatowa schizofrenia” – wewnętrzne rozdarcie

⁶ Por. np. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*. ODN, Wrocław 1987; oraz tego autora: *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”*. „Forum Oświatowe” 1990, nr 1–2.

wielu nauczycieli i uczniów. Z biegiem czasu gasły rozbudzone nadzieje. Postępujący kryzys społeczno-gospodarczy generował jednak nowe nadzieje i kształtował determinację działań na rzecz zmian. Zwiększający się zakres „oficjalnego” przyzwolenia i próby poszukiwania nowych rozstrzygnięć ustrojowych (próby podejmowane także przez ówczesne władze państwowe) sprzyjały odradzaniu się nadziei.

W tej atmosferze pojawiły się publikacje zawierające krytykę stanu oświaty i propozycje zmian. W środowiskach nauczycielskich rodził się społeczny ruch zwolenników demokratyzacji i uspołecznienia oświaty. Pilnym zadaniem stało się opracowanie całościowej diagnozy kondycji edukacji i projektu modelowych zmian.

Powołany został Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN). Podjęto liczne prace studialne, zainicjowano publiczną dyskusję o problemach oświaty i jej przyszłościowym modelu. Już w czasie trwania tych dyskusji przeobrażeniu uległy niektóre elementy ówczesnego modelu – tworzone społeczne i prywatne instytucje oświatowe (w tym szkoły), wdrażano nowe propozycje programowe.⁷ Powstały „wyspy” oświaty alternatywnej, nadchodził kres edukacyjnego monopolu państwa. Oświata pozostawała jednak w bardzo trudnej sytuacji, wymagała pomocy i zmian.

Czas przełomu ustrojowego – niepewność nowego i wielkie nadzieje edukacyjne

Rok 1989 przyniósł w naszym kraju rzadko spotykaną w swej ewolucyjno-demokratycznej formie zmianę ustrojową. Dokonane zostały zasadnicze zmiany polityczne, zapoczątkowano przeobrażenia społeczno-gospodarcze. Istotnym elementem przeobrażeń życia społecznego stać się miało odejście od ładu hierarchicznego i tworzenie ładu demokratycznego.⁸ W relacjach między państwem, społeczeństwem (dużymi grupami społecznymi) i obywatelami (jednostkami) kończyć się miała bezwzględna dominacja państwa (elit władzy) oraz lansowanej ideologii i doktryny politycznej. Zaczynał się czas kształtowania społeczeństwa obywatelskiego i państwa demokratycznego.

W odniesieniu do edukacji oznaczało to zerwanie z niemal całkowitym podporządkowaniem państwu. Oświatę objąć powinny procesy demokratyzacji, decentralizacji i uspołecznienia. Radykalnej zmianie ulec miała doktryna edukacji – edu-

⁷ W tym właśnie okresie kształtował się ruch szkół społecznych. Idee tego ruchu zostały szeroko przedstawione na łamach czasopisma „Edukacja i Dialog”. Por. także np. pracę J. Radziejewicz, *Szkola uspołeczniona i uspołeczniająca*. Wyd. Specj. KOS, Warszawa 1989.

⁸ Por. np. prace Z. Kwiecińskiego i tomy pod Jego redakcją – pod wspólnym tytułem *Nieobecne dyskursy*.

ację spełniającą głównie funkcje adaptacyjne i utrwalające hierarchiczny ład społeczny zastąpić powinna (w myśl nowej doktryny) edukacja emancypacyjna, krytyczno-kreatywna.⁹

Odczuwana i zapowiadana już wcześniej przemiana filozofii edukacyjnej przejawiała się m.in. w przywróceniu znaczącego miejsca aksjologii. Oświata znowu powinna eksponować podstawowe wartości uniwersalne – takie jak wolność demokracja, pokój, ochrona życia i środowiska człowieka, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja i in. U progu nowej fazy kształtowania ładu gospodarczego i ekonomicznego przypomniano, że wartością taką jest efektywność gospodarcza i ekonomiczna.¹⁰ Wszystko to – jak założono – powinno znaleźć odzwierciedlenie w edukacji.

Naturalną konsekwencją zmian w spostrzeganiu miejsca i funkcji w życiu społecznym stały się inne niż uprzednio ujęcia celów edukacji. Tradycyjnie utrwalany porządek celów (przekaz wiadomości, kształtowanie sprawności, kształtowanie osobowości, lansowanie wybranych wartości) ulec miał odwróceniu. Podstawowe ogólne cele edukacji to stwarzanie możliwości nieskrępowanego rozwoju osobowości, oferowanie świata wartości, kształtowanie sprawności i przekaz wiadomości.¹¹

Uelastycznieniu i wzbogaceniu – jak założono – miały ulec wszelkie szeroko rozumiane technologie edukacyjne, organizacyjne formy kształcenia.

Niezwykle ważny obszar przemian kojarzono z rozszerzeniem podmiotowego udziału w edukacji wszystkich jej uczestników. Przejawiać się to powinno w zmianach relacji między nauczycielami i uczniami, między wszystkimi ludźmi zaangażowanymi w procesy edukacyjne.¹²

Odchodzenie od modelu hierarchicznej organizacji społeczeństwa i autorytarnego modelu wychowania prowadzi (prowadzić ma) do zmiany stosunków między uczestnikami procesów oświatowych. Relacje te mają stawać się możliwie demokratyczne, uwzględniające prawa i obowiązki wszystkich podmiotów. Nie jest więc przypadkiem, że ostatnio mówi się nawet o paradygmacie edukacji podmiotowej.¹³ Niezwykle ważny to zakres wywoływanych zmian. Zmian zarazem trudnych i łatwych. Łatwych, bo zależnych od uczestników procesów oświatowych, przede wszystkim od nauczycieli. Łatwych, bo nie wymagających nakładów finansowych, zmian organizacyjnych itp. Trudnych, bo wymagających przełamania wieloletnich

⁹ Por. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, cyt. wyd.

¹⁰ Por. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Wyd. UMK, Toruń 1991.

¹¹ Por. *Bliskie i dalekie cele wychowania* (tłum. i oprac. J. Wojnar). PWN, Warszawa 1987, a także: T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, cyt. wyd.

¹² Por. np. T. Lewowicki, *Podmiotowość w edukacji*. „Encyklopedia Pedagogiczna”. Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

¹³ T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. „Edukacja” 1991, nr 1.

nawyków, schematów postępowania, swoistej mentalności zawodowej wielu nauczycieli (przygotowanych i wprawionych w utrzymywaniu hierarchicznego układu stosunków).

Tak zarysowana filozofia edukacyjna budziła nadzieje na jakościowy przełom w oświacie. Duża część społeczeństwa – w tym również nauczycieli – nie była jednak skłonna zaakceptować takiej wizji oświaty, kierunków przemian. Nie znano (w praktyce edukacyjnej) podobnych wzorów, utrwalone były wieloletnie schematy myślenia o oświacie i praktyce edukacyjnej. Dominowało zmęczenie codziennymi problemami, zagrożeniami kojarzonymi ze zmianą ustroju. Budził się lęk przed nieznanym, nowym. Walka polityczna i ataki na nauczycielstwo wzmagaly poczucie lęku i rezerwę wobec proponowanych idei oświatowych. Znowu wielkim nadziejom przeciwstawiono zwątpienie, obawy, niechęć.

Szansą możliwie łagodnego wprowadzenia zmian ustrojowych w oświacie było m.in. skorzystanie z propozycji KEEN. W październiku 1989 roku ukazał się raport zawierający szczegółową diagnozę stanu oświaty i wariantowe (związane z różnymi scenariuszami przemian gospodarczo-ekonomicznych) propozycje przebudowy edukacji w naszym kraju.¹⁴ W ferworze walki politycznej nie podjęto jednak prób chociażby częściowego spożytkowania przedstawionych projektów. Warto przypomnieć, że nowe władze państwowe mogły znaleźć w raporcie sugestie dotyczące m.in. strategii oświaty, rozwiązań w zakresie opieki przedszkolnej i edukacji wczesnoszkolnej, reformy programów kształcenia i edukacji nauczycieli. Skorzystanie z tych propozycji umożliwiłoby uniknięcie wielu dzisiejszych problemów.

Pierwsze lata transformacji ustrojowej (lata 1989–90) przyniosły – pomimo wszystko – nowe spojrzenie na oświatę, otworzyły nowe (nie istniejące od dziesięcioleci) możliwości zmian.

Czas zmagania o ład edukacyjny – wyspy nadziei i obszary rozczarowań (pierwsza połowa bieżącej dekady – faza uzdrawiającego przesilenia czy zbliżanie się kolejnego kryzysu edukacyjnego?)

Proces transformacji ustrojowej odbywa się z wieloma trudnościami, a jego przebieg jawi się jako meandryczny. Również przemiany w oświacie dokonują się powoli, z kłopotami, załamaniem. Trwają zmagania o ład edukacyjny.

Kształtowanie się tego ładu jest i będzie procesem odbywającym się w toku sporów, oddziaływań różnych grup, w walce rozmaitych grup interesów.

¹⁴ *Edukacja narodowym priorytetem*, cyt. wyd.

Już pierwsza połowa bieżącej dekady przyniosła istotne zmiany. Dostrzegalne było formowanie się swoistej świadomości edukacyjnej dużych grup społecznych. Coraz więcej ludzi miało możliwość poznania filozofii edukacyjnej właściwej łaadowi demokratycznemu. Powstały instytucje oświatowe o alternatywnych (wobec dominujących dotąd) założeniach, programach, metodach i formach działalności. W modelu oświaty wyraźnie zaznaczyły się obszary instytucji, poczynąń, środków pozostających w gestii osób prywatnych, organizacji społecznych, społeczności lokalnych. Faktem stało się funkcjonowanie zróżnicowanego modelu oświaty – modelu stwarzającego szanse uwolnienia oświaty od dominacji państwa, administracji centralnej.

Można więc wskazać „wyspy nadziei” na mapach edukacyjnej teorii i praktyki. Wyspy te stały się obszarami oczekiwanych zmian. Przede wszystkim jednak dokonany został przełom – powtórzmy – w społecznym spostrzeganiu powinności oświaty, miejsca w życiu społecznym, modelu funkcjonowania. To istotna zmiana, która zapewne już uniemożliwi powrót do zanegowanego modelu scentralizowanej oświaty i odrzuconej doktryny edukacji adaptacyjnej.

Pierwsza połowa bieżącej dekady obfitowała, niestety, także w zjawiska i procesy blokujące przeobrażenia oświaty, a nawet pogłębiające kryzys. Oświata pozostawała dziedziną bardzo zaniedbaną. Państwo w dużej mierze zrzekło się zarówno swoich uprawnień, jak i obowiązków. W ciągu kilku lat znowu niepokojąco zmalały nakłady na oświatę z budżetu państwa.¹⁵ Kilkakrotnie dotknęły ją tzw. programy oszczędnościowe. Postępowała pauperyzacja nauczycieli, pogarszały warunki ich pracy. Coraz bardziej dokuczliwe i zagrażające wysokiemu poziomowi kształcenia stawały się warunki nauki dzieci (np. wzrosła liczba klas łączonych, zwiększyła się liczba dzieci w klasach itp.). W sytuacji naszego społeczeństwa – w znacznej części dalekiego od zamożności i w wielu grupach społecznych wyraźnie ubożającego – niewielkie są możliwości poprawy kondycji oświaty za pomocą środków społeczności lokalnych.

Odradzały się tendencje do ideologizacji oświaty, centralizacji wielu decyzji. Lekceważono potrzebę określenia strategii przemian oświaty. Funkcjonowanie tej ważnej dziedziny życia od lat odbywało się bez jasno sformułowanych koncepcji, zasad, mechanizmów regulacyjnych. Częste zjawiska to doraźność, niepewność. W wielu działaniach oświatowych poszerzył się zakres poczynąń nieprofesjonalnych, pseudonowatorskich.¹⁶ W nowych odmianach ujawniły się dawne i pojawiły nowe zjawiska socjopatologii oświaty.¹⁷ Trudno oprzeć się wrażeniu, że w skali

¹⁵ Por. np. dane przytoczone w pracy: A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*. IBE, Warszawa 1998.

¹⁶ Piszę o tym m. in. w cytowanej książce *Przemiany oświaty*.

¹⁷ Z. Kwiecieński, *Socjopatologia edukacji*. PAN IRWiP, Warszawa 1992.

masowej powiększyła się rozbieżność między teorią i praktyką. W zderzeniu ideologii przemian ustrojowych (i przeobrażeń oświatowych) z praktyką społeczną i edukacyjną utrzymywał się stan „oświatowej schizofrenii”. Często występowały symptomy rozczarowania, zwątpienia. Psychologowie i socjologowie ostrzegali przed nasileniem się „syndromu wypalenia” – społecznego zniechęcenia i niewiary, rezygnacji.

Edukacja traciła swoje ważne pola. Drastycznemu ograniczeniu uległ zakres opieki przedszkolnej (zlikwidowano blisko połowę przedszkoli), z zawodu nauczycielskiego odeszło niemało najlepiej przygotowanych i najbardziej aktywnych nauczycieli, zagrożone zostały licea ogólnokształcące (ekspersi zagraniczni nakłaniali i nakłaniają władze oświatowe do ograniczenia tej drogi kształcenia – głównej drogi kształcenia przyszłej inteligencji, najwyższej kwalifikowanych kadr), niejasne były losy zmian treści kształcenia, na wegetację skazanych było wiele szkół wyższych. Zagroziło to wypełnianiu przez edukację jej funkcji społecznych – m.in. podnoszeniu poziomu wykształcenia, inspirowaniu postępu, sprzyjaniu rozwojowi jednostek i całego społeczeństwa, sprzyjaniu przemianom gospodarczym.

Wszystko to skłaniało do postawienia pytania, czy w chaosie przemian mamy do czynienia z fazą koniecznego przesilenia (prowadzącego do – jak chciałoby się wierzyć – uzdrowienia) czy też z nadejściem kolejnego kryzysu oświaty?

U progu reformy szkolnej (druga połowa lat dziewięćdziesiątych)

To pytanie wciąż pozostawało bez jednoznacznej odpowiedzi. Oczekiwana i niewątpliwie potrzebna, ale ciągle słabo określona i budząca niepokój wielu grup społecznych, reforma oświaty była odraczana. Problemy edukacji nie miały należnego zainteresowania ze strony polityków, nie stały się także przedmiotem ogólnospołecznej dyskusji.

W roku 1996 powstały okoliczności, które – jak się wydawało – stwarzały szansę przyspieszenia zmian w oświacie. Powołana została Rada do spraw Reformy Edukacji Narodowej. Miała ona przygotować koncepcję krótkoterminowych i długoterminowych przekształceń oświaty.

W stosunkowo krótkim czasie opracowano kilka koncepcji edukacji wczesnoszkolnej, intensyfikacji uległy prace nad „podstawami programowymi”, a więc istotnym elementem reformy treści kształcenia. Zaawansowano przygotowania programu „Nowa Matura” – zamierzenia uwzględniającego standardy europejskie i zbliżającego nas do wzajemnego uznawania świadectw i dyplomów przez Polskę i państwa Unii Europejskiej. Pojawiły się propozycje reformy ustroju szkolnego. W systemie szkolnym rozpoczęły działalność licea techniczne – nowy typ szkoły średniej.

Wiosną roku 1997 przyjęte zostały „podstawy programowe” jako dokument określający podstawowe wymagania programowe. „Podstawy” mogły być respektowane w praktyce szkolnej od września 1997 roku, natomiast termin ich powszechnego wprowadzenia nie powinien przekroczyć września roku 1999. Założono więc, że nowe programy będą wprowadzane w ciągu 2 lat. W okresie tym nie podjęto jednak innych istotnych poczynań reformujących system oświaty.

Po kolejnych wyborach parlamentarnych poddano zmianom „podstawy programowe”, zalecono także przygotowanie licznych programów autorskich (uwzględniających wspomniane „podstawy”). Ważnym elementem zmian stać się miało zastąpienie przedmiotów nauczania tzw. blokami przedmiotowymi w szkole podstawowej. Następnie pomysł ten skorygowano, wyodrębniając kilka „bloków przedmiotowych” i parę przedmiotów (język polski, matematykę). Częste i dość nagłe zmiany wywołały niemałe zamieszanie i poczucie zagubienia nauczycieli, a także rodziców, uczniów i innych grup społecznych.

Najważniejszą zmianą okazać się miała reforma ustroju szkolnego. W roku 1999 postanowiono, że od września tego samego roku obowiązywać będzie nowy system szkolny. Dotychczasowa 8-letnia szkoła podstawowa i 4-letnie licea ogólnokształcące lub 4–5-letnie technika (oraz paro- lub kilkuletnie zasadnicze szkoły zawodowe – jako szkoły ponadpodstawowe nie dające wykształcenia średniego) zastąpione zostaną 6-letnią szkołą podstawową, 3-letnim gimnazjum i 3-letnim liceum. System $8 + 4(5)$ zamieniono na system $6+3+3$, w istocie $3+3+3+3$, ponieważ szkoła podstawowa obejmować ma dwa trzyletnie szczeble edukacji. Reforma ta będzie trudnym przedsięwzięciem, ponieważ – jak dotąd – nie ma odpowiedniej sieci szkół, nauczyciele nie zostali przygotowani do pracy w szkołach nowego typu, a podporządkowanie szkół władzom samorządowym (szkoły podstawowe podlegają teraz władzom gminnym, a szkoły średnie władzom powiatowym) powoduje różne problemy w zakresie polityki kadrowej w szkolnictwie.

Determinacja władz politycznych doprowadziła zatem do wprowadzenia reformy ustroju szkolnego. Kontynuowana jest reforma programowa. Ciężar realizacji tych reform spoczywa jednak głównie na nauczycielach i społecznościach lokalnych – w znacznym stopniu nie mających odpowiedniego przygotowania i odpowiednich warunków (w tym warunków materialnych, finansowych). U progu reformy szkolnej społeczeństwo znalazło się w sytuacji trudnej próby, w obliczu wielu niewiadomych i w sytuacji niekiedy znacznych niedoborów (braku budynków szkolnych na szkoły nowego typu, niedostatku pieniędzy w gminach i powiatach, braku nauczycieli o niektórych specjalnościach itd...). I znowu nadzieje przeplatają się z niepokojem, obawami o stan oświaty, o wynik tak pomyślanej reformy. Podstawowy problem dotyczy tego, czy niejako „odgórnie”, dość arbitralnie wprowadzona reforma ustroju szkolnego wyzwoli (lub wymusi) „oddalone” inicjatywy

nauczycieli i społeczności lokalnych – inicjatywy, które sprzyjać będą kształtowaniu się modelu nowoczesnej, demokratycznej szkoły.

Czas trudnej próby

Nadchodzi czas trudnej próby, czas niezwykle ważny w procesie edukacyjnych przemian. Przede wszystkim, potrzebne jest ukształtowanie powszechnej świadomości społecznej dotyczącej roli i funkcji edukacji w życiu współczesnych państw i społeczeństw. Okres żywiołowego formowania się praw wolnego rynku i towarzyszące temu zjawiska ekonomiczne i społeczne podważyły (w odczuciu wielu ludzi) sens inwestowania w edukację. Kreowanie nowego ładu gospodarczo-ekonomicznego i społecznego oraz kształtowanie nowoczesnego państwa, byt i rozwój tego państwa, losy społeczeństwa i poszczególnych jednostek zależą jednak w dużym stopniu od poziomu wykształcenia obywateli. Warunkiem rozwoju są m.in. – ogólnie mówiąc – edukacyjne inwestycje w ludzi, w „kapitał ludzki”.¹⁸ Ta – jak się wydaje – oczywista prawda wyznaczać winna także poczynania władz państwowych (w tym oświatowych).

Oświata wymaga – szczególnie w trudnym okresie skumulowanych problemów gospodarczych, ekonomicznych i społecznych – ochrony, opracowania i realizacji „strategii ochronnej”. Chronić należy m.in. takie elementy „substancji” oświatowej, jak sieć instytucji opieki przedszkolnej, profesjonalne formy przygotowania dzieci do nauki szkolnej, sieć szkół podstawowych i średnich, instytucje opieki zdrowotnej i rekreacji dla dzieci, rozmaite obszary edukacji pozaszkolnej dla dzieci. Odtwarzać trzeba godziwe warunki nauki szkolnej i funkcjonowania szkół. Zwiększenie liczby uczniów w klasach (co ma miejsce od kilku lat) ogranicza szanse rozwoju dzieci i młodzieży, blokuje szanse pomyślnego rozwoju społeczeństwa. Problemem jest dowóz uczniów do gimnazjów i liceów, stworzenie form opieki nad dziećmi ze środowisk wiejskich.

Pilnego rozwiązania wymaga problem warunków pracy i życia nauczycieli. Ten obszar problemów oświatowych od lat pozostaje zaniedbany. Podejmowane działania w niewielkiej mierze mają charakter pozytywny, regułą staje się mnożenie zagrożeń, ograniczeń (próby destabilizacji sytuacji zawodowej nauczycieli, redukcje kadrowe, spadek realnych wynagrodzeń itp.).

Większość trudności oświaty ma już długą historię. Problemy niejako kumulują się, wzrasta ich skala i dolegliwość. Wiele wskazuje na to, że nadchodzi czas krytyczny – czas zasadniczych rozstrzygnięć sprzyjających rozwojowi oświaty lub czas zapaści edukacyjnej.

¹⁸ Por. np. K. Opolski, „Kapitał ludzki” i wzrost gospodarczy. „Ekonomista” 1986, nr 4-5; a także prace J. Kluczyńskiego, w których przytaczane są różne teorie „kapitału ludzkiego”.

Problemom już – niestety tradycyjnym – towarzyszyć będą problemy nowe, o innym charakterze. Na przykład, proces tworzenia rozmaitych struktur europejskich wymaga uwzględnienia standardów przyjmowanych w krajach zachodnioeuropejskich. Jednocześnie ważnym obszarem edukacyjnych zmagania stanie się określenie i zachowanie swoistych elementów polskiej oświaty. Jest to poważne wyzwanie wobec teorii i praktyki edukacyjnej – w istocie zmuszające do określenia całościowej koncepcji modelu współczesnej polskiej edukacji.

Innego rodzaju problemy związane są z określeniem powiązań między edukacją a zmieniającą się gospodarką, ekonomią, sferą życia duchowego, kulturą.

Edukacja może (i powinna) wypełniać istotne funkcje wspomagające przemiany w innych dziedzinach życia. Czy i na ile – sama wymagając pomocy – zdoła te funkcje realizować?

Zazwyczaj w tak złożonych sytuacjach pozostaje odwoływanie się – znowu – do nadziei. Dzisiaj szczególnie jednak potrzebna jest nadzieja racjonalna – znajdująca oparcie w działaniu, próbach poprawy kondycji oświaty. Niech więc racjonalna nadzieja da siłę działaniom ratującym oświatę. Rzecz w tym, że szansą na sukces mogą być wspólne działania państwa, instytucji profesjonalnie zajmujących się oświatą, społeczeństwa, obywateli. Dla wszystkich jest to czas nader trudnej i ważnej próby.

Próbie tej musimy sprostać. Nie sposób jednak nie zadać pytań o to, jakie są koszty wieloletnich zaniechań i zaniedbań kwestii oświatowych, jakie są społeczne i indywidualne koszty blisko dziesięcioletniego odkładania reformy. Jednocześnie aktualne jest pytanie, jakie są i będą koszty wdrażania reformy, która nie została właściwie przygotowana pod względem sieci szkół, programów i podręczników, doboru kadry i wykształcenia nauczycieli, zapewnienia wystarczająco dobrych warunków pracy i życia nauczycieli. Analiza dotychczasowych poczynąń może być i zapewne będzie wielce pouczająca, ale zarazem trudna, niekiedy bolesna. Analiza taka i próby refleksji nad rzeczywistością edukacyjną, wydają się konieczne, mogą bowiem uchronić od kolejnych problemów, zaniedbań i zaniechań. Oby tak się stało.

Tadeusz Lewowicki

PRZEMIANY OŚWIATY W POLSCE – ZMAGANIA O NOWY ŁAD EDUKACYJNY

Streszczenie

Zmagania o nowoczesny, odpowiadający potrzebom i aspiracjom społeczeństwa, model edukacji w Polsce mają już wieloletnią historię. Zaczątki współczesnej teorii i praktyki oświatowej dostrzec można w nowatorskich poczynaniach i działalności eksperymentalnej w latach siedemdziesiątych oraz w ruchach społeczno-oświatowych inspirowanych wydarzeniami lat 1980–81 i znajdujących szerszy oddźwięk w latach następnych. Przemiany ustrojowe zainicjowane w roku 1989 dały silny impuls do przekształceń edukacji. Zmiany oświatowe następują jednak z trudem, z wieloma problemami. Władze państwowe i samorządowe nie potrafiły opracować i wylansować koncepcji reformy edukacji, a nauczyciele i inne grupy społeczne zainteresowane oświatą wydają się w znacznej części zagubione, nie mające warunków i przygotowania do przeprowadzenia oddalonej reformy. Edukacja pozostaje wciąż na uboczu wielkich przemian społecznych, boryka się z kłopotami finansowymi, kadrowymi i metodyczno-organizacyjnymi. Kolejne lata przynoszą falę nadziei i rozczarowań. Pomimo wszystko dokonują się ważne przemiany w spostrzeganiu funkcji i miejsca edukacji w życiu społecznym, zmienia się obraz oświatowej teorii i praktyki. Wzbogaceniu i zróżnicowaniu ulega oferta usług edukacyjnych. W dziesiątym roku transformacji ustrojowej – nareszcie – uchwalone zostało wprowadzenie reformy ustroju szkolnego. Trwa proces kształtowania się modelu edukacji w społeczeństwie tworzącym demokratyczny ład życia.

Тадеуш Левовицький

ОСВІТНІ ЗМІНИ У ПОЛЬЩІ – БОРОТЬБА ЗА НОВИЙ ОСВІТНІЙ ЛАД

Резюме

Боротьба за нову модель освіти, яка б відповідала потребам і сподіванням суспільства, має у Польщі багаторічну історію. Паростки сучасної теорії і практики освіти можна углядіти в новаторських починаннях і експериментальній діяльності сімдесятих років, а також у громадсько-освітніх рухах, які були інспіровані подіями 1980 – 1981 років і знайшли ширший відгук у наступні роки. Суспільні зміни, розпочаті 1989 року, дали сильний поштовх освітнім змінам. Такі зміни, однак, досягаються важко, на їх шляху постає чимало проблем. Органи державної влади і місцевого самоврядування не зуміли розробити концепцію освітньої реформи; що

ж до вчителів та представників інших суспільних груп, зацікавлених в освіті, то їх значна частина здається розгубленою і не готовою до здійснення далекосяжних реформ. Освіта перебуває сьогодні на узбіччі великих суспільних змін, занурюючись у фінансові, кадрові та методично-організаційні клопоти, гойдаючись на хвилях надій і розчарувань. Разом із тим відбуваються важливі зміни, що стосуються функцій і місця освіти в суспільному житті, образу освітньої теорії і практики у суспільній свідомості. Процеси збагачення і соціальної диференціації зумовлюють нові набори пропонованих освітніх послуг. На десятому році трансформації суспільного устрою прийнято – нарешті – рішення про реформування устрою шкільного. Триває процес формування моделі освіти в суспільстві, яке творить демократичний лад життя.

Tadeusz Lewowicki

TRANSFORMATION OF EDUCATION IN POLAND - THE STRUGGLE FOR NEW EDUCATIONAL ORDER

Summary

The struggle for a modern model of education, adequate to social needs and aspirations, has had a tradition of many years in Poland. The origins of contemporary educational theory and practice could be noticed in innovative initiatives and experimental activities of the seventies and in the social-educational movements inspired by the events of the years 1980–81 and found a widespread response in the after years. Political transformation initiated in 1989 provided a strong incentive for transforming education. Transformation in education is hard to bring about and it encounters numerous problems. State and local authorities were unable to work out and propagate an educational reform, whereas teachers and other social groups seem to a large extent confused, not having appropriate conditions or qualifications to carry out the reform. Education is still on the margin of great social transformation and encounters financial, staff, methodological and organisational problems. Successive years bring new waves of hope and disappointment. In spite of all that, there have been important changes in regarding the function and place of education in the life of the society. The concept of educational theory and practice is changing. The range of educational services is getting wider and more diversified. In the tenth year of political transformation the reform of school system has been accepted. The process of formation of a new model of education in the society that is creating a democratic system is in progress.