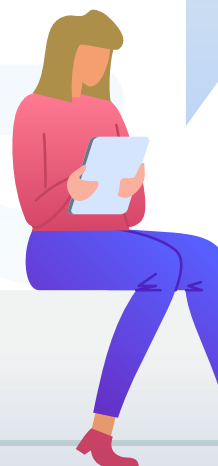


#28

WARSZAWSKIE DEBATY O POLITYCE SPOŁECZNEJ



POLSKI SYSTEM EDUKACJI – CZEGO MOŻEMY SIĘ NAUCZYĆ?

DOROTA SZELEWA
MICHAŁ POLAKOWSKI
PRZEMYSŁAW SADURA
DOROTA OBIDNIAK



FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG



#28

POLSKI SYSTEM EDUKACJI – CZEGO MOŻEMY SIĘ NAUCZYĆ?

DOROTA SZELEWA
MICHAŁ POLAKOWSKI
PRZEMYSŁAW SADURA
DOROTA OBIDNIAK



SPIS TREŚCI

DOROTA SZELEWA I MICHAŁ POLAKOWSKI: WSTĘP	4
Panika moralna a „dobro naszych dzieci”?	5
PRZEMYSŁAW SADURA: POLITYKA PIS W KONTEKŚCIE REFORM EDUKACYJNYCH OSTATNIEGO PÓŁWIECZA	7
Wprowadzenie	7
Reformy edukacyjne w PRL	8
Zmiany edukacyjne w III RP	9
Mechanizmy unieważniania reform edukacyjnych minionego półwiecza	12
Konkluzja: dobra zmiana w edukacji	13
DOROTA OBIDNIAK: SZKOŁA PUBLICZNA, CZYLI JAKA?	16
Służebność systemu edukacji	16
Złe i dobre sterowniki	18
Programy złe czy dobre?	20

Wstęp

Dorota Szelewa

Fundacja ICRA, University College Dublin

Michał Polakowski

Fundacja ICRA, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Niniejsze opracowanie poświęcone jest reformom systemu edukacji¹. Patrząc na system edukacji z różnych perspektyw, Przemysław Sadura (Instytut Socjologii UW) i Dorota Obidniak (Związek Nauczycielstwa Polskiego), analizują następujące po sobie porażki reform tego systemu, a zarazem poszukują możliwych dróg wyjścia z reformatorskiego impasu.

Należy podkreślić, że Sadura i Obidniak piszą głównie o systemie edukacji i jego najbliższych interesariuszach, w mniejszym stopniu odnoszą się zaś do wątku, na którym często skupiają się eksperci niezwiązani edukacją, tj. do rynku pracy. Wydaje się, że takie podejście umożliwia skupienie się na rzeczywistych problemach tego systemu i odejście od czysto „służebnej” roli, jaką ma on pełnić w stosunku do innych obszarów życia społecznego. Służebność ta często prowadzi bowiem do instrumentalizacji systemu edukacji w dyskusjach prowadzonych przez ekspertów i ekspertki, ale także polityków i polityczki oraz przedsiębiorców i przedsiębiorczynie.

W literaturze poświęconej reformom systemu edukacji dominuje pogląd, że reformy te podlegają silnie procesom globalizacji

¹ Opracowanie powstało m.in. w oparciu o dyskusję, która odbyła się 17 kwietnia 2018 roku podczas seminarium pt. „Polski system edukacji: czego możemy się nauczyć?”, przeprowadzonego w ramach Warszawskich Debat o Polityce Społecznej. Dziękujemy naszym gościom, Dorocie Obidniak i dr Przemysławowi Sadurze, oraz wszystkim uczestnikom spotkania za udział i dyskusję w czasie seminarium.

(przejście od gospodarki industrialnej do gospodarki opartej na wiedzy, konkurencja na globalnych rynkach) i że wskutek tego zarówno kierunki reform jak i ich rezultaty są odpowiedzią na z góry zdefiniowany zestaw pytań dotyczący dopasowania do procesów globalizacji. Dodajmy, że reformy nierzadko instrumentalizują te pytania.

Przykładem takiej instrumentalizacji jest stwierdzenie, że „system edukacji powinien odpowiadać potrzebom rynku pracy”. O ile stwierdzenie to może trafnie identyfikować pewne problemy, takie jak przestarzałe metody nauczania czy też dezaktualizację części wiedzy, często służy ono pozbyciu się z programów nauczania treści, które są postrzegane jako nieistotne, mimo że w istocie pełnią one istotną rolę w rozwoju uczniów. Instrumentalizacja wyzwań systemu edukacji najczęściej wynika z chęci ograniczenia kosztów.

Pewną wariacją na temat instrumentalizacji systemu edukacji jest los Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD). EWD w zamierzeniu miała monitorować jakość elementów systemu edukacyjnego i wskazywać szkoły, w których jakość nauczania nie była wystarczająca. Pokłosiem EWD były badania wskazujące, że gimnazja odgrywają istotną rolę w różnicowaniu wyników uczniów. Tymczasem w niektórych samorządach, zamiast wzmacniać gimnazja, w których uczniowie osiągnęli

relatywnie słabsze efekty, proponowano ich wygaszenie. Argumenty dotyczące różnicującej funkcji gimnazjów pojawiły się także w niedawnej dyskusji na temat likwidacji gimnazjów.

W ostatnich badaniach PISA (Programme for International Student Assessment) prowadzonych przez OECD, Polska zajmuje względnie wysoką pozycję w rankingu państw, których uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym osiągnęli dobre rezultaty w testach czytania i interpretacji, matematyki i rozumowania w naukach przyrodniczych. Co więcej, w ciągu ostatniej dekady dokonał się niewielki (choć nieistotny statystycznie) postęp polegający na zmniejszaniu się wpływu niskiego statusu społeczno-ekonomicznego na wyniki testów. Jak powinniśmy patrzeć na tak dobrą pozycję Polski? Czy chodzi o umiejętność rozwiązywania testów czy inne kompetencje uczniów? Czy nie istnieje ryzyko dalszej instrumentalizacji tego typu rezultatów?

Panika moralna a „dobro naszych dzieci”?

Każda reforma systemu edukacji wywołuje dyskusje, które w centrum stawiają (różnie rozumiany) dobrostan dzieci. Kiedy mamy do czynienia z różnymi interpretacjami dobra dziecka, stanowiska aktorów i grup zmobilizowanych wokół reformy mogą ulec spolaryzowaniu. W sytuacji, w której jedna z grup przedstawia szereg zagrożeń dla dobra dziecka, które mogą wyniknąć z przyjęcia propozycji reform, taka narracja, często podchwycona przez media, może się przerodzić w panikę moralną. Najważniejszy badacz zajmujący się zjawiskiem paniki moralnej, Stanley Cohen, definiuje to zjawisko

w następujący sposób: „stany, wydarzenia, osoby lub grupy osób zaczynają być określane jako zagrożenia dla wartości i interesów społecznych; ich charakter jest przedmiotem stylizacji przez media, kaznodziejów i polityków” (Cohen 1980; Grochowski, Gustaw 2012). Treść narracji, która pojawia się podczas panik moralnych, wyznacza również konkretnego wroga (*folk's devil* – „ludowego diabła”), który jest źródłem moralnego „zgorzenia” lub bezpośredniego zagrożenia dobrostanu (dzieci).

Prace socjologiczne, poświęcone problemom paniki moralnej związanej z dobrostanem dzieci, wskazują na kilka tematów, wokół których dyskusja z udziałem spolaryzowanych stanowisk może przerodzić się w panikę, takich jak: pedofilia, edukacja o różnorodności i edukacja seksualna, czy jakość opieki żłobkowej i jej wpływ na dobrostan dzieci (Szelewa 2014). W Polsce takie paniki wybuchały również wokół dopalaczy (2011), sprawy „matki małej Madzi” (2012), molestowania dzieci przez duchownych (2013) czy kierowców autobusów, którzy prowadzą pod wpływem alkoholu (Strupiechowska 2017). Za przykład paniki moralnej uznać można również atak środowisk konserwatywnych na kategorię i pojęcie płci społeczno-kulturowej (gender). Koncepcja „gender” jako wróg i źródło moralnego zgorzenia stała się również najważniejszym punktem odniesienia

w walce przeciwko edukacji o tożsamości płciowej i edukacji seksualnej prowadzonej w szkołach i przedszkolach. Innym przykładem paniki moralnej wokół dobrostanu dzieci może być dyskusja o tzw. eurosierotach. Za każdym razem u podstaw takiego społecznego „wzburzenia” stał dyskurs zawierający „emocjonalny komponent dzieci-ofiar, których dobro wysuwane było na pierwszy plan przekazów medialnych fazy inicjującej paniki” (Strupiechowska 2017, s. 187).

Monika Strupiechowska (2017) przeanalizowała debatę publiczną dotyczącą bezpieczeństwa i dobra dzieci wobec ustawy

obniżającej wiek objęcia obowiązkową edukacją szkolną. Autorka wskazała na inicjatorów paniki (*moral entrepreneurs*), czyli Tomasza i Karolinę Elbanowskich oraz ruch „Ratujmy maluchy”, i wroga, „ludowego diabła”, którym był ówczesny rząd. Wyróżniła również trzy fale paniki moralnej. Pierwsza fala (2008–2011) wiązała się z zaznaczeniem obecności ruchu w debacie publicznej, mobilizacji rodziców i zaznaczenie stanowiska wobec „wroga”, który „eksperymentuje na naszych dzieciach”. Druga została zapoczątkowana w 2014 roku, kiedy inicjatorzy paniki zaproponowali sposoby odraczania sześciolatków, z instrukcją dla rodziców. Wymiana doświadczeń rodziców związanych z wdrożeniem reformy ujawniła głębokie podziały, a jednocześnie dominację argumentów emocjonalnych o charakterze jednostkowym i trudnych do sfalsyfikowania. Do najciekawszych wniosków prezentowanych przez Strupiechowską należy definicja i analiza trzeciej fali paniki moralnej (2015–2016), w której nastąpiło, zdaniem autorki, odwrócenie ról i „ludowym

diabłem” stali się sami Elbanowscy, również w związku z otrzymaniem przez ich organizację znaczących środków ministerialnych, jako partnera społecznego MEN.

Na ile treść poważnych reform systemu edukacji podyktowana jest przez paniki moralne, a na ile jest ona odpowiedzią na dysfunkcje systemu, problemy społeczne dzieci czy nierówności szans i możliwości niwelowane bądź podtrzymywane przez system? Jak znaleźć równowagę między podejściem czysto technokratycznym, które bierze pod uwagę np. wyniki badań nad rezultatami nauczania, a emocjami wiążącymi się z „dobrem naszych dzieci”? Czy istnieje sprawdzony, „demokratyczny” sposób podejmowania decyzji o kształcie systemu edukacji?

Teksty Przemysława Sadury i Doroty Obidniak częściowo odnoszą się do powyższych zagadnień, ale również przenoszą nacisk na co najmniej równie istotne kwestie równości (szans i możliwości), solidarności i włączania w system edukacji.

Bibliografia

- Cohen, Stanley. (1980). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. Book, Whole. New York: St. Martin's Press.
- Grochowski, Gustaw. (2012). *Zjawisko paniki moralnej jako sposób manipulowania opinią publiczną*, Portalsocjologa.pl (blog). 2012. Online: <http://portalsocjologa.pl/artykuly/zjawisko-paniki-moralnej-jako-sposob-manipulowania-opinia-publiczna/>.
- Strupiechowska, Monika. (2017). *Panika Moralna Jako Pole Starcia Interesów Publicznych*. „Prakseologia” 159.
- Szelewa, Dorota. (2014). *The Second Wave of Anti-Feminism? Post-Crisis Maternalist Policies and the Attack on the Concept of Gender in Poland*. „Gender, Rovné Příležitosti, Výzkum” (Gender, Equal Opportunities, Research) 15 (2), s. 33–47.

Polityka PiS w kontekście reform edukacyjnych ostatniego półwiecza

Przemysław Sadura
Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego

Wprowadzenie

Kluczowym elementem reformy edukacji wprowadzonej przez Prawo i Sprawiedliwość (PiS) w 2016 roku było w publicznym odbiorze „wygaszenie gimnazjów”, a więc zmiana ustroju oświatowego. Jej oficjalnym uzasadnieniem była chęć zapobiegania nierównościom szkolnym. Na konferencji w Toruniu w czerwcu 2016 roku, kiedy prezentowano założenia reformy, szefowa Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) tłumaczyła: „żyjemy w kraju, w którym mówimy o wyrównywaniu szans edukacyjnych, a gimnazja, które miały to zapewnić, obchodziły ustawy, by się różnicować. Każde dziecko zasługuje na dobrą szkołę!”. Anna Zalewska miała na myśli proces systematycznego obchodzenia zasady rejonizacji przez wielkomiejskie gimnazja i prowadzące je jednostki samorządu terytorialnego. Wprowadzone reformą 1999 roku gimnazja miały oddzielić dzieci zaczynającą edukację szkolną od bardziej zaawansowanej młodzieży i zmniejszyć nierówności, m.in. przez opóźnienie progu selekcji. Jednak proces tworzenia nowych szkół wyrwał się spod kontroli. W małych miejscowościach najczęściej były zlokalizowane w tych samym zespołach co

szkoły podstawowe. W dużych *de facto* przestały być objęte rejonizacją i stały się przedmiotem swobodnego wyboru rodziców, co oznaczało, że najlepsze gimnazja okupowała klasa średnia.

Konieczność ciągłego podejmowania decyzji (które przedszkole wybrać; czy wysłać dziecko do szkoły w wieku 6, czy 7 lat; jakie gimnazjum i co po gimnazjum itd.) spowodowała, że rodzice o niższym kapitale kulturowym zupełnie się pogubili i przestali jakkolwiek wpływać na wybory dzieci.

Jeśli przyrzeć się reformie PiS uważniej, dostrzeżemy jednak, że jej rzekomy egalitaryzm jest uwikłany w trudne do wyjaśnienia sprzeczności. Jeszcze w 2015 roku PiS wzmocniło uprawnienia kuratorów, hamując pełzającą komercjalizację szkolnictwa. Jednocześnie wprowadziło zapisy zwiększające bezpośrednią kontrolę MEN nad systemem nadzoru oświatowego, dając ministrowi prawo wyboru kuratorów oświatowych i wprowadziło zapis o „eksperymentach pedagogicznych”, umożliwiając wprowadzanie selekcji do szkół (pierwszy raz zastosowano nowe przepisy, aby uratować superselektywną szkołę w Szczecinie, którą kierował niegdyś wiceminister MEN odpowiedzialny za wdrożenie reformy; zob. Suchecka, Zubik 2017). PiS zapowiedziało walkę z nierównościami w systemie edukacji, po czym wycofało reformę wprowadzającą sześciolatki do szkół, choć to ona właśnie

miała ogromny potencjał wyrównywania różnic między dziećmi o różnym zapleczu społecznym. Likwidując test szóstoklasisty, państwo pozbawiło się możliwości powszechnego diagnozowania nierówności na tym etapie nauczania. Do tego dopiszmy jeszcze – zapowiadany w pierwszej wersji reformy – zwrot w kierunku modelu niemieckiego w szkolnictwie zawodowym, a więc zarzucony później projekt „małej matury”, który oznaczałby wcześniejszą selekcję i pogłębiał chaos na poziomie przekazu. Raz mówiono o walce z nierównościami, innym razem z kolei o tworzeniu szkół dla wybranych (szefowa MEN podkreślała, że liceum po reformie ma być szkołą bardziej elitarną, a program PiS zapowiadał wzmocnienie nauczania języków klasycznych).

Można by zamknąć wątek, zarzucając PiS cynizm i obłudę. Mam jednak inny cel. Chciałbym wewnętrzne napięcia w programie reformy edukacyjnej PiS opisać jako przypadek bardziej ogólnych sprzeczności, w które uwikłane jest reformowanie oświaty w Polsce. Uczynię to, przyglądając się innym reformom, które, wychodząc z egalitarystycznych pobudek, kończyły wdrażając mechanizmy sprzyjające reprodukowaniu pozycji społecznej uczniów. Dlatego najpierw krótko omówię wybrane reformy edukacyjne z czasów PRL oraz III RP, skupiając się na tym ich wymiarze, który był związany z oddziaływaniem na nierówności i na klasowych reakcjach na te reformy.

Reformy edukacyjne w PRL

Odwilż 1956 roku spowodowała, że w PRL wycofano się z klasowej polityki naboru na studia wyższe, przyznając uniwersytetom

częściową autonomię w tym zakresie. W konsekwencji obniżał się udział robotniczej młodzieży wśród studentów i uczniów szkół ogólnokształcących. Ponieważ ideologiczne zasady budowy sprawiedliwego porządku społecznego pozostawały niezmienione, postanowiono przeciwdziałać tym tendencjom, wprowadzając w trakcie naboru na studia system punktów preferencyjnych dla dzieci robotniczych i chłopskich.

Mimo że wprowadzone w 1965 roku „punkty” nie były socjalistyczną aberracją, lecz typowym systemem „pozytywnej dyskryminacji”, a ich implementację poprzedziła rzeczowa dyskusja w gronie ekspertów, w pamięci społecznej zachowały się jako efekt ideologicznego zaczenia komunistycznych decydentów i zemsta partii na inteligencji. Działania kadry akademickiej, nauczycieli, urzędników, a także praktyki rodzin o wyższym kapitale kulturowym (peerelowskiej „klasy średniej”) spowodowały, że choć system punktów preferencyjnych utrzymał się aż do drugiej połowy lat 80. XX wieku, nie odwrócił on niekorzystnej tendencji w dostępie młodzieży robotniczej i chłopskiej do studiów wyższych¹. Implementacja nowego rozwiązania ujawniła zjawisko, które nazywam procesem uspołeczniania reform, polegające na ujawnieniu się niezamierzonych lub nieplanowanych skutków reform prowadzących do ich „rozmywania”. Wynikają one z tego, że wszelkie zmiany systemowe uruchamiają zarówno zachowania sprzyjające zmianom i celowi, któremu one służą, jak również mechanizmy przeciwstawne. W przypadku zmiany wprowadzającej system punktów preferencyjnych w rekrutacji na studia proces uspołecznienia obejmował mechanizmy, które niwelowały efekty działania tej reformy i doprowadziły do jej całkowitej porażki. Były to przede wszystkim:

- Krytyka w mediach i debacie publicznej oraz dyskusjach wewnątrzpartyjnych, także

¹ Odsetek robotników i rolników przyjmowanych na studia ze względu na „punkty” nigdy nie wyniósł więcej niż 5% ogółu przyjętych (a według szacunków uczelni na przykład w 1974 roku punkty preferencyjne zwiększyły udział robotników i rolników o 3–4%).

ze strony tych, którzy awansowali wskutek szerokiego otwarcia bram uniwersytetów na kandydatów pochodzących z klasy robotniczej i chłopskiej w okresie powojennym;

- Nieznany obszar faktycznej korupcji, protekcji i obchodzenia przepisów (nie brakuje historii o lekarzach, którzy na rok przeprowadzali się na wieś i zostawiali rolnikami, aby ich dzieci miały szansę skorzystać z dodatkowych punktów; zob. Cerych, Sabatier 1986) oraz powstanie rynku płatnych korepetycji i kursów (skala procederu była tak duża, że trzeba było wprowadzić kodeks etyczny nauczyciela regulujący udzielanie płatnych lekcji);
- Polityka uczelni sukcesywnie zmniejszająca odsetek miejsc obsadzanych w otwartym konkursie (gdzie zastosowanie miał system punktowy), a stawiająca na laureatów olimpiad i rozdzielanie „miejsc rektorskich”;
- Brak zainteresowania studiami wśród potencjalnych beneficjentów systemu, wzmacniany nieformalną dyskryminacją „przedstawicieli ludu” na uczelniach.

Badania socjologiczne prowadzone od lat 60. aż po 80. XX wieku, pokazały, że punkty preferencyjne nie były odpowiednim narzędziem oddziaływania, ponieważ selekcja następowała już przy wyborze szkoły średniej (Osiński 1972, s. 48; por. Babiński 1974, s. 105). W latach 70. wykształcenie przestawało być postrzegane (szczególnie przez osoby ze środowisk robotniczych i chłopskich) jako pewny środek podniesienia stopy życiowej. Kompleksowej reformy wymagał system edukacyjny na niższych szczeblach kształcenia. Próbę takiej reformy podjęto właśnie w latach 70. (zob. Zahorska 2002; Zdański 2007; Sobotka 2016). Głównym jej celem było podniesienie jakości kształcenia na wsi przez dobór lepiej wykwalifikowanej kadry, lepsze warunki lokalowe i wyposażeniowe oraz organizację zajęć pozalekcyjnych; a narzędziem – wprowadzenie powszechnej, dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej. Na terenach wiejskich „dziesięciolatki” miały się oprzeć na tworzonej

od początku 1973 roku sieci zbiorczych szkół gminnych. Zgodnie z założeniami miały to być wysoko zorganizowane placówki, realizujące zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze na terenie całej gminy wiejskiej. Usytuowane w centrum gminy, miały zastąpić małe i drogie w utrzymaniu szkoły na wsi. Niezrozumienie celów reformy na wsi, fatalny poziom nowych szkół oraz problemy z dowożeniem i wyżywieniem uczniów wywołały silny opór społeczny i przesądziły o fiasku gminnych szkół zbiorczych. Wprowadzono je, ale wraz z naciskami wsi i kolejnym wyżem demograficznym stopniowo odradzały się dawne szkoły wiejskie.

Zmiany edukacyjne w III RP

Reforma z 1999 roku wprowadzająca gimnazja – przynajmniej na wsi – była podobna w swojej intencji do nieudanej reformy Gierka. Stwierdzono, że państwa nie stać na utrzymanie dużej liczby placówek na dobrym poziomie, w efekcie czego cierpi wieś: szkoły są małe i niedoposażone, klasy często łączone, dzieci nie poznają świata poza swoją wsią. Efekt wyrównujący miał być osiągnięty przez wzmocnienie oddziaływania jednolitego systemu szkolnego. Służyć temu miało zaprojektowanie rzadszej sieci większych szkół drugiego stopnia, umożliwiające ich lepsze doposażenie niż w przypadku tysięcy małych placówek wiejskich, przestrzeganie zasady rejonizacji opóźniającej próg selekcji szkolnej oraz wprowadzenie egzaminów zewnętrznych, obiektywnie mierzących efekty nauczania (zob. Zahorska 2002; Sobotka 2016). Po raz kolejny zignorowano jednak mechanizm konsultacyjny, który mógł przekonać do reformy nauczycieli i rodziców oraz nie doceniono znaczenia

klasowych różnic w zakresie stosunku do reformy. Podsumowując reformę 1999 roku, należy podkreślić, że:

- Konflikt z nauczycielami i opozycją, choć miał niskie nasilenie, przyczynił się do medialnej krytyki reformy, dając początek „czarnej legendzie gimnazjów” jako miejsc pełnych zagrożeń i przemocy;
- Zorganizowany, lecz zdecentralizowany, opór rodziców z terenów wiejskich doprowadził do „odwrócenia” reformy na wsi i powstania nieplanowanych, dziewięcioletnich podstawówek. Największy sprzeciw wobec likwidacji szkół w roku 1999 był tam, gdzie skutecznie protestowano w latach 70. Żywa okazała się pamięć społecznego oporu i tego, że państwo jest niekonsekwentne i się ugnie, o ile tylko się zmobilizujemy. Państwo nie rozpoznało emocjonalnego przywiązania mieszkańców do ich szkół. Ekspertcy myśleli w kategoriach „racjonalnych”: przecież to lepiej, żeby dzieci uczyły się w mieszanym środowisku, doposażonej szkole z lepszą kadrą, choćby je trzeba było dowozić. Nieufni wobec państwa obywatele zakładali, że samorząd ich dzieci nie dowiezie;
- Presja szkół prywatnych, zasada „pieniądz idzie za uczniem” i postawa rodziców o wyższym statusie ekonomiczno-społecznym doprowadziła do rozwarstwienia systemu w największych miastach. Efektem było tworzenie klas i szkół językowych, udzielanie zgody na przyjęcia spoza rejonu i zwiększanie limitu miejsc dyrektorskich, zniechęcanie uczniów słabszych do podejmowania edukacji w szkołach rejonowych o wysokim poziomie;
- Indywidualne działania rodziców przyjęły formę rozmaitych praktyk, służących zapewnieniu dziecku miejsca w szkołach postrzeganych jako „lepsze”. Było to między innymi wyszukiwanie szkół o zwiększonej selekcji (szkoły językowe i muzyczne, w ostateczności społeczne

i prywatne), a następnie zwiększenie inwestycji w płatne kursy i korepetycje (językowe i inne) i lepsze przygotowywanie do egzaminów lub zmiana meldunku i deklarowanie nieprawdziwego adresu w celu wykorzystania zasady rejonizacji.

Podobne mechanizmy zostały uruchomione przy okazji próby wdrożenia przez rząd Platformy Obywatelskiej (PO) reformy skutkującej obniżeniem wieku obowiązku szkolnego. O dostosowaniu go do standardów obowiązujących w większości krajów europejskich dyskutowano w Polsce od lat. Pomysł pojawił się przy okazji reformy 1999 roku i wrócił w czasach rządów Sojuszu Lewicy Demokratycznej (SLD). Zapowiedź objęcia sześciolatków nauką szkolną znalazła się w programie PiS z 2005 roku (Prawo i Sprawiedliwość 2005, s. 99), a następnie w programie PO (Platforma Obywatelska 2007, s. 53). Reformę ogłoszono w roku szkolnym 2008/2009. Celem było zwiększenie dostępności i jakości oferty edukacyjnej przedszkoli przez wysłanie całego rocznika (czwartej grupy przedszkolnej) do pierwszej klasy w szkole podstawowej, w wyniku czego w przedszkolach zwalniały się miejsca dla większej liczby dzieci. Drugim celem było przyspieszenie pierwszego kontaktu dziecka z placówką edukacyjną: od tej pory obowiązkowo do zerówki szły już pięciolatki. Zmiana wieku szkolnego, choć ewidentnie korzystna w wymiarze egalitaryzującym i zaakceptowana przez środowisko nauczycielskie, nie zdobyła poparcia opinii publicznej i była silnie kontestowana przez ogólnopolski ruch rodziców „Ratuj maluchy”. W efekcie konfrontacji reforma została rozłożona na wiele lat, a następnie po dojściu do władzy PiS cofnięta. Przy jej wdrażaniu po raz kolejny popełniono błędy, które pojawiały się już w przypadku zmian omówionych powyżej:

- Reformę wdrażano w atmosferze pełnej zgody w środowiskach eksperckich raz porozumienia rządu ze związkami nauczycielskimi i częścią opozycji, jednak przy zupełnym braku zainteresowania

opinią rodziców (80% uważało, że to oni – a nie instytucje oświatowe – powinni decydować o momencie rozpoczęciu nauki);

- Błędy w strategii komunikacyjnej i nieuwzględnienie różnic klasowych doprowadziły do oporu rodziców, który w przypadku klasy średniej przybrał formę społecznych kampanii informacyjnych i inicjatyw obywatelskich oraz doprowadził do narodzin ruchu społecznego. Reakcją środowisk ludowych na reformę było bierne niezadowolenie, które częściowo znalazło swój wyraz w wynikach wyborów 2015 roku;
- Mimo badań, których wyniki potwierdzały gotowość szkolną dzieci przedszkolnych i raportów NIK (2013; 2014) dobrze oceniających przygotowanie szkół na przyjęcie sześciolatków, debatę zdominowały głosy oceniające gotowość placówek i dzieci jako daleko niewystarczające. Cykl wyborczy i troska o sondaże doprowadziły do rozłożenia reformy na raty, czyniąc ją zarazem przedmiotem ostrej walki politycznej z PiS.

Obniżenie wieku szkolnego w intencji reformatorów miało służyć przede wszystkim dzieciom z rodzin o niższym statusie ekonomiczno-społecznym. Z punktu widzenia klasy średniej nie była to zmiana niezbędna, a w przypadku osób mających mniejsze zaufanie do państwa lub publicznej edukacji – wręcz niekorzystna. Sam ruch „Ratuj maluchy” początkowo miał nie tylko średnioklasowy skład, ale także profil przekazu.

Hipotezę klasową postanowiłem sprawdzić, realizując w 2013 roku, a więc w szczycie sporu o referendum, badania dotyczące klasowych praktyk kulturowych. Większość rozmówców, zarówno z klas ludowych, jak i średnich, opowiadała się przeciwko zmianom. Co jednak ciekawe, obie grupy czyniły to z zupełnie innych powodów. W przypadku klas ludowych dominowało przekonanie o niepotrzebnym zabieraniu dzieciństwa i o tym, że dzieci sześciolatki nie są jeszcze gotowe

do podjęcia szkolnych obowiązków. Wynikało ono z utrwalonego negatywnego nastawienia klas ludowych do szkoły jako instytucji wprowadzającej dziecko w świat obowiązku i przymusu. Jak pokazały wcześniejsze badania, negatywne doświadczenia szkolne, takie jak dyskryminacja klasowa ze strony personelu i innych uczniów, abstrakcyjny, mało praktyczny program oraz coraz silniejsze od lat 90. XX wieku nastawienie na rywalizację i indywidualizm okazały się zupełnie niedostosowane do habitusu klas ludowych nastawionego na kolektywizm, współpracę, praktycyzm i konkret (zob. więcej na ten temat w Sadura 2016 oraz Gdula, Lewicki, Sadura 2015). Osobom z klasy średniej chodziło raczej o to, że to szkoła nie jest gotowa na przyjęcie sześciolatków. Postrzegały one dzieciństwo jako kluczowy okres stymulowania rozwoju, kreatywności i indywidualności, których publiczna szkoła nie będzie w stanie uwzględnić. O ile klasa ludowa chciała odroczyć wejście dziecka w świat przykrego obowiązku, o tyle klasa średnia domagała się szkoły odpowiedniej, to znaczy dostosowanej do indywidualnych potrzeb rozwojowych dzieci.

Ustalenia z badań jakościowych znalazły potwierdzenie w badaniach ilościowych przeprowadzonych przez CBOS. Sondaż przeprowadzony w 2014 roku pokazał znaczący i przekraczający granice klasowe wzrost sceptycyzmu wobec obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Odsetek przeciwników reformy wzrósł w porównaniu z rokiem 2013 o dziewięć punktów procentowych i wyniósł 73%. Osoby z wykształceniem niższym niż średnie znacznie częściej niż pozostali byli przeciwni reformie z powodu obaw, że dzieci w tym wieku nie są wystarczająco dojrzałe, aby rozpocząć naukę w szkole (72% wśród badanych z wykształceniem podstawowym i 75% z zawodowym). Znaczenie tego czynnika było mniejsze wśród badanych z wykształceniem średnim (61%) i znacząco niższe wśród tych z wyższym (48%). Ci ostatni z kolei częściej niż pozostali wskazywali na nieprzygotowanie szkół (20%) i złe przygotowanie reformy (17%) (CBOS 2013, s. 6–7).

Postawa klasy ludowej, tak jak w przypadku innych reform, okazywała się sprzeczna z jej interesami. Krytyka rozszerzania obowiązku szkolnego ze strony klasy średniej była z kolei zabezpieczaniem jej interesów przez podtrzymywanie mniej egalitarnego modelu. Byłoby przesadą traktować tę zbieżność postaw wobec reformy jako podstawę międzyklasowego sojuszu, jednak dostrzegł w niej swoją szansę ruch „Ratujmy maluchy”, który – znajdując się już w tym czasie w orbicie silnych wpływów PiS – zaczął przesuwac punkt ciężkości argumentacji z nieprzygotowania szkół na nieprzygotowanie dzieci. Klasowej różnicy w opinii o reformie nie dostrzegali natomiast rząd PO, podobnie zresztą jak tego, że aż 70% ankietowanych przez CBOS w 2013 popierało pomysł referendum. Lekceważąc podpisy miliona i opinie ponad dwudziestu milionów dorosłych obywateli, rządzący pogrzebali nie tylko reformę obniżającą wiek szkolny, lecz także swoje szanse wyborcze.

eksperckie zaplecze decydentów. Dyskutowano je w wąskich kręgach, następnie wdrażano w sposób dość pospieszny. Każda miała silny komponent równościowy, choć zwykle nie był to jedyny cel zmian. W każdym przypadku zabrakło prawdziwych konsultacji z beneficjentami tych reform.

Decydenci i eksperci nierzadko starali się wprowadzić zmiany potencjalnie korzystne dla osób sytuujących się niżej w strukturze społecznej, jednak próbowali wdrożyć zmiany bez rozpoznania, czy osoby które mają na reformie skorzystać, rozumieją ich intencje i dzielają cele. Nie zastanawiano się, jak mogą zareagować. Często także zapomniano wysłuchać tych, którzy obawiali się, że na zmianach mogą stracić. Tymczasem zarówno w PRL, jak i III RP, różne grupy społeczne mogły reformatorskie plany albo zablokować, albo wykorzystać nieformalne możliwości związane z „uspołecznieniem” reformy po to, by ją ominąć, przechwycić na własny użytek, rozwodnić albo zupełnie wyprać z treści.

„Uspołecznienie” w tym rozumieniu to odkształcanie reformy przez różne siły społeczne w trakcie jej implementacji. Polityka publiczna przestaje być wtedy zbiorem papierowych założeń i staje się procesem, na który wpływa wiele czynników. Jeśli nie jest się ich świadomym, mogą wypaczyć sens tego, co chcemy wprowadzić w życie. Nawet w autorytarnym reżimie, nie mówiąc już o liberalnej demokracji, państwo jest skomplikowanym polem gry. Składa się z licznych organizacji, a każda jest aktorem, który ma swoje interesy.

W takiej sferze jak edukacja spotykają się rząd, różne szczeble administracji, samorządy, rodzice, związki zawodowe, społeczności lokalne.

W sposobie reformowania edukacji w ostatnim pięćdziesięcioleciu uderzają:

- decyzyzizm i narzucający, protekcyjno-oświeceniowy styl wdrażania reform;
- niechęć, nieumiejętność lub brak woli niezbędnej do prowadzenia

Mechanizmy unieważniania reform edukacyjnych minionego półwiecza

Gdyby podsumować powyższe analizy, szukając cech wspólnych omówionych reform, należałoby zacząć od konstatacji, że żadna z nich nie udała się w całości: albo rozmontowywali je ci, którym mogła zaszkodzić, albo – co gorsza – sabotowali ci, którym miała pomóc. Czasem i jedno, i drugie. Podobieństw jest jednak więcej. Reformy zwykle projektowała postępową, wrażliwą społecznie inteligencją, stanowiącą

profesjonalnych i poważnie traktowanych konsultacji społecznych oraz uczciwych kampanii informujących o założeniach i celach reformy (skłonność do traktowania tych narzędzi jako narzędzi manipulowania opinią, a nie projektowania zmian);

- na poziomie przygotowania reformy brak procedur, umiejętności, nawyku, a czasem chęci, by zdefiniować potencjalne „niezamierzone skutki reform” i zaplanować to, jak można im przeciwdziałać;
- na etapie wdrażania reform brakuje monitoringu kładącego nacisk na szybkie dostrzeganie zagrożeń, co uniemożliwia odpowiednią reakcję;
- brak konsekwencji instytucji publicznych w egzekwowaniu wdrożonych rozwiązań uderzający w i tak już bardzo niskie zaufanie do państwa;
- brak skłonności głównych aktorów politycznych do budowania wokół reform polityk społecznych szerokich ponadpartyjnych i ponadklasowych koalicji. W szczególności zaś słaba artykulacja postulatów klas ludowych (brak diagnozy; ignorowanie opinii publicznej; tendencja do wdrażania egalitarnych reform „dla ludu, a nie z ludem”).

Konkluzja: dobra zmiana w edukacji

Gdyby z tego punktu widzenia opisać zmiany edukacyjne PiS, to dostrzeżemy, że reformatorom udało się nie zejść z wytyczonego już szlaku. Od narzucającego stylu wdrażania reform i użycia konsultacji jako fasady, a nie realnego mechanizmu tworzenia polityki publicznej, aż po nieudolność w przewidywaniu następstw wprowadzanych

rozwiązań, ekipa minister Zalewskiej powtarza wszystkie błędy poprzedników. Korektę widać w jednym tylko punkcie dotyczącym budowania wokół reformy szerokiej koalicji i artykułowania postulatów klas ludowych. Niestety, jeśli poprzednim reformatorom zarzucić można było „pięknoduchostwo”, wyrażające się w próbach reform podejmowanych w interesie ludu ale wbrew jego woli, to reformatorom z PiS należałoby przypisać cyniczny populizm, który kazał przygotować reformę w zgodzie z postulatami ludu ale wbrew jego interesom.

Czy zmiana edukacyjna PiS była próbą wdrożenia rozwiązań egalitarnych? Reforma została zapowiedziana tak w mediach jak i w oficjalnych dokumentach jako egalitarna². W praktyce jednak okazało się, że w najlepszym razie ma egalitarno-podobną polewę. Reforma likwidująca gimnazja i przywracająca ośmioletnią szkołę podstawową powoduje, że uczniowie rok wcześniej będą musieli dokonywać wyboru szkoły średniej. O ile można dyskutować, czy podział pierwszego okresu kariery edukacyjnej ucznia na dwa etapy był właściwy z punktu widzenia wyrównywania szans edukacyjnych, o tyle kwestią bezsporną jest to, że opóźnienie progu selekcji przyczynia się do zmniejszenia nierówności. Pedagodzy, socjolodzy edukacji, autorzy zajmujący się reformowaniem systemów edukacji rekomendują to rozwiązanie obok takich instrumentów jak wydłużanie dnia lekcyjnego, zwiększanie liczby dni szkolnych kosztem dni wolnych oraz zapewnienie powszechnego dostępu do pełnej i wczesnej opieki przedszkolnej (przegląd badań i literatury zob. m.in. Raudenbush, Eschmann 2015). PiS nie zajął stanowiska w kwestii długości dnia i roku szkolnego, wypowiedział się natomiast w sprawie powszechnego dostępu do opieki przedszkolnej i trudno uznać te decyzje za egalitarnie. Nie tylko cofnął reformę

² Wypowiedzi przypisujące planowanej reformie oddziaływanie na nierówności oraz zapobieganie selekcji i segregacji szkolnej pojawiły się w uzasadnieniu rządowego projektu ustawy Prawo oświatowe z 16 września 2016 roku (druk sejmowy nr 1030).

sześciolatek, która zwiększała dostępność przedszkoli, ale także zniósł obowiązek przedszkolny dla pięcioletków. Samorządy zostały zobowiązane do zapewnienia miejsca w przedszkolach wszystkim chętnym, jednak bez obowiązku przedszkolnego trudno będzie rzeczywiście zredukować nierówności między miastem i wsią czy między klasą średnią i ludową.

Gdyby reforma miała rzeczywiście na celu oddziaływanie na nierówności, powinna koncentrować się na korektach istniejącego systemu i na wprowadzeniu potwierdzonych przez wieloletnie badania (Raudenbush, Eschmann 2015) rozwiązań, skutkujących wcześniejszym i dłuższym kontaktem dziecka z instytucjami oświatowymi. Mogłoby im towarzyszyć zwiększenie nadzoru pedagogicznego (na przykład w zakresie przestrzegania zasady rejonizacji w naborze do gimnazjów) lub zmiana podstaw programowych, ale w kierunku zgodnym z zaleceniami ekspertów (zob. na przykład Kłakówna, Kołodziej, Waligóra 2011), czyniącym edukację bardziej praktyczną, a szkołę przyjazną uczniom (zwłaszcza tym ze środowisk ludowych). Byłoby to połączenie zalet polskiego systemu z niektórymi rozwiązaniami z zagranicy³.

Powstaje więc wrażenie, że PiS, reformując oświatę, połączyło wiele wątków, ale celem tego łączenia nie było uczynienie systemu bardziej egalitarnym, lecz walka o władzę. Partia funkcjonowała wówczas jako opozycja całościowa, to znaczy taka, która stara się przedstawić własną propozycję centralnego antagonizmu organizującego scenę polityczną, pokonać rządzących i samodzielnie sformować rząd. PiS posłużyło się logiką polityczną polegającą na powiązaniu ze sobą, a następnie wyrażeniu w jednym programie wszystkich narracji krytycznych wobec *status quo*, konsekwentnie podporządkowując tej logice aktywności w różnych obszarach problemowych (Laclau 2009; Laclau, Mouffe 2007). Pomysł na polityki sektorowe

³ W swoich badaniach opisanych w książce *Państwo, szkoła, klasy* (Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017)

polegał w dużym stopniu na skopiowaniu na niższym poziomie tej ogólnej strategii. Stąd dobra zmiana w edukacji stała się próbą łączenia ognisk oporu i kooptacji niezadowolonych. Wszyscy narzekają na gimnazja i argumentują w duchu: zmienimy ustrój szkolny, likwidując ten szczebel edukacji. Rodzice protestują przeciwko obniżeniu wieku szkolnego: cofniemy reformę sześciolatek. Wydawcy i eksperci krytykują wprowadzenie „rządowego” podręcznika: wymienimy podręcznik. Humanści kręcą nosem na testy: wywalimy egzaminy zewnętrzne. Mieszkańcy wsi boją się likwidacji małych szkół: odbierzemy samorządowi możliwość ich zamykania.

Podsumowując: proces powstawania programu edukacyjnego PiS, przygotowanego na potrzeby kampanii wyborczej prowadzonej pod hasłem „dobrej zmiany”, wykazuje cechy zbieżne z mobilizacją populistyczną.

Politycy tej partii uważnie wsłuchują się w głos ludu, a następnie, podsycając pasujące im wątki, idą za tym głosem, odwołując się nie do interesów ludu, lecz do jego postulatów. W interesie osób o niższym statusie ekonomiczno-społecznym było obniżenie wieku szkolnego, a nie jego podniesienie, wprowadzenie obowiązku przedszkolnego dla trzylatków, a nie ograniczenie go do uczniów „zerówek”, zreformowanie gimnazjów, a nie powrót do mniejszych i rozsianych po kraju peerelowskich podstawówek, wprowadzenie bardziej praktycznego, ciekawego, ale „lżejszego” programu, a nie przeładowanego i abstrakcyjnego materiału.

pokazywałem, jak na styl edukacyjny Polaków z klas ludowych mieszkających w Anglii wpływa taki bardziej praktyczny i inkluzyjny charakter tamtejszego szkolnictwa podstawowego.

Bibliografia

- Babiński Grzegorz (1974). *Procesy selekcji Studentów w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1968–1972*. Wrocław: PAN.
- CBOS (2013). Komunikat z badań nr BS 90/2013. *Czy sześciolatki powinny iść do szkoły?*
- CBOS (2014). Komunikat z badań nr 93/2014. *Polska szkoła A.D. 2014*
- Cerych Ladislav, Sabatier Paul (1986). *Great Expectations and Mixed Performance*. Trentham: European Institute of education & Social Policy.
- Gdula Maciej, Mikołaj Lewicki, Przemysław Sadura (2015). *Praktyki kulturowe klasy ludowej*, online: <http://issuu.com/krytykapolityczna/docs/isz-raport-praktyki-kulturowe-klasy>. Warszawa: Instytut Studiów Zaawansowanych.
- Geertz Clifford (1980). *Negara: The Theatre State in Nineteenth-Century Bali*. Princeton: Princeton University Press.
- Klakówna Agnieszka, Kołodziej Piotr, Waligóra Janusz (2011). *Pakt dla szkoły: zarys koncepcji kształcenia ogólnego: zaproszenie do dyskusji*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Laclau Ernesto (2009). *Rozum populistyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Laclau Ernesto, Chantal Mouffe (2007). *Hegemonia i strategia socjalistyczna. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- North Douglass C. (1990). *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. New York: Cambridge University Press.
- Osiński Jerzy (red.) (1985). *Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe*. Warszawa: PWN.
- Osiński Jerzy (1977). *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*. Warszawa: PWN.
- Platforma Obywatelska (2007). *By żyło się lepiej. Wszystkim! Program Wyborczy Platformy Obywatelskiej*. Online: <https://mamprawowiedziec.pl/file/14512> (dostęp: 23.11.2017).
- Prawo i Sprawiedliwość (2005). *IV Rzeczpospolita. Sprawiedliwość dla wszystkich*. Online: <http://old.pis.org.pl/dokumenty.php?s=partia&idoc=3> (dostęp: 23.11.2017).
- Raudenbush, S. W. i Eschmann, R. D. (2015). *Does schooling increase or reduce social inequality?* "Annual Review of Sociology".
- Sadura Przemysław (2016). *Transforming the Educational Style of the Working Class in Poland*. „Edukacja” 2 (141).
- Sobotka Aneta (2016). *Trudności we wprowadzaniu reformy gimnazjalnej na obszarach wiejskich*. „Edukacja”, 3(138).
- Suhecka Justyna, Małgorzata Zubik (2017). *Rząd uratował jedno gimnazjum, czyli jak w Szczecinie znaleźli sposób na obejście reformy edukacji*, „Gazeta wyborcza”. Online: <http://wyborcza.pl/7,75398,21923425,rzad-uratowal-jedno-gimnazjum-czyli-jak-w-szczecinie-znalezli.html>, 7 czerwca 2017 (dostęp: 23.11.2017).
- Zahorska Marta (2002). *Szkoła między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Żak”.
- Zdański J. (2007). *Polityka oświatowa w Polsce w latach 1949–1973*. „Res Polticae”, II, s. 225–243.

Szkoła publiczna, czyli jaka?

Dorota Obidniak
Związek Nauczycielstwa Polskiego

Temat seminarium „Polski system edukacji – czego możemy się nauczyć?”, oprócz tego, że zawiera w sobie pytanie, to prowokuje jeszcze do zadania następnych: Czy chodzi o to, czego możemy się nauczyć od nas samych, z doświadczeń ostatnich dwóch dekad, wsłuchując się w opinie nauczycielek i nauczycieli, którzy postrzegają ostatecznie dwadzieścia lat jako pasmo niekończących się reform? Czy w ogóle zadaliśmy sobie trud dokonania analizy zmian przeprowadzonych w edukacji na tyle solidnej, by można było wyciągnąć z niej wnioski, czyli jakąś naukę? A może powinniśmy się uczyć od innych, którzy patrzą na nas z pewnego oddalenia?

Dodatkowo organizatorzy debaty, żeby zachęcić nas do refleksji, wskazali jeszcze kilka zagadnień, o których warto dyskutować: czy polski system edukacji służy wyrównywaniu szans, czy stwarza warunki do nauczania włączającego, uwzględnia różnorodności, czy wsłuchuje się w głosy lokalnych społeczności, rodziców, w końcu czy polska edukacja wymaga kolejnej radykalnej reformy? Z tego katalogu pozwoliłam sobie wybrać trzy kwestie, do których chciałabym się odnieść.

Służebność systemu edukacji

Nie ulega wątpliwości, że kluczową, wymagającą pilnego rozstrzygnięcia, kwestią jest wskazanie celu, jakiemu ma służyć edukacja, a co za tym idzie, polityka edukacyjna. Chcemy tego czy nie, system edukacji zawsze przecież komuś bądź czemuś służy. Problem w tym, czy polski system edukacji nadal ma być podporządkowany doktrynie neoliberalnej, czego konsekwencją jest obowiązujący w sferze publicznej model nowego zarządzania publicznego (*New Public Management* – NPM). Wszyscy ministrowie edukacji po 1989 roku, także ci wywodzący się z lewicy, pozostawali pod przemożnym urokiem NPM, starając się (niewykluczone, że czasem nieświadomie) implementować do edukacji rozwiązania rynkowe. Jeśli prześledzimy podejmowane przez kolejne rządy reformy i język, jakim posługiwali się politycy edukacyjni, wówczas stanie się to dla nas oczywiste. Przypomnijmy sobie:

- używanie pojęcia „klient” w odniesieniu do ucznia;

- mówienie o usługach edukacyjnych zamiast o kształceniu i wychowaniu;
- stosowanie w nadzorze pedagogicznym do oceny szkół i nauczycieli procedur znanych z *Total Quality Management*, czyli z kompleksowego zarządzania jakością;
- podkreślanie konieczności zróżnicowania placówek oświatowych i szkół wyższych po to, by mogły z sobą konkurować na zasadach rynkowych;
- próbę ograniczenia zasięgu edukacji publicznej na rzecz edukacji niepublicznej, ułatwienia w przekazywaniu placówek oświatowych innym, niepublicznym podmiotom;
- próby zmiany statusu zawodowego nauczyciela.

Wszystko to miało służyć takiemu ukształtowaniu systemu edukacji, który umożliwiłby przeniesienie do oświaty i nauki metod oraz praktyk typowych dla sektora prywatnego: konkurencyjności, orientacji na wąsko rozumiane wyniki, kierowanie się interesem klienta (często egoistycznym), decentralizacja i nastawienie prorynkowe. Doskonałym sposobem na dokonanie rynkowych zmian w systemie edukacji i ograniczenie wydatków państwa na oświatę i naukę miało być wprowadzenie nowych podmiotów: placówek i różnych form outsourcingu. Proces ten dokonywał się i w zasadzie dokonuje nadal przez prywatyzację, uzasadnianą często wymogami decentralizacji. Badacze systemów wyróżnili w tym obszarze kilka zjawisk, wśród których znaczące miejsce zajmuje ukryta prywatyzacja. Jest to „[...] [p]rywatyzacja w obszarze szkolnictwa publicznego. Nazywamy ją prywatyzacją «wewnętrzną» (*endogenous*). Takie rodzaje prywatyzacji polegają na wprowadzaniu pomysłów, technik i zasad postępowania z sektora prywatnego, aby sektor publiczny działał podobnie jak sektor gospodarczy i miał bardziej biznesową naturę [...]”. Obserwujemy także „[...] [p]rywatyzację szkolnictwa publicznego [...], którą nazywamy «zewnątrzną»

(*exogenous*). Takie rodzaje prywatyzacji polegają na otwarciu szkolnictwa publicznego na udział sektora prywatnego opartego na zasadzie korzyści oraz na użyciu sektora prywatnego w celu projektowania różnych form edukacji publicznej, zarządzania nimi oraz ich dostarczania [...]”¹.

Neoliberalny model edukacji, podobnie jak „niewidzialna ręka rynku”, miał wszystkich uszczęśliwić, a okazał się mocno niewydolny. W Europie i Stanach Zjednoczonych, gdzie eksperymentuje się z nim o dobre 20 lat dłużej niż w Polsce, doczekał się licznych krytyków, upatrujących w nim pogorszenie wyników nauczania, frustrację nauczycieli oraz zepchnięcie na dalszy plan edukacji do i dla wartości, co może być jednym z powodów kryzysu wartości, z jakim mamy dziś do czynienia. Pomimo krytycznych opinii i dowodów na wadliwe funkcjonowanie tego modelu, nadal w nim tkwimy, jesteśmy w nim tak głęboko zanurzeni, że próbując go „poprawiać”, tworzymy jego karykaturalną wersję. Najlepszym dowodem na to jest wprowadzony właśnie przez minister Annę Zalewską kuriozalny system oceny pracy nauczycielek i nauczycieli oraz dyrektorek i dyrektorów szkół. Celem tej zmiany miało być podobno odbiurokratyzowanie systemu awansu zawodowego nauczycieli i oceny ich pracy, tymczasem zwiększa on uciążliwość i restrykcyjność procesu oceniania. Na przygotowanie tysięcy szkolnych regulaminów oceny pracy zużyto tony papieru, drugie tyle zużyje się na okresowe, powtarzane obowiązkowo co trzy lata, oceny wszystkich nauczycieli i ich dokumentowanie. Nie możemy przy tym pominąć tego, że jest to system przygotowany w sposób tak dyletancki, że trudno uwierzyć, iż jego przygotowaniem zajmował się profesjonalista. Notabene

¹ Terminy używane w międzynarodowym dyskursie o prywatyzacji przez m.in. nauczycielskie związki zawodowe. Zostały opisane przez profesorów Stephena J. Balla i Deborah Youdell z Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego w raporcie opublikowanym przez Międzynarodówkę Edukacyjną z 2008 roku. Wydanie polskie jako *Czytanki o edukacji*. Ukryta prywatyzacja zostało poszerzone o krajowe przykłady ukrytej prywatyzacji, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2014, s. 14–15.

nieustanne rozliczanie i wprowadzanie zasad konkurencji w radach pedagogicznych – dobrzy nauczyciele/nauczycielki *versus* mniej skuteczni (czytaj: gorsi) – to jeden z najmniej skutecznych, czyli złych sterowników, o czym więcej piszę w następnej części.

Uwikłanie w neoliberalnej koncepcji edukacji poważnie utrudnia nam klarowne wskazanie odpowiedzi na pytanie, co z włączeniem, integracją, wyrównywaniem szans. Chodzi tu bowiem o kwestie światopoglądowe i etyczne. Wbrew pozorom nie da się do końca pogodzić neoliberalnego modelu edukacji z wizją szkoły jako dobra wspólnego – szkoły publicznej, która jest miejscem:

- kształtowania potrzeb wyższych, a nie tylko potrzeb konsumenckich;
- kształcenia i wychowania, będącego celem samym w sobie, który nie poddaje się standaryzacji i którego osiągnięcia nie da się zmierzyć matrycą, jaką jest egzamin zewnętrzny;
- publicznym, w którym dba się o dobrostan wszystkich członków i członkiń szkolnej społeczności.

18 Profesor Bogusław Milerski w artykule opublikowanym w zbiorze *Czytanki dla edukacji. Etyka dla nauczycieli* pisał: „[...] [p]od pojęciem «publiczny» kryje się nie tyle rozumienie szkoły jako formy urzędu, a nauczyciela jako urzędnika, ile przede wszystkim rozumienie instytucji szkoły i zawodu nauczycielskiego jako gwarantów realizacji dobra wspólnego. Tylko działając *pro publico bono*, szkoła publiczna może stać się rzeczywiście «szkołą dla wszystkich [...]»” (Milerski 2015, s. 51). Dalej ten sam autor zauważa, że: „[...] [i]dea dobra wspólnego była wielokrotnie wykorzystywana instrumentalnie i ideologizowana. Działo się to wówczas, gdy synonimem wspólnoty stawała się wyłącznie jedna, zazwyczaj dominująca grupa społeczna. Dobro wspólne było ograniczone do dobra jednej klasy społecznej, jednego narodu, jednej religii czy jednej partii. Taka sytuacja jest zaprzeczeniem idei dobra wspólnego.

[...] I tak jak nowoczesna demokracja nie jest prostą władzą ludu (*demos* i *kratos*), opierającą się na dominacji większości, lecz jest demokracją przedstawicielską, bazującą na etycznym pryncypium praw człowieka, tak też szkoła nowoczesna i uspołeczniona musi opierać się na konkretnym instrumentarium demokratycznego życia” (*ibidem*, s. 46).

Złe i dobre sterowniki

Szkoły stanęły w obliczu wielu problemów i dopiero uczą się, jak je rozwiązywać. Nauczyciele, uczniowie i ich rodzice coraz lepiej zdają sobie sprawę, że takie zjawiska jak: absencja, agresja i przemoc, frustracja wynikająca z poczucia, że szkoła nie przygotowuje dostatecznie dobrze do radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego rynku pracy i cywilizacji technicznej, nie są chwilowymi problemami, które dadzą się rozstrzygnąć przy pomocy stosowanych w przeszłości metod. Społeczności szkolne byłyby więc gotowe do podjęcia i przyjęcia zmian. Pytanie, czy kiedykolwiek zostały do tego przygotowane? Czy „reformatorzy” pytali zainteresowanych o to, jak chcieliby zmienić system?

Michael Fullan, światowy autorytet w dziedzinie reform edukacyjnych, profesor Uniwersytetu w Toronto i Uniwersytetu w Ontario, opierając się na licznych badaniach, wskazał przyczyny sukcesów i porażek reform edukacyjnych przeprowadzanych w różnych krajach w ostatnich dziesięcioleciach (Fullan 2014). Wnioski z tej wieloaspektowej analizy z konieczności przedstawiam w dużym uproszczeniu, zachęcając jednocześnie do zapoznania się z raportem, który dostępny jest bezpłatnie w internecie w polskim tłumaczeniu. Otóż M. Fullan wprowadził pojęcie dobrych i złych sterowników: „[...] [s]terowniki to takie dźwignie polityki i strategii edukacyjnych, które mają najmniejsze lub największe szanse

pociągnąć skuteczne reformy. Zły sterownik to zamierzone polityczne działanie, którego siła jest zwykle zbyt mała, by doprowadzić do upragnionego celu, natomiast dobry sterownik skutkuje osiąganiem lepszych mierzalnych wyników przez uczniów [...]” (*ibidem*, s. 7). Analizując skutki reform, stwierdził, że są projekty, które z całą pewnością zakończą się niepowodzeniem, opierają się bowiem na sterownikach, które nie działają. Sukces odnoszą natomiast ci, którzy stosują skuteczne, dobre sterowniki, a więc:

- budują na kompetencji specjalistów/nauczycieli,
- pracują zespołowo,
- zmieniają metody nauczania,
- i stosują rozwiązania systemowe.

Zmiany tak przeprowadzane są skuteczne, ponieważ działają na rzecz poprawy kultury szkolnej, odnoszą się do norm, umiejętności, praktyki, relacji.

Na porażkę są skazani ci reformatorzy, którzy kierują się złymi sterownikami. Złe sterowniki zmieniają:

- strukturę,
- procedury,
- i inne formalne atrybuty systemu, ale nie dotyczą istoty reform – i dlatego nie działają.

Proponowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) reforma to właśnie: zmiana struktury, procedur i formalnych atrybutów, czyli – nazwijmy rzeczy po imieniu – rozwalanie społeczności szkolnych, zespołów pedagogicznych, które tworzyły się przez ostatnie piętnaście lat. To trwonienie kapitału społecznego, którego wartość opiera się na wzajemnych relacjach społecznych i zaufaniu, a którego w Polsce tak bardzo brakuje.

Złe sterowniki demotywują masy, których energia jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu. Planowana reforma to sposób na wyzwolenie ogromnych pokładów frustracji i najgorszych emocji: dla kogo etat, dla kogo wypowiedzenie;

który dyrektor się utrzyma, a który zostanie zwolniony za zbyt dobre relacje z wywodzącym się z innej opcji samorządem albo za krytyczny stosunek do reformy; kto otrzyma „awans” na nauczyciela liceum, a kto zostanie „zdegradowany” do pracy w podstawówce (czy tego chcemy, czy nie, w środowiskach lokalnych tak będą postrzegane przesunięcia na niższy lub wyższy etap edukacji. Pamiętamy przecież, co działo się przy zakładaniu gimnazjów). Tymczasem nie da się przeprowadzić reformy edukacji, szczególnie tak kompleksowej, „bez siły, jaką daje współpraca koleżeńska” (*ibidem*, s. 16). [...] Kraje z lepszymi wynikami nie odniosły sukcesu, mając «jednego dobrego nauczyciela tu, a drugiego tam». Odniosły sukces, bo skupiły się na doskonaleniu całej grupy zawodowej nauczycieli” (*ibidem*, s. 14). Na ich kształceniu, rekrutacji do zawodu i doskonaleniu często w wewnątrzszkolnym wymiarze.

Raport McKinsey & Company z 2010 roku, zatytułowany *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze* (Mourshed, Chijioke, Barber 2012), również omawia mechanizmy skutecznych reform na różnych etapach rozwoju szkolnictwa: „Niemal każdy kraj w ciągu ostatnich dwóch dekad podjął reformę systemu oświaty, jednak tylko nielicznym udało się poprawić swój system – ze słabego na przeciętny, dobry, bardzo dobry czy wspaniały. W raporcie tym przyglądamy się bliżej 20 systemom oświaty z różnych części świata, o różnej sytuacji wyjściowej, którym udało się zanotować znaczącą, trwałą i powszechną poprawę wyników uczniów” (*ibidem*, s. 17).

Domyślam się, że publikacja ta, szeroko komentowana na świecie, nie była i nie jest znana minister Annie Zalewskiej i jej współpracownikom, ponieważ ocena polskich przemian w edukacji w tym raporcie diametralnie różni się od opinii urzędników ministerstwa. Pierwszą omawianą w raporcie grupą są kraje i regiony, które w okresie co najmniej pięciu lat zanotowały stałą poprawę wyników uczniów. W grupie tej znalazły się m.in. Singapur, Ontario i Polska.

Dodatkowo warto podkreślić, że udane reformy opisane w raporcie we wszystkich krajach były rozciągnięte w czasie, od ich rozpoczęcia do pomiaru pierwszych wyników mijają 3–4 lata, a ich planowanie obejmuje często kilka, a nawet kilkanaście lat wstecz. W najefektywniejszych, z punktu widzenia osiągnięć, systemach edukacyjnych na świecie: w Singapurze, Hongkongu i Korei Południowej, planowanie i projektowanie reform systemów edukacji rozpoczęło się w 1985 roku (!).

Programy złe czy dobre?

Przy okazji kolejnych reform szczególne emocje budzi podstawa programowa i programy nauczania poszczególnych przedmiotów. Jak wiadomo, naukowcy zajmujący się tą dziedziną wskazują na kilka istniejących obok siebie definicji podstawy programowej, wynikających po części z odmiennego podejścia do samego fenomenu, jakim jest program nauczania. Cechą wspólną tych definicji jest jednak zawarte w nich przekonanie, że narodowe *curriculum* stanowi jeden z najważniejszych elementów polityki edukacyjnej, określa bowiem, po co w ogóle istnieje system edukacji. Jest też rodzajem umowy społecznej zawieranej pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu uczenia się i nauczania, także tymi, którzy są tylko „odbiorcami” efektów kształcenia. Podstawa programowa wyznacza ramy, w jakich poruszać się powinni autorzy programów przedmiotowych, programów szkolnych, autorzy podręczników i autorzy testów egzaminacyjnych oraz nauczyciele. Ma więc znaczący wpływ na pracę setek tysięcy osób, których celem jest osiągnięcie celów edukacyjnych, wyznaczonych przez państwo, uznanych za społecznie pożądane, służących rozwojowi jednostki, społeczeństwa, kraju i międzynarodowej wspólnoty, której częścią jesteśmy.

Podstawa czy programy nauczania mogą przyczynić się do osiągnięcia tych edukacyjnych ideałów tylko wówczas, gdy są spełnione warunki niezbędne do ich realizacji, czyli gdy podstawa i programy są:

- akceptowane, co oznacza, że społeczeństwo i osoby odpowiedzialne za ich realizację znają ich założenia i się z nimi identyfikują;
- zrozumiałe, co oznacza, że osoby odpowiedzialne za ich realizację mają wiedzę o metodach i sposobach umożliwiających osiągnięcie nakreślonych celów;
- realne, co oznacza, że stworzone zostały warunki prawne, finansowe, czasowe i materialne umożliwiające ich wdrożenie i realizację.

Na jakość podstawy programowej i programów nauczania nie miały wpływu ma też ewaluacja ich realizacji, prowadzona w oparciu o powyższe kryteria. Prace nad dokumentami programowymi nigdy się nie kończą. Programy nauczania zawsze się zmieniały, ale zmiany te dokonywały się stosunkowo powoli. Dopiero w ostatnich dziesięcioleciach nabrały dużego tempa, co jest oczywistą konsekwencją przemian cywilizacyjnych. Można zadać sobie pytanie, czy stała modernizacja podstawy i programów jest rzeczywiście konieczna. Jeśli opierać się na pracach naukowych, badaniach i praktyce krajów zachodnich, odpowiedź brzmi „tak”. Konieczność ta wynika choćby z naszej przynależności do Unii Europejskiej, z której płyną do nas liczne komunikaty-zalecenia dotyczące umiejętności kluczowych, wielojęzyczności, strategii uczenia się przez całe życie czy europejskich ram kwalifikacji.

Skoro zmiany programów są nieuniknione, to dlaczego próby ich nowelizowania wywołują taki opór społeczny i są narażone na liczne niepowodzenia? Problemy te mają swoje źródło w:

- upolitycznieniu prac nad podstawami;
- braku instytucji, a co za tym idzie, ekspertów, którzy zajmowałiby się

modernizowaniem dokumentów programowych;

- braku powiązania pracy nad podstawami z pracami nad sposobami ich upowszechniania, wdrażania i monitorowania;
- nieuwzględnianiu w pracach nad podstawami opinii zainteresowanych środowisk, w tym partnerów społecznych;
- braku własnych badań nad podstawą programową;
- braku szerszej refleksji, wynikającej z wymiany myśli, doświadczeń i przykładów dobrej praktyki z ośrodkami zagranicznymi, zajmującymi się podobnymi zadaniami w swoich krajach.

Mówiąc o upolitycznieniu prac nad podstawą, mam na myśli następujące kwestie. Po pierwsze, prace te odbywają się na zlecenie w MEN i w zespołach powołanych przez resort. Transmisja zaleceń jest więc tu w zasadzie jednokierunkowa – to ministerstwo określa, co jest potrzebne społeczeństwu, co ma ono odrzucić, a co lubić. Sprawcami zmian w kolejnych podstawach nie są naukowcy ani przedstawiciele szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego; w zasadzie nie są nimi też pracodawcy (co byłoby logiczne) ani rodzice. Nie istnieje bowiem żaden system, który pozwalałby na odniesienie programów do potrzeb i oczekiwań społecznych. Wyjątkowo drastycznym przykładem ograniczenia komunikacji między twórcami podstawy a jej odbiorcami było utajnienie nazwisk członków zespołu, pracujących nad ostatnią podstawą programową, i upokarzająca batalia sądowa o ich ujawnienie. A przecież podstawa to rodzaj społecznej umowy, dokument dotyczący wspólnego dobra, jakim jest edukacja.

Po drugie, każda reforma programowa zawiera pewną liczbę nośnych społecznie, atrakcyjnych medialnie haseł, do których należą: listy lektur, treści edukacji historycznej, edukacja językowa. Ponadto, przynajmniej teoretycznie, każda modyfikacja programów powinna służyć

podnoszeniu jakości edukacji. Od kilku kadencji nie mieliśmy więc ministra edukacji, który nie chciałby wykorzystać tak znakomitej okazji do zademonstrowania swojej troski o kształt i efekty kształcenia. W ten sposób prace nad podstawą programową stały się w Polsce erzacem polityki edukacyjnej.

Brak profesjonalnych instytucji, takich jak krajowy instytut programów szkolnych, powoduje, że w Polsce nie ma ośrodka, w którym:

- rodziłyby się i dojrzewały koncepcje rozwoju szkoły, gdzie mogłaby znaleźć zatrudnienie oraz rozwijać swoją wiedzę i umiejętności nowoczesna kadra badaczy i specjalistów edukacyjnych;
- porównywano by koncepcje programowe powstające w innych krajach i wymieniałyby doświadczenia;
- analizowano by wyniki badań porównawczych (PIRLS, PISA²) oraz inne dokumenty, np. komunikaty Komisji Europejskiej, które powinny być uwzględnione przy modernizowaniu podstawy programowej;
- opracowywano by poradniki dla nauczycieli, materiały informacyjne dla rodziców i dla wydawców;
- zlecano by badania i organizowano pilotaże nowych programów;
- zbierano by i analizowano opinie zainteresowanych i przekazywano by je politykom.

W Wielkiej Brytanii prace nad podstawą programową wykonuje i nadzoruje Qualification and Curriculum Authority (QCA). Kiedy kilka lat temu nowelizowano podstawę dla pierwszego etapu kształcenia, odpowiadającego z grubsza naszej edukacji przedszkolnej, ogłoszono, że przebiegać ona będzie w następujących etapach:

- dyskusja w gronie specjalistów QCA nad ewentualnym rozmiarem zmian

² Progress in International Reading Literacy Study, Programme for International Student Assessment.

i ich konsekwencjami dydaktyczno-
-metodycznymi i organizacyjnymi;

- pierwszy etap konsultacji, organizowanej przez związki zawodowe – spotkania z nauczycielami i innymi członkami społeczności szkolnej, zbieranie opinii o potrzebach i zakresie proponowanych zmian;
- analiza wniosków z przeprowadzonych dyskusji;
- opracowanie propozycji zmian oraz roboczych wersji materiałów: informatorów, poradników metodycznych, poradników dotyczących organizacji pracy oraz koncepcji badań;
- etap konsultacji – przedstawienie wstępnych wersji dokumentów;
- pilotaż, w którym uczestniczyć będzie 25 rejonów, przy czym w każdym z tych rejonów biorą udział w pilotażu wszystkie placówki – publiczne i niepubliczne;
- przeprowadzenie badań podczas pilotażu;
- opracowanie raportów badawczych i wstępnych wniosków po pilotażu;
- ewentualna korekta curriculum;
- przedstawienie ostatecznej wersji do akceptacji ministerstwa;
- roczny czas na przygotowanie do wprowadzenia zmian programowych nauczycieli.

A przecież w tym wypadku chodziło tylko o uzupełnienie istniejącego już *curriculum*, a nie o przebudowę całej koncepcji kształcenia! Przebiegająca według takich procedur praca trwa minimum 3 lata. W dodatku wykonują ją osoby, które od wielu lat zajmują się tylko nowelizacją i doskonaleniem podstaw (*core curriculum*), na bieżąco śledzą zmiany w podejściu do koncepcji programowych i w dodatku robią to w ramach swojego etatu, pracy tej mogą więc poświęcić maksimum czasu i nie muszą tracić go na uwspólnianie pojęć, wypracowywanie metodologii itd., ponieważ w QCA dyskusja o programach

toczy się cały czas, a procedury zostały dawno ustalone.

Zupełnie inaczej wygląda praca zespołów eksperckich powoływanych na określony czas i wykonujących zaledwie znikomą część zadań związanych z przygotowaniem i wdrożeniem nowej podstawy. Trudno się więc dziwić, że do implementacji i nowych podstaw notorycznie brakuje materiałów, albo są one mało warte, że nie ma czasu na przygotowanie szkoleń dla nauczycieli (nie mówiąc już o pozyskaniu zrozumienia i wsparcia rodziców, czego efektem był konflikt wokół podstawy programowej dla sześciolatków, który doprowadził do powstania ruchu „Ratuj Maluchy”), że brak środków finansowych i że nie sprawdza się możliwości organizacyjnych szkół oraz samorządów, wierząc, jak zawsze, że: „Szabel nam nie zabraknie, szlachta na koń wsiędzie, / Ja z synowcem na czele, i – jakoś to będzie!”.

Liczba zatrudnionych w instytucjach zajmujących się programami bywa zróżnicowana, ponieważ oprócz tych zadań wykonują one także inne, np. opracowują standardy zewnętrznych egzaminów, które z podstawą i programami powinny być ściśle powiązane. QCA ma około 100 pracowników (to około 1/3 zatrudnionych w MEN). Także z porównania tych dwóch liczb wynika, że obarczanie pracowników ministerstwa zadaniami związanymi z programami nie jest najefektywniejszą metodą na podnoszenie jakości i podstawy programowej, i edukacji.

Związek Nauczycielstwa Polskiego od wielu lat upominał się o powołanie niezależnych instytucji, których celem byłoby wspieranie rządu i rozwijanie nowoczesnej myśli edukacyjnej. Bez takich rozwiązań jesteśmy skazani na przypadkowość, brak konsekwencji i błędy w polityce edukacyjnej. Podobne instytucje funkcjonują w większości krajów zachodnich, a ich istnienie w niczym nie umniejsza autonomii szkół i samorządów. Podnoszony przez przeciwników takich rozwiązań argument, że powołanie podobnych ośrodków oznaczałoby powrót do centralizacji, jest

przykładem manipulacji lub braku zrozumienia. Zadaniem instytucji centralnych byłoby bowiem opracowywanie w sposób profesjonalny podstaw programowych i programów nauczania, narzędzi egzaminacyjnych – testów, narzędzi do badania jakości pracy szkół i monitorowanie tego, jak funkcjonują zaprojektowane instrumenty, a także prowadzenie odpowiednich badań.

W Polsce nie powstało żadne centrum nowoczesnej myśli edukacyjnej, czego pośrednią przyczyną było odsunięcie ośrodków akademickich od czynnego udziału w opracowywaniu koncepcji reform. Polskiej edukacji nie da się wydzwignąć bez utworzenia swoistej „edukacyjnej Doliny Krzemowej”.

Trudno się dziwić, że przy braku merytorycznego wsparcia ze strony naukowców, badaczy, specjalistów każda nowa ekipa to nowe – często sprzeczne z poprzednimi – idee i kolejne wstrząsy dla systemu. Zmusza to do poważnego rozważenia modelu, który dobrze się sprawdza w niektórych krajach Unii Europejskiej, a którego istotnym elementem są narodowe rady do spraw edukacji, na ogół powoływane na mocy ustawy, złożone z przedstawicieli partii politycznych, partnerów społecznych, wybranych organizacji niepublicznych oraz ekspertów-naukowców. Posiadają one uprawnienia, które pozwalają im na wgląd w sposób prowadzenia bieżącej polityki edukacyjnej oraz opracowywanie długofalowych planów i strategicznych celów dla edukacji.

Celem polityki edukacyjnej powinna być także poprawa statusu i warunków pracy nauczycieli. Powszechnie wiadomo, że jakość kształcenia zależy od kwalifikacji edukatorów. Potwierdzają to wieloletnie badania i obserwacja praktyki szkolnej. Związek Nauczycielstwa Polskiego od wielu lat domaga się zmiany zasad kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tak by byli oni odpowiednio przygotowani do pełnienia swoich zadań zawodowych.

Nie można nie czuć zażenowania, jeśli patrzy się na europejskie czy prowadzone przez OECD statystyki dotyczące płac nauczycieli i na miejsce, jakie zajmują w tych zestawieniach płace polskich nauczycieli. W tej sytuacji nieustanne podważanie sensu istnienia Karty Nauczyciela, jednego z niewielu, jeśli nie jedyne w Polsce, dokumentu spełniającego w pewnym stopniu rolę układu zbiorowego, jest nie tylko niegodziwością, ale świadczy też o niebywałej krótkowzroczności.

Edukacji nie są potrzebne nowe reformy, ale stała, prowadzona w oparciu o cieszące się autorytetem profesjonalne instytucje modernizacja. Jednym z najważniejszych zadań polityki edukacyjnej jest stworzenie takiej wizji edukacji, która traktowałaby ją jako proces obejmujący całe życie człowieka, bo, jak napisał M. F. D. Young, profesor w Instytucie Edukacji i na Uniwersytecie Londyńskim, w książce o przyszłości edukacji *The Curriculum of the Future*, przed szkołą XXI wieku stoją ogromne wyzwania. Jest to całe spektrum spraw związanych z połączeniem systemu szkolnictwa z systemem edukacji nieformalnej, „uczeniem się jako społecznym uczestnictwem” oraz opracowaniem kryteriów połączenia sposobów rozumienia i podejścia do uczenia się różnych dyscyplin w spójną koncepcję kształcenia i wychowania. Polska miała niepowtarzalną szansę na poprawienie swojego systemu edukacji, ponieważ po raz pierwszy miała i nadal ma na to pieniądze. Właśnie je marnuje i niszczy dorobek ostatnich piętnastu lat. Jego symbolem były przesyłane do MEN księgi osiągnięć gimnazjów i raporty badawcze dotyczące funkcjonowania tych szkół, kiedy jeszcze lokalne społeczności miały nadzieję, że obronią te szkoły przed likwidacją. Dzięki determinacji nauczycielek, nauczycieli, uczniów i uczennic, ich rodziców, samorządowców oraz wielu instytucji i organizacji wspierających szkoły z nie do końca przemyślanego i zaprojektowanego nie bez wad systemu udało się uczynić wartość. A nawet więcej: uzyskać szacunek dla tych wyników na świecie.

Bibliografia

- Fullan, Michael. (2014). *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*. Wyd. 2. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Mourshed, Mona, Chinezi Chijioko, Michael Barber. (2012). *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*. Przełożyła Magdalena Pater. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Warszawskie Debaty o Polityce Społecznej to wspólne przedsięwzięcie Fundacji im. Friedricha Eberta i Fundacji Międzynarodowe Centrum ds. Badań i Analiz ICRA. Celem projektu jest popularyzacja progresywnych idei w obszarze polityki społecznej przy użyciu argumentów naukowych. Przewodnim motywem cyklu jest wielowymiarowa analiza polityki społecznej: w kontekście międzynarodowym, w stosunku do innych obszarów polityki publicznej oraz w różnych horyzontach czasowych. Każdemu tematowi poświęcane jest seminarium z gościem-ekspertem, które jest otwarte dla szerokiej publiczności, oraz ekspercka publikacja, zawierająca rekomendacje dla polityki społecznej.



www.icra.pl



www.feswar.org.pl

Wydawca:

Friedrich-Ebert-Stiftung, Przedstawicielstwo w Polsce wspólnie z Fundacją Międzynarodowe Centrum Badań i Analiz (ICRA)

Nieodpłatna dystrybucja:

Friedrich-Ebert-Stiftung, Przedstawicielstwo w Polsce

ul. Podwale 11, 00-252 Warszawa

lub

Fundacja Międzynarodowe Centrum Badań i Analiz (ICRA)

ul. Skarbka z Gór 132E/61, 03-287 Warszawa

© 2018 by Friedrich-Ebert-Stiftung, Przedstawicielstwo w Polsce

ul. Podwale 11, 00-252 Warszawa

www.feswar.org.pl

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Komercyjne użycie materiałów wydanych przez Fundację im. Friedricha Eberta jest zabronione bez pisemnej zgody Fundacji.

Redakcja: Maciej Kropiwnicki, Michał Polakowski, Dorota Szelewa, Bastian Sendhardt
Layout, skład i druk: MyWorks Studio, Warszawa

Autorzy ponoszą odpowiedzialność za swoje wypowiedzi zawarte w tej publikacji. Wypowiedziane twierdzenia nie muszą w całości korespondować ze stanowiskiem Fundacji im. Friedricha Eberta (Friedrich-Ebert-Stiftung).

Printed in Poland 2018

ISBN 978-83-64062-33-9