

WPROWADZENIE

Zawartość niniejszego tomu jest rezultatem badań zrealizowanych w latach 2006–2009 w ramach programu badawczego 1 H02E 039 30 „Analiza społecznych konsekwencji przemian edukacyjnych w Polsce”, finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przygotowując program badań, założyliśmy, iż interesować nas (zespół badawczy) będą nie tylko efekty wprowadzonej w 1998 roku strukturalnej reformy polskiego systemu szkolnego, której najbardziej widocznym skutkiem jest trzystopniowy model kształcenia: sześcioletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum i trzyletnie szkoły ponadgimnazjalne, z dominacją liceum ogólnokształcącego, ale głównie całokształt społecznych konsekwencji blisko dwudziestoletniego okresu zmian zachodzących w systemie oświaty i w jego otoczeniu.

Jest to o tyle uzasadnione, że zmiana oświatowa obejmuje również okres „po reformie”, a jej społeczne konsekwencje nie są identyczne z tymi, które wygenerowała reforma. Gdyby przyrzeć się zmianom, jakie zachodziły w naszym społeczeństwie w ciągu ostatnich lat, to należałoby zwrócić uwagę na następujące czynniki:

- 1) zmianę systemu politycznego i gospodarczego jako konsekwencje pokojowej rewolucji '89; nie twierdzę, że od tego właśnie momentu zaczynają się wszystkie ważne zmiany w systemie oświaty, ale bez owego przejścia z jednego systemu: autorytarnego z dominacją w sferze politycznej i gospodarczej i ideologicznej partii komunistycznej, z centralnie sterowaną, niewydolną gospodarką, z zablokowanymi kanałami ruchliwości społecznej, do demokratycznego systemu politycznego, rynkowej gospodarki, pluralizmu politycznego i idei z propagowanym liberalizmem gospodarczym i indywidualizmem w sferze społecznej, dalsze zmiany w systemie szkolnym nie byłyby tak szybkie i gwałtowne;
- 2) transformację systemową, która spowodowała otwarcie na świat, pozwalając na napływ nowych idei, ale równocześnie spowodowała, że zostaliśmy zmuszeni do konkurowania w wymiarze gospodarczym, politycznym i kulturowym, a także edukacyjnym z naszym otoczeniem, nie zawsze będąc do tego najlepiej przygotowani; staliśmy się uczestnikami procesów przemian, które zmieniały bardzo gwałtownie i dogłębnie tkankę społeczeństwa; do-

świadczyliśmy skutków (pozytywnych i negatywnych) globalizacji, wolnego otwartego rynku, społecznych skutków rewolucji naukowej i technologicznej – stanęliśmy wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informacyjnego, ale także ryzyka, jakie staje się wszechobecne dzięki stałej zmienności i stałemu konkurowaniu indywidualów o dostęp do dóbr;

- 3) radykalną i gwałtowną zmianę zasad funkcjonowania polskiego społeczeństwa; pojawiły się zjawiska, które musiały zmienić sposób myślenia o indywidualnych szansach życiowych, o wzorach kariery; pojawił się rynek zatrudnienia i zjawisko bezrobocia nieznanne wcześniej – to rynek określał zapotrzebowanie na wiedzę, kwalifikacje i umiejętności; stawało się coraz bardziej oczywiste, że im wyższy poziom osiągniętego wykształcenia, tym większe szanse na znalezienie zatrudnienia, zatem kształcenie się było nie tylko autoteliczną i instrumentalną wartością, ale życiową koniecznością;
- 4) wzrost znaczenia szkolnej edukacji i szkoły jako instytucji społecznej – stała się ona przedmiotem powszechnej uwagi, ale także krytyki; dostrzeżono niewydolność systemu kształcenia, jego niedostosowanie do wymogów zmieniającego się otoczenia społecznego, gospodarki; podkreślono powszechnie konieczność dogłębnych zmian zasad jego funkcjonowania; stąd zmiana prawa na początku lat 90. (Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 r.), dostosowująca przepisy do nowych warunków, i jego nowelizacja, ale i przygotowywanie istotnych zmian programowych¹;
- 5) obserwowane znacznie wcześniej narastanie w systemie szkolnym wewnętrznych napięć; być może zapoczątkowała je reforma Kuberskiego, wprowadzenie zarzuconej później dziesięciolatki z radykalną reformą programową i organizowanie zbiorczych szkół gminnych, co oznaczało likwidację małych szkół wiejskich (często stosunkowo niedawno wybudowanych przy zaangażowaniu mieszkańców, tzw. tysiąclatek); lata 80. (po wycofaniu się z dziesięciolatki) to okres pojawiania się na terenie szkoły oddolnych inicjatyw zmierzających do jej „uspołecznienia”, ale także próby (zakończone powodzeniem) tworzenia obok szkół państwowych „szkół społecznych”, podlegających państwowemu nadzorowi pedagogicznemu, ale o znacznie większej autonomii programowej niż te pierwsze; zaowocowało to w latach 90. pojawieniem się sektora szkół niepaństwowych, prywatnych lub zarządzanych przez fundacje; prywatyzacja szkolnictwa uwidoczniła się głównie na poziomie szkolnictwa wyższego (obecnie istnieje w Polsce 325 uczelni niepublicznych, w których kształci się około 660 tys. studentów²).

¹ Warto jednak podkreślić zmienność prawa, bardzo częste nowelizacje, wielokrotnie koniunkturalne, jak w wypadku „abolicji maturalnej” ministra Giertycha, ustaw, wprowadzanie nowych rozwiązań – obowiązkowa matura z matematyki, wliczanie do średniej ocen stopnia z religii czy bardzo fundamentalne obniżenie wieku podjęcia obowiązku szkolnego. Może to stwarzać wrażenie niestabilności prawnej i powodować poczucie niepewności.

² Dane za: *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, listopad 2009, Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Nie ulega wątpliwości, że reforma, jako akt prawny o podstawowym znaczeniu dla kształtu obecnego systemu nauczania w Polsce, była punktem zwrotnym, zmieniającym w sposób zasadniczy jego funkcjonowanie. To nie tylko kwestia skrócenia o dwa lata nauki na poziomie szkoły podstawowej (do sześciu lat) i o rok na poziomie liceum (do trzech) i wprowadzenie nowego, pośredniego poziomu kształcenia – gimnazjum – ale, chyba wbrew intencjom autorów reformy, to wprowadzenie dodatkowego progu selekcyjnego i *de facto* obniżenie najważniejszego progu selekcji o dwa lata. Pozornie jest inaczej, ponieważ zgodnie z prawem (ustawą) wszyscy uczniowie kończący szkołę podstawową mają zagwarantowane miejsce w gimnazjum, a wyniki testu wierzniącego naukę w szkole podstawowej mają bardziej służyć do oceny pracy szkoły, a nie poziomu kompetencji dziecka. Jednak praktyka dowodzi, że mają one znaczenie, gdy chce się posłać dziecko do gimnazjum poza rejonem zamieszkania. W takiej sytuacji dyrektorzy gimnazjów wybierają uczniów o najwyższych kompetencjach potwierdzanych wynikami testu i dodatkowymi osiągnięciami (udział w konkursach i zajęte w nich miejsca, aktywność szkolna i pozaszkolna itp.). Zatem pojawia się pytanie, czy przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum nie jest tym, które decyduje o dalszej drodze edukacyjnej jednostki?

Gimnazja rejonowe to z reguły molochy z wieloma licznymi klasami, często połączone, np. z liceami, w zespoły szkół. Nauka w nich jest trudna dla uczniów, a praca ciężka dla nauczycieli, tym bardziej że grupują młodzież nie zawsze chętną do nauki. Dla wszystkich nauczycieli gimnazjów pojawia się problem wychowawczy – jak poradzić sobie ze zbiorowością uczniów wchodzących w okres dojrzewania i z różnymi, często dewiacyjnymi zachowaniami, jakie mu towarzyszą. Można się spotkać z określeniem, że jest to psychologiczna bomba z opóźnionym zapłonem³.

Jednak równie ważny jest fakt, że gimnazjum, które w intencji twórców reformy miało być typem szkoły wyrównującym deficyty kapitału kulturowego wyniesione z domu i często pogłębione w szkole podstawowej, stało się dodatkowym i chyba najważniejszym progiem selekcyjnym. Wyniki testu decydują prawie ostatecznie o dalszej karierze edukacyjnej szesnastolatków. Im wyższe wyniki testów, im więcej świadectw potwierdzających pozalekcyjną aktywność ucznia, tym większe szanse na dostanie się do dobrego (bardzo dobrego) liceum, wyższe rezultaty egzaminów maturalnych, i co za tym idzie, wyższe szanse na otrzymanie indeksu na dobrej uczelni (państwowej), na interesującym (atrakcyjnym) kierunku studiów.

³ W publicznym dyskursie odnoszącym się do szkoły i kształcenia pojawiają się komunikaty podkreślające patologie nieformalnego życia szkolnego – przemoc, agresję skierowane przeciw rówieśnikom i nauczycielom, nierespektowanie norm i tworzenie własnych, nieformalnych, nadużywanie alkoholu, narkomania. Odnosi się to w zasadzie do gimnazjów i szkół średnich, głównie techników i szkół zawodowych. Jednak często mówi się w tym kontekście o szkołach podstawowych. Generalnie jest to wskaźnikiem kryzysu wychowawczej działalności szkoły.

Zmieniły się sposoby oceniania uczniów i szkół. Testy gimnazjalne i egzaminy maturalne oceniane są przez egzaminatorów zewnętrznych. Ma to także wpływ na sposób funkcjonowania szkoły i realizację programu kształcenia. Często można odnieść wrażenie, że i uczniowie, i nauczyciele są pod stałą presją wyników testu, matury. Jak już stwierdzono, mają one znaczenie, ponieważ decydują o przyjęciu do szkół średnich (test gimnazjalny) i szkół wyższych (matura). Zatem proces kształcenia jest w wielu wypadkach realizowany w postaci przygotowania do możliwie najlepszego rozwiązywania zadań testowych (także maturalnych), bo im lepsze wyniki i im większa liczba uczniów przyjętych na wyższe szczeble kształcenia, tym większa renoma i wyższa pozycja szkoły.

Tę presję zwiększają organizowane przez różne instytucje ogólnopolskie i regionalne rankingi szkół. Im wyższa pozycja w rankingu, tym więcej będzie kandydatów, a więc uczniów i studentów. Jest to jeden ze wskaźników upowszechnienia w naszym kraju rynkowego podejścia do kształcenia (na wszystkich poziomach). Wykształcenie mierzone świadectwem i dyplomem ma wartość rynkową, decyduje o szansach życiowych jednostki. Wymaga to inwestycji: albo w postaci opłaty czesnego za naukę (studia), albo wcześniejszego inwestowania w dodatkowe zajęcia (korepetycje, kursy językowe itp.). Te wydatki z kieszeni rodziców stale rosną. Równocześnie ocenia się poziom usług edukacyjnych i podejmuje decyzje o wyborze takiej a nie innej szkoły, biorąc pod uwagę „trafność inwestycji”.

Reforma oznacza nie tylko zmiany strukturalne (ustrojowe) i programowe. Jej skutki uwidaczniają się w funkcjonowaniu szkoły jako instytucji i organizacji. Organami założycielskimi szkół, odpowiedzialnymi za ich finansowanie, stały się organy samorządu terytorialnego – gminy, powiaty i województwa (jedynie szkolnictwo wyższe jest finansowane i kontrolowane przez agendy państwa – ministerstwa). Dyrektorzy szkół są uzależnieni finansowo od agend samorządowych, ale podlegają państwowemu nadzorowi pedagogicznemu (kuratoria). Nauczyciele są finansowo zależni od przechodzenia na kolejne szczeble drabiny awansowej. To oczywiście oznacza także współzawodnictwo i konkurencję oraz powoduje pojawienie się nowych zjawisk – często napięć i konfliktów – w gronach pedagogicznych szkół.

Staraliśmy się pokazać w niniejszym tomie społeczne konsekwencje zmian oświatowych w Polsce potransformacyjnej. Nie ulega wątpliwości, że bardzo silnym bodźcem była reforma ustrojowa polskiego szkolnictwa z 1998 roku, dlatego tak często zamieszczone tutaj teksty do niej się odwołują.

Tom składa się z trzech części. W pierwszej, zatytułowanej „Aspekty zmiany”, autorzy koncentrują się na analizie z jednej strony zewnętrznych uwarunkowań, a z drugiej na pewnych konsekwencjach przemian edukacyjnych będących przedmiotem naszych studiów. Stąd próba scharakteryzowania z punktu widzenia teorii socjologicznej zmiany edukacyjnej, stanu badań nad skutkami reformy, relacji szkoły i rynku pracy, wydatków na edukację, wymuszonego przez społeczeństwo wiedzy kształcenia ustawicznego czy charakterystyka poziomu rozwoju społecznego regionów wybranych do badań.

Część druga, zatytułowana „Nierówności edukacyjne”, zawiera dwa raporty z badań sondażowych i jakościowych, w których autorzy starają się odpowiedzieć na pytanie, czy istnieją i jak są postrzegane mechanizmy generujące nierówności w dostępie do wykształcenia oraz określić czynniki, które mają selekcyjny (czasem wręcz segregacyjny) charakter. W pierwszym raporcie obiektem badania są gimnazjaliści i ich plany edukacyjne na przyszłość. Wynika z nich, że reforma nie zlikwidowała działania takiego czynnika (obok innych rozpoznanych od dawna) jak kapitał kulturowy, a być może zwiększyła jego znaczenie. Drugi raport koncentruje się na sposobie postrzegania tego problemu przez dyrektorów szkół (gimnazjów). Oni także widzą ten problem.

Najobszerniejsza jest część trzecia, zatytułowana „Między światem wyobrażeń a rzeczywistością”, będąca sprawozdaniem z badań jakościowych. Znajdziemy w niej teksty o sposobie postrzegania szkoły przez uczniów, o problemach kształcenia dzieci przez rodziców, postrzeganiu roli zawodowej przez nauczycieli, a także analizę szkoły po reformie jako organizacji i jej kultury organizacyjnej oraz sposób postrzegania reformy przez dyrektorów i rodziców. Jest również tekst o tym, jak prezentowana jest szkoła, jako instytucja, w mediach.

Zrealizowane badania nie miały charakteru ewaluacyjnego. Nie staraliśmy się sprawdzać, jak zdefiniowano cele reformy, jakie podjęto środki i jakie osiągnięto efekty, chociaż te ostatnie były/są przedmiotem zainteresowania. Jak już zaznaczono, interesowały nas konsekwencje zmiany edukacyjnej. Stąd teksty zawarte w tym tomie dają szeroką panoramę zjawisk, które zmiany społeczne i zmiany edukacyjne wywołały.