
Marian Niezgoda

JAK PATRZEĆ NA ZMIANĘ EDUKACYJNĄ W POLSCE

1. Uwagi wstępne

Ostatnie blisko już dwadzieścia lat można nazwać okresem gwałtownych zmian społecznych, jakim podlegało polskie społeczeństwo po upadku komunizmu. Nazywa się je różnie: transformacją systemową, przemianą ustrojową, przejściem od systemu komunistycznego do demokratycznego, od gospodarki centralnie sterowanej do rynkowej. Takich określeń można znaleźć wiele, i socjologowie, ekonomiści czy politologowie posługują się nimi, gdy chcą opisać i wyjaśnić procesy zmian, jakie w Polsce i w tej części Europy zachodziły i zachodzą. Wszystkie mają jedną cechę wspólną – podkreślają zmienność. Często także określają punkt startu – z reguły po 1989 roku – oraz mniej lub bardziej nieokreślony punkt dojścia, ale już w kategoriach spełnianego ideału: społeczeństwa demokratycznego, pełnej gospodarki rynkowej itp. Warto podkreślić, że te terminy, poza zmiennością, zwracają uwagę na trwanie zmian, stopniowe ich narastanie.

Nie mniejsze znaczenie mają próby odpowiedzi na pytanie, jakie były/są konsekwencje wskazanych procesów, jak przełożyły się one na sposób funkcjonowania społeczeństwa, na warunki życia grup i jednostek, jak zmieniły się szanse życiowe młodych ludzi. Można przyjąć, że być może najważniejszymi determinantami zmian w tym aspekcie funkcjonowania społeczeństwa były procesy przemian **politycznych**, ponieważ to one wyznaczyły kierunek przemian społecznych i **gospodarczych**, czyli zapoczątkowały wprowadzanie gospodarki rynkowej, które zaowocowało pojawieniem się rynku pracy – rynku na kwalifikacje i umiejętności, które ktoś chce kupić, zapłacić za nie. Wydaje się, że był to impuls do nowego sposobu myślenia o samym sobie, o szansach i możliwościach, które będą warunkowały karierę zawodową i życiową.

Ale warto podkreślić jeszcze jeden aspekt. Obecnie żyjemy w stale i szybko, a nawet gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie. Giddens (2004: 64–65), przedstawiając metaforycznie cały proces rozwoju ludzkości w postaci 24-godzinnego zegara, zwraca uwagę na to, że *gros* zmian zaszło w ciągu ostatnich 30 sekund. Można odnieść wrażenie, że w trakcie ostatnich 20–30 lat obserwuje-

my gwałtowne przyspieszenie przemian, głównie za przyczyną zmian w dziedzinie nauki, technologii, szczególnie technologii komunikacyjnych.

Lata 90. i okres po 2000 roku to pojawienie się nowego rodzaju wyzwań, jakie niosły za sobą nie tylko globalizacja, ale i formowanie się, pod wpływem rozwoju nowoczesnych technik komunikacyjnych, nowego typu społeczeństwa, znów różnie nazywanego – społeczeństwem wiedzy, postkapitalistycznym, ponowoczesnym, informacyjnym, medialnym. Jednak ten nowy typ społeczeństwa niesie dla młodych ludzi (także tych dorosłych) zupełnie nowe wyzwania. Obojętnie, jakiej nazwy użyjemy dla określenia nowego typu społeczeństwa, jedno jest pewne: wzrasta w nim znaczenie wiedzy, ogólnej i specjalistycznej, i umiejętności związanych z zarządzaniem informacją. Ma to oczywiste konsekwencje dla szans życiowych jednostek: ci, którzy zdobędą tę wiedzę i umiejętności, mają szansę na wymagającym i coraz bardziej globalnym rynku pracy, a ci, którzy ich nie będą mieli, zostaną trwale wykluczeni. Stąd szczególnie ważne jest sprawne funkcjonowanie narodowych systemów szkolnictwa, zwłaszcza obecnie, w dobie kontynentalnej i globalnej konkurencji. Dlatego też przedmiotem niniejszego artykułu jest mechanizm zmiany oświatowej w Polsce, mechanizm procesu zapoczątkowanego jeszcze w latach 80. i trwającego do dziś, mechanizm zmiany traktowanej jako szczególny przykład zmiany społecznej.

2. Zmiana społeczna jako proces

Jak się w miarę powszechnie przyjmuje, zmiana społeczna oznacza proces przekształcenia „zasadniczej struktury przedmiotu lub sytuacji w czasie” (Giddens 2004: 65). Oczywiście pozostaje zawsze do dookreślenia, co jest owym „przedmiotem”. Z reguły odpowiada się, że jest nim społeczeństwo, mając na myśli jego generalny wymiar – społeczeństwo globalne – lub w ogóle bez określenia, ewentualnie redukując, uszczegółowiając jego zakres – społeczeństwo narodowe – lub jeszcze bardziej precyzując: zbiorowość, całość społeczna, która denotuje zakres tej nazwy. Przestrzenia, gdzie dokonują się zmiany, mogą być instytucje społeczne, które także, a może przede wszystkim, podlegają procesom przemian.

Można oczywiście, analizując mechanizmy zmiany społecznej, odwołać się do pojęć ogólnych i abstrakcyjnych, takich jak „struktura” czy „system” (por. Sztompka 2005). Można, przyjmując za ramy odniesienia paradygmat strukturalno-funkcjonalny, traktować zmianę jako cykl przemian prowadzących do całościowego przeobrażenia struktury obiektu (tu np. zbiorowości, instytucji) lub generalnie systemu społecznego. Jednak, jak twierdzi Giddens (2004: 65) „w przypadku społeczeństw ludzkich stwierdzenie, w jakim stopniu i pod jakimi względami system ulega zmianie, polega na wykazaniu stopnia modyfikacji dokonują-

cych się w danym okresie w obrębie jego podstawowych instytucji”. Zatem można to odnieść do podsystemów społecznych, takich jak system edukacyjny.

Na czym w istocie polega mechanizm zmiany społecznej? Jeśli przyjąć, że zmiana to modyfikacja systemu, to może ona przejawiać się w:

- 1) zmianie układu elementów,
- 2) zmianie w strukturze,
- 3) zmianie funkcji,
- 4) zmianie granic systemu,
- 5) zmianie we wzajemnych relacjach podsystemów,
- 6) zmianie w środowisku (por. Sztompka 2005: 21).

Sztompka proponuje także odróżnienie *zmiany w systemie* od *zmiany systemu*. Zmiana w systemie ma miejsce wtedy, gdy zmiany mają charakter częściowy, ograniczony, bez większych konsekwencji dla innych aspektów systemu, który jako całość pozostaje nienaruszony. Mimo częściowych zmian nie następuje zmiana jego stanu.

Zmiana systemu natomiast polega na zmianach cząstkowych różnych aspektów systemu prowadzących do całkowitej przemiany, a w końcu narzuca traktowanie systemu jako całkowicie nowego, różnego od starego. Taką postać zmiany opisuje się terminem rewolucji (niekoniecznie wprowadzonej drogą przewrotu) (por. Sztompka 2005).

Pojawia się problem, jaki jest mechanizm zmiany, jakie czynniki ją wywołują. Mogą one mieć charakter endogeny lub egzogeny. W pierwszym wypadku oznacza to samoistną modyfikację (zmiany właściwości) elementów składowych, co prowadzi do zakłócenia równowagi i konieczności zmian innych składników, po to, aby ją odzyskać. Może to być efektem działań aktorów, a więc ludzkiej aktywności, dla których dotychczasowe ramy instytucjonalne stanowią ograniczenie możliwości działania.

W drugim przypadku zmiany systemu następują w efekcie oddziaływania bodźców pozasystemowych, dochodzących z otoczenia (środowiska) systemu. One też prowadzą do przemian w funkcjonowaniu jego elementów i zakłóceniu stanu równowagi. Znow, aby ją odzyskać, muszą się zmienić ich właściwości, sposób funkcjonowania.

Teoretycy zmiany społecznej podkreślają, że zmianę tę wywołują najczęściej środowisko fizyczne (czyli otoczenie), organizacje polityczne i czynniki kulturowe (Giddens 2004: 65). Pierwsza grupa czynników ma charakter egzogeny, zewnętrzny wobec systemu. Dwie pozostałe grupy dla generalnego systemu społecznego mają charakter wewnętrzny, endogeny. Jednak gdy przyjrzymy się bliżej procesom zmian, szczególnie współcześnie, to okaże się, że można ich mechanizmy uszczegółowić. Być może środowisko fizyczne w długich okresach miało znaczenie, jako zbiór czynników modyfikujących podstawowe instytucje społeczności ludzkich. Marks zwracał uwagę, że otoczenie przyrodnicze dostarcza dóbr służących zaspokajaniu naszych potrzeb i uczymy się stopniowo, jak czynić to

bardziej efektywnie. Konsekwencją jest rozwój technik pozyskiwania owych dóbr, a generalizując – postęp techniczny i technologiczny. Nie jest on jednak możliwy bez postępu w dziedzinie wiedzy, bo nauka dostarcza środków umożliwiających doskonalenie narzędzi pozyskiwania dóbr, czyli produkowania. I dzisiaj tym podsystemem, który zmienia się najszybciej i dostarcza impulsów dla przemian w innych podsystemach, jest z całą pewnością gospodarka, szczególnie gdy zmiany mają charakter ewolucyjny, charakter kumulowania się (często warunkowego) efektów przemian (por. Boudon 2001: 198–212).

Nie mniejsze znaczenie mają działania organizacji politycznych, czy bardziej ogólnie – zmiany w obrębie podsystemu politycznego. Jest on szczególnie ważny, gdy zmiany mają charakter gwałtowny, całościowy, rewolucyjny. Często, chociaż nie zawsze, to właśnie działania aktorów społecznych w sferze polityki są jeśli nie źródłem, to katalizatorem zmian.

Nie mniej istotna dla procesu zmian jest sfera kultury, często, tak jak u Giddensa, postrzegana jako sfera świadomości, sposobów myślenia (np. krytycznego, innowacyjnego), ale także jako systemy komunikacyjne czy typy przywództwa. Czynniki kulturowe to także systemy religijne, które zmieniają się wolniej, z reguły bowiem stanowią silny bastion tradycji i ognisko oporu wobec zmian.

Pozostaje jeszcze rozważyć, jaki jest charakter tego szczególnego a powszechnego w społeczeństwie procesu. Wprowadzenie kategorii „zmiany” było próbą odejścia od tego nurtu refleksji, który zakładał, że każde społeczeństwo się rozwija, od bardziej pierwotnych i nieskomplikowanych form do bardziej zróżnicowanych i skomplikowanych. Zatem podstawową kategorią analityczną procesu przemian było pojęcie „rozwoju”, obecne w nurcie ewolucjonistycznym czy marksistowskim. Gdyby posługiwać się nadal terminem „zmiana”, to w dużym uproszczeniu można stwierdzić, że rozwój jest typem zmiany kierunkowej, ewentualnie ciągiem zmian, które prowadzą do jakiegoś celu, jakiegoś typu idealnego społeczeństwa.

Na dobrą sprawę nie da się mówić o rozwoju bez wprowadzenia kolejnej kategorii – postępu. Rozwój to równocześnie postęp. Każda kolejna forma społeczeństwa jest „wyższym”, „doskonalszym”, „lepszym” stadium. Tu jednak mamy do czynienia niejako z koniecznością zerwania z pozytywistycznym, obiektywistycznym modelem nauki, ponieważ siłą rzeczy wprowadza się wartościowanie.

Jest także powód odwołujący się nie tyle do problemu wartościowania, ale charakteru zdarzeń, zmian przemian społecznych. Są to pytania o stosunek do siebie poszczególnych faz: czy zmiany (rozwój) mają charakter kumulatywny, czyli w nowych fazach zawarte są także efekty starych faz? Czy może każda kolejna faza jest czymś innym – odrzuceniem poprzednich stadiów i tworzeniem czegoś zupełnie nowego? Taką nadzieję mieli zawsze rewolucjoniści, głoszący nie tylko odrzucenie starego, ale jego zniszczenie. Widać to było wyraźnie w rewolucji francuskiej – zmieniono nawet kalendarz i nazwy miesiące dla podkreślenia zerwania ze starym, wartościowanym jako „zły” typem społeczeństwa.

Kategoria zmiany ma też inną przewagę nad pojęciem „rozwoju”. Zakłada ono – lub tak się przynajmniej sądzi – że przemiany mają charakter linearny. Czy tak

jest istotnie? Można mieć wątpliwości. Po okresach rozwoju (zmian prowadzących w kierunku uznanym za właściwy) następują okresy stagnacji, a często cofania się (por. Boudon 2001).

Boudon zwraca uwagę także na fakt, że proces (procesy) zmian może przybierać formę kumulacji, narastania przekształceń poprzez nakładanie się na siebie coraz to nowych zdarzeń i ich skutków, co jest szczególnie widoczne w niektórych aspektach ludzkiej aktywności, np. w nauce. Kumulacja może być tutaj synonimem rozwoju, mającego charakter żywiołowy, spontaniczny. Być może bliskie jest to określeniu Sztompki *zmian w systemie* (ale prowadzących w efekcie do zmian całego systemu). Boudon podkreśla, że mogą one mieć także postać oscylacji – narastania zmian, stagnacji i cofania (Boudon 2001: 212–220).

Jednak należy wrócić do wcześniejszych ustaleń odnoszących się do istoty procesu zmiany społecznej: jest nią przemiana, czy jak chce Boudon, przekształcenie systemu, wyrażające się w przekształceniach w obrębie podstawowych dla systemu społecznego (społeczeństwa) instytucji.

3. Zmiana edukacyjna i jej mechanizm

Zainteresowanie zagadnieniami oświaty wynika z kilku powodów. Po pierwsze, współcześnie szkoła jako instytucja spełnia istotne funkcje, zarówno dla społeczeństwa jako całości, jak i dla poszczególnych jednostek. Społeczeństwo informacyjne (społeczeństwo wiedzy) musi mieć wykształconych członków, dysponujących wiedzą, umiejętnościami jej wykorzystania i zdolnościami jej odnawiania i rozszerzania. Poziom wykształcenia społeczeństwa, jak pokazują dane statystyczne, jest silnie dodatnio skorelowany z poziomem rozwoju gospodarczego i społecznego. Dla Polski stającej się elementem „Europy wiedzy” podniesienie poziomu wykształcenia ogółu obywateli i jakości kształcenia staje się jednym z najważniejszych priorytetów. Tym bardziej że dziedzictwem poprzedniego systemu, gdzie nie działały mechanizmy rynku pracy i merytokratyczne zasady awansu społecznego, było skuteczne wychłodzenie aspiracji edukacyjnych dużej części młodzieży, szczególnie z rodzin chłopskich i robotniczych. Warto przypomnieć, że blisko połowa absolwentów szkół podstawowych była kierowana do zasadniczych szkół zawodowych, około 30% do średnich szkół zawodowych (liceów zawodowych i techników), jedynie 20% do liceów ogólnokształcących. Ci ostatni stanowili 80% puli kandydatów ubiegających się o indeksy wyższych uczelni. Wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym na progu dekady lat 90. wynosiły niespełna 12%, podczas gdy w krajach OECD kształtowały się na poziomie 40–50%.

Po drugie, szkoła i wydawane przez nią dyplomy mają w społeczeństwie opartym na merytokratycznych mechanizmach kształtujących strukturę spo-

łączną ogromne znaczenie dla jednostek. Poziom wykształcenia, mierzony typem ukończonej szkoły, jest istotną cechą położenia społecznego determinującą w znacznym stopniu inne cechy: standard ekonomiczny i prestiż (status) społeczny. Dyplom (świadectwo) staje się współcześnie równie ważny jak świadectwo urodzenia. Określa szanse życiowe jednostek na rynku pracy, gdzie coraz ważniejsze stają się poziom i jakość kwalifikacji, a nie zwykłe umiejętności pozwalające na wykonywanie nieskomplikowanych, wystandaryzowanych czynności, na które było zapotrzebowanie w epoce przemysłowej. Dzisiaj potrzebny jest inny rodzaj kwalifikacji, pozwalający na tworzenie informacji i zarządzanie nią, na komunikowanie się z ludźmi zarówno bezpośrednio, jak i za pomocą coraz powszechniejszych urządzeń komunikacyjnych. Mogą o tym świadczyć z jednej strony wymagania pracodawców, a z drugiej wpisywanie przez młodych ludzi do CV posiadania prawa jazdy, a przede wszystkim umiejętności obsługi komputera z wyciszeniem programów aplikacyjnych.

Po trzecie, szkoła oprócz przekazywania wiedzy wzięła na swoje barki zadanie wychowania młodego pokolenia, wyręczając w tym w dużym stopniu rodzinę. Jest to oczywiście wynik instytucjonalizacji życia społecznego, w tym procesów wychowania, we współczesnym zurbanizowanym społeczeństwie. Ale szkoła odgrywa w tej sferze szczególnie istotną rolę. Badania nad procesami modernizacji przeprowadzane w latach 60. i 70. XX wieku w krajach rozwijających się wskazywały na rolę szkoły jako czynnika zmieniającego, „modernizującego” w sferze systemów wartości, postaw, ale także wzorów zachowań. To szkoła była instrumentem przygotowującym ludzi wyrosłych w ramach wspólnot plemiennych i wioskowych zdominowanych przez tradycję do funkcjonowania w obrębie nowoczesnych, hierarchicznie zarządzanych, a więc obcych tradycyjnym społecznościom organizacji przemysłowych. Nie mniejsze znaczenie miała i ma szkoła jako instytucja przekazywania kanonu kultury narodowej, formowania członków narodu, rozumianego zarówno jako wspólnota kulturowa, jak i polityczna¹. Współcześnie upatruje się w niej instytucję pomocną w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego.

Piszę konsekwentnie o przemianach oświatowych, ponieważ – powtórzę to raz jeszcze – nie tylko reforma i zmiany instytucjonalne wprowadzane do funkcjonowania systemu szkolnego wcześniej, po 1989 roku, decydują o obecnym jego kształcie. W moim przekonaniu równie ważnym jak reforma z 1999 i wcześniejsze próby modernizowania systemu kształcenia był – podkreślany już wyżej – fakt złamania monopolu państwa na kształcenie i wychowanie oraz wprowadzenie do edukacji mechanizmów rynkowych. Prywatyzacja szkolnictwa nie ma tak spektakularnego charakteru na niższych szczeblach (szkoły podstawowej – chociaż na tym poziomie ten proces w końcu lat 80. się rozpoczął – gimnazjum i liceum) jak na poziomie szkół wyższych, których jest obecnie ponad dwukrotnie więcej niż publicznych (państwowych i samorządowych) i które kształcą 1/3 obecnej liczby

¹ Pisałem o tym szerzej w 1993 roku (Niezgoda 1993).

studentów². Mechanizmy rynkowe weszły także na podwórko instytucji publicznych – studia płatne na uczelniach publicznych, konkurencja między szkołami o „klientów” (uczniów, słuchaczy i studentów). Jest to z całą pewnością efekt istnienia niepublicznego sektora kształcenia obok znanego powszechnie faktu „krótkiej koldry finansowej” – braku środków na pełne finansowanie szkolnictwa na wszystkich szczeblach.

Zmianę oświatową i procesy z nią związane można traktować jako przemiany w obrębie systemu społecznego. Jeśli społeczeństwo potraktujemy jako system globalny, to w jego ramach można wyróżnić kilka podsystemów, pozostających między sobą we wzajemnych relacjach. Z reguły, gdy myśli się lub pisze o zmianach w obecnym polskim systemie edukacyjnym, bierze się pod uwagę przede wszystkim jego gruntowną przebudowę w wyniku reformy wprowadzonej w ramach pakietu czterech reform przez rząd Jerzego Buzka, przyjętych przez Sejm w 1998 roku³. Jest to uzasadnione, ponieważ w jej wyniku nastąpiła radykalna zmiana ustrojowa i programowa (przekształcenie) polskiego systemu szkolnego. Gdyby odnieść się do propozycji Sztompki (2001), to reforma stanowiłaby ten punkt, od którego można mówić o zmianie systemu (edukacyjnego). Jednak w moim przekonaniu obecny stan systemu edukacyjnego w Polsce jest wynikiem

² W roku akademickim 2006/2007 wśród 448 szkół wyższych w Polsce (łącznie ze szkołami resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji) 130 (29%) było uczelniami publicznymi. Kształciło się w nich 1301,1 tys. osób (67% ogółu studentów), w tym 297,6 tys. osób na pierwszym roku. W porównaniu z rokiem ubiegłym liczba studentów kształcących się w tych szkołach zmalała o 2,4%.

Od 1991 roku powstają i rozwijają się uczelnie niepubliczne. Na początku roku akademickiego 2006/2007 funkcjonowało 318 uczelni niepublicznych, kształcących 640,3 tys. studentów (czyli 33% ogółu studentów), w tym 189,8 tys. na pierwszym roku studiów. W porównaniu z rokiem poprzednim nastąpił wzrost liczby tych szkół o 1%, a studentów o 3,1% (<http://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=2056>, stan z dnia 9.04.2009).

³ Polski system szkolny na przestrzeni ostatnich stu lat ulegał zasadniczym przemianom. Pierwszym zadaniem po odzyskaniu niepodległości była konieczność scalenia w jeden elementów systemów szkolnych odziedziczonych po państwach zaborczych. Poważnym przedsięwzięciem była tzw. „jędrzejewiczowska” reforma z 1932 roku, wprowadzająca szkołę powszechną (siedmioletnią) i szkolnictwo średnie (czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum) na podbudowie sześciu klas szkoły powszechnej. Absolwenci siedmioletniej szkoły powszechnej, jeśli nie zakończyli edukacji na tym poziomie, mogli się dalej uczyć zawodu w doksztalających szkołach zawodowych. Po drugiej wojnie światowej siedmioletnia szkoła powszechna (podstawowa) stała się podstawą, na której nadbudowano szkolnictwo średnie: czteroletnie licea ogólnokształcące, pięcioletnie licea pedagogiczne i technika i trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe. Od 1961 szkołę podstawową przedłużono o rok, do ośmiu lat. Lata 70. to gruntowna reforma systemu szkolnego – wprowadzenie powszechnej dziesięcioletki, likwidacja małych, przede wszystkim wiejskich szkół na rzecz gminnych szkół zbiorczych. Wycofano się z niej w 1980, wracając do stanu sprzed 1973 roku. Lata 90. przynosiły kolejne akty prawne i kolejne zmiany strukturalne (odejście od uzawodowienia szczebla ponadpodstawowego, wspomniane już złamanie monopolu państwa na prowadzenie szkół wszystkich szczebli (wprowadzenie prywatnych szkół i uczelni), przesunięcie odpowiedzialności za utrzymanie i finansowanie szkół podstawowych i ponadpodstawowych na organy samorządu terytorialnego. Towarzyszyły temu także zmiany programowe.

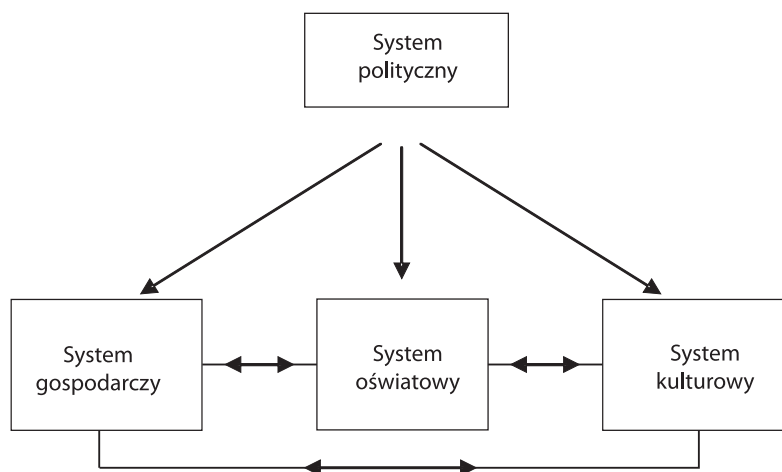
procesu, który można określić jako dokonującą się w ciągu ostatnich 19 lat zmianę edukacyjną.

Jeśli przyjąć, że zmianę społeczną można rozumieć jako cykl przemian (przekształceń) w określonym czasie w obrębie podstawowych dla społeczeństwa (systemu społecznego) instytucji, to można założyć, że jedną z nich jest system edukacyjny. Zatem zmianę edukacyjną traktuję jako szczególny przejaw zmiany społecznej, której istotą są przemiany w sferze struktury i sposobów funkcjonowania jej elementów w obrębie **podsystemu społecznego, którym jest system edukacyjny**.

Niniejsza analiza obejmuje okres ostatnich 19 lat, jakie upłynęły od zapoczątkowania procesu gwałtownej i radykalnej zmiany społecznej przez polityczne skutki porozumień polskiego Okrągłego Stołu. Przedmiotem tej zmiany był (jest) system społeczny rozumiany całościowo, natomiast zmieniała się także (częściowo) jego struktura i przede wszystkim sposób funkcjonowania, reguły rządzące działaniem zmieniających się podsystemów i tworzących je instytucji społecznych. Zmiana edukacyjna była (jest) jedynie częścią owego procesu.

Jeśli z kolei przyjmujemy założenie, iż system oświaty jest społecznym subsystemem, to zmiany, jakie mogą w nim zachodzić, mają dwojaki charakter:

- 1) są odpowiedzią na bodźce dochodzące z jego otoczenia, z innych podsystemów (relacje z wybranymi elementami otoczenia pokazuje rysunek 1),
- 2) są odpowiedzią na zachodzące wewnątrz systemu zjawiska, napięcia, zakłócające równowagę systemu.



Rysunek 1. Otoczenie społeczne systemu oświaty

Źródło: opracowanie własne.

Warunki, w jakich przychodzi działać szkołom, nie należą do najłatwiejszych. Zmiany zachodzące w społeczeństwie stanowią dla nich zespół wyzwań. Generują je:

- 1) społeczeństwo wiedzy, w którym wiedza staje się najważniejszym wyznacznikiem szans życiowych i pozycji społecznej,
- 2) „społeczeństwo medialne”, w którym szkoła i nauczyciele stracili pozycję jedyne „dostawcy” wiedzy i autorytetu dla młodych ludzi,
- 3) upowszechnianie rynkowego modelu oświaty (kształcenia), gdzie obowiązuje zasada kalkulacyjności (ekonomicznej i społecznej),
- 4) globalizacja i integracja europejska, stanowiące rynkową konkurencję i zagrożenie dla tradycyjnych i narodowych systemów wartości,
- 5) systemowa transformacja, jakiej podlega polskie społeczeństwo.

W analizowanym przypadku zmiany edukacyjnej system oświatowy podlega wpływom systemu politycznego, który wpływa także na gospodarkę i kulturę. W procesie polskiej transformacji systemowej zmiany polityczne wyprzedzały przemiany w sferze gospodarki, kultury i oświaty.

System edukacyjny pełni w każdym społeczeństwie bardzo ważne społeczne funkcje, ważne ze względu na to, że ich efekty będą dawać (lub nie) efekt mnożnikowy w przyszłości. Szkoła jest miejscem przekazu wiedzy (kształcenia), kształtowania umiejętności istotnych zarówno dla jednostek, jak i dla zbiorowości (społeczeństwa). W niej także przygotowuje się młodych ludzi do wejścia na rynek pracy i ważne jest, aby „produkt” (absolwenci) dysponowali kwalifikacjami i umiejętnościami, na które jest na nim popyt. Nieadekwatność między podażą (umiejętnościami i kwalifikacjami absolwentów) a popytem (ofertą i oczekiwaniami rynku pracy) ma negatywne skutki zarówno dla jednostek, jak i systemu gospodarczego – może stanowić barierę jego efektywności i konkurencyjności. Zatem jednym z bodźców wywodzących się ze sfery gospodarki było pojawienie się otwartego rynku pracy, co miało wpływ na system kształcenia: ograniczenie przyjęć i likwidację zasadniczych szkół zawodowych, pojawienie się nowych szkół kształcących na potrzeby rynku, modyfikacje programów kształcenia.

Podsystem kulturowy, sam podlegający zmianom, miał wpływ na zmianę treści kształcenia (np. zmianę dominującego w programach szkolnych kanonu kultury narodowej) czy przemiany systemów wartości – indywidualizm i liberalizm jako dominujące wzory kulturowe – wpływają one na „podgrzewanie aspiracji edukacyjnych”, czyli na tendencję do aspirowania do wyższych szczebli kształcenia.

System w tym wypadku traktować należy jako rodzaj struktury instytucjonalnej (zespół ważnych dla systemu instytucji), która nie jest niczym innym – chodzi o jej „budowę” – jak pewną konfiguracją reguł i form organizacyjnych. Pojęcie „organizacja” jest raczej kojarzone z czymś, co ma trwały charakter (np. z czymś takim jak biurokracja). Dlatego świadomie używamy określenia „formy organizacyjne”. Można to wyjaśnić, odwołując się do pojęcia „instytucja”, ale w tym

rozumieniu, w jakim jest ono używane w ramach nurtu teoretycznego zwanego neoinstytucjonalizmem.

Aby przybliżyć ten sposób rozumienia instytucji, posłużę się przykładem zaproponowanym przez D.C. Northa. Skrótowo mówiąc, instytucja to nic innego, jak występujące w społeczeństwie „reguły gry”. Ujmując rzecz bardziej formalnie, można powiedzieć, że są „to wymyślone przez ludzi przymusy, które kształtują ludzkie interakcje” (North 1990: 3). Są one „społecznie konstruowane”. Rozpatrując je z punktu widzenia budowy, można wydzielić dwie warstwy. Z jednej strony to tzw. **reguły formalne**, a z drugiej strony – **nieformalne przymusy**. Powiem jedynie, że pierwsza warstwa to wszelkie **skodyfikowane przepisy prawne**; „**spisane reguły**” **zachowań**. Druga warstwa (nieformalne przymusy) to „**niepisane kody zachowań**”, których przykładem będą między innymi sankcje, tabu, zwyczaje itp. Wspomniane konfiguracje podlegają procesowi instytucjonalizacji, który, jak zauważa W. Morawski (1998: 17), „polega na kształtowaniu się nowych wzorów odnoszenia się ludzi do ludzi, ludzi do instytucji, instytucji do ludzi i instytucji do instytucji”⁴. W analizowanym przypadku odnoszą się one do sfery oświaty, a precyzyjniej – do systemu szkolnego.

Na gruncie takiego ujęcia, jak sądzę, można próbować wyjaśnić przebieg części przemian edukacyjnych w Polsce. Mogą być one wyjaśniane na poziomie zmienności reguł (przymusów formalnych) oraz trwałości (zmiany) warstwy kulturowej (nieformalne przymusy). Odnosi się to szczególnie do procesu przemian w obrębie systemu oświaty. To oczywiście bardzo ogólna teza, ale jej interpretacja pozwala na wyjaśnienie, że obecny kształt systemu szkolnego nie zależy jedynie od przeprowadzonych reform i jest wynikiem jeszcze innych działań.

Gdy przyjrzeć się procesowi przemian instytucjonalnych systemu edukacyjnego w Polsce po 1989 roku⁵, to można wyróżnić w nim z jednej strony fazy, etapy modyfikowania systemu szkolnego przez władze państwowe i oświatowe (okólnik z 1990, ustawa z 1991), ale także, z drugiej, oddziaływanie różnorodnych czynników wewnętrznych (działań nauczycieli i rodziców), mających na celu zmianę sposobu funkcjonowania szkoły, jej odideologizowanie, uczynienie jej bardziej przyjazną uczniowi, wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania i wychowania, czyli wprowadzenie zmodyfikowanych lub całkowicie nowych reguł. Mieściły się one zarówno w kategorii „reguł spisanych” (zmiany w przepisach prawa regulującego funkcjonowanie systemu edukacyjnego), jak i „nieformalnych przymusów” – zmiany we wzorach relacji wewnątrz szkoły: zwierzchnik – nauczyciel, nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic.

Głównymi aktorami społecznymi w tym procesie przemian byli nauczyciele, rodzice, agendy administracji, partie polityczne i organizacje związkowe, społeczne

⁴ Obszernie ten temat analizuje J.B. Sobczak w opracowaniu *Poza światem „...dyrektyw i okólników”*. *O szkole jako organizacji i jej kulturze organizacyjnej*, zamieszczonym w niniejszym tomie.

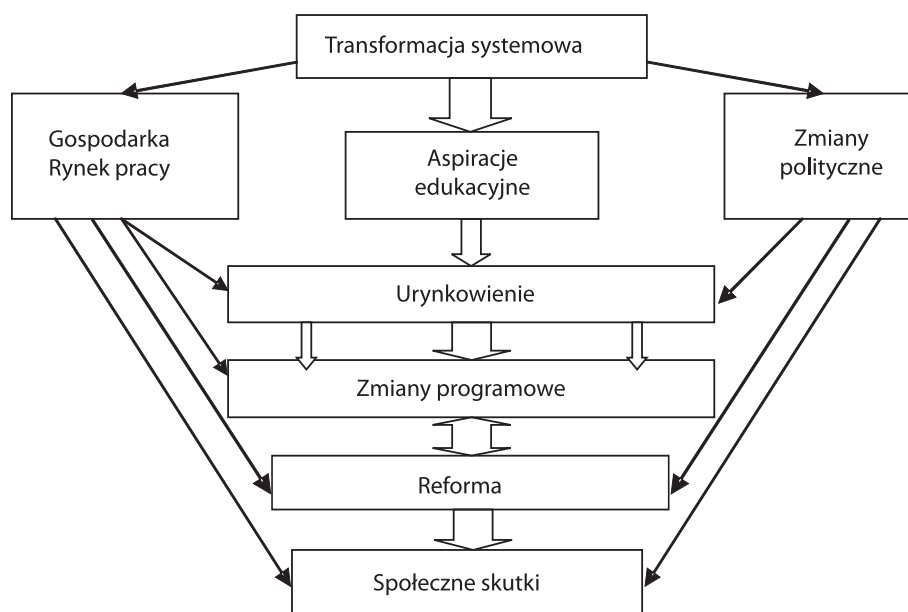
⁵ Pisałem na ten temat wielokrotnie: Niezgoda (1993), (1999), (2004), (2006), Niezgoda, Kosiarsz-Stolarska (1993).

i pozarządowe. Ich działania były, z jednej strony, zorientowane przede wszystkim na modyfikację poszczególnych elementów (sposobu funkcjonowania szkoły) w ramach istniejącego systemu, nie miały na celu zasadniczych zmian strukturalnych. Z drugiej jednak strony pojawiły się działania zmierzające do pewnych modyfikacji strukturalnych – złamania monopolu państwa na kształcenie i wprowadzenie alternatywnej struktury, czyli szkolnictwa niepaństwowego: społecznego i prywatnego. Owa alternatywna forma miała na celu realizację wymienionych już celów: szkoły przyjaznej uczniowi, o mniejszej liczebności klas, z lepiej opłacanymi, a więc zaangażowanymi mocniej w pracę nauczycielami, stosującymi zindywidualizowane i nowoczesne formy kształcenia z rozbudowanymi formami pozalekcyjnymi.

Warto podkreślić, że ten ciąg przemian miał charakter wewnętrzny, endogeny. Działającymi podmiotami były z jednej strony władze oświatowe, głównie ministerstwo i jego agendy, nauczyciele i ich organizacje, a także rodzice uczniów. Można się zastanawiać, czy miały one charakter kumulatywny czy transformacyjny. To, co działo się w szkołach – pojawianie się programów autorskich, angażowanie się w procesy przekształceń (doskonalenia) szkoły i programów kształcenia nauczycieli i rodziców, miało z pewnością postać narastania, nakładania się na siebie i wzmacniania efektów, i w konsekwencji kumulowania się przemian. Jednak te działania były także stymulowane z zewnątrz.

Cały ten proces można zatem określić jako proces **zmian w systemie**. Od kiedy można mówić o zmianie edukacyjnej jako zmianie systemu? Połączenie wskazanego w niniejszym artykule procesu przemian, **wewnętrznych modyfikacji systemu** edukacyjnego z **reformą strukturalną** (wprowadzenie nowego elementu, jakim są gimnazja, zasady zewnętrznych egzaminów na koniec każdego etapu kształcenia, podporządkowanie szkół w sensie organizacyjnym samorządom [gminom, powiatom i województwom]), a następnie reforma strukturalna szkolnictwa wyższego (wprowadzenie studiów trzystopniowych zgodnie z porozumieniem bolońskim) w 2005 roku stworzyły sytuację, w której można mówić o całościowej zmianie systemu: strukturalnej, normatywnej i programowej.

Piszę o przemianach oświatowych, ponieważ nie tylko reforma i zmiany wprowadzane do funkcjonowania systemu szkolnego po 1989 i 2005 roku decydują o jego obecnym kształcie. Uważam, że faktem równie ważnym jak reforma i jej wcześniejsze próby było złamanie monopolu państwa na kształcenie i wychowanie oraz wprowadzenie do edukacji mechanizmów rynkowych. Prywatyzacja szkolnictwa nie ma tak spektakularnego charakteru na niższych szczeblach (szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum), jak na poziomie szkół wyższych, wśród których jest obecnie ponad dwukrotnie więcej prywatnych niż publicznych (państwowych i samorządowych), a prywatne kształcą 1/3 studentów. Jednakże mechanizmy rynkowe, dostęp do różnego rodzaju dóbr i zasobów, prawa rządzące popytem i podażą dotyczą szkolnictwa i edukacji na wszystkich poziomach, decydując najpierw o dostępie do usług edukacyjnych, a następnie o pozycji, jaką uczniowie i studenci zajmą w przyszłości na rynku pracy.



Rysunek 2. Zmiana oświatowa i mechanizm jej powstawania

Źródło: opracowanie własne.

Analizując mechanizm zmiany oświatowej i jej szczególnego przypadku reformy, należy spróbować określić, czy reforma edukacyjna, rozumiana jako **intencjonalna, planowana, mająca podbudowę prawną, radykalna zmiana sposobów funkcjonowania systemu szkolnego**, przynosi planowane pozytywne skutki społeczne, polegające m.in. na wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży z upośledzonych dotąd edukacyjnie kategorii społecznych, a w konsekwencji – upowszechnianiu kształcenia na jego wyższych szczeblach, zmianie charakteru kształcenia (odejście od encyklopedyzmu na rzecz kształtowania umiejętności) i w efekcie podniesieniu jakości kształcenia, a ogólnie, zwiększaniu efektywności systemu edukacyjnego poprzez wprowadzenie mechanizmów dostosowawczych do wymogów otoczenia. Równie ważne jest to, czy reforma nie generuje skutków negatywnych, polegających np. na dysproporcjach w dostępie do edukacji dla młodzieży z różnych warstw społecznych, utrwalając tym samym zjawisko reprodukcji społecznej, a nawet przyczyniając się do zwiększania skali wykluczenia społecznego. A więc czy przypadkiem skutki nieoczekiwane, nieplanowane nie są tymi, które dominują. Tak może (mogło) być na początkowych etapach wprowadzania zmian.

Przyjmując nieco szerszą perspektywę, trzeba z jednej strony zwrócić uwagę na nowe zjawiska społeczne, które powstały jako planowany bądź niezamierzony skutek dokonujących się przemian oświatowych. Mamy tutaj na myśli takie zjawiska jak:

- 1) zmiana modelu funkcjonowania szkoły (przejście z modelu biurokratycznego na model efektywnościowy),
- 2) zmiana podejścia do zdobywania wiedzy i wykształcenia (przejście od rytuału do inwestycji),
- 3) przemiany istniejących wzorów karier i powstawanie nowych wzorów karier (np. kariera emigracyjna, kariera bycia bezrobotnym).

Z drugiej strony, trzeba się też przyjrzeć temu, jak system oświatowy i poszczególne jego elementy odpowiadają na wyzwania i bodźce płynące ze strony innych systemów: przede wszystkim ze strony podlegającego globalizacji systemu gospodarki rynkowej, ze szczególnym uwzględnieniem labilnych i wymagających rynków pracy, oraz transformującego się i integrującego ze strukturami unijnymi społeczeństwa.

Proponowany kierunek analiz może przynieść dwojakiego rodzaju korzyści: pozwala wzbogacić refleksję naukową, wnikając głębiej w logikę, kierunki i konsekwencje przemian dokonujących się w systemie oświaty i jego otoczeniu, a także może mieć charakter praktyczny, gdyż wpisuje się w problematykę ewaluacji *on going* i *post hoc*, stając się **próbą rozpoznania społecznych efektów zmian dokonywanych w systemie edukacji**. Ich rozpoznanie może zaś stać się użytecznym uzupełnieniem monitoringu efektywności przemian oświatowych dokonywanych przez inne instytucje. Rezultaty tak zaplanowanej analizy rozszerzą więc i pogłębią znajomość i rozumienie procesów społecznych wywoływanych przez zmiany w obrębie systemu oświaty oraz pozwolą sformułować diagnozę i zalecenia, dotyczące możliwych działań korygujących negatywne efekty przemian oświatowych, a wzmacniających ich efekty pozytywne.

Trzeba podkreślić, iż przemianom oświatowym, a zwłaszcza wprowadzaniu reformy systemu edukacyjnego, towarzyszył i towarzyszy stały monitoring przeprowadzany przez różnego rodzaju instytucje. Należy jednak zaznaczyć, że badania prowadzone w obrębie tej problematyki są dość rozproszone. Pozytywnie na tym tle wyróżniają się badania Instytutu Spraw Publicznych, w których to badaniach do problematyki reformy edukacji podchodzi się w sposób kompleksowy i systematyczny⁶. Badania te przynoszą wiele cennych informacji, jednakże analiza ich wyników wskazuje, że istnieje wciąż niezrealizowana potrzeba całościowego, pogłębionego, krytycznego i diagnostycznego spojrzenia, pozwalającego prześledzić społeczne skutki przemian oświatowych w Polsce i ocenić ich dokonania organizacyjne i programowe, wskazując jednocześnie przyszłe szanse i zagrożenia wprowadzonych zmian.

Na czym należy się koncentrować, próbując analizować mechanizm i społeczne skutki zmiany oświatowej? Jak już podkreślałem – na jej uwarunkowaniach zewnętrznych (globalizacja, integracja europejska i Europa wiedzy) i wewnętrznych (mechanizmy rynkowe, nowe mechanizmy strukturacji). Główne pytania badawcze, które można postawić, to:

⁶ Uwzględniam to w charakterystyce badań nad reformą w dalszej części tekstu.

- 1) Jakie były rzeczywiste (założone) cele reformy?
- 2) Czy reforma osiągnęła założone cele:
 - a) wyrównania szans edukacyjnych młodzieży wywodzącej się z różnych kategorii społecznych?
 - b) wzrostu szans edukacyjnych dzieci z terenów zagrożonych (marginalizowanych), np. ubóstwem, bezrobociem?
 - c) podniesienia jakości kształcenia w Polsce dzięki reformie ustroju szkolnego i programów?
 - d) zmiany modelu funkcjonowania szkoły, polegającej na odejściu od modelu biurokratycznego i zastąpieniu go modelem efektywnościowym? Jeśli tak jest, to jakie są tego skutki?
 - e) zmiany podejścia do zdobywania wiedzy i wykształcenia? Jeśli tak, to czy owe zmiany są powszechne czy zróżnicowane środowiskowo? Jak wyglądają relacje pomiędzy aspiracjami edukacyjnymi a możliwościami ich realizacji?
 - f) zwiększenia się stopnia dostosowania systemu kształcenia do zmieniających się wymogów rynku pracy?

Pojawia się zatem pytanie, czy reforma z 1999 roku przyczyniła się do znaczących zmian jakościowych w polskim systemie kształcenia? O wzroście ilościowym kształcących się na poziomie średnim i wyższym była już mowa. Jednak pytanie, które należy postawić, brzmi: czy szerszy dostęp do szkół średnich i wyższych oznacza **takie same szanse dotarcia do wyższych szczebli kształcenia dla wszystkich kategorii młodzieży?** Stawiam hipotezę, że **na skutek reformy wzrosła selekcyjność naszego systemu szkolnego.** Przemawiają za tym:

- 1) wprowadzenie kolejnego progu selekcyjnego między szkołą podstawową a gimnazjum,
- 2) wyłonienie się elitarnych torów kształcenia już z całą pewnością na poziomie gimnazjum, prowadzące do elitarnych liceów (ostre kryteria selekcji) i do studiów dziennych w dobrych państwowych uczelniach, gdzie również mamy ostre kryteria selekcji,
- 3) procesy selekcji (negatywnych), które najbardziej dotyczą:
 - a) młodzież z rodzin o niskim statusie społecznym (niskim poziomie wykształcenia rodziców, niskim standardzie ekonomicznym, niskim prestiżu),
 - b) młodzież spoza dużych ośrodków miejskich, szczególnie wiejską.

Oznacza to, że dominują **niezamierzone skutki reformy oświatowej.** Można dalej przyjąć założenie, że w związku z tym:

- 1) powstały i będą powstawać tzw. „obszary nędzy edukacyjnej”, czyli społeczności, które przegrywają na zmianach w edukacji,
- 2) powstały i będą się utrzymywać tzw. „obszary raju edukacyjnego”, czyli społeczności, które dodatkowo (w sensie finansowym i jakościowym) korzystają na zmianach w edukacji,

- 3) dostęp do wyższych pozycji społecznych jest trudniejszy dla młodzieży wywodzącej się z niższych warstw społecznych,
- 4) to w efekcie prowadzi do zwiększenia nierówności niż do zapewnienia równego dostępu do edukacji.

Niewątpliwie można jednak zakładać, iż reforma i zmiany oświatowe będą generować pozytywne zmiany jakościowe w szkolnictwie, polegające m.in. na zwiększeniu zdolności młodych ludzi do przystosowania się do zmieniających się warunków rynku pracy (bycie elastycznym, mobilnym). Aby móc stwierdzić, czy takie zmiany zachodzą, należałoby przyjrzeć się **jakości kształcenia**. Odpowiedź na pytanie, czy w wyniku zmian oświatowych mamy do czynienia z poprawą jakości kształcenia, nie jest łatwa, ponieważ pełne wdrożenie reformy programowej wymaga czasu i przestawienia pracy nauczyciela na inne tory: kształtowanie umiejętności, uczenie jak się uczyć i czynić użytek z wiedzy w miejsce przekazywania odpowiednio dużych porcji wiedzy encyklopedycznej. Sprawdzenie tego wymaga wieloletnich badań podłużnych oceniających jakość kształcenia. Jednak zmiany idą w kierunku podniesienia jakości kształcenia, koncentracji na kształtowaniu umiejętności, co powinno zwiększyć zdolności adaptacyjne absolwentów i ułatwić dostosowywanie się ich do zmieniających się wymagań rynku pracy.

Nie sposób analizować przemiany oświatowe, nie odnosząc się do tych, którzy w szkole pracują. Na podstawie dotychczasowych badań można postawić hipotezę, iż warunki, w jakich nauczycielom przyszło pracować, determinują ich sposób myślenia o roli zawodowej nauczyciela w kategoriach czysto profesjonalnych. Przyjmuję, że jest to efekt przede wszystkim dwóch czynników:

- 1) upowszechniającego się rynkowego modelu edukacji,
- 2) rozchwiania w rezultacie transformacji i globalizacji systemu wartości, co skłania do koncentracji na samym procesie uczenia i jego „technologii” i rezygnacji z roli wychowawcy.

Szczególną uwagę należy poświęcić nauczycielom-menedżerom (głównie dyrektorom) i ich sposobom postrzegania skutków zmian zachodzących w systemie szkolnym dla sposobu zarządzania szkołą, ułożenia relacji z organami prowadzącymi szkołę (najczęściej samorządami), z nadzorem pedagogicznym, oczekiwaniami rodziców, wreszcie radzeniem sobie z kadrą nauczycielską, poddawaną naciskom nowych reguł, będących pochodną zmieniającej się szkolnej kultury organizacyjnej.

Mechanizmy zmian oświatowych i ich społeczne skutki stanowią cyklicznie przedmiot zainteresowań badawczych pedagogów, socjologów, psychologów i ekonomistów. Początki sięgają jeszcze okresu międzywojennego, gdy okazało się, że nie tylko bogactwa naturalne i dostęp do nich mogą być źródłem potęgi ekonomicznej i politycznej. Stało się coraz bardziej widoczne, że zasoby ludzkie, potencjał intelektualny i możliwości jego wykorzystania są znaczącym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi. Pionierem tego podejścia był T. Schulz.

Dostęp do oświaty został wówczas potraktowany jako czynnik emancypacyjny klas społecznych, nabierających coraz większego znaczenia w dobie industrializmu. Demokratyzacja dostępu do szkół nie tylko elementarnych, ale i wyższych szczebli stała się powtarzającym się elementem programów partii politycznych – ludowych i robotniczych (socjalistycznych i komunistycznych). W społeczeństwach kapitalistycznych, klasowych i rynkowych system szkolny stawał się kanałem indywidualnej ruchliwości społecznej.

Jednak szkoła to także dalsza instytucjonalizacja procesów wychowania i możliwości oddziaływania na uczniów. To szansa nie tylko ukształtowania lojalnego poddanego i obywatela, ale zarazem posłusznego zbiorowego wykonawcy woli władzy. Szkoła stała się skutecznym narzędziem oddziaływania ideologicznego, skwapliwie wykorzystywanym przez systemy totalitarne. W mniej radykalnej wersji była postrzegana jako instytucja stabilizująca porządek społeczny.

Reforma (reformy) są jedynie fragmentem zmiany oświatowej. Prawda, że ze względu na prawny charakter przyjętych rozwiązań – mającym najsilniejszy wpływ na ustrój szkolny, jego funkcjonowanie, zasady finansowania, kontroli wiedzy, warunki pracy nauczycieli itp. Zmiana obejmuje jednak nie tylko wdrażanie postanowień prawnych, ale ogół procesów, które doprowadziły do przemian szans edukacyjnych poszczególnych kategorii młodzieży. Jest to z jednej strony zmieniony ustrój szkolny: wprowadzenie dodatkowego typu szkoły (gimnazjum), ograniczenie nauki na szczeblu szkoły średniej do trzech lat (LO) oraz nowych sposobów oceniania wiedzy i umiejętności uczniów (test na zakończenie szkoły podstawowej, test kończący gimnazjum, „nowa matura”). Najistotniejsze, w moim przekonaniu, jest wprowadzenie dodatkowego progu selekcyjnego (przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum). W efekcie został obniżony zasadniczy próg selekcji – 13 lat w miejsce 15, co wraz z dodatkowym progiem (gimnazjum – liceum, technikum) powoduje, iż z konieczności staje się on bardziej selekcyjny, pomimo zapowiedzi, iż będzie wyrównywał szanse edukacyjne (obowiązkowe gimnazjum jako szkoła wyrównująca szanse).

Jednak to nie tylko reforma miała wpływ na zwiększenie lub zmniejszenie szans edukacyjnych – było to również powstanie w odpowiedzi na przemiany gospodarcze rynku na kwalifikacje oraz rynku usług edukacyjnych. Nie chodzi mi jedynie o stworzenie sieci szkół niepublicznych na wszystkich szczeblach, gdzie za naukę się płaci, ale także o te instytucje, które pozwalają zainwestować w dzieci, aby zrekompensować niedostatki funkcjonowania szkolnictwa publicznego. Całościowy efekt jest taki, że weszliśmy silnie w rynkowy model edukacji. Preferuje on *de facto* tych, których stać na inwestowanie w kapitał edukacyjny swych dzieci i własny. Przyjmuję, że jest to **najsilniejszy czynnik determinujący szanse edukacyjne różnych kategorii młodzieży, i co najważniejsze, realne możliwości ich wykorzystania.**

Omawiane funkcje systemów oświatowych powodowały stałe zainteresowanie tymi systemami nie tylko ze strony badaczy, ale także polityków. Wzmogły je dodatkowo zachodzące procesy demokratyzacji systemów szkolnych, swego rodzaju

„rewolucja edukacyjna”, która dokonywała się w połowie ubiegłego stulecia. Jednak bardzo szybko się okazało, że jej skutki są nie tylko pozytywne, chociaż takie niewątpliwie w skali globalnej wystąpiły; równocześnie niejako, w wyniku obserwacji skutków „rewolucji edukacyjnej” pojawiły się refleksje nad rzeczywistymi efektami tych przemian. Były to z jednej strony publikacje analizujące mechanizmy zjawisk kryzysowych w systemach oświaty (np. P. Coombs i jego *Word Crisis of Education*, R. Boudon i jego *Effets pervers et ordre social⁷, czy Społeczeństwo bez szkoły* I. Illicha), a z drugiej pokazujące kierunki rozwiązań (np. słynny raport Faure’a *Uczyć się aby żyć* czy Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*). Badania oświatowe stały się znaczącym składnikiem refleksji naukowej nad współczesną zmianą społeczną i spowodowały pojawienie się interesujących i kontrowersyjnych zarazem koncepcji teoretycznych (P. Bourdieu, B. Bernstein, H. Giroux, P. Freire, A.H. Halsey).

Badania nad systemem szkolnym, aspiracjami edukacyjnymi młodzieży i selekcjami szkolnymi mają w Polsce bardzo długą tradycję i sięgają okresu międzywojennego. Można tu przywołać nazwiska Znanięckiego, Chałasińskiego, Falskiego, Rychlińskiego, Redlińskiej i innych. Także okres powojenny to liczne badania nad szkołą, jej funkcjami społecznymi, selekcjami i aspiracjami oraz nad osiągnięciami szkolnymi. Warto tu wymienić badania ośrodka toruńskiego zapoczątkowane przez Kwiecińskiego i kontynuowane obecnie przez Borowicza, Szafraniec i ich uczniów, osiągnięcia badaczy zgrupowanych na Uniwersytecie Warszawskim (Wiśniewski, Stawińska, Stasińska, Skawiński) i IFiS PAN (Adamski, Białecki, Domański, Gęsicki) oraz Instytutu Badań Edukacyjnych, Instytutu Spraw Publicznych (K. Konarzewski, E. Putkiewicz, W. Siellawa-Kolbowska, M. Zahorska), czy w ramach badań *Diagnozy Społecznej* (2000 i 2003). Także CBOS od czasu do czasu przeprowadza badania opinii publicznej na temat systemu oświaty. Należy podkreślić, że od 2001 roku prowadzone są cykliczne badania konsekwencji reformy edukacji. Badania te realizują: Zespół ds. Monitorowania Reformy Systemu Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Instytut Spraw Publicznych w Warszawie. W ramach tych badań analizuje się następstwa reformy oświatowej, w szczególności zwracając uwagę na następstwa wynikające z:

- 1) nowego sposobu finansowania zadań oświaty i wychowania z budżetu państwa,
- 2) nowej pragmatyki służbowej nauczycieli,
- 3) nowego szczebla szkolnictwa: gimnazjum,
- 4) przekazania szkołom kontroli nad treściami kształcenia i wychowania oraz rozwoju rynku podręczników,
- 5) nowego sposobu nadzorowania szkół i placówek oświatowych,
- 6) nowych form doskonalenia nauczycieli.

⁷ Polskie tłumaczenie ukazało się w 2008 roku pod tytułem *Efekt odwrócenia* (Warszawa: Oficyna Naukowa).

Wyniki prowadzonych licznych badań i tematy debat głównie prasowych⁸ ukazują niedoskonałości reformy. Można wskazać ich najważniejsze wątki:

- 1) przemiany struktury systemu szkolnego: wprowadzenie gimnazjum i problemów wychowawczych, jakie przynosi zgrupowanie w tej szkole młodych ludzi w najtrudniejszym okresie rozwojowym i zagrożeń, jakie stanowi ta swego rodzaju „bomba psychologiczna”, niekonsekwencje na licealnym szczeblu (słabość liceów profilowanych i techników), ale także odejście od kształcenia zawodowego,
- 2) wprowadzenie egzaminów testowych oceniających osiągnięcia uczniów na poszczególnych szczeblach systemu i zamienianie nauki w przygotowanie do rozwiązywania testów,
- 3) zwiększona selekcyjność systemu – wprowadzenie dodatkowego progu selekcyjnego – gimnazjum i *de facto* obniżenie głównego progu selekcyjnego do 13 lat w miejsce hasła równego dostępu do edukacji, ograniczony dostęp do edukacji przedszkolnej,
- 4) obniżenie jakości kształcenia na wszystkich szczeblach, znajdujące odbicie w porównaniach międzynarodowych (PISA),
- 5) niestabilność systemu – wprowadzanie w życie decyzji i w konsekwencji zmian nie zawsze do końca przemyślanych – abolicja maturalna, włączenie oceny z religii do średniej ocen przy braku alternatywnych lekcji etyki, zmiany w kanonie lektur, matura z matematyki czy obniżenie wieku obowiązkowego do 6 lat (te dwie ostatnie akurat sensowne),
- 6) przygotowanie zawodowe i warunki pracy nauczycieli.

4. Konkluzje

Polski system szkolny w ciągu ostatnich 86 lat podlegał ustawicznym zmianom i był przedmiotem działań reformatorskich, mniej lub bardziej udanych. Kolejne etapy zmian społecznych wymuszały zmiany w ustroju szkolnym, sposobie i programach kształcenia i wychowania. Trudno przecenić znaczenie polskiej szkoły dla procesów narodotwórczych i integracji narodowej po odzyskaniu niepodległości po pierwszej wojnie światowej. Trudno też nie dostrzec konsekwencji zmian w systemie oświaty dla dostarczania kwalifikowanych kadr dla potrzeb rozwijającego się przemysłu w okresie narzuconej, wymuszonej gwałtownej industrializacji oraz ideologizacji programów wychowania po drugiej wojnie światowej.

⁸ Ich szczegółowe omówienie przynosi tekst A. Wagner *Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego w Polsce 1999–2007*, zamieszczony w niniejszym tomie. Odwołują się także do nich W. Adamek, „W szkole jest źle, a nawet dobrze”. *Zreformowana szkoła w oczach uczniów* i J.B. Sobczak *Poza światem „...dyrektyw i okólników”. O szkole jako organizacji i jej kulturze organizacyjnej*.

wej. Jednak na progu społecznej transformacji system szkolny (na wszystkich jego szczeblach) okazał się nieefektywny prawie we wszystkich aspektach. Kształcił nie tych, których należało (np. absolwentów wąsko wyspecjalizowanych zasadniczych szkół zawodowych), w tradycyjny, encyklopedyczny sposób, przy użyciu przestarzałych metod, niezdolny do wykorzystania nowych technologii informatycznych, zatrudniający sfrustrowanych, nisko opłacanych, zrutynizowanych w działaniach wychowawczych i nauczaniu nauczycieli.

Należy mocno podkreślić, że procesy zmian w systemie oświaty to nie jedynie ustrojowa i programowa reforma wprowadzona w 1999 roku, jako jedna z czterech reform rządu Jerzego Buzka. Zmiany miały charakter bardziej długotrwały i rozpoczęły się jeszcze w latach 80., gdy nauczycielska „Solidarność” rozpoczęła przygotowania do zmian w systemie szkolnym. W pewnym sensie ich konsekwencją było pojawienie się pozarządowych organizacji, takich jak np. STO, których celem było „uspołecznienie” szkoły, rozumiane przede wszystkim jako jej „odpaństwowienie” i uczynienie jej bardziej „przyjaznej uczniowi”, a w konsekwencji pojawienie się szkół „społecznych”. Kolejnym elementem był proces, który został zapoczątkowany nowelizacją ustawy o systemie oświaty w 1991 roku, która nie zmieniała istniejącego ustroju szkolnego, ale wprowadzała nowe instytucje, takie jak Rady Szkół, zrywała z monopolem państwa w oświacie – sankcjonowała istnienie i zakładanie szkół społecznych i prywatnych – oraz zapowiadała przejęcie przez gminy szkół podstawowych i ponadpodstawowych, na które środki powinno zapewnić państwo.

Procesy zmian obserwowanych obecnie w polskiej oświacie są pochodną dwóch procesów: 1. świadomych działań instytucjonalnych reformatorów, skupionych wokół Ministerstwa Edukacji, oraz 2. spontanicznych zmian jako odpowiedzi na społeczne oczekiwania i mechanizmy rynkowe. Ich przejawem były działania organizacji pozarządowych (np. STO), uznających za główny cel uspołecznienie szkoły i uczynienie jej „przyjazną dla ucznia”, owocujące powstawaniem tzw. „szkół społecznych”, a obok tego „urynkowienie oświaty” – powstawanie szkół prywatnych (komercyjnych). Była to odpowiedź na społeczne zapotrzebowanie na kwalifikacje, jakie wygenerował rynek pracy, i pojawienie się bezrobocia jako oczywistego faktu społecznego. To rynek wymusił ograniczenie kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych, ponieważ: po pierwsze, stały się one balastem dla utrzymujących je przedsiębiorstw, a po drugie, produkowały „bezrobotnych”. To także rynek wymusił „podgrzanie” aspiracji edukacyjnych młodzieży i wzrost wartości współczynników skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym.

Literatura

- R. Boudon. 2001. *La logique du social*. Paris: Pluriel Hachette Literatures.
A. Giddens. 2004. *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
S. Morawski. 1998. *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo, gospodarka, polityka*. Warszawa: PWN.

- M. Niezgoda. 1993. *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- M. Niezgoda, A. Kosiarcz-Stolarska. 1993. *Education at the Crossroads* [w:] J. Szmatka, Z. Mach, J. Mucha (red.), *Eastern European Societies on the Threshold of Change*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- M. Niezgoda. 1999. *Oświata i rynek – w kierunku rynkowego modelu oświaty*. „Zarządzanie i Edukacja” nr 2.
- M. Niezgoda. 2004. *Education in Transition: the Polish Case* [w:] M. Niezgoda (red.), *The Consequences of Great Transformation. Transactions of VII Kraków-Skopje Sociological Seminar. Kraków 18–20 September 2002*. Kraków: Instytut Socjologii.
- M. Niezgoda. 2006. *Education and the Europe of knowledge project: new challenges for educational systems* [w:] *European Integration: Polish and Mecedonian Experience*. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Sociology.
- D.C. North. 1990. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- P. Sztompka. 2001. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- P. Sztompka. 2005. *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak.