Magdalena MARZEC

REFORMA EDUKACJI
OCZEKIWANIA A RZECZYWISTOŚĆ

Wiele planów pozostało niezrealizowanych. Gimnazja nie spełniły pokładanych w nich nadziei, w żaden sposób bowiem nie nawiązują do chwalebnej tradycji przedwojennych szkół tego typu.

Szkoła powinna ciągle, nieustannie reformować sama siebie, nie ustawać w dążeniu do coraz doskonalszych zmian.

B. Chrząstowska, *O sztuce edukacji polonistycznej*

Lata dziewięćdziesiąte dwudziestego wieku upłynęły w polskiej oświacie pod znakiem dużych zmian, mających na celu otwarcie się naszego kraju na świat oraz rozpowszechnienie dostępu do edukacji i podniesienie poziomu wykształcenia młodych ludzi. Dlaczego potrzebne było przeprowadzenie reformy szkolnictwa? Znaleźć można trzy zasadnicze powody.

Po pierwsze, w dotychczasowym systemie kształcenia oddziaływanie szkoły zredukowano do „jednej [...] funkcji, a mianowicie przekazywania wiedzy i kształcenia tylko sprawności intelektualnych ucznia"[1]. Na dalszym planie zaś pozostawiono między innymi „rozwijanie umiejętności przydatnych w codziennym życiu", jak też „kształtowanie rozwoju osobowego ucznia"[2]. Jak się jednak wydaje, celem szkoły powinno być także stworzenie uczniowi warunków, w których mógłby najpełniej rozwinąć swoje zainteresowania, odkryć uzdolnienia i predyspozycje. W systemie edukacji sprzed reformy nie było to jednak do końca możliwe, gdyż „podręczniki najczęściej zawierały wiedzę, bez zadań kształcących, rozwijających twórcze i samodzielne myślenie"[3].

Po drugie, obowiązywał jeden program nauczania, jeden podręcznik, trafiający do rąk uczniów z roku na rok. Od lat opierano się też na tych samych tekstach literackich i kulturowych, co powodowało brak różnorodności oraz ograniczało możliwość wybierania tekstów z szerszego kręgu literatury polskiej i światowej. Program był ponadto przeładowany wiedzą, a wskutek tego nie-

---

[1] B. Chrząstowska, *Sens reformy*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrząstowska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 32.

[2] Tamże.

[3] Tamże.

możliwy do pełnej realizacji, uczniowie bowiem nie byli w stanie opanować wszystkich treści. Programowi zarzucano ponadto nienowoczesność, podkreślano jego widoczne odcinanie się od świata techniki i kultury masowej, w której dorastają uczniowie.

Po trzecie, zaistniała potrzeba dostosowania polskiej edukacji do wymogów zintegrowanej Europy dwudziestego pierwszego wieku. O pozycji Polski pośród innych państw w dużej mierze decydować ma wykształcenie[4]. Zwolennicy reformy edukacji podkreślali, że zmiany wprowadzone w polskim systemie oświatowym wpłyną na proporcjonalne zwiększenie liczby uczniów kończących szkoły średnie, poprawią jakość nauczania oraz wyrównają szanse edukacyjne młodzieży ze wsi[5].

Na lata 1997-2001 przypadł ostatni etap wprowadzania w życie reformy edukacji. Wśród licznych celów tej reformy warto podkreślić: 1. Proces demokratyzacji i decentralizacji szkół tworzących „otwarty system oświaty"[6] – w którym nigdy nie kończy się praca nad programami opracowywanymi przez indywidualnych autorów i zatwierdzanymi przez komisje fachowców powołanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2. „Uczynienie twórczym zawodu nauczyciela"[7] – aby nauczyciel stał się w pełni swobodny i niezależny, aby miał prawo „do samodzielnego kształtowania oblicza kultury, prawo do własnych wyborów i preferencji [...] możliwość twórczej i wolnej pracy"[8]. Ponadto może on stworzyć własny autorski program nauczania bądź samodzielnie wybrać najbardziej odpowiadający mu program z bogatej oferty ministerstwa[9]. Nauczyciela zatem w zreformowanej szkole nazwać można „twórcą lub współtwórcą rzeczywistości edukacyjnej"[10]. Ponadto – jak zauważył Sławomir Jacek Żurek – „nauczyciele w wielu szkołach oprócz autorskich programów zaczęli tworzyć również własne Przedmiotowe Systemy Oceniania (PSO), a zespoły nauczycielskie rozpoczęły pracę nad Wewnątrzszkolnym Programem Wychowawczym oraz Wewnątrzszkolnym Systemem Oceniania (WSO). Oprócz tego [...] każdy nauczyciel został zobligowany do stworzenia planu rozwoju zawodowego"[11]. Wszystkie gromadzone przez niego dokumenty zapewniły mu moż-

[4] Zob. *Edukacja. Raport 1997-2001*, red. I. Dzierzkowska, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.

[5] Por. E. Putkiewicz, K. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 125.

[6] Chrząstowska, *Sens reformy*, s. 33.

[7] Fragment wypowiedzi ministra Mirosława Handkego. Cyt. za: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach*, red. H. Maciejewska, W. Książek, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Biuro Administracyjno-Gospodarcze, Warszawa 2000, s. 3.

[8] Chrząstowska, *Sens reformy*, s. 34.

[9] Por. tamże.

[10] Tamże.

[11] S. J. Żurek, *Blaski i cienie reformy oświaty*, „Zeszyty Szkolne" 2001, nr 1, s. 6.

liwość „zaplanowania własnej kariery z uwzględnieniem warunków zewnętrznych oraz osobistych predyspozycji"[12]. 3. Proces upodmiotowienia ucznia – aby szkoła była w pierwszej kolejności „dla ucznia", aby pomagała mu udzielić odpowiedzi na pytania, kim jest i jak ma żyć[13]. Najważniejsze zatem w nowej zreformowanej szkole „jest spotkanie ucznia i nauczyciela – mistrza [...] przewodnika po świecie wiedzy, umiejętności i wartości"[14]. 4. Odejście od szkolnego encyklopedyzmu – na rzecz kształcenia niezbędnych uczniowi umiejętności[15]. Nowe programy nauczania zostały tak skonstruowane, aby wyposażyć absolwenta w kluczowe sprawności konieczne do odpowiedzialnego funkcjonowania w dorosłym życiu. Do sprawności tych zaliczono: umiejętność uczenia się, nawiązywanie komunikacji interpersonalnej, zdolność do pracy w zespole, twórcze rozwiązywanie problemów, sprawne posługiwanie się komputerem (stąd też zaczęto realizować ambitny plan ministerialny, mający na celu wyposażenie polskich szkół w sprzęt komputerowy oraz umożliwienie uczniom dostępu do sieci internetowej), biegłą znajomość języków obcych[16]. Wyzwaniem dla reformy było zatem „przygotowanie ucznia do życia we współczesnym społeczeństwie i wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce dnia codziennego"[17].

Dwie zasadnicze nowości, będące skutkiem zmian w oświacie, to nowy podział systemu szkolnictwa oraz zmiana filozofii edukacyjnej. Pierwsza z nowości wprowadziła dwustopniową szkołę podstawową (z nauczaniem zintegrowanym w klasach od pierwszej do trzeciej i nauczaniem blokowym w klasach od czwartej do szóstej), trzyletnie gimnazjum, trzyletnie szkoły ponadgimnazjalne (w tym licea profilowane), a także pięcioletnie studia magisterskie (bądź szkoły wyższe w układzie dwustopniowym: trzyletnie studia finalizowane egzaminem licencjackim, a następnie dwuletnie studia magisterskie uzupełniające). Projekt reformy przewidywał wprowadzenie systemu testów i egzaminów, które miały być przygotowywane poza szkołą, przez specjalnie powołane do tego instytucje. Uważano, że „egzaminowanie wszystkich uczniów po określonych etapach nauki: po skończeniu szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej (nowa matura) podobnymi testami stworzy szansę ujednolicenia wymagań wobec uczniów oraz porównywania poziomu nauczania w różnych szkołach. Umożliwi też wyeliminowanie podwójnego systemu egzaminowania: i przez szkołę, którą uczeń kończy, i przez tę, do której chce się dostać"[18].

---

[12] Tamże.

[13] Por. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach*, s. 55.

[14] Tamże.

[15] Chrząstowska, *Sens reformy*, s. 32.

[16] Por. *Edukacja. Raport 1997-2001*, s. 16.

[17] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach*, s. 4.

[18] Cyt. za: Putkiewicz i in., *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, s. 132.

Charakterystycznym novum w zreformowanym systemie szkolnictwa jest utworzenie gimnazjów. Podkreślano szereg zalet, jakimi będzie charakteryzować się absolwent tej szkoły. Zaliczano do nich: samodzielność w wyrażaniu własnych opinii i sądów, w dokonywaniu wyborów edukacyjnych i życiowych, w poznawaniu rzeczywistości; zintegrowaną i przydatną w życiu wiedzę kształtującą holistyczne ogarnięcie świata; rozwinięte sprawności w posługiwaniu się słowem mówionym i pisanym, połączone ze świadomym używaniem języka; umiejętność twórczego myślenia, aktywność intelektualną i wrażliwość estetyczną; siłę wewnętrzną w pokonywaniu kryzysów okresu dojrzewania, a przede wszystkim zakorzenienie w tradycji kultury narodowej i europejskiej w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, skorelowane z dociekliwością, refleksyjnością oraz krytycznością w osądach wytworów kultury. Szczytne idee gimnazjum, nazywanego „kołem zamachowym"[19] całej reformy systemu edukacji, miały przyczynić się do ukształtowania znaczenia tego etapu kształcenia, tradycyjnie opartego na trzech filarach, symbolicznie określanych za pomocą pojęć: „głowa", „serce", „sprawne ciało"[20], a wyznaczających kierunki pracy nad młodym człowiekiem. Gimnazjum rozpoczęło funkcjonowanie 1 września 1999 roku.

Zmiana filozofii edukacji polegać miała na integrowaniu zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności oraz postaw. Aby osiągnąć zamierzony cel, wykorzystano bloki i ścieżki międzyprzedmiotowe: filozoficzną, czytelniczą i medialną, prozdrowotną, ekologiczną, regionalną (na ścieżce tej uczniowie poznają dziedzictwo kulturowe w regionie), europejską oraz ścieżkę kultury polskiej na tle cywilizacji śródziemnomorskiej, a także ścieżkę obrony cywilnej[21]. Ścieżki międzyprzedmiotowe miały stanowić uzupełnienie dotychczasowych dziedzin wiedzy o nową tematykę, „aktualną w czasach współczesnych, a nieznajdującą dla siebie miejsca w przedmiotach tradycyjnych"[22]. Integracja wnosiła ponadto „całkowitą dowolność form realizacji ścieżek edukacyjnych, co pozwalało szkołom uczynić z nich pole doświadczalne dla najnowszych osiągnięć metodyki"[23]. Poszczególne funkcjonujące w ramach bloków i ścieżek edukacyjnych przedmioty nie ograniczały się, nie izolowały, ale „otwierały treści na siebie tak, że mogły się oświetlać i dopełniać w planie podejmowanej

---

[19] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach*, s. 44.

[20] T. Komorowski, J. Pielachowski, M. Pietraszewski, *Nowe polskie gimnazjum. Poradnik dla dyrektorów i rad pedagogicznych gimnazjów oraz organów je prowadzących i nadzorujących*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 1999, s. 8.

[21] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – gimnazjum*, red. W. Książek, A. Radziwiłł, J. Dobrzańska i in., Ministerstwo Edukacji Narodowej. Biuro Administracyjno-Gospodarcze, Warszawa 1999, s. 14n.

[22] M. Suchańska, *Ścieżki edukacyjne*, w: *Reforma systemu edukacji. Wyzwania, szanse, zagrożenia*, red. M. Adamczak, W. Dutkiewicz, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2000, s. 77.

[23] Tamże, s. 78.

tematyki"[24]. Jednym z wyznaczników integracji był holizm, czyli „łączenie wiedzy, umiejętności i postaw w czasie procesu uczenia się tak, by doprowadzić do spójności wewnętrznej u osoby uczącej się i zmiany w obrazie siebie i świata"[25]. Zainteresowanie integracją wiązało się też z wprowadzeniem innowacji w zakresie porozumienia między uczącym a nauczanym, co korzystnie wpłynąć miało na wyniki nauczania. Wzmacniał się bowiem przy tym dialog edukacyjny.

Niektórzy metodycy sceptycznie nastawieni do idei integracji obawiali się, iż przekazywanie wiedzy skorelowanej doprowadzi do zasypania uczniów „informacją rozproszoną, pokawałkowaną oraz niespójną, psującą szkołę, która winna przekazywać skupioną, zhierarchizowaną i uporządkowaną wiedzę", a nie posługiwać się zasadą „mozaiki przedmiotowej"[26].

Jakie były główne obawy nauczycieli w związku z realizacją postulatów reformy edukacji?[27] Pedagodzy obawiali się przede wszystkim towarzyszącego zmianom chaosu. Dręczył ich niepokój wynikający z przejścia szkół pod zarząd urzędów miast i gmin, a co za tym idzie zwiększenia wpływu osób niekompetentnych na to, co się dzieje w szkole. Obawiali się ponadto, że nowe programy postawią przed nauczycielami spore wymagania, takie jak na przykład konieczność opanowania wiedzy z innych dziedzin, utworzenie gimnazjów zaś oraz nauczanie zintegrowane i blokowe spowoduje redukcję etatów i utratę pracy, gdyż jeden nauczyciel będzie mógł uczyć kilku przedmiotów[28]. Nauczyciele niechętnie odnieśli się także do pomysłu samodzielnego tworzenia programów nauczania, bojąc się, że ich zróżnicowanie obniży poziom kształcenia.

Obawy te nie okazały się całkiem bezpodstawne. Z powodu likwidacji ośmioklasowych szkół podstawowych wielu nauczycieli straciło pracę. Utworzenie gimnazjów przy zapewnieniu w nich odpowiedniej liczby uczniów spowodowało, że niektórzy wychowankowie zmuszeni są dojeżdżać do szkół oddalonych wiele kilometrów od ich domów rodzinnych. Nierzadko także o sprawach oświatowych, zwłaszcza na wsiach, decydują komisje złożone z laików, podejmujących decyzje w kwestiach zupełnie im nieznanych. Ponadto bardzo często w ramach oszczędności w budżecie gminnym tworzone są zbyt liczebne klasy, nawet trzydziestopięcioosobowe. Takie działania ogromnie utrudniają

---

[24] Z. A. Kłakówna, *Prezentacja koncepcji*, w: *Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa-Kraków 1994, s. 10.

[25] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997, s. 20.

[26] A. Książek-Szczepanikowa, *Dydaktycy postawieni do kąta*, „Polonistyka" 1999, nr 2, s. 102.

[27] Stosunek nauczycieli do reformy edukacji szczegółowo omawia raport sporządzony w roku 1999 przez Instytut Spraw Publicznych. Zob. Putkiewicz i in., *Nauczyciele wobec reformy edukacji*.

[28] Notabene, większość nauczycieli nie wiedziała, w jaki sposób konstruować programy blokowe i jak mają one funkcjonować w szkołach, innymi słowy, w jaki sposób realizować typ nauczania integrującego w procesie dydaktycznym.

przebieg procesu dydaktycznego na każdym poziomie edukacyjnym, zwłaszcza jednak w najniższych klasach szkoły podstawowej.

Nauczyciele skarżą się też na brak lub zbyt małą liczbę godzin przeznaczanych na zajęcia zespołów korekcyjno-kompensacyjnych oraz wyrównywania wiedzy. Mimo sugestii ze strony pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, dotyczących pomocy uczniom słabszym, szkoły nie są w stanie takiej pomocy udzielić. Niejednokrotnie nauczyciele świadczą bezinteresowną pomoc uczniom wymagającym szczególnej opieki, co nie jest łatwe ze względu na brak miejsca i czasu. Z nauczaniem przedmiotów artystycznych w szkołach też nie jest najlepiej. Mimo że nauczyciele zdobyli dodatkowe kwalifikacje, trudno wymagać od plastyka umiejętności śpiewu oraz gry na instrumentach muzycznych, a nauczyciel muzyki nie musi być uzdolniony plastycznie. Ponadto liczba godzin poświęconych na rozwój artystyczny ucznia została o połowę zmniejszona na rzecz wprowadzenia dodatkowych lekcji wychowania fizycznego. Owszem, odpowiednio stymulowany rozwój fizyczny wychowanka odgrywa ważną rolę w wyrabianiu sprawności ruchowej, ale proces ten winien odbywać się podczas lekcji we właściwie wyposażonych salach gimnastycznych, a nie na korytarzach szkolnych, w ciasnych świetlicach lub na szkolnych ławeczkach.

Odrębną kwestię stanowi, będące następstwem całokształtu reform w Polsce po roku 1989, w tym zmian w edukacji, gwałtowne ograniczanie liczby szkół zawodowych. W okresie PRL-u „zasadnicze szkoły zawodowe wybierała zdecydowana większość absolwentów szkół podstawowych"[29]. Nagle zaczęła maleć liczba tych szkół, gdyż wykształcenie, jakie oferowały młodym ludziom, okazało się „zbyt wąskie i nie dawało absolwentom szans na rynku pracy"[30]. Ograniczanie liczby szkół zawodowych spowodowało, że do liceów zaczęli uczęszczać słabsi uczniowie, a to odbiło się niekorzystnie na poziomie nauczania.

Do jasnych punktów reformy edukacji niewątpliwie należy zaliczyć możliwość awansu zawodowego nauczycieli i związane z tym zróżnicowane wynagrodzenie oraz odpowiednio zaplanowane dokształcanie pedagogów na studiach podyplomowych. Pozytywnie należy ocenić także realizowany na szeroką skalę proces wprowadzania Internetu do szkół i wyposażania w komputery wielu szkół wiejskich.

Wiele planów pozostało jednak niezrealizowanych. Zawiodły gimnazja, które nie spełniły pokładanych w nich nadziei, w żaden sposób bowiem nie nawiązują do chwalebnej tradycji przedwojennych szkół tego typu. Najtrudniejszą do pokonania barierą na tym poziomie edukacyjnym są problemy w dojściu do porozumienia z uczniami, którzy w niełatwym dla nich okresie dojrzewania bywają aroganccy, zbuntowani i niepokorni. Czasem nawet cierpliwość,

[29] Putkiewicz i in., *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, s. 133.
[30] Tamże.

mądrość i doświadczenie nauczycieli nie wystarczą, by pomóc młodym ludziom w tym ważnym okresie ich życia, gdy kształtuje się ich osobowość.

Idea integrowania nauczanych dyscyplin od początku nie była i nadal nie jest urzeczywistniana. „Szczytne idee nauczania międzyprzedmiotowego – jak pisał Żurek – sprowadzono [...] generalnie do zapisywanych na zielono tematów w dzienniku klasy [...] Tylko w nielicznych szkołach dyrektorzy przeznaczali na ścieżki edukacyjne oddzielne godziny, a nauczyciele korelowali swoje plany pracy dydaktycznej, wspólnie ustalając kolejność realizowanych zagadnień"[31].

W szkolnictwie nie dzieje się dobrze. Nawarstwiają się problemy, którym nie podołała także ostatnia reforma edukacji[32]. Należą do nich między innymi: trudności w wyborze programów nauczania[33]; brak odpowiednich podręczników – te dostępne na rynku są zbyt drogie, kuszą uczniów grą barw, zwraca się w nich przede wszystkim uwagę na szatę graficzną zamiast na treści, które przede wszystkim powinny interesować zarówno uczniów, jak i nauczyciela; uczniowie mają niewystarczający dostęp do bibliotek szkolnych, otwartych przez zbyt krótki czas i niewyposażonych w zadowalające zasoby słownikowe czy lekturowe[34]; nauczyciele obawiają się podejmowania nowych wyzwań stawianych im przez twórców reformy.

Sprostanie wymaganiom Unii Europejskiej, która obliguje Polskę do podniesienia poziomu upowszechniania szkolnictwa wyższego, średniego oraz zmian w kształceniu zawodowym, okazuje się – mimo wprowadzenia reformy edukacyjnej – bardzo trudne.

---

[31] Żurek, *Blaski i cienie reformy oświaty*, s. 7.

[32] O paradoksach reformy oświaty pisał Stanisław Bortnowski w „Arkuszu" z 2001 roku, w numerze 12.

[33] Por. M. Muzoł, *Problemy wdrażania reformy w świetle dotychczasowych doświadczeń*, w: *Reforma systemu edukacji*, s. 249.

[34] Por. tamże, s. 251.