

KORZENIE I UWARUNKOWANIA REFORM POLSKIEJ EDUKACJI W XX WIEKU

Dziesięć ostatnich w polskiej oświacie to czas różnych modyfikacji, modernizacji, zmian i przekształceń, które ogólnie bywają określane mianem reformy ministra Handkego. To trzecie nazwisko reformatora polskiej edukacji, które zapisuje się w dziejach naszego szkolnictwa, obok nazwisk ministrów Jędrzejewicza i Kuberskiego. Obecnie stopniowo rezygnuje się z kilku przedsięwzięć przedstawianych jako fundamentalne dla reformy (likwidacja techników i liceów ogólnokształcących, fizyczne rozdzielenie szkół podstawowych od gimnazjów, wprowadzenie liceum profilowanego jako głównej szkoły ponadgimnazjalnej, przeniesienie kształcenia zawodowego na poziom policealny), eksponowane są zaś nowe pomysły i przedsięwzięcia, jak upowszechnienie wychowania przedszkolnego czy obniżenie o rok obowiązku szkolnego (czyli rozpoczynanie nauki w klasie pierwszej przez dzieci sześciuletnie).

Profesor Mieczysław A. Krapiec OP z KUL-u z wielkim sentymentem wspominał swoją przedwojenną szkołę, zarówno szkołę powszechną, jak i gimnazjum typu klasycznego, oraz swoich nauczycieli, którzy tłumaczyli, czym jest naród, pokazywali wartość rodziny, omawiali wady i zalety, zasługi i winy polskich władców, wychowywali w duchu jedności z narodem, solidnie uczyli języka łacińskiego, wtapiali „w całość wielkiej kultury ludzkiej”¹. „Potem doszło do reformy pana Jędrzejewicza, nieszczęsnego reformatora polskiej szkoły przedwojennej (...). Przychodziły kolejne reformy szkolnictwa, reformy reform, a każ-

Ryszard Skawiński; dr pedagogiki, mgr filologii polskiej; wicestarosta elcki; wieloletni nauczyciel, dyrektor Zespołu Szkół nr 1 w Elku (1996-2006); wykładowca m. in. Wszechnicy Mazurskiej w Olecku i Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy – Ośrodek w Elku; adres do korespondencji: ryszardskawinski@wp.pl

¹ M. A. Krapiec, *Człowiek podmiotem wychowania*, w: *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński i in., Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005, s. 10-11.

da następna coraz gorsza i coraz głupsza – chodzi w nich jedynie o to, by nad człowiekiem zapanować, a nie by go wyzwolić i dać mu głębsze poznanie i większą wolność, lecz by się nim posłużyć: człowiek ma być kółkiem w maszynie”².

Powyzsza ocena jest ciekawa i zastanawiająca, jako że dokonana w przedwojennej Polsce reforma szkolnictwa zyskała np. wysoką ocenę głośnego w świecie psychologa, prof. Jeana Piageta, dyrektora Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE), który w pisemnej wypowiedzi na ten temat podnosił jako jej walory umiejętne połączenie nowoczesnych prądów pedagogicznych ze specyficznymi warunkami polskimi, uspołecznienie szkoły, aktywizację procesu kształcenia oraz zastosowanie zdobyczy psychologii dziecka w doborze treści i metod nauczania”³.

Problematyka reform edukacyjnych została opisana w obszernej literaturze. Czwarte wydanie „Paradygmatów i wizji reform oświatowych” Czesława Kupisiewicza z 1999 r.⁴ w bibliografii zawiera ponad 100 pozycji. A przecież to jedna z kilku książek tego autora poświęconych podobnej tematyce, obok „Przemian edukacyjnych w świecie” (1980), „Szkolnictwa w procesie przebudowy” (1982), „Koncepcji reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych” (1995) czy „O reformach szkolnych” (1999). Trudno w niewielkim artykule dodać coś bardzo odkrywczego do tak obszernie opracowanej problematyki, jednak może okazać się interesujące przedstawienie przeglądu koncepcji i przedsięwzięć reformatorskich, jakie pojawiły się na niwie polskiej edukacji w minionym (niemal) stuleciu. Interesujące może okazać się także zapoznanie się z językiem opisu zjawisk edukacyjnych, obrazującym specyficzne sposoby myślenia. Dlatego w artykule zamieszczone zostaną obszerne cytaty – usłyszeć będzie można głos reformatorów sprzed lat i zanurzyć się w odmętach zapominanych już ideologii.

Teoretyczne podstawy reformowania edukacji

Przebudowa systemu szkolnego nie jest rzeczą prostą, gdyż należy on do systemów społecznych szczególnie złożonych, otwartych, nieme-

² M. A. Krąpiec, *Człowiek podmiotem wychowania*, s. 11.

³ *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, t. 1, PWN, Warszawa 1984, s. 69.

⁴ Zob. Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

chanicznych, niedeterministycznych. Składa się on ze skomplikowanych podsystemów, które wzmacniają jego probabilistyczny charakter. W takim systemie niełatwo przeprowadzać celowe zmiany, jako że ich skutki można jedynie prognozować z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem, na ostateczne skutki wprowadzanych reform wpływają bowiem niezliczone interakcje ludzkie, obarczone emocjami, poglądami, przesądami, ideologią. Kreatorzy reform ze sfer rządowych sięgają po odpowiadające im poglądy z różnych ideologii, tak z ideologii neokonserwatywnej, jak neoliberalnej, łącząc je z ideami transformacji społeczeństwa poprzez oświatę. Pesymizm sceptyków czy jawnych przeciwników reform opiera się na przekonaniu, że nie mogą one stać w opozycji do aktualnych wyobrażeń, potrzeb i aspiracji społecznych i wykraczać poza aktualne możliwości finansowe państwa; wydaje się, że opór nauczycieli wobec pomysłów radykalnych zmian w edukacji wynika przede wszystkim z ich fundamentalnego przekonania o reprodukcyjnym charakterze szkoły, nie zaś z wrodzonego konserwatyzmu czy głupoty, której źródłem byłaby negatywna selekcja do zawodu (jak twierdzą krytycy polskiej szkoły).

Spór o reformy w oświacie jest zatem w swej istocie sporem ideologicznym, co nie powinno dziwić, albowiem oświata, jak rzadko która sfera życia społecznego, jest silnie uzależniona od swych czasów, od miejsca, systemu politycznego, realiów gospodarczych, hołubionych wartości, polityki, filozofii, nawet modnych trendów w psychologii i pedagogice. Każdy ustrój, każdy system polityczny chce mieć swoją edukację i formułuje swój program reformy. Tak było w czasach II Rzeczypospolitej, tak kształtowała się sytuacja po II wojnie światowej. Można jednak odnieść wrażenie, że różnice pomiędzy reformatorami poszczególnych czasów i ustrojów w większym stopniu dotyczą języka niż istoty rzeczy. Właściwie wszyscy pragną, przynajmniej sferze deklaracji, osiągnąć podobne cele: ujednoczyć system, zapewnić mu drożność, poprzez system szkolnictwa niweczyć skutki stratyfikacji społecznej i doskonalić społeczeństwo, umożliwić rozwój jednostkom w duchu dobra, prawdy i piękna, ale też tworzyć fundamenty rozwoju społecznego i dobrobytu, wzmacniać państwo, integrować Polskę z tym, co uznają za najlepsze w Europie i na świecie. Kolejni reformatorzy swoim poprzednikom zarzucają, iż celów takich nie osiągnęli, że przeciwnie – zaniedbali je, powodując w oświacie zastój i regres.

Jedną z fundamentalnych pozycji przedstawiających teorie zmian w oświacie jest praca Romana Schulza „Procesy zmian i odnowy

w oświacie. Wstęp do teorii innowacji”. Omawiając zmiany oświacie, autor dzieli je na 2 grupy:

1. Przeobrażenia systemu (upowszechnienie oświaty na coraz wyższym poziomie, przystosowanie systemu edukacji do potrzeb rozwoju gospodarczego kraju, wprowadzanie w życie koncepcji kształcenia ustawicznego, realizacja idei wychowującego społeczeństwa).

2. Przeobrażenia instytucji i praktyk (uspołecznienie szkoły, podnoszenie sprawności i wydajności procesów formalnego kształcenia).

Ponadto R. Schulz rozróżnia 3 rodzaje zmian w oświacie: zmiany typu rozwojowego, zmiany typu modernizacyjnego i tworzenie alternatyw. Zmiany pierwszego rodzaju polegają na ilościowym wzroście, czyli odbywają się w ramach kontynuacji dotychczasowych rozwiązań. Typ modernizacyjny opiera się na odnowie, czyli przemianach jakościowych w obrębie istniejącego systemu. Trzeci rodzaj zmian wynika z zakwestionowania linearnego rozwoju oświaty, odrzuceniu wypracowanych wzorców, negacji systemu i wystąpieniu z rozwiązaniami alternatywnymi. Wśród powodów zmian eksponuje się zarówno oddziaływania systemów zewnętrznych wobec oświaty, jak i wewnętrzny, będące wynikiem ewolucji szkolnictwa. Wprowadzanym zmianom nadaje się charakter działań planowych. Na zmianę planową składają się następujące elementy: promotor zmiany (autor), klient zmiany (jej przedmiot), sprawdzona wiedza, więź promotora z klientem (zawierająca relację władza – podległość). Przyjmując terminologię R. Schulza można powiedzieć, że „dostosowania reaktywne”, opierające się na międzysystemowej relacji „bodziec – reakcja”, w oświacie mają charakter „naturalnych” przeobrażeń instytucji i praktyk pedagogicznych. Inne są „dostosowania celowe – proaktywne”, które wyrażają się w świadomie i planowo realizowanych działaniach. W oświacie te działania tworzą „praktykę odnowy”, obejmującą planowe innowacje i reformy. Przechodzą one proces zmian permanentnych, nieustanne diagnozowanie i rozwiązywanie problemów („dostosowania samokorektywne”), które w edukacji polegają na racjonalnej, ciągłej samoodnowie jednostek, grup oraz instytucji⁵.

Zmiany w oświacie wiążą się ze zjawiskami zewnątrzsystemowymi: postępem technicznym i rozwojem ekonomicznym kraju (wg terminologii z roku 1980). Ogarnięcie, opisanie i zrozumienie otoczenia jest

⁵ Zob. R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, PWN, Warszawa 1980.

jedną z najważniejszych kwestii dla systemu oświatowego. Samo zdefiniowanie otoczenia ma fundamentalne znaczenie dla ustalenia wskaźników sukcesu i porażki w edukacji oraz określania celów i kierunków działań przystosowawczych instytucji oświatowych. Z definicji pojęcia otoczenia wyznacza się zarówno wymogi społeczne, jakim oświata ma odpowiadać, jak też warunki, w jakich dezyderaty owe można wypełnić. Mówiąc o niedostosowaniu szkolnictwa do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa, do realiów XXI wieku, wymagań doby globalizacji itp., należy posługiwać się precyzyjną definicją otoczenia, która zawierać będzie (bądź implikować) podstawowe pojęcia czy wskaźniki umożliwiające dialog tegoż otoczenia z systemem oświaty⁶.

Rozpatrując takie segmenty otoczenia edukacji, jak np. rynek pracy, należałoby ustalić sposoby (narzędzia, wskaźniki) jego opisu na potrzeby szkół, zwłaszcza w takim aspekcie, jak spełnianie oczekiwań pracodawców. „Otoczenie może być zdefiniowane jako składające się z tych wszystkich zewnętrznych źródeł i czynników, z którymi osoba lub zbiór są realnie lub potencjalnie związane (...). Należy podkreślić, że w przypadku, gdy przyjęty układ założeń teoretycznych akcentuje raczej punkt widzenia osoby działającej niż obserwującej, trzeba do pojęcia otoczenia wprowadzić dodatkowy wymiar (...). Decyzja odnośnie tego, co jest zewnętrzne, zależy również od przyjętego układu założeń teoretycznych”⁷.

Najlepszy – zdaniem R. Schulza – pogląd na temat otoczenia został sformułowany następująco: „Prawdopodobnie najlepsza strategia, jaką możemy zastosować w analizie otoczenia, polega nie na tym, by próbować je zrozumieć jako zbiór systemów oraz organizacji leżących na zewnątrz badanej instytucji. Na ogół rzadko posiadamy wystarczającą liczbę danych, by dokonać tego w należyty sposób. Zamiast tego możemy spoglądać na otoczenie tak, jak wpływa ono na badaną przez nas organizację. Traktujemy wtedy otoczenie jako informację, do której organizacja ma dostęp lub którą może zdobyć za pośrednictwem aktywności badawczej”⁸.

⁶ R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, s. 100-107.

⁷ J. Gould, W. L. Kolb, *A Dictionary of the Social Sciences*, The Free Press, New York 1964, s. 241: za R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, s. 101.

⁸ W. R. Dill, *The Impact of Environment on Organizational Development*, w: *Handbook of Organizations*, Rand Mc Nally, red. J. C. March, Chicago 1965, s. 468: za R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, s. 101.

R. Schulz podejmuje również próbę ustalenia składników specyfiki „dzisiejszego”⁹ (tj. z roku 1980) otoczenia oświaty i odnajduje następujące: wielkie struktury organizacyjne jako podstawę funkcjonowania współczesnych społeczeństw (społeczeństwo globalne); wysoki stopień złożoności i zmienności otoczenia współczesnego systemu oświatowego; konfliktowy charakter wymagań stawianych wychowaniu przez elementy otoczenia; wysoki stopień integracji współczesnego otoczenia. Z takich cech otoczenia wynika szereg konsekwencji dla systemu oświaty: wielkie zewnętrzne struktury organizacyjne stają się dla oświaty tak źródłem celów i programów działania, jak też inspiracją do organizacji własnych działań; zmienność i złożoność otoczenia wyznacza oświacie wyższy poziom zdolności adaptacyjnych, to zaś wymaga doskonałego systemu pozyskiwania i gromadzenia informacji służących rozwiązywaniu „społecznych problemów przystosowawczych”. Jest to szczególnie istotne w sytuacji dopływu do systemu oświaty sygnałów sprzecznych, postulatów wzajemnie wykluczających się. To powoduje, że oświata dostosowuje się do otoczenia selektywnie, jedne dezyderaty przyjmując, inne zaś ignorując. Zrozumienie tego mechanizmu akceptacji i odrzucenia pozwoli na odkrycie reguł zmian w oświacie. Wszystko to, a także fakt, że w zintegrowanym otoczeniu zmiany w oświacie są znacznie trwalsze i bardziej dalekosiężne, każe przemianom w oświacie przyglądać się uważnie i wnikliwie.

W 1. numerze „Edukacji” z 2002 r. roku znaleźć można artykuł Andrzeja M. de Tchorzewskiego na temat reform edukacyjnych¹⁰ z aneksem, gdzie autor przedstawia w specjalnym układzie graficznym pojęcia, którymi się posługuje. W zakresie etiologii reform edukacyjnych eksponuje następujące czynniki: kryzys, transformację, integrację i globalizację. Wśród kreatorów reform edukacyjnych autor oddziela 2 grupy: kreatorów – autorów (politycy, elity gospodarcze, eksperci, futurologi, uczeni) oraz kreatorów – realizatorów (nauczyciele, rodzice, samorządy, władze publiczne). A. M. de Tchorzewski wyróżnia następujące typy reform edukacyjnych: adaptacyjne, radykalne, parcjalne i holistyczne oraz zasady wdrażania reform edukacyjnych: zasadę realności (autentyczność, pragmatyczność, prognostyczność), zasadę komplementarności: (dopełnianie, uzupełnianie), zasadę akceptacji (uznanie,

⁹ R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, s. 103-107.

¹⁰ A. M. de Tchorzewski, *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, „Edukacja”, 1/77(2002), s. 5-15.

dialog, negocjacja), zasadę wiarygodności (sens, rzetelność, bezstronność).

Podstawowe zasady wdrażania reform edukacyjnych tak opisane zostały w artykule A. M. de Tchorzewskiego: „Każda reforma edukacyjna musi dotyczyć rzeczywistego, a nie wymaganego obszaru edukacyjnego, nie może więc być rzekomym czy pozorowanym działaniem; musi podlegać obiektywnej ocenie, na podstawie której jej kreatorzy liczą się z konkretnymi możliwościami i podejmują działania gwarantujące jej skuteczność; musi wreszcie uwzględniać najbardziej prawdopodobne, przewidywalne kierunki oczekiwanych zmian oraz ich tempa, struktury i zasięgu (...). Można powiedzieć, że nie wdraża się reformy edukacyjnej dla niej samej. Najczęściej kreatorzy – autorzy (politycy) inicjują reformy edukacyjne, kierując się względami ekonomicznymi. Rynek pracy wymaga od człowieka uzyskania coraz to nowszych kwalifikacji opartych na umiejętnościach związanych z szybkim komunikowaniem i informacją (...). Kreatorzy – autorzy reform muszą pozyskać przychylność kreatorów – realizatorów i przyzwolenie wszystkich jej uczestników (...). Wymaga to wzajemnego poszanowania różnic poglądów i dochodzenie do zbliżonego stanowiska w określonych kwestiach, zwłaszcza zasadniczych, rzutujących na jakość wdrażanych reform (...). Wiarygodność działań reformatorskich ma swoje odzwierciedlenie w uczciwym, rzetelnym, bezstronnym i obiektywnym procesie wdrażania zmian w obszarze edukacyjnym. Dotyczy ona zarówno kreatorów – autorów, jak i kreatorów – realizatorów różnych poziomów, zasięgów i typów reformy edukacyjnej”¹¹.

Wiele prac prezentuje wyniki badań w zakresie związków pomiędzy teoretycznymi założeniami przedsięwzięć edukacyjnych a ich praktyczną realizacją. Zawierają one zazwyczaj w tytule sformułowanie „cele założone a osiągnięte” czy „funkcje założone a rzeczywiste”. Rozprawa doktorska Joanny Gładyś z 1998 r. nt. „Liceum techniczne – funkcje założone a rzeczywiste” (praca powstała na progu reformy Handkego) eksponuje następujący fragment „Głównych kierunków doskonalenia systemu edukacji w Polsce” z 1994 r.: „Jedną z podstawowych kwestii szans reform oświatowych w Polsce są nakłady na oświatę. W krajach o rozwiniętej gospodarce rynkowej wynoszą one ok. 8% dochodu narodowego, w Polsce zaś około 4%. Społeczeństwo

¹¹ A. M. de Tchorzewski, *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, s. 13-14.

nasze jest zbyt biedne, by dźwignąć ciężar reform. Z analizy, jakiej dokonał M. Debeuvis, wynika (analizie poddano 156 reform oświatowych), że aż 75% wprowadzanych reform się nie udało, częściowo lub całkowicie powiodło się tylko 8%, reszta to, zdaniem autora, przypadki trudne do oceny. Za główną przyczynę niepowodzeń reform wspomniany badacz uznał opór społeczny (nauczycieli, uczniów, administracji, rodziców). Dopiero w dalszej kolejności przyczyną niepowodzeń był brak środków, pośpiech i nadmierna ingerencja polityki”¹².

Następnie J. Głądyś dodaje: „Analiza przypadków reform, które powiodły się, wykazała:

- ciała inspirujące reformę cechowała niezależność,
- stosowano rozbudowany system konsultacji i informacji społecznych,
- nadzór badawczy sprawowały najwyższe instytucje naukowe,
- reformy charakteryzowały się komplementarnością systemową,
- rządy wspierały działania reform”.

Przytacza również za „Głównymi kierunkami...” następujące spostrzeżenia i refleksje Torstena Husena na temat reform w edukacji:

1. Reforma edukacyjna ma rację bytu wyłącznie jako jeden ze składników reformy społeczno – gospodarczej, a nie jej substytut, do czego pragną ją na ogół sprowadzić politycy.

2. Skuteczna realizacja reformy musi trwać długi czas, wymaga systematycznego i stopniowego wprowadzania pożądaných zmian oraz towarzyszących im stosowanych badań pilotażowych i obserwacji skutków.

3. Koniecznym warunkiem reformowania systemu szkolnego jest uruchomienie odpowiednich środków finansowych oraz właściwe przygotowanie kadr dla jego wykonania, czyli nauczycieli i administracji oświatowej.

4. Sprawny przebieg reformy wymaga centralnego sterowania, ale nade wszystko harmonijnej współpracy między władzami a nauczycielami i nadzorem pedagogicznym.

5. Warunkiem koniecznym powodzenia reformy jest stworzenie placówek badawczych, które będą swymi badaniami empirycznymi „wyrzedzać” zamierzenia reformatorskie, obserwować ich przebieg i oceniać skutki.

¹² J. Głądyś, *Liceum techniczne – funkcje założone a rzeczywiste*, Warszawa 1998 [mps Biblioteka Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie], s. 34.

Charakterystyka szkolnictwa polskiego w okresie międzywojennym¹³

Druga Rzeczpospolita istniała 21 lat, z czego na 3 pierwsze lata przypadły walki o ustalenia granic, po kilku kolejnych latach doszło do przewrotu politycznego, a niewiele później do światowego kryzysu ekonomicznego. Pomimo tych trudności przedwojenna szkoła do dziś uchodzi za symbol wysokiej jakości, przedwojenna edukacja zaliczana jest do największych osiągnięć tamtego okresu, a przecież na progu niepodległości zorganizowane szkolnictwo polskie istniało w zaborze austriackim, gdzie po 1869 r. szkoły wszystkich stopni były polskie (w 1913 r. 5703 szkoły elementarne publiczne, 243 szkoły średnie prywatne, 156 seminariów nauczycielskich prywatnych i publicznych, 2 uniwersytety, politechnika, szkoły rolnicze i zawodowe). W zaborze rosyjskim szkolnictwo polskie w zasadzie nie istniało (nieliczne prywatne szkoły średnie), w zaborze pruskim fala germanizacji zmiotła nie tylko prywatne szkoły polskie, ale na progu XX wieku usunęła również język polski nawet z lekcji religii. Tworzenie szkolnictwa polskiego w zaborze rosyjskim rozpoczęło się jeszcze przed zakończeniem wojny, w zaborze pruskim – dopiero w roku 1919. Generalnie w obu tych zaborach odczuwano brak zarówno nauczycieli, jak i podręczników, w zaborze rosyjskim również brakowało budynków i wyposażenia, z czym na terenach zaboru pruskiego było z reguły lepiej. Władze odrodzonej Polski odziedziczyły po zaborcach trzy różne systemy szkolne, trzy odrębne struktury: w różnym wieku rozpoczynał się obowiązek szkolny i trwał zróżnicowaną liczbę lat, inne były relacje między szkołami elementarnymi i średnimi, szkoły średnie różniły się długością cyklu kształcenia. Zadaniem nowego państwa było m. in. stworzenie jednolitej administracji oświatowej, wybudowanie i wyposażenie odpowiedniej liczby budynków szkolnych, wykształcenie nauczycieli polskich umiających i skłonnych realizować stosowany program szkolny, zwłaszcza program wychowawczy. Tworzeniu polskiego szkolnictwa w odrodzonej ojczyźnie przyświecały takie oto idee: nawiązywanie do tradycji Komisji Edukacji Narodowej, a zwłaszcza do jedności szkolnictwa, jednolitości stanu nauczycielskiego, nacisk na wychowanie obywatelskie

¹³ *Wielka Ilustrowana Encyklopedia Powszechna Wydawnictwa Gutenberga*, t. 13, reprint nakładem Wydawnictwa „Kurpisz”, Poznań 1995, s. 101-120. Został tam zamieszczony bardzo starannie opracowany artykuł dra Mieczysława Ziemnowicza „Stosunki oświatowe”; informacje w nim zawarte stanowią podstawę dla tej części artykułu.

i fizyczne, poszukiwanie nowoczesnych rozwiązań organizacyjnych oraz metod nauczania; akcentowanie przynależności Polski do kultury zachodnioeuropejskiej, jej tradycji edukacyjnej, ewolucji teorii i praktyki pedagogicznej; ustalenie ideologii odrodzonego państwa, u której podstaw leżeć powinny obrona porządku opartego na własności prywatnej przed ideologią komunistyczną, pielęgnowanie państwa wielonarodowego i zróżnicowanego etnicznie przeciw narastającym nacjonalizmom, doskonalenie demokracji jako podstawy wolności i rozwoju państwa, stworzenie własnego przemysłu i handlu – podstawy bogactwa narodu.

W praktyce szkolnej ideologia ta miała wyrażać się w kultywowaniu takich wartości, jak: idealistyczna kultura o chrześcijańskich korzeniach, tolerancja i szacunek dla innych narodów, demokracja, służba społeczna – przeciw egoizmowi i bezwzględnemu materializmowi. Budowanie polskiej szkoły opierać się miało na kilku podstawowych ideach, które zostały sformułowane jako „poszukiwanie najdoskonalszego systemu”, „szkolnictwo polskie musiało być najpostępowsze”, „szkoła ma dążyć do przebudowy umysłowości polskiej”.

Precyzyjniej i szerzej idee przyświecające budowie oświaty polskiej po I wojnie światowej i okoliczności tym działaniom towarzyszące niech zobrazuje następujący obszerny cytat: „Powszechne jest dążenie do realizowania demokracji, ale również powszechne narzekania na przesilenie demokratyzmu. Polska stała się wskutek ewolucji ostatnich dziesiątków lat demokratyczna, a nawet ludowa; przez udział, a raczej przez opanowanie nawet kierownictwa życia duchowego i narodowego przez warstwy ludowe, stało się, że przepaść między stanami czy klasami społecznymi, która istnieje wybitnie jeszcze w starych demokracjach Europy, jak w Anglii, Francji i Niemczech, prawie zupełnie znikła. Realizowanie demokracji, utrzymanie jej i pogłębianie uchodzi za warunek wolności i rozwoju państwa.

Pierwszym więc zadaniem wychowania w nowo odrodzonej Polsce musiało być stworzenie takiego szkolnictwa, które najskuteczniej usunęłoby dawne błędy. Szkoła musiała być doskonała (...). Zwrócono się (...) po wzory i po idee nowsze do krajów najkulturalniejszych, Anglii, Francji i Stanów Zjednoczonych. Ale właśnie w tych krajach rozpoczęła się walka o reformę szkolnictwa pod wpływem ewolucji społecznej i ekonomicznej oraz pod wpływem nowych idei, czerpanych z psychologii i biologii. Walka ta da się ująć jako walka o zniesienie przywilejów pewnych typów szkolnych, przede wszystkim szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, o umożliwienie dostępu do szkoły dla

wszystkich dzieci, które się do kształcenia nadają i o takie ustosunkowanie różnych stopni szkolnictwa, aby stanowiły organiczną całość. Organizacyjnie była to walka o jedność szkolnictwa, o tzw. *ecole unique*, *Einheitsschule*.

Ponadto powstał ruch reformatorski, idący z wewnątrz, a zdążający do przebudowy pracy i życia szkolnego na zasadach czerpanych z psychologii doświadczalnej i praw biologicznych (...). Szkoła musiała się przemienić z nauczającej, gdzie uczeń był biernym odbiorcą a nauczyciel czynny, na szkołę pracy, i to współpracy ucznia z nauczycielem oraz pracy grupowej uczniów. Skuteczność pracy zależy według wyników psychologii od stopnia zainteresowania ucznia. A zatem trzeba pracę dostosować do zainteresowań ucznia, nawet ją indywidualizować. Na każdy sposób należało przeprowadzić rewizję programów naukowych i dostosować je do rozwoju umysłowego i zainteresowań uczniów. Są to dwa nowe hasła aktywności, opartej na zainteresowaniu i zorganizowania całego życia szkolnego wokoło jednej myśli, którą jest rozwój i wzrost dziecka – zarówno duchowy, jak i fizyczny.

Szkolnictwo polskie musiało być najpostępowsze (...). Wychowanie nie mogło mieć charakteru konserwatywnego, nie mogło mieć cech klasowych, niedemokratycznych, bo byłoby od razu w sprzeczności z tendencjami ogólnymi, a znajdującymi silne oparcie w ruchu komunistycznym. Wpływ Rosji objawia się zatem w organizacji szkolnictwa, nadając mu charakter demokratyczny, domagając się usunięcia wszelkich barier między stopniami szkolnymi. Objawia się on poniekąd w ideologii wychowania. Idealizm wychowawczy, który dotąd przeważał, ustępuje w znacznej mierze przed materializmem (...), odrzucono więc ze szkoły wszystko, co nie miało praktycznego charakteru, co przypominało dawną bezinteresowną kulturę, uprawianą przez uprzywilejowane klasy ludności, jak historię, religię, języki klasyczne. A ponieważ chodziło głównie o to, by wychować przekonanego, oświeconego, produktywnego robotnika, przeto cała nauka oparła się na życiu rzeczywistym, na produkcji rolnej po wsiach, na produkcji fabrycznej w miastach.

Pierwszy impet w Polsce szedł niemal w tym samym kierunku (...). W rzeczywistości wpływ radykalizmu, który w wielu punktach zgadzał się z teorią nowego wychowania w Stanach Zjednoczonych, mającą swój najlepszy wyraz w dziełach Johna Deweya, przenikał do szkoły polskiej w ten sposób, że większego poparcia doznawały szkoły powszechne niż średnie, że przyjmowano zasadniczo organizację

szkolnictwa na siedmioletnią szkołę elementarną i pięcioletnie gimnazjum, że nakazano zrównania programów naukowych w trzech najwyższych klasach szkoły elementarnej i trzech najniższych klasach gimnazjum; że między typami gimnazjalnymi faworyzowano typ matematyczno – przyrodniczy; że programy naukowe starano się wiązać z życiem praktycznym; że wprowadzono do szkoły naukę robót ręcznych, pojętą już nie jako wyrabianie zręczności, lecz jako elementy pracy produktywnej; że wreszcie naukę całą oparto, gdzie to możliwe, na eksperymencie i pracowni.

Tradycja polska także kazała lekceważyć zajęcia handlowe, przemysłowe, słowem tzw. groszorbstwo. Praca ręczna nie cieszyła się uznaniem ogólnym, uchodziła za zło konieczne, za niższy sposób życia. Dążeniem więc było emancypować się od pracy ręcznej, dochodzić do zawodów urzędniczych, wolnych, choćby źle płaconych, ale przedstawiających społecznie stopień wyższy. Świadomym więc dążeniem stało się przekształcenie polskiego poglądu na świat, wychowanie młodego pokolenia w przeświadczeniu, że praca ręczna, produktywna, jest zupełnie równorzędna z pracą umysłową, gdyż obie są dla społeczeństwa równie potrzebne, a praca umysłowa może się rozwijać jedynie na podłożu ekonomicznie zdrowym. Zdolności techniczne, handlowe itd. nie są niższe niż zdolności do pracy umysłowej, są tylko różne. Należy więc popierać szkolnictwo zawodowe, rozwijać je i zaludniać uczniami zdolnymi, a nie rozbitkami z innych typów szkolnych”¹⁴.

Zamieszczam tu tak obszerny wybór refleksji, opinii, ocen przedwojennego urzędnika oświatowego związanych z ówczesnym systemem edukacji przede wszystkim z następujących względów: są to poglądy zbliżone do oficjalnych; ze względu na charakter wydawnictwa i systematyczność wyводу mają one walor naukowości; powstały one ok. 13 lat po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, odnoszą się do systemu szkolnego od takiego czasu budowanego i modyfikowanego, ogłoszone zostały na krótko przed wprowadzeniem kompleksowej reformy edukacyjnej, co w jakimś stopniu (przy nieporównanie większych wówczas trudnościach) może przypominać sytuację naszego kraju w czasie wprowadzania reformy ministra Handkego.

Wspominana reforma szkolna przygotowana przez ministra Janusza Jędrzejewicza i wiceministra Kazimierza Pierackiego, a uchwalona

¹⁴ *Wielka Ilustrowana Encyklopedia Powszechna Wydawnictwa Gutenberga*, t. 13, s. 104-106.

przez Sejm 11 marca 1932 roku w drodze ustawy „O ustroju szkolnictwa”¹⁵ zajmuje trwałe miejsce w historii polskiej edukacji. Ta reforma dokonała poważnej przebudowy systemu szkolnego, m. in. zniosła to, co uchodziło za wadę strukturalną dotychczasowego szkolnictwa – oddzielenie szkół średnich od elementarnych: do szkół średnich przychodziła młodzież po ukończeniu 6 klas szkoły elementarnej (w której nauka trwała 7 lat, z podziałem na 3 stopnie i 3 szczeble). Szkoła średnia, skrócona z 8 do 6 lat, dzieliła się na 2 etapy: 4-letnie gimnazjum i dwuletnie liceum o kilku kierunkach kształcenia (wydziałach: klasycznym, humanistycznym, matematyczno-fizycznym i przyrodniczym) Do gimnazjów przyjmowano na podstawie egzaminów, do liceów – na podstawie świadectw gimnazjalnych Ustawa wprowadzała obowiązkowe doksztalcenie zawodowe i ogólnokształcące dla młodzieży do lat 18, jeśli nie ukończyła ona szkoły obowiązkowej. Włączono do systemu średnie szkoły zawodowe, zrównując je z gimnazjami ogólnokształcącymi oraz liceami ogólnokształcącymi. Egzaminy dojrzałości zdawać mogli uczniowie wszystkich rodzajów liceów (ogólnokształcących, zawodowych, pedagogicznych i dla wychowawczyń przedszkoli) i na podstawie świadectw dojrzałości mogli wstępować na wyższe uczelnie. W publikacjach z okresu PRL generalnie pozytywnie ocenia się tę reformę, zwłaszcza zniesienie odrębności szkół średnich, podwyższenie rangi i poziomu szkół dla nauczycieli, włączenie do systemu i podniesienie rangi szkół zawodowych, opóźnienie decyzji wyboru specjalistycznego kształcenia w szkole średniej z 13 do 16 roku życia. Wytknięto natomiast zdominowanie szkolnictwa elementarnego przez szkoły niżej zorganizowane, potraktowanie klasy 7 szkoły elementarnej jako „ślepej uliczki”, brak drożności w szkołach zawodowych, udzielenie zbyt rozległych pełnomocnictw rządowi we wdrażaniu reformy, podporządkowanie całej edukacji propaństwowemu programowi wychowawczemu i wreszcie – wprowadzanie reformy szkolnictwa w okresie szczególnie ostrego kryzysu finansowego państwa.

Pozytywne oceny dokonania Polski na niwie edukacji w okresie międzywojennym potwierdzają prace historyków. W części VII „Dziejów powszechnych XX wieku” pt. „Dzieje Polski w XX wieku” znaleźć można wiele ciekawych informacji i opinii, jak np.: „Obóz sanacyjny

¹⁵ Wady i zalety zmian wprowadzonych tą ustawą omówione zostały np. w IX tomie Wielkiej Encyklopedii Powszechnej PWN, PWN, Warszawa 1967, w haśle „Oświata” autorstwa Franciszka Bieleckiego oraz w tomie I „Historii wychowania. Wiek XX” pod red. J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.

wyzaczył oświacie ogromnie ważną rolę. Nacisk położony na powszechne nauczanie, wychowanie państwowe oraz wspierania integracji społeczno-politycznej korespondował z odpowiednio wysokim miejscem dla szkolnictwa w hierarchii spraw państwowych. Sytuację tę syntetyzuje duży, oscylujący wokół 15% udział wydatków na oświatę i szkolnictwo w budżecie państwa, co plasowało Polskę w pobliżu takich państw, jak Szwecja i Niemcy, a powyżej Czechosłowacji (10%) czy Francji (12%). Ta sytuacja, odnosząca się do lat dwudziestych, uległa zmianie po latach wielkiego kryzysu gospodarczego¹⁶.

Zarzut, że reforma z 1932 r. wprowadzana jest w niewłaściwym czasie – w sytuacji kryzysu gospodarczego i trudności budżetowych – był jednym z najważniejszych podnoszonych przez opozycję. Powszechnie jednak zauważano „pozytywny i postępowy” charakter ustawy. Obok ocen i opinii autorzy dzieła zamieszczają różne fakty, z którymi można by porównać dzisiejszą rzeczywistość, jak np. to, że w 1935 r. w Polsce na nauczyciela przypadało 64 uczniów (na kresach wschodnich nawet ponad 80), gdy na Litwie w tym czasie – 56, a w Czechosłowacji – 33. Podkreśla się także społeczny wymiar sukcesów i porażek edukacyjnych: „Doświadczenia okresu międzywojennego uwypukliły prawdę o ścisłym związku między drugorocznością i „odsiewem” a pozycją materialną domu rodzinnego”. Na dowód tego zamieszczone zostały następujące dane statystyczne dotyczące losów szkolnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk:

- na 1000 uczniów klasy początkowej pochodzących z warstw zamożnych i wykształconych do klasy maturalnej docierało 359, a studia wyższe podejmowało 252;
- na 1000 uczniów klasy początkowej pochodzących z warstw uboższych i niewykształconych do klasy maturalnej docierało 23, a studia wyższe podejmowało 8;
- na 1000 uczniów klasy początkowej pochodzących spośród robotników rolnych do klasy maturalnej docierało 2, a studia wyższe podejmował 1.

Zastanawiająca, zwłaszcza dla polityków, powinna okazać się następująca wiadomość: „Niewątpliwym sukcesem II RP był rozwój szkolnictwa średniego i wyższego. Ani pod względem liczbowym, ani jakościowym nie odbiegało ono od poziomu europejskiego. Świa-

¹⁶ S. Sierpowski, S. Żerko, *Dzieje Polski w XX wieku*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2002, s. 260-270.

dectw dojrzałości wydano w Polsce na milion mieszkańców więcej niż w Niemczech czy Francji; w liczbie studentów Polska była lepsza od Wielkiej Brytanii i Niemiec”¹⁷.

W powszechnej świadomości funkcjonuje głęboko zakorzenione przekonanie, że dopiero po II wojnie światowej zaszła w Polsce prawdziwa rewolucja edukacyjna, dzięki której możliwy stał się awans społeczny milionów dzieci chłopskich i robotniczych. Często spotyka się opinię, że być może Polska Ludowa nie odniosła obiecanych sukcesów w różnych dziedzinach życia społecznego i gospodarczego, ale nie można zakwestionować osiągnięć socjalizmu na niwie edukacji. Twórcy obecnej reformy szkolnictwa polskiego uzasadniają potrzebę zmian m. in. anachronicznością polskich programów szkolnych, niewłaściwą strukturą systemu oświaty, odbiegającymi dalece od europejskich standardów wskaźnikami wykształcenia w naszym społeczeństwie, zwłaszcza na poziomie średnim i wyższym. Można odnieść wrażenie, że tego typu argumentacja nie przekonuje szerszych kręgów społecznych i nie przysparza reformie zwolenników, gdyż bywa odbierana jako złośliwa, niesprawiedliwa propaganda.

Reformy czasów PRL-u

Warto zacytować obszerny fragment opinii i ocen na temat fundamentalnych celów edukacji w połowie dystansu czasowego dzielącego reformę min. Handkego z 1999 r. od reformy J. Jędrzejewicza z 1932 r. (lata sześćdziesiąte minionego wieku): „Głównym celem przeprowadzonych zmian programowych była taka organizacja procesu nauczania i wychowania, aby zdobyta wiedza, umiejętności i poglądy sprzyjały prawidłowemu rozumieniu sytuacji człowieka we współczesnym świecie oraz przygotowały do życia i pracy w warunkach socjalistycznych stosunków społ. i politycznych. W celu zbliżenia szkoły ogólnokształcącej do życia, w którym nauka i technika odgrywa coraz większą rolę, poszerzono zakres przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i tak zreorganizowano metody ich nauczania, aby młodzież nie tylko poznawała podstawowe zjawiska i prawa przyrody, ale również zaznajamiała się z ich praktycznym zastosowaniem w pracy zawodowej i życiu codziennym. Powiązanie nauczania teoretycznego z praktyką odbywa się w szkolnych laboratoriach, a tam, gdzie to jest możliwe, w warsztatach szkół zawodowych i bezpośrednio w zakładach produkcyjnych.

¹⁷ S. Sierpowski, S. Żerko, *Dzieje Polski w XX wieku*, s. 270.

Tak zorganizowana szkoła ogólnokształcąca przygotowuje swych wychowanków do lepszego rozumienia istoty zjawisk i praw przyrody, przysposabia w pewnym zakresie do pracy zawodowej i pomaga w bardziej świadomym wyborze zawodu. Natomiast w szkołach zawodowych zmiany poszły w kierunku rozszerzenia wykształcenia ogólnego oraz pogłębienia teoretycznej podbudowy przedmiotów zawodowych i praktyki zawodowej, w celu wykroczenia poza wąską specjalizację. Dalszym zadaniem realizowanej reformy jest prawidłowe określenie zasobu wiedzy podawanej na poszczególnych szczeblach nauczania, zgodnie z postulatami pedagogiki, psychologii rozwojowej i higieny szkolnej – program i podręczniki są lepiej dostosowane do możliwości intelektualnych dzieci w danym wieku; stało się to możliwe dzięki przedłużeniu o I rok szkoły podstawowej.

Jednym z podstawowych zadań reformy jest dostosowanie szkolnictwa do potrzeb gospodarki i kultury narodowej, głównie zaspokojenie wciąż wzrastającego zapotrzebowania na kadry wykwalifikowane. W ramach planowania oświaty ustala się optymalną liczbę absolwentów dla poszczególnych typów szkół, która by zaspokajała potrzeby gospodarki i kultury narodowej, a jednocześnie gwarantowała właściwy poziom kształcenia i pełne zatrudnienie młodzieży. W związku z tymi zadaniami przeprowadzono analizę kierunków zmian w strukturze kwalifikacji pracowników oraz ocenę rozmieszczenia kadr wykwalifikowanych; ponadto w 1964 r. powołano międzyresortową komisję, która zajęła się określeniem zapotrzebowania gospodarki nar. na kadry wykwalifikowane do 1975 r.; posłużyło to jako punkt wyjścia do opracowania planu rozwoju szkolnictwa zawodowego i wyższego na lata 1966-70 i ściślejszego powiązania oświaty z gospodarką narodową¹⁸.

Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, wydawana w latach sześćdziesiątych minionego stulecia, należy do najważniejszych osiągnięć epoki PRL w dziedzinie edytorstwa oraz informacji naukowej. Tak ważne przedsięwzięcie zostało stworzone przy współdziałaniu wielu wybitnych uczonych, ale też podlegało wzmożonemu nadzorowi ideologicznemu, z wnikliwą uwagą specjaliści od ówczesnej poprawności politycznej śledzili zgodność zawartych w niej informacji, a zwłaszcza interpretacji, z obowiązującą „linią polityczną”. Dotyczyło to w szczególności błędów epoki poprzedniej (okresu międzywojennego) i osiągnięć Polski Ludowej. Dlatego tak interesujące wydają się zawarte tam fakty

¹⁸ *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 9, PWN, Warszawa 1967, s. 144.

i oceny dotyczące przedwojennej i powojennej edukacji. Zwracając uwagę na ogromne trudności, jakie musiało pokonać odradzające się po 1918 roku państwo przy budowie systemu oświaty, autor hasła zwraca uwagę na podstawowy błąd, jaki popełniono już na początku: rezygnację z oparcia organizacji szkolnictwa na powszechnej, obowiązkowej 7-letniej szkole elementarnej. „Koła ziemiańskie i mieszczańskie nie dopuściły jednak do pełnej realizacji projektu. Powołane do życia gimnazjum nie było powiązane ani programowo, ani wychowawczo z 7-letnią szkołą elementarną, w związku z czym dzieci chłopskich w 1921 r. było w gimnazjum 13%, a dzieci robotników tylko 3%”¹⁹. Inną wadą były – w tym ujęciu – skutki konkordatu z 1925 r., które prowadziły do klerykalizacji szkoły i „znacznego wpływu” kleru na wychowanie. Negatywną ocenę budzi również fakt pozostawiania w latach 1928-1932 ok. 320 tys. dzieci w wieku szkolnym poza szkołą. W sumie można zauważyć, że nawet w silnie nacechowanych ideologią negatywnych ocenach dwudziestolecia międzywojennego oszczędza się edukację i wystawia jej niezłe noty.

Omawiając system edukacyjny Polski Ludowej (lat 1945-1965), autor zwraca uwagę na straty, jakie poniosła oświata polska podczas II wojny światowej: oszacowano je na 60% przedwojennej wartości; zniszczono 4880 szkół podstawowych, 487 szkół średnich i zawodowych, 17 szkół wyższych; zamordowano ponad 6 tysięcy nauczycieli i pracowników nauki. Ponadto autor artykułu uwypukla fakt, iż po wojnie zaszły wielkie ruchy migracyjne, będące konsekwencją 2 zjawisk:

1. zmiany granic i przemieszczenia milionów ludzi z kresów wschodnich II Rzeczypospolitej na wyludnione ziemie poniemieckie (tzw. Ziemie Odzyskane, dziś częściej zwane neutralnie Ziemie Północne i Zachodnie);

2. industrializacji i urbanizacji (i związanej z tym migracji ze wsi do miasta).

Te dwa zjawiska można oceniać rozmaicie, ale z punktu widzenia polityki oświatowej należy je chyba ocenić pozytywnie: baza edukacyjna na kresach wschodnich pozostawiała wiele do życzenia, tu koncentrowały się wszelkie zaniedbania i słabości przedwojennej oświaty polskiej. Na terenach poniemieckich sieć oświatowa była z pewnością lepiej rozwinięta, należało tylko odpowiednio zagospodarować pozyskane budynki szkolne. Ponadto na cele edukacyjne przeznaczono po wojnie

¹⁹ *Wielka Encyklopedia Powszechna*, s. 142.

niemało okazałych budynków użytkowych – dworów i pałacyków po pruskich posiadaczach ziemskich. Przemieszczenie milionów ludzi do miast pozwalało z kolei zapewnić większej liczbie dzieci dostęp do szkół wyżej zorganizowanych, o co bezskutecznie starano się przed wojną.

W okresie Polski Ludowej powtarzano tezę o kilku reformach oświatowych. Zjazd Oświatowy w Łodzi już w czerwcu 1945 r. wypracował następujące założenia powojennej polityki oświatowej:

1. „Szkoły wszystkich typów i szczebli (od szkoły podstawowej do wyższych uczelni) są bezpłatne. Celem udostępnienia młodzieży robotniczej i chłopskiej szkół średnich i wyższych należy rozbudować sieć burs i internatów dla młodzieży zamiejscowej oraz system stypendiów dla młodzieży niezamożnej

2. Cały system szkolnictwa ma być jednolity pod względem ustrojowym, tzn. wolny od wszelkich progów selekcyjnych przy przechodzeniu z niższego szczebla nauczania na wyższy. Jednolite mają być także programy dla wszystkich typów szkół.

3. Obowiązek szkolny w zakresie 8-letniej szkoły podstawowej oraz obowiązek doksztalcania się do lat 18 będzie ustawowo przestrzegany²⁰.

Ostatecznie z powodu trudności lokalowych i kadrowych zrezygnowano z 8-klasowej szkoły podstawowej na rzecz szkoły 7-letniej²¹. Na jej podbudowie powstały:

1. 4-letnie licea ogólnokształcące;
2. zróżnicowane szkoły zawodowe:
 - szkoły przysposobienia zawodowego (4-11 miesięcy),
 - zasadnicze szkoły zawodowe (2- lub 3-letnie),
 - technika zawodowe (3-, 4-, a nawet 5-letnie),
 - 2-letnie technika na podbudowie IX klasy szkoły ogólnokształcącej.

System szkolnictwa zawodowego poddawano w latach następnych modyfikacjom: od 1954 r. wprowadzono w niektórych zawodach szkoły na podbudowie XI klasy szkoły ogólnokształcącej, od r. szk. 1958/59 większość techników przeszła na pięcioletni cykl kształcenia, a szkoły

²⁰ *Wielka Encyklopedia Powszechna*, s. 143.

²¹ Postulat 8 letniej szkoły podstawowej zrealizowano od r. szk. 1966/67, a obowiązek kształcenia się do lat 18 dopiero współcześnie.

zasadnicze przeszły na cykl trzyletni. Autor hasła zapowiada, że po wydłużeniu kształcenia w szkole podstawowej przeprowadzona zostanie w latach 1967-1972 reforma liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych.

Za pierwszą powojenną reformę w edukacji należałoby chyba uznać zmiany z lat 1947-1948. Przejawiały się one m. in. w radykalnych zmianach kadrowych w administracji oświatowej oraz ofensywie ideologicznej w zakresie wychowania. Polegała ona na podporządkowaniu szkolnictwa wpływom komunistów, wsparciu podporządkowanych im organizacji młodzieżowych, poszerzaniu dotychczasowych związków z kulturą zachodnioeuropejską o związki „z kręgiem słowiańskim” (zacieśnieniu związków z ZSRR) itp. działaniach ubranych we frazeologię postępu i demokracji. Ukazały się wówczas nowe plany godzin w szkołach powszechnych 8-klasowych i nowe programy nauczania dla tych szkół. Pojawiły się nowe podręczniki. Ostatecznie jednak zrezygnowano z 8-letniej szkoły powszechnej na rzecz szkoły 7-letniej i z przedwojennej trójczłonowej budowy szkolnictwa (szkoła powszechna – gimnazjum – liceum) na rzecz struktury dwuczłonowej – 11-letniej szkoły ogólnokształcącej składającej się ze szkoły podstawowej i 4-letniego liceum. Takie rozwiązanie uzasadniano względami ekonomicznymi (skrócenie cyklu kształcenia i rozbudowa szkolnictwa zawodowego miały szybciej dostarczyć kadr gospodarce) i społecznymi (nieдоступna dzieciom wiejskim 8-klasowa szkoła podstawowa zmniejszała by ich szanse edukacyjne w stosunku do dzieci miejskich). Pomimo silnego wsparcia propagandowego dla przyjętej przez KC PPR 1 marca 1948 r. decyzji o powołaniu szkoły 8-letniej rozwiązanie takie napotkało opór środowiska pedagogów. Wskazywano na takie jego słabości, jak uprzywilejowanie dzieci w miastach w dostępie do 11-latki, brak powiązania szkoły ogólnokształcącej z zawodową na szczeblu ponadpodstawowym, „wtłoczenie” programu klas 12 w ramy szkoły jedenastoletniej. Krytykowano ponadto zamysł jednolicenia programowego szkoły średniej, wskazując na zalety zróżnicowania programowego, które odpowiada na różne zainteresowania i talenty młodzieży i przez to „ułatwia równość startu, zapewnia równość szans, zmniejsza możliwość pomyłek w wyborze kierunku kształcenia”²².

Druga reforma szkolna w PRL przypada na lata 1956-1961. Wpływała ona z (czy mieściła się w ramach) szerszego zjawiska politycz-

²² *Historia wychowania. Wiek XX*, s. 352.

nego, społecznego i kulturalnego, jakim było rozliczenie z okresem tzw. kultu jednostki. Fala krytyki dotknęła wtedy m. in. model wychowania, rolę organizacji młodzieżowej w szkole, administrowanie szkołami, organizację szkolnictwa. W wymienionym wyżej okresie zaszły następujące ważne fakty w dziedzinie edukacji:

1. ukazanie się w marcu 1956 r. „Dekretu o obowiązku szkolnym” wprowadzającego obowiązek szkolny rozumiany jako obowiązek ukończenia szkoły podstawowej;

2. uchwalenie ustawy z dnia 10 września 1956 r. „O przejściu szkolnictwa zawodowego przez Ministra Oświaty” znoszącej Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego, podporządkowującej szkolnictwo zawodowe Ministrowi Oświaty, zbliżającej szkolnictwo zawodowe do ogólnokształcącego pod względem programowym i dydaktycznym;

3. obrady II po wojnie Zjazdu Oświatowego zorganizowanego przez ZNP w maju 1957 r. w Warszawie, gdzie pojawiły się 3 koncepcje ustroju szkolnego:

- a. 10-letnia powszechna obowiązkowa ogólnokształcąca szkoła średnia z nadbudowanymi szkołami zawodowymi oraz dwuletnim liceum ogólnokształcącym o kilku profilach;
- b. 8-letnia szkoła podstawowa z nadbudowanym 4-letnim liceum ogólnokształcącym i zróżnicowanymi szkołami zawodowymi;
- c. 7-letnia szkoła podstawowa oraz 5-letnia średnia szkoła ogólnokształcąca (pomysł Ministra Oświaty Władysława Bieńkowskiego).

4. ukazanie się w lipcu 1958 roku ustawy „O nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy” precyzującej pojęcie pracownika młodocianego oraz szczegóły zatrudniania go i przyuczania do zawodu;

5. wprowadzenie w kwietniu 1959 roku nowych programów nauczania w szkole podstawowej;

6. uchwalenie 15 lipca 1961 r. ustawy „O rozwoju systemu oświaty i wychowania”.

Po Zjeździe Oświatowym rozwinęła się w prasie krytyka obowiązującego systemu oświatowego, w której eksponowane następujące jego wady:

1. Wiek absolwentów szkoły podstawowej (14 lat) jest za wczesny zarówno do rozpoczynania pracy zawodowej (od 16 lat), jak i dla podjęcia decyzji co do kierunku dalszego kształcenia. Ukończenie szkoły pod-

stawowej przypada na okres burzliwego rozwoju fizycznego dziecka, dojrzewania płciowego i labilności uczuciowej.

2. Dzieci wiejskie uczą się krócej (różnice w siatkach godzin szkół różnych stopni organizacyjnych) i w gorszych warunkach (nauka w klasach łączonych, słabsza kadra nauczycielska). W szkołach podstawowych o siedmiu i więcej nauczycielach uczyło się wówczas 97% dzieci miejskich i tylko 22% dzieci wiejskich.

3. Sprawność nauczania w szkolnictwie podstawowym i średnim jest niepokojąco niska. Szkołę podstawową kończy zaledwie około 75%, a liceum ogólnokształcące tylko około 55% uczniów wступujących do szkoły. Bez powtarzania klas kończy szkołę podstawową około 50% uczniów, a liceum ogólnokształcące około 34% uczniów. Niepromowani stanowią w szkole podstawowej około 10% ogólnej liczby uczniów, a w liceum ogólnokształcącym – około 16% ogółu uczniów.

4. Treści nauki szkolnej są rażąco anachroniczne. Szkoła rozminęła się z naszym wiekiem; stworzył ją wiek XIX i jemu pozostała wierna. Szkoła nie nadążała za postępem gospodarki, techniki i życia społecznego, nie zaspokajała zapotrzebowania państwa na kadry o średnich i wyższych kwalifikacjach zawodowych, zwłaszcza w dziedzinie przemysłu i rolnictwa²³.

Istniały 2 pomysły na nowy ustrój szkolny:

1. Koncepcja powszechnej 9 – 10-latki, która lepiej służyłaby wszechstronnemu rozwojowi człowieka, likwidowałaby problem nieuczącej się i niepracującej młodzieży w wieku 14 – 16 lat, przesuwałaby o 2 lata moment wyboru zawodu, ale nie byłaby – jak wówczas oceniano – dostępna młodzieży wiejskiej i nadmiernie wydłużałaby (do 12 – 13 lat) okres obowiązkowej nauki; wskazywano nierealność tej koncepcji ze względów finansowych, kadrowych i technicznych (bazowych).

2. Koncepcja ośmioletniej szkoły podstawowej, którą można było dość łatwo wprowadzić przy aktualnej wówczas sieci szkolnej, która zapobiegałaby zarówno nadmiernemu wydłużeniu (do 5 lat), jaki i nadmiernemu skróceniu (do 2, 3 lat) nauki w szkole średniej. Rozłożenie materiału z 7 lat na 8 pozwoliłoby – jak sądzono – na ograniczenie zjawiska drugoroczności i odpadu.

Bardzo ciekawe są dane statystyczne obrazujące nierówności społeczne w systemie szkolnym²⁴. Można tu zauważyć nawet pogorszenie

²³ *Historia wychowania. Wiek XX*, s. 385.

²⁴ Tamże, s. 386 – autor powołuje się na badania prof. M. Falskiego.

się wskaźników w stosunku do lat 30-tych. Do klasy VII szkoły podstawowej dochodziło w latach 1953-1959:

1. 97% dzieci pracowników umysłowych;
2. 92% dzieci robotników;
3. 72% dzieci pochodzenia chłopskiego.

Naukę w klasie ósmej podejmowało:

1. 43% dzieci pracowników umysłowych;
2. 18% dzieci robotników;
3. 7% dzieci pochodzenia chłopskiego.

Do XI – ostatniej – klasy szkoły średniej docierało:

1. 33% dzieci pracowników umysłowych;
2. 6% dzieci robotników;
3. 3% dzieci pochodzenia chłopskiego.

Do szkół wyższych docierało:

1. 17% dzieci pracowników umysłowych;
2. 4% dzieci robotników;
3. 1,5% dzieci pochodzenia chłopskiego.

Zgodnie z ceremoniałem z okresu PRL główne kierunki reformy szkolnictwa w 1961 roku uchwaliło VII Plenum KC PZPR w styczniu tego roku. Najbardziej spektakularnym elementem tej reformy było wydłużenie nauki w szkole podstawowej do 8 lat. Dzięki temu zamierzano lepiej przygotować kandydatów do szkoły średniej oraz o rok skrócić lukę pomiędzy ukończeniem szkoły a podjęciem pracy dla tych, którzy nie chcieli kontynuować nauki po szkole podstawowej. 70% absolwentów szkół podstawowych planowano umieścić w szkołach zawodowych, resztę – w liceach ogólnokształcących, które miały przygotować młodzież do studiów wyższych. Miało to być ok. 15-20% populacji, skoro zakładano, że optymalna proporcja pomiędzy uczniami liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych wynosić ma 1:3,5 lub 1:4.

W artykule 1 ustawy z 15 lipca 1961 r. zawarto cele nauczania i wychowania w szkołach. Miały one zapewnić „wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli”, wychowując „w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, w duchu umiłowania Ojczyzny, pokoju, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów”, ucząc „zamiłowania i szacunku do pracy, poszanowania mienia narodowego”, przygotowując „do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury”. Gdyby zastąpić występujący tu przymiotnik „socja-

listyczny” jakimś innym, np. wyrazem „uniwersalny” bądź „chrześcijański”, cele wyżej przedstawione mogłyby zostać zaakceptowane przez współcześnie działających polityków.

Konsekwencje ustawy były m. in. następujące: wzmożona rozbudowa bazy szkolnej, wprowadzenie nowych programów i planów nauczania, statutu szkoły podstawowej, przekształcenie jedenastolatek w 2 odrębne szkoły: podstawową i liceum ogólnokształcące, próby zróżnicowania programowego liceum ogólnokształcącego i wprowadzenie zajęć fakultatywnych oraz klas sprofilowanych²⁵. Poczyniono zmiany w przygotowaniu nauczycieli oraz szkolnictwie wyższym.

Ministrem oświaty przygotowującym tę reformę był Wacław Tułdziecki. Jednak jego nazwisko nie utrwaliło się w świadomości społecznej jak nazwisko jego poprzednika w dziedzinie reformowania oświaty, Janusza Jędrzejewicza, czy też nazwisko jednego z następców, Mariana Kuberskiego. Reforma, z którą kojarzone jest to nazwisko, tkwi korzeniami w VI Zjeździe PZPR z 1971 r., który zalecił upowszechnienie szkoły średniej, uwspółcześnienie treści i metod nauczania, doskonalenie struktury i sieci szkolnictwa, powiązanie szkół z potrzebami gospodarczymi kraju, ze środowiskiem itp. Rozpoczęto od utworzenia instytucji wspierających naukowo ministerstwo – powołano Instytut Kształcenia Nauczycieli, Instytut Programów Szkolnych, Instytut Badań nad Młodzieżą, a Instytut Pedagogiki zastąpiono dwoma: Instytutem Badań Pedagogicznych oraz Instytutem Kształcenia Zawodowego. Ponadto uregulowano odrębnym aktem status nauczycieli: 27 kwietnia 1972 r. Sejm uchwalił Kartę Praw i Obowiązków Nauczyciela, a związane z nią rozporządzenie Rady Ministrów wprowadziło nowe rozwiązania w zakresie płac nauczycielskich. Wyodrębnione z Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego Ministerstwo Oświaty i Wychowania ogłosiło „Program działania na lata 1972-1975”.

„Ministerstwo Oświaty i Wychowania zmierza do wprowadzenia nowego systemu edukacji narodowej, odpowiadającego potrzebom społecznym naszych czasów. Budowę nowego ustroju szkolnego poprzedzą:

1) stopniowe obejmowanie sześciolatków powszechnym wychowaniem przedszkolnym,

²⁵ Ciekawą, wyprzedzającą rozwiązania zastosowane w liceum technicznym i profilowanym, koncepcję sprofilowania liceów zaproponował B. Suchodolski – profile miały przygotowywać do 4 grup zawodów: techniczno-przemysłowej, biologiczno-rolniczej, społeczno-administracyjnej i kulturalno-oświatowej.

- 2) ukształtowanie programu i sieci szkolnictwa specjalnego,
- 3) skrócenie okresu nauczania początkowego z czterech do trzech lat z równoczesnym przeciwdziałaniem drugoroczności na tym szczeblu nauki,
- 4) opracowanie modelu szkół zbiorczych na wsi,
- 5) zorganizowanie sieci szkół przysposabiających do zawodu tę młodzież, która nie jest w stanie ukończyć pełnej szkoły podstawowej,
- 6) rozwijanie wielokierunkowych szkół zawodowych prowadzących wielostronne formy kształcenia (dzienne, wieczorowe, zmianowe, zaoczne) na poziomie zasadniczym, średnim i policealnym,
- 7) dalsze różnicowanie programowe liceów ogólnokształcących (kierunki: matematyczny, przyrodniczy, techniczny, społeczno-ekonomiczny, humanistyczny i inne), które powinny być prowadzone przy bliższej współpracy dydaktycznej z kadrami szkolnictwa wyższego,
- 8) opracowanie koncepcji, zasad i form kształcenia młodzieży wybitnie uzdolnionej,
- 9) opracowanie systemu promowania i egzaminowania uczniów we wszystkich szkołach, ze szczególnym rozważeniem celowości utrzymywania egzaminów maturalnych,
- 10) ustalenie zasad i form współdziałania zakładów pracy ze szkołami w zakresie oddziaływania wychowawczego, organizowania praktycznej nauki zawodu i stażów pracy, udostępniania urządzeń i kadry dla celów politechnizacji, preorientacji i kształcenia zawodowego²⁶.

Ponownie w zgodzie z ówczesnymi obyczajami i swoistym rytuałem zagadnieniami oświaty zajęła się rządząca partia. VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR z listopada 1972 r. „pochyliło się nad” wychowaniem młodego pokolenia. Nastrój tamtych lat oddaje wymyślone na tę okazję hasło: „Zbudujemy drugą Polskę”. Miało to polegać na powiększeniu produkcji, modernizacji społeczeństwa i gospodarki, rozwoju kultury narodowej, czemu sprzyjać miało upowszechnienie szkoły średniej i wprowadzenie jednolitego systemu wychowania, a w konsekwencji ukształtowanie ludzi „o wysokim poczuciu godności osobistej, umiejących szanować godność innych, życzliwych, okazujących bezinteresowną solidarność z ludźmi, dochowujących przyjaźni i danego słowa, skromnych i wielkodusznych, uczciwych i postępujących zgodnie z głoszonymi zasadami, odważnie wyrażających swe przekonania i zdecydowanie przeciwstawiających się czynom uznawanym za niesłuszne,

²⁶ *Historia wychowania. Wiek XX*, s. 413.

niegodne i szkodliwe”²⁷. Plenum zachęcało do propagowania takich postaw i wartości, jak: prawość charakteru, rzetelność, odwaga przekonań, wrażliwość społeczna, odpowiedzialność za innych, poczucie piękna, miłość do rodziców, szacunek dla starszych i uznanie dla zasłużonych, zamiłowanie do pracy, rzetelny stosunek do nauki, kształcenie umiejętności efektywnego działania i współdziałania w zespole, rozwijanie zasad etyki zawodowej, poczuciu dyscypliny i obowiązku.

Prace nad zmianami w szkolnictwie trwały nie tylko w kręgach partyjnych i rządowych, ale także w środowisku uczonych i praktyków oświatowych. Prof. Henryk Jabłoński, minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, powołał w styczniu 1971 r. Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Przewodniczył mu prof. Jan Szczepański. Komitet, po przeanalizowaniu aktualnego stanu oświaty i perspektyw jej rozwoju, przedstawił raport na ten temat, opublikowany w 1973 r. Zawierał on m. in. propozycje reformy systemu szkolnictwa ujęte w czterech wariantach (IA, IB, IIA, IIB), różniących się rozwiązaniami organizacyjnymi, ale połączonych wizjonerstwem i wielkimi ambicjami przemiany jakościowej polskiej edukacji. Generalnie zamierzano upowszechnić wykształcenie średnie czy to przez działania modernizacyjne w istniejącym systemie (stopniowe zastępowanie zasadniczych szkół zawodowych pełnymi, kończącymi się egzaminem dojrzałości, istniejącymi już typami szkół (technikami i liceami) albo „skierowanie” 50% populacji do liceów ogólnokształcących i jednoczesną rozbudowę policealnego szkolnictwa zawodowego), czy też przez budowę nowego systemu opartego na 10-letniej powszechnej szkole średniej obudowanej wychowaniem przedszkolnym oraz szkolnictwem policealnym (wariant najambitniejszy i najdroższy, planowany na 20 lat realizacji) albo na 11-letniej powszechnej szkole ogólnokształcącej.

Za podstawę rozważań nad wyborem optymalnej struktury oświatowej przyjęto główne zasady organizacyjne szkolnictwa sformułowane w Raporcie; są to:

1. Zasada powszechności nauczania, wymagająca zapewnienia każdemu dostępu do najwyższych szczebli kształcenia, stosownie do jego zdolności i zainteresowań, ale niezależnie od miejsca zamieszkania, stanu majątkowego, pozycji społecznej rodziców.

2. Zasada drożności systemu, której realizacja zapewni każdemu uczniowi możliwość przechodzenia bez straty czasu na wyższy etap

²⁷ *Historia wychowania. Wiek XX*, s. 414.

kształcenia (drożność pionowa) oraz podejmowanie nauki na tym samym poziomie w szkole innego typu (drożność pozioma).

3. Zasada szerokiego profilu kształcenia, przeciwstawiająca się wąskiej specjalizacji w szkołach zawodowych na rzecz kształcenia ogólnego, umożliwiającego lepsze przygotowanie do zawodu w warunkach rewolucji naukowo-technicznej.

4. Zasada elastyczności kształcenia, domagająca się większej swobody dla szkół i nauczycieli w doborze treści i metod nauczania, dostosowanych do uzdolnień i potencjalnych możliwości uczniów.

5. Zasada ustawiczności kształcenia, oznaczająca stworzenie każdemu możliwości i form ciągłego zdobywania wiedzy na wszystkich etapach działalności zawodowej²⁸.

W 1973 r. w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej obchodzono uroczystości 200. rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej. Potraktowano to jako okazję do kolejnych reform edukacyjnych, których projekt został zatwierdzony przez władze partyjno-rządowe we wrześniu. To umożliwiło podjęcie 13 października uchwały sejmowej „W sprawie systemu edukacji narodowej”, w której znaleźć można następujący fragment: „W dwóchsetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, nawiązując do świątliwych i postępowych tradycji narodu oraz dążąc do zapewnienia wszechstronnego rozwoju dorastającego pokolenia, do przygotowania wysoko kwalifikowanych kadr specjalistów dynamicznie rozwijającej się gospodarki narodowej, a także do podwyższenia poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego społeczeństwa, podejmuje uchwałę w sprawie dalszego rozwoju systemu oświatowego w naszym kraju”.

Podkreślając, że należy przygotować młodzież „do zmieniających się szybko warunków życia i pracy”, postanowiono wprowadzić w Polsce system oświaty, którego rdzeniem miała być 10-letnia szkoła średnia zapewniająca jednakowe możliwości startu i awansu życiowego młodzieży, niezależnie od jej miejsca zamieszkania i pochodzenia społecznego. Szkoła taka wdroyć miała uczniów do samodzielnego myślenia, twórczego podejścia do życia i pracy oraz pełnego rozwijania swej osobowości.

W uchwale „W sprawie systemu edukacji narodowej” z dnia 13 października 1973 r. zawarte zostały oceny dorobku Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w zakresie edukacji, które wyrażone zostały w po-

²⁸ *Historia wychowania. Wiek XX*, s. 417.

staci takich np. sformułowań: „Władza ludu pracującego dokonała powszechnej rewolucji oświatowej, umożliwiając najszerszym masom awans społeczny i intelektualny”, a dorobek szkolnictwa „jawi się nam jako historyczne dokonanie stanowiące jedną z decydujących dźwigni socjalistycznego rozwoju kraju, awansu mas ludowych i pomyślności całego narodu.

Dokonując przeglądu głównych osiągnięć szkolnictwa wskazano na przebudowę i modernizację programów nauczania, sprecyzowanie nowego ideału wychowawczego, wykształcenie milionów wartościowych fachowców łączących kwalifikacje zawodowe z aktywną postawą społeczną i patriotyczną, wzniesienie i wyposażenie tysięcy szkół i internatów, rozbudowę przedszkoli i domów dziecka, rozwijanie szkolnictwa dla pracujących. Sejm wyraził w uchwale uznanie i głęboką wdzięczność wszystkim, którzy przyczynili się do odbudowy i rozwoju polskiego systemu oświatowego, a przede wszystkim nauczycielom²⁹.

Zmiany w polskiej oświacie po roku 1989

Co się stało w ciągu następujących 24 lat, skoro po takim czasie sformułowana została następująca ocena sytuacji w naszej Ojczyźnie: „Jesteśmy państwem o niskiej skolaryzacji na poziomie średniego szkolnictwa ogólnokształcącego i szkolnictwa wyższego oraz małej dynamice wzrostu stóp skolaryzacji. Szkolnictwo powszechne (podstawowe i zawodowe) pełni ukryte funkcje, gdyż przyczynia się do reprodukcji znacznych stref ubóstwa kulturowego, budowania blokad rozwojowych, wyłączenia z kultury narodowej i globalnej większej części młodzieży, tworzenia diafragmy świadomości historycznej i akceptowalnych perspektyw przyszłości, podtrzymywania zamętu tożsamości u młodzieży. Szkolnictwo to nie wykorzystuje również resztek etosu rodzinnego i regionalnego do tworzenia korzystnych orientacji aksjologicznych i etycznych. Jesteśmy społeczeństwem o niskim poziomie kultury prawnej i moralnej, w stanie rozległej i głębokiej anomii. Gwałtowne przebudzenie polityczne z przełomu dekad i pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych powinno, jak się wydaje, zaowocować powszechnym i silnym dążeniem do przezwyciężenia tego ogromnego opóźnienia kulturowego Polski – kraju skumulowanej ciemnoty i demoralizacji. Tymcza-

²⁹ *Historia wychowania. Wiek XX*, s. 418.

sem tak się nie stało i tak nadal nie jest”³⁰. Te surowe oceny jednego ze znaczących przedstawicieli nauk społecznych wyrażają jednocześnie rozczarowanie rozwojem sytuacji, której początki rozbudziły tyle nadziei. Początki owe kojarzyć należy z obradami Okrągłego Stołu z wiosny 1989 r.

Rzecznikiem zmian w oświacie podczas obrad Okrągłego Stołu była Solidarność. Jej przedstawiciele podtrzymywali stanowisko ekspertów, którzy w tamtym okresie postulowali, by edukacja stała się „narodowym priorytetem”. Za niezbędny warunek takiego postrzegania edukacji uznano „zwiększenie nakładów z budżetu państwa na oświatę do co najmniej 7% dochodu narodowego do podziału”³¹. Warto zauważyć, że punktem wyjścia był 1% dochodu narodowego do podziału w 1988 r., a postulowano zwiększenie tej wielkości do 3% „w latach najbliższych”, bez wskazania, kiedy należy osiągnąć owe optymalne (?) 7%. Znamienne, że zwolennicy zwiększonych nakładów na oświatę w pierwszym rządzie chcieli przeznaczyć je na polepszenie sytuacji materialnej nauczycieli. Strona solidarnościowo – opozycyjna uznawała za konieczne „weryfikację płac w sferze budżetowej co kwartał”, a dla m. in. nauczycieli utrzymywanie przeciętnego wynagrodzenia na poziomie 1,3 średniej płacy krajowej. Oprócz uznania za priorytet wydatków na edukację przy Okrągłym Stole zwrócono uwagę na następujące sprawy: profil wychowawczy szkoły, którego podstawą stać się miały Konstytucja i Powszechna Deklaracja Praw Człowieka; uspołecznienie szkoły, w tym zwiększenie autonomii nauczycieli i rad pedagogicznych; zwiększenie uprawnień placówek oświatowych w dziedzinie zarządzania; oddzielenie kształcenia i oceny nauczycieli od ich przekonań religijnych i poglądów politycznych; oświatę dorosłych i kształcenie ustawiczne.

Kiedy czyta się te sformułowania dziś, po kilkunastu latach, mając w pamięci deklaracje i – zwłaszcza – poczynania kolejnych rządów w latach 90-tych, spostrzega się ich doraźny, a w wymiarze politycznym – użytkowy – charakter. Dawały one nadzieję przede wszystkim licznym

³⁰ Z. Kwieciński, *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, w: *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, IBE, Warszawa 1997, s. 9.

³¹ Dane, oceny i cytaty dotyczące obrad Okrągłego Stołu za artykułem Czesława Kupisiewicza, *Szkolnictwo polskie – demokratyzacja i przetrwanie jako cel reform*, w: *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*, red. Cz. Kupisiewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 312-313.

rzyszom nauczycielskim, dzięki czemu można je było pozyskać dla wprowadzanych przemian ustrojowych. Rząd T. Mazowieckiego z Henrykiem Samsonowiczem jako Ministrem Edukacji Narodowej rozpałił tę nadzieję poprzez dość wysokie podwyżki płac oraz proces „uspołecznienia szkoły”, na co składało się wiele różnych zjawisk, jako to: zakładanie szkół niepaństwowych, zwiększenie uprawnień nauczycieli w interpretacji programów i wyborze podręczników, powoływanie rad szkolnych, znaczne poszerzenie uprawnień dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych itp. Wyływały one z 3 „priorytetów edukacyjnych”:

- demonopolizacji szkolnictwa;
- „adaptacji szkolnictwa do potrzeb demokratycznego, wolnorynkowego społeczeństwa i międzynarodowej wspólnoty przede wszystkim poprzez zastąpienie dotychczasowego modelu nauczania „informacyjnego” modelem nauczania „usamodzielniającego i aktywizującego”, reformę szkolnictwa zawodowego oraz nasilenie współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji”;
- „stworzenie nowego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, m. in. w drodze uruchomienia trzyletnich kolegiów pomaturalnych (...)”³².

W rządzie premiera Krzysztofa Bieleckiego (1990-91) Ministerstwo Edukacji Narodowej objął Robert Głębocki. Za jego rządów sformułowane zostały „założenia teoretyczne”, które przyświecać miały przekształceniom oświatowym w „najbliższej dekadzie”. Ustalały one zadania systemu oświaty, do których należeć miały „przekazywanie młodzieży podstawowych wartości moralnych i dziedzictwa kulturowego” oraz wyposażanie jej w „wiedzę i umiejętności umożliwiające rozwój i funkcjonowanie w demokratycznym społeczeństwie. Zwraçały uwagę na konieczność położenia nacisku na „zastosowanie nabytych wiadomości i umiejętności”. Zalecały budowanie „optymalnych sytuacji pedagogicznych”, „przygotowanie mądrych nauczycieli”, stworzenie odpowiednich programów, warunków materialnych, systemu diagnozowania i pomocy osobom o nietypowych potrzebach edukacyjnych. Przestrzegały przed wprowadzaniem w oświacie zmian pozornych i rewolucyjnych, wskazując na potrzebę zmian istotnych i ewolucyjnych.

³² Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych*, s. 314.

Tym „założeniami teoretycznym” towarzyszyły konkretnie sformułowane zadania, jak np. to, że ok. roku 2000 wszyscy podejmujący życie zawodowe znać będą język angielski, a 70% drugi język obcy, upowszechnione zostaną wykształcenie średnie oraz szerokoprofilowe zawodowe, a także umiejętności obsługi komputera. Zakładano modernizację kształcenia nauczycieli oraz rozwój oświaty dla dorosłych, stwarzającej możliwości przekwalifikowania się. Zwracano uwagę na konieczność wdrażania zmian niezależnie od możliwości ich sfinansowania – sprawy finansowe mogły jedynie wpływać na tempo i zakres zmian. Cz. Kupisiewicz, omówiwszy ten program z pewną dozą ironii, komentuje go następująco: „Zacząć należałoby od tego, co najważniejsze, tj. od wydatnego podniesienia kwalifikacji oraz warunków pracy i płacy nauczycieli. Zdecydowanej poprawy wymaga oprócz tego szkolna infrastruktura oraz rozpowszechniony obecnie model kształcenia, który – niezależnie od koniecznej reformy programowej – trzeba przestawić z pozycji transmisyjno – reproduktywnych na pozycje generatywne, sprzyjające rozwojowi samodzielności i aktywności poznawczej uczniów. W tym duchu wypowiedział się w 1989 r. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Te wypowiedzi, w obliczu postępującej degradacji szkolnictwa, są dzisiaj tym bardziej aktualne”³³.

Analiza działań rządów do r. 1993 wskazuje, że edukacja nie stała się w tym czasie narodowym priorytetem. W środowisku nauczycielskim grozę i oburzenie wzbudził przede wszystkim wprowadzony w 1991 r. nakaz przystosowywania planów kształcenia do możliwości finansowych państwa, co polegało na redukowaniu tygodniowego wymiaru godzin nauczania do liczby godzin nauczania narzuconych szkole. Autonomia szkół objawiała się w tym, że mogły samodzielnie ustalać, z jakich przedmiotów redukuje się liczbę lekcji. W rezultacie uzależniono te redukcje przede wszystkim od sytuacji kadrowej poszczególnych szkół: równomiernie zmniejszono liczbę godzin ponadwymiarowych. W zbliżonym czasie wprowadzono do szkół religię w nieredukowalnym wymiarze 2 godzin tygodniowo. Wydaje się, że poczynania ówczesne wywołały i utrwaliły w nauczycielach nieufność do władz i niechęć do tzw. reform edukacyjnych.

W 1993 r. rząd pod kierownictwem Hanny Suchockiej przyjął dokument zatytułowany „Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych”. W dokumencie tym zasygnalizowano możliwość

³³ Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych*, s. 315-316.

rozpoczęcia obowiązku szkolnego w wieku 6 lat i wydłużenia go do 18 lat oraz przedstawiono pożądaną stan w zakresie struktury kształcenia: za optymalny stan uznano taki, w którym 75% populacji zdobędzie wykształcenie średnie ogólne i ogólnozawodowe, a 25% skieruje swe kroki do zasadniczych szkół zawodowych; ograniczy się kształcenie w szkołach policealnych, a poszerzy kształcenie na uczelniach wyższych – do 25% populacji. Ponadto pojawia się tam szereg idei podtrzymywanych w następnych latach i powtórzonych w założeniach wprowadzonej na przełomie wieków reformy, jak np. przekazanie prowadzenia szkół samorządom lokalnym i uwolnienie administracji oświatowej od spraw materialnych (baza techniczna, finanse), wyeksponowanie problemu szkolnictwa zawodowego, zmiany w statusie prawnym nauczyciela, m. in. w kwestii kwalifikacji i wynagrodzenia, nowa formuła matury i innych egzaminów.

Nieufność środowisk pedagogicznych wzbudziły przede wszystkim zapewnienia o bezpłatności edukacji w jej różnych formach i na różnych szczeblach. Podstawą tej nieufności było wyliczanie tego, czemu gwarantuje się bezpłatność, w sytuacji, w której edukacja publiczna w całości była bezpłatna. Zaczęto pilnie analizować, co nie zostało wyliczone.

Do istotnych faktów w dziedzinie edukacji zaszły w 1993 r. należy zaliczyć przekazanie większości resortowych szkół zawodowych Ministrowi Edukacji Narodowej, zredukowanie liczby zawodów w szkolnictwie zawodowym do 137, upowszechnienie kształcenia szerokoprofilowego, rozpoczęcie eksperymentalnego kształcenia w 11 liceach technicznych.

Rok 1994 przyniósł kolejny dokument opracowany w Ministerstwie Edukacji Narodowej – „Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce”. Ten obszerny materiał stał się przedmiotem debaty sejmowej i uzyskał rangę fundamentu dla budowy przyszłej edukacji. Zgodnie z tytułem dokumentu system miał być doskonalony, ale nadal oparty na 8-letniej szkole podstawowej. Udoskonalenie tej szkoły polegać miało na zmianach w programach nauczania, zwiększeniu oferty zajęć pozalekcyjnych, polepszeniu jakości działań wychowawczych i opiekuńczych, podniesieniu kwalifikacji nauczycieli i poprawie wyposażenia technicznego. Przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej wszystkie dzieci sześciolatnie miały przejść obowiązkowe wychowanie przedszkolne, a większość z nich miała być objęta takim wychowaniem już rok wcześniej. Po ukończeniu nauki w szkole podstawowej ok. 80%

populacji powinno było podjąć naukę w szkołach średnich, 45% w liceach ogólnokształcących, 35% w średnich szkołach zawodowych; wśród nich ważne miejsce miały zająć licea techniczne, których ponad sto utworzono w 1995 r.

W styczniu 1998 roku ukazał się dokument pt. „Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna”³⁴, opatrzony jako mottem fragmentem expose Prezesa Rady Ministrów Jerzego Buzka wygłoszonego na posiedzeniu Sejmu RP 11 listopada 1997 roku: „Wykształcenie jest inwestycją narodów i wolnych ludzi we własną przyszłość. To oświata i szkolnictwo wyższe zadecydują o pozycji Polski wśród innych państw. Wykształcenie określa dziś tożsamość narodu oraz rozwój jego kultury w warunkach otwarcia na świat. Edukacja jest też najlepszym sposobem wyrównywania szans życiowych. Dlatego za konieczne uznajemy przeprowadzenie radykalnej reformy systemu edukacji, dostosowującej ją do wymogów XXI wieku”³⁵. W uwagach wstępnych omawianego dokumentu zawarta została charakterystyka „starego systemu edukacyjnego”, w którym dostrzeżono szereg wad, jako to: „prymat informacji (rozumianej jako zbiór faktów) nad umiejętnościami, nauczanie wg dziedzin akademickich, ograniczenie roli wychowawczej szkoły i brak współpracy wychowawczej z domem, wąsko profilowane i długotrwałe nauczanie zawodowe, prymat kształcenia zbiorowego nad indywidualnym”.

Za negatywne konsekwencje wad systemu edukacji w Polsce uważa się analfabetyzm funkcjonalny u ponad połowy dorosłych, brak wiedzy z zakresu podstawowych treści programowych u ponad 60% maturzystów, nieczytanie książek przez ponad 50% i gazet przez 20% populacji dorosłych. Następnie autorzy koncepcji podają powody „decydujące o konieczności możliwie szybkiego przeprowadzenia kompleksowej reformy całego systemu edukacyjnego: brak zdolności adaptacyjnej obecnego systemu edukacji do tempa i zakresu przemian cywilizacyjnych i społecznych, kryzys roli wychowawczej szkoły wynikający

³⁴ *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, MEN, Warszawa, styczeń 1998. W tym samym roku ukazały się dwie inne publikacje: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, „Biblioteka Reformy nr 1”, Warszawa 1998; *MEN. Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998. Dwa lata później pojawia się dokument: *MEN. Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne (projekt – materiały do dyskusji)*, MEN, Warszawa 2000.

³⁵ Zob. www.kprm.gov.pl/archiwum/4751_4754.htm, z dn. 31 października 2008.

z dominacji przekazywania informacji nad kreowaniem umiejętności i kształtowaniem umiejętności, brak równości szans w dostępie do edukacji na każdym jej poziomie i niski wskaźnik procentowy młodzieży uzyskującej średnie i wyższe wykształcenie, dostosowanie systemu edukacji do zapisów Konstytucji oraz do reformy ustrojowej państwa, dostosowanie kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej, potrzebę silniejszego powiązania szkoły na każdym poziomie z rodziną i społecznością lokalną (s. 2-3).

Twórcy koncepcji zakładają, iż „tak szeroko rozumiana kompleksowa reforma całej polskiej edukacji powinna doprowadzić do: upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim oraz wyraźnego wzrostu liczby podejmujących studia wyższe, zwiększenia i wyrównania szans dostępu do edukacji na wszystkich jej poziomach, przywrócenia właściwych proporcji pomiędzy przekazem wiadomości, kształtowaniem umiejętności a troską o rozwój osobowości, zwiększenia autonomii szkoły, promowania jakości pracy nauczyciela poprzez ścieżki oceniania i zróżnicowanie na odpowiednim poziomie płac, poprawy sytuacji finansowej edukacji poprzez wzrost nakładów budżetowych, jak i dochody własne szkół, związania szkoły z rodziną i społecznością lokalną” (s. 5).

Dzięki temu zmniejszy się (lub zaniknie) masowy analfabetyzm funkcjonalny wśród dorosłych oraz bardzo wielki odsetek maturzystów, którzy nie opanowali podstawowych treści programowych, rozbudzone zostaną potrzeby kulturalne dorosłych, co może objawić się czytaniem książek przez więcej niż połowę populacji i gazet przez więcej niż 80% populacji. Wzrośnie chęć do ustawicznego samokształcenia. Nowy system edukacji będzie miał zdolność adaptacji do tempa i zakresu przemian cywilizacyjnych i społecznych. Po odrzuceniu dominacji przekazywania informacji i nadaniu odpowiedniej rangi kreowaniu umiejętności i kształtowaniu osobowości zostanie przełamany kryzys roli wychowawczej szkoły. Przywrócone zostaną właściwe proporcje pomiędzy przekazem wiadomości, kształtowaniem umiejętności a troską o rozwój osobowości. Zostaną wyrównane (zwiększone) szanse w dostępie do edukacji na każdym poziomie. Wzrośnie wskaźnik procentowy młodzieży uzyskującej średnie i wyższe wykształcenie. Kształcenie na poziomie średnim zostanie upowszechnione, liczba podejmujących studia wyższe wzrośnie. System edukacji zostanie dostosowany do zapisów w Konstytucji oraz do reformy ustrojowej państwa. Kształcenie zawodowe zostanie dostosowane do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej. Szkoła silniej zwiąże się z rodziną i społecznością lokalną,

zwiększy się jej autonomia. Poprawi się sytuacja materialna szkół i nauczycieli, a społeczeństwo potrafi sprostać wyzwaniom wynikającym z integracji naszego kraju z Unią Europejską.

Wprowadzona przed kilku laty reforma systemu edukacji w Polsce miała wiele ambitnych celów. Po przekształceniach w dotychczasowym szkolnictwie podstawowym i utworzeniu gimnazjum przyszedł czas na zmiany w szkolnictwie średnim. W pierwotnym zamyśle likwidacji miały ulec wszystkie dotychczasowe szkoły ponadpodstawowe, a ich miejsce zając miały licea profilowane oraz zasadnicze szkoły zawodowe. Dotychczasowe licea ogólnokształcące zamierzano przekształcić w profil akademicki czy – jak to później nazwano – proakademicki, a miejsce techników, liceów zawodowych i technicznych zając miały odpowiednie profile prozawodowe, w znacznym stopniu oparte na doświadczeniach z kilkuletniego funkcjonowania liceów technicznych.

Z analizy dokumentów rządowych dotyczących reformy systemu edukacji w Polsce, w szczególności edukacji ponadgimnazjalnej, zwłaszcza szkolnictwa zawodowego, można wyciągnąć następujące wnioski:

1. w zreformowanej szkole znaczenia nabierze kreowanie umiejętności i kształtowanie osobowości uczniów, zmniejszy się znaczenie przekazywania wiadomości;
2. w szkołach ponadgimnazjalnych dojdzie do gruntownych zmian w zakresie treści i metod nauczania; uczniowie w szkołach ponadgimnazjalnych spotkają dobrze przygotowanych do nowych zadań, zwłaszcza pod względem metodycznym, nauczycieli, przedkładających kreowanie umiejętności i kształtowanie osobowości ponad transmisję wiedzy, umiejących wykorzystywać nowoczesne technologie informacyjne na swych przedmiotach, unikających metod autorytarnych itd.;
3. upowszechni się kształcenie przygotowujące uczniów do podjęcia nauki w szkołach wyższych;
4. ograniczy się kształcenie przygotowujące na poziomie szkoły średniej do podjęcia pracy;
5. zastąpi się wąsko profilowane i długotrwałe kształcenie zawodowe kształceniem szeroko profilowanym i krótkotrwałym;
6. dostosuje się kształcenie zawodowe do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej;
7. wyrówna się szanse młodzieży z różnych środowisk do dostępu do dobrej edukacji;
8. szkolnictwo zawodowe powiązane zostanie z zakładami pracy;

9. uczniowie będą mogli kwalifikacje zawodowe zdobywać w nowoczesnie wyposażonych (posiadających kosztowne, nowoczesne stanowiska dydaktyczne) centrach kształcenia praktycznego;

10. unowocześniona zostanie baza technodydaktyczna szkół, szczególnie w zakresie wyposażenia w komputery;

11. w kształceniu zawodowym uwzględni się oczekiwania przyszłych pracodawców;

12. w szkole ponadgimnazjalnej uczniowie zdobędą przygotowanie do zmian zawodu w przyszłości, umiejętność zdobywania nowych kwalifikacji zawodowych;

13. dzięki nauce szkolnej uczniowie opanują następujące umiejętności:

- a) znajomość 2 języków obcych (przynajmniej 1 w stopniu dobrym),
- b) umiejętność obsługi komputera,
- c) prawo jazdy,
- d) umiejętności w dziedzinie komunikacji interpersonalnej,
- e) umiejętność pracy w zespole;

14. w szkołach ponadgimnazjalnych uczniowie spotkają odpowiednich nauczycieli, pojawi się tam stosowny sprzęt techniczny oraz odpowiednie środki finansowe, dzięki czemu będą oni mogli osiąść umiejętności wymienione w punkcie 14.;

15. po odrzuceniu dotychczasowej struktury szkolnej oraz jej oprogramowania i oprzyrządowania, a także zmodyfikowaniu procesu wychowawczego ponadgimnazjalne szkoły zawodowe powinny ukształtować w swych uczniach następujące postawy (cechy):

- a) otwartość,
- b) wyobraźnia,
- c) chęć i zdolność do ciągłego samokształcenia,
- d) umiejętność oceny siebie i swoich możliwości oraz skłonność do czynienia tego,
- e) aktywność, mobilność i skuteczność w pełnieniu roli pracownika gospodarki rynkowej,
- f) uczciwość,
- g) odpowiedzialność, skłonność do podejmowania ryzyka;

16. szkoła niwelować będzie różnice w dostępie do dobrej edukacji pomiędzy młodzieżą wiejską i miejską;

17. samorząd powiatowy, prowadzący szkoły ponadgimnazjalne i władający urzędem pracy, dopasuje szkolnictwo zawodowe do rynku pracy poprzez:

- a) przekształcanie szkół ponadpodstawowych w ponadgimnazjalne (możliwość likwidacji szkół lub ich łączenia),
 - b) uzgadnianie z dyrektorem szkoły zawodów w szkole zawodowej (możliwość niewyrażenia zgody),
 - c) uzgadnianie z dyrektorem szkoły profili w liceach profilowanych;
18. racjonalizacji podejmowania decyzji przez samorząd powiatowy i dyrektorów szkół służyć będą:
- a) opiniowanie przez kuratora oświaty profili w liceach profilowanych i zawodów w szkołach zawodowych,
 - b) opiniowanie przez powiatową radę zatrudnienia zawodów w szkołach zawodowych;
19. przy tworzeniu lokalnych systemów edukacji powinny być brane pod uwagę następujące aspekty:
- a) otoczenie gospodarcze, w tym kierunki rozwoju regionalnego,
 - b) sytuacja na lokalnym i regionalnym rynku pracy,
 - c) kształcenie w zawodach specyficznych dla potrzeb regionu, a nawet kraju,
 - d) aspiracje edukacyjne mieszkańców i otoczenie edukacyjne,
 - e) dostępność i warunki bazy materialnej (wyposażenie szkół i placówek, w tym zapewnienie warunków materialnych do kształcenia praktycznego, odpowiadających podstawie programowej kształcenia w danym zawodzie),
 - f) zasoby kadrowe (ilość i jakość – odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej).

Zakończenie

Dziś, tj. w 2008 r., krytyka polskiej szkoły wcale nie ustała. Centralna Komisja Egzaminacyjna i jej okręgowe agendy zbierają od kilku lat dane o wynikach testów w szkołach podstawowych, egzaminów w gimnazjach oraz „nowej matury” w liceach i technikach, a także wyniki egzaminów zawodowych. Do tej pory nie udało się opracować wiarygodnych narzędzi, które pozwalałyby na taką interpretację zgromadzonych danych, aby na ich podstawie można było ocenić „jakość pracy szkół”. Przeciwnie – informacje o wynikach egzaminów, zwłaszcza matur, służą przede wszystkim ustalaniu rankingów szkół „najgorszych” i „najlepszych”, czyli wykorzystuje się je do takich działań, przed jakimi twórcy zewnętrznych egzaminów przestrzegali. Przede wszystkim nie prowadzi się zorganizowanych na szeroką skalę (powszechnych)

obserwacji wyników poszczególnych uczniów na kolejnych egzaminach, co mogłoby dać jakieś podstawy do ocen, czy w miarę swojego rozwoju wzrastają oni także intelektualnie i czy decydującą rolę w tym procesie odrywa szkoła. Mapa osiągnięć i porażek edukacyjnych oparta na dotychczasowych obserwacjach wskazuje na terytorialne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania wyników egzaminacyjnych. Warto jednak zastanowić się, czy przyjęte kryteria oceny edukacji nie są zawodne i nie obrazują nadmiernego w naszych czasach zaufania do liczb i formuł matematycznych. Wszak żadna z przeprowadzanych reform nie wskazywała jako swego celu poprawy wyników egzaminów końcowych – chodziło o wykształcenie i wychowanie mądrych i szlachetnych ludzi, dobrych dzieci i wnuków, prawych i światłych obywateli, solidnych, rzetelnych pracowników. Czy obecne struktury szkolne, programy i metody nauczania, organizacja i stopień finansowania oświaty, sposoby oceny i wynagradzania nauczycieli, systemy zarządzania szkołami i placówkami edukacyjnymi oraz inne elementy, będące przedmiotem reform, najlepiej służą wymarzonemu celom? Czy zapowiadane zmiany przybliżą polską oświatę do pożądanego ideału? Czy przyjęte statystyczne wskaźniki są trafne i dają nam rzetelną wiedzę o rzeczywistych niepowodzeniach i sukcesach nie tylko szkół, ale także uczniów oraz ich rodzin? To są pytania o sens dalszych reform edukacyjnych.

WURZELN UND BEDINGUNGEN POLNISCHER ERZIEHUNGSFORMEN IM 20. JAHRHUNDERT

Zusammenfassung

Wohl auf der ganzen Welt finden in den Schulen ständig Reformen statt. Jedoch klagen auch heute viele Menschen über die Vielfalt und die Qualität der neuen Reformen. Viele Menschen meinen, dass sie in besseren Schulen gelernt hätten als ihre Kinder und Enkel. Experimentierschulen und neue Schulen erwecken Misstrauen. Gute Schulen brauchen keine Verbesserungen. Die Umgestaltung des ganzen Schulsystems ist nicht einfach, weil dieses System aus vielen Untersystemen besteht. In dem Artikel wird aufgezeigt, welche Wurzeln dieses Reformen in Polen im 20. Jahrhundert hatten, wer sie eingeführt und in welche Richtungen sie gingen.

Ks. Wojciech Guzewicz