

PRZEMIANY POLSKIEGO SYSTEMU EDUKACJI A IDEA DEMOKRATYZACJI SZKOŁY

Główne pytanie, wokół którego koncentruje się treść niniejszego opracowania można sformułować następująco: w jakim stopniu polskie reformy edukacyjne, zainicjowane po 1989 roku, orientują się na ideę szkoły jako czynnika stymulującego zmianę społeczną oraz na wartości egalitarystyczne i wyrównywanie szans edukacyjnych? Istnieje sporo przesłanek, by sądzić, że obydwie idee: szkoła jako stymulacja zmiany społecznej oraz równość szans oznaczająca w istocie uniezależnienie wykształcenia od statusu społeczno-ekonomicznego są ze sobą zarówno w myśleniu o edukacji, jak i w praktyce powiązane. Łącząc się tworzą swoisty syndrom czy też nurt myślenia, polityki i działania pedagogicznego bliskiego ideałom lewicy. Równocześnie przy dokładniejszych analizach można zauważyć, że w nurcie tym – przy uwzględnieniu czynnika jakości edukacji – pojawiają się dylematy i rozterki.

Idea szkoły czynnikiem wyzwalającym zmianę społeczną

Twórca stosowanej do dziś z powodzeniem w licznych szkołach w wielu krajach metody projektów William Kilpatrick zafrapował w swoim czasie amerykańskie społeczeństwo pytaniem „Czy szkoła ośmieli się zmienić porządek społeczny?” (Altbach P. G., 1986). Dziś mało kto to pamięta, że za pytaniem tym kryła się sugestia, by zastanowić się, jaką w istocie instytucją jest szkoła i jaka jest jej rola w społeczeństwie. Kwestia ta jest na tyle istotna, że do dziś zauważamy ją w dyskusjach nad szkolną edukacją. Skłania ona do zastanowienia się nad charakterem szkoły jako ważnego składnika życia społecznego.

Pomijając liczne zauważalne w debatach drobne rozbieżności, możemy przyjąć, że mamy do czynienia z pytaniem o relację pomiędzy szkołą a zmianą społeczną. Rozwijając tę kwestię zmierzamy do dylematu: czy szkoła jest czynnikiem zmiany społecznej, czy też zmiana społeczna wyzwala zmianę szkoły. Jest to klasyczne już pytanie, od którego wywodzą się różne nurty myślenia o szkole i edukacji, określane niekiedy jako ideologie lub doktryny

edukacyjne (Lewowicki T., 1994, s. 15 – 16). Niezależnie od subtelnych czasem, dzielących je różnic ukształtowały się dwa generalne spojrzenia na szkołę, w które uwikłane są istotnie różniące się, zabarwione ideologicznie wartościowania. Wiążą się one z jednej strony z tzw. postępowym myśleniem o szkolnej edukacji, z drugiej zaś z myśleniem konserwatywnym.

Nie bez racji twierdzi się, że szkoła postępuje za zmianą społeczną. Jest więc w istocie instytucją dopasowującą się do otoczenia, nastawioną na adaptację, a przez to instytucją o charakterze konserwatywnym i w konsekwencji afirmowaną w takiej postaci przez zwolenników konserwatywnych ideologii edukacyjnych. Konserwatywny charakter szkoły nie jest zresztą artefaktem wymyślonym jedynie po to, by szkołę w wersji, jaka ukształtowała się w długim procesie historycznym, atakować lub popierać. Konserwatyzm szkoły to fakt realny i potwierdzają go liczne obserwacje oraz analizy dokonane w różnych okresach historycznych w różnych krajach. Spójrzmy na przykład na polską szkołę. Liczne i jakościowo istotne zmiany dokonały się w niej nie przed 1989 rokiem, lecz po nim, gdy nastąpił przełom polityczny. Polska szkoła pod wieloma względami dopasowana była do starego porządku i, gdy zmieniło się jej polityczne otoczenie oraz społeczno-ekonomiczne warunki, dostosowała się do porządku nowego. Nie można więc twierdzić, że wyzwoliła siły doprowadzające do zmiany porządku społecznego i politycznego.

Historia zresztą nie zna takiego wydarzenia

Konserwatyzm szkoły jako podstawowej instytucji edukacyjnej nie budzi wątpliwości zdecydowanej większości analityków. Od lat jest on zarazem przyczyną i celem ataków ze strony ugrupowań lewicowych. Ukształtowana w długim procesie historycznym szkoła poddana została więc ostrej krytyce kierowanej z pozycji lewicowych, które w krajach zachodnich – w celu odróżnienia od lewicy kojarzonej z państwami realnego socjalizmu – zyskały w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia określenie „nowej lewicy”. Za krytyką poszły działania reformatorskie. Podjęto próby przekształcenia szkoły w instytucję wywołującą zmianę społeczną, a przez to – jak

zakładano – postępową. Dążenia te łączyły się zazwyczaj z licznymi zarzutami kierowanymi do szkoły określanej jako tradycyjna.

Liczne – niejednokrotnie ostre – zarzuty kierowano także do nauczycieli opisywanych jako reprezentantów interesów klas rządzących. Twierdzono też, że szkoła i nauczyciele okłamują uczniów, dając im bezwartościowe wykształcenie, ponieważ jest ono w istocie „fałszywą walutą”, potwierdzoną przez wydawane świadectwa i dyplomy. Na ten użytek ukuto nawet określenie „choroby dyplomowej”, jaka toczy szkołę. Zarówno wykształcenie jako fałszywa waluta, jak i dyplomy jako symptomy choroby dyplomowej nie służą autentycznemu rozwojowi człowieka, jego podmiotowości i autonomii, służą bowiem uzależnieniu go na całe życie od narzuconej przez porządek społeczny i powiązany z nim system edukacyjny kariery, a także narzucają konsumpcyjny styl życia. System społeczny wraz z systemem szkolnym przygotował gotowe już ścieżki. Ich liczba jest ograniczona, a ich wybór kanalizuje przyszłe losy każdej jednostki. Każdy młodych człowiek jest więc zmuszony do wpisania się w którąś z tych ścieżek. W porządku społecznym i tradycyjnym systemie szkolnym nie chodzi o wyzwolenie jednostki i jej autentyczny rozwój. Chodzi o ciągłą kontrolę nad nią przez onnipotentną strukturę (Dore R., 1976).

Próbując uporządkować pole krytyki szkoły i edukacyjnych zamierzeń reformatorskich Cz. Kupisiewicz zaproponował wyodrębnienie trzech generalnych koncepcji reform, które określa też mianem paradygmatów (Kupisiewicz Cz., 1985; Kupisiewicz Cz., 1995). Paradygmaty te (czy też koncepcje) uporządkował według stopnia radykalizmu – z oczywistych powodów na skrajnie radykalnym biegunie sytuując koncepcję deskolaryzacji. Koncepcję tę wyraźnie inspirowały idee głoszone przez Jana J. Rousseau. Przyjęło się nawet określenie tego stanowiska jako „neorousseauńskiej krytyki szkoły” (*neorousseauian criticism*) (Husén T., 1979, s. 25). Tacy autorzy, jak I. Illich (Illich I., 1976), P. Goodman (Goodman P., 1962), E. Reimer (Reimer E., 1971) głosząc ideę deskolaryzacji poddali szkołę nihilistycznej i destruktywnej krytyce. Postulat eliminacji szkoły z życia społecznego wsparli oni sięgając po różne argumenty – od ekonomicznych, poprzez ideologiczne, etyczne, psychologiczne, socjologiczne na argumentach natury pedagogicznej kończąc.

Zwolennicy deskolaryzacji krytykują szkołę, ponieważ dostrzegają w niej głównie przymus oparty na eksponowanej pozycji nauczyciela, uznawanego za reprezentanta interesów ugrupowań zainteresowanych utrzymaniem w społeczeństwie *status quo*. Wypełniając tę misję nauczyciel staje się narzędziem manipulowania uczniami – jest w istocie funkcjonariuszem państwowym. Bardziej troszczy się on o własny status i karierę, o wypełnienie swojej roli wobec dominujących klas społecznych niż o autentyczny rozwój uczniów. Z zawodem nauczyciela zwolennicy deskolaryzacji wiążą takie cechy, jak uległość, konformizm, oportunizm, konserwatyzm, dyspozycyjność i bezrefleksyjne posłuszeństwo wobec władzy zwierzchniej. Twierdzi się wręcz, że ten zawód przyciąga osobowości skażone takimi przywarami. Nihilistyczny charakter krytyki ma swoje źródło w przekonaniu, że szkoła jest instytucją z gruntu złą, przynoszącą szkody społeczne, a nade wszystko niereformowalną, bo wszelkie próby reform poniosły fiasko. W tej sytuacji szkołę należy zlikwidować i zastąpić ją innymi rozwiązaniami sprzyjającymi postępowym zmianom społecznym.

Nieco łagodniejsza i pozbawiona destrukcyjnych elementów nihilizmu krytyka szkoły z pozycji – między innymi – nowej lewicy prowadzi do postulatów zastąpienia jej szkołami, określanymi generalnie w literaturze pedagogicznej dość pojemnym określeniem „szkół alternatywnych” czy też „edukacji alternatywnej”. Pojęcie szkoły i edukacji alternatywnej ma słabo określone granice. W kręgu idei edukacji alternatywnej mieszczą się różne nurty myślenia i rozwiązania praktyczne. Jednym z nich jest nurt pedagogiki krytycznej i związanej z nim edukacji. W tej wersji należy on do drugiego paradygmatu reformowania szkolnictwa wymienionego przez Cz. Kupisiewicza. Pewna część związanych z nurtem pedagogiki krytycznej postulatów zmierza do praktyki, która ma sprzyjać edukacji emancypacyjnej, krytycznej, wyzwalającej w młodych umysłach krytyczny stosunek do zastanej rzeczywistości, uwalniającej uczniów od rutyny, na której opiera się tradycyjna szkolna edukacja, demaskującej ukryte w niej mechanizmy zniewalania jednostek i narzucania stereotypów (Shor I., 1980).

Dodać warto, że trzeci z wyróżnionych przez Cz. Kupisiewicza paradygmat został przez niego określony jako ewolucyjne doskonalenie

pracy szkoły i opiera się na założeniu, że należy zachować jej tradycyjne atrybuty nie rezygnując ze stopniowo wprowadzanych modyfikacji. Wszystkie trzy paradygmaty ukazują stosunek do szkoły, jaka ukształtowała się w procesie historycznym, i do jej podstawowych atrybutów. Są nimi przede wszystkim: ulokowanie szkolnej instytucji w utworzonej przez państwo strukturze, jaką stanowi system szkolny, kontrolowane przez władzę oświatową programy wraz z narzuconymi standardami osiągnięć, układy treści kształcenia wraz z odrębnymi i względnie autonomicznymi przedmiotami nauczania oraz system klasowo-lekcyjny z dominującą pozycją nauczyciela. O ile nurty skrajnie destrukcyjne i nihilistyczne – jak idea deskolaryzacji społeczeństwa – postulują całkowitą likwidację szkoły, o tyle oraz nurty nawołujące do jej radykalnych zmian – jak idea edukacji alternatywnej – postulują zachowanie szkolnej instytucji, lecz usunięcie z niej jej wszystkich lub niektórych atrybutów. I w jednym i w drugim przypadku chodzi o przebudowę form edukacji, o przebudowę szkoły jako instytucji, wyplenienie z niej wszelkich znamion konserwatyzmu, by zreformowana radykalnie szkoła doprowadziła do przebudowy społeczeństwa. Towarzyszą temu hasła postępowej zmiany społecznej i emancypacji jednostki poprzez demaskowanie wszelkich, zwykle głęboko zakonspirowanych mechanizmów ograniczania autonomii człowieka, a także poprzez budzenie w nim świadomości krytycznej.

Pozostawmy te hasła bez komentarza i oceny. Potraktujmy je jednak jako punkty odniesienia przydatne do analizy strategii i wybranych działań reformatorskich przeprowadzonych w ostatnich dwóch dekadach w Polsce. Trzeba więc postawić pytanie, jak przemiany polskiego systemu szkolnego mają się do atrakcyjnych przecież wobec wartości egalitaryzmu, społecznej solidarności, równości, postępowych przemian społecznych, wywodzących się z nurtu „nowej lewicy”?

Debata edukacyjna wobec hasel lewicowych

Można sądzić, że po przemianach politycznych, społecznych i gospodarczych, jakie w Polsce zainicjowano w roku 1989, odnoszące się do edukacji hasła lewicowe nie straciły w społecznej debacie na atrakcyjności. Dość często powtarzano i dalej się powtarza hasło wyrównywania szans edukacyjnych oraz

postulaty objęcia szczególną opieką społeczności o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, a więc dzieci i młodzież pochodzącą z terenów wiejskich, a zwłaszcza mieszkającą na obszarach zlikwidowanych po roku 1989 państwowych gospodarstw rolnych (Szymański M. J., 2008). Tereny te do dziś są dotknięte szczególnie wysokim bezrobociem, niskim standardem życia, często ubóstwem, a stwierdzony tam poziom edukacji jest wyraźnie niższy od średniego poziomu w całym kraju. W sferze deklaracji, a także w licznych debatach publicznych obserwowano i do dziś obserwuje się afirmację idei równości oraz niezależnienia uzyskiwanego przez dzieci i młodzież wykształcenia od dziedziczonego statusu społeczno-ekonomicznego. Niezależnie od orientacji politycznej w Polsce nie ma poważnego ugrupowania politycznego, które nie odwoływałoby się w sprawach edukacji do lewicowych wartości. W jakimś stopniu – w niektórych ugrupowaniach – jest to zapewne podyktowane troską o elektorat.

Znacznie mniej uwagi poświęca się w szerokiej debacie edukacyjnej zagadnieniu relacji między szkołą a zmianą społeczną. Kwestia ta pojawia się częściej w dyskusjach pedagogicznych uwzględniających kontekst filozoficzny, kulturowy, psychologiczny i socjologiczny, niełatwo ją natomiast odnaleźć w debatach dotyczących polityki oświatowej, choć można niekiedy natknąć się na dyskusje na temat na przykład roli szkoły w przełamywaniu nietolerancji wobec grup mniejszościowych i stereotypów odnoszących się do płci, czy różnic religijnych, kulturowych i etnicznych. Zagadnieniami tymi zajmują się jednak głównie nauki społeczne i humanistyczne, a wśród nich pedagogika, prowadząc badania i tworząc programy oparte na założeniu, że zaangażowanie szkoły w przełamywanie stereotypów może stopniowo doprowadzić do korzystnych zmian w nastawieniach społecznych. Przykładem może być zainicjowana przez Tadeusza Lewowickiego wieloletnia działalność interdyscyplinarnego zespołu, zajmującego się edukacją międzykulturową. Zespół ten nie tylko prowadzi badania, lecz również opracowuje podręczniki, pomoce dydaktyczne oraz prowadzi prace wdrożeniowe w postaci programów wychowawczych realizowanych w warunkach szkolnych. W polskich szkołach są też wdrażane

programy na przykład edukacji ekologicznej, zdrowotnej czy wychowania obywatelskiego. Wizja szkoły jako czynnika stymulującego zmianę społeczną jest więc obecna w myśleniu pedagogicznym, i pedagogika nigdy się od niej nie odzegnała. Nie odzegnała się od niej też sama szkoła. Otwarte pozostaje natomiast pytanie, na ile wizja ta przedostaje się do debaty publicznej i świadomości polityków oraz kręgów zarządzających systemem szkolnym.

Organizacyjna i programowa decentralizacja polskiego systemu edukacji

Od początku okresu przemian społeczno-politycznych w Polsce żywe stało się hasło demokratyzacji systemu oświaty oraz szkoły jako podstawowej instytucji edukacyjnej. Chodziło o ograniczenie roli państwa w zakresie kontroli systemu szkolnego i jego finansowania, a także programów wraz z podręcznikami. Pojawiło się równocześnie pytanie o udział rodziców w bieżącym funkcjonowaniu szkoły oraz o ich wpływ na kwestie programowe i metodyczne. Sprzyjał temu ówczesny klimat społeczny. Był on wyrazem sprzeciwu wobec doświadczanej w poprzedniej epoce ideologicznej indoktrynacji szkół ze strony onnipotentnego państwa. Powszechnie stało się dążenie do przełamania jego monopolu w tej dziedzinie. Drogą do demokratyzacji oświaty miała się stać szeroko rozumiana decentralizacja systemu edukacji narodowej. Objęła ona różne jego obszary.

Należy wspomnieć, że zmieniono strukturę systemu edukacji wprowadzając do systemu gimnazjum, jako szkołę pośredniczącą między szczeblem podstawowym a średnim. Był to w jakimś stopniu powrót do rozwiązania przedwojennego. Decyzja ta była z pewnością podyktowana względami ideologicznymi, chociaż w debacie publicznej wskazywano na inne argumenty, m.in. na możliwość wyrównywania szans edukacyjnych i ograniczenia różnic w poziomie wykształcenia młodzieży z wielkich miast i obszarów wiejskich.

Decentralizacja objęła różne obszary systemu edukacji; m.in. obszar zarządzania szkołami i finansowania ich działalności. W konsekwencji pojawił się problem autonomii szkoły i nauczycieli. Odpowiedzialność za edukację przejęły samorządy lokalne: powiaty i gminy, które otrzymują od tej pory z Ministerstwa Edukacji Narodowej dotacje w wyznaczonej na podstawie

liczby uczniów wysokości, choć ta – zdaniem większości ekspertów i samorządów lokalnych – nie odpowiada realnym potrzebom. Zrodziło to liczne problemy – między innymi autonomii szkół i zależności kierujących nimi dyrektorów od przedstawicieli władzy samorządowej. Zrodziło to również i wciąż rodzi problemy tworzenia lub zamykania placówek (przedszkoli i szkół) przez samorządy, ponieważ sieć instytucji edukacyjnych jest organizowana i kontrolowana lokalnie. Na przykład, co jakiś czas docierają do opinii publicznej informacje o sprzeciwie rodziców wobec podejmowanych przez samorządy decyzji zamykania szkół motywowanych niską liczbą dzieci. Niejednokrotnie – wobec niemożności porozumienia się z samorządami – szkoły, zwłaszcza podstawowe, przejmowane są przez tworzone specjalnie w tym celu fundacje i stowarzyszenia rodziców. W takich sytuacjach rodzice decydują się ponieść część kosztów związanych z utrzymaniem mniejszych szkół, choć nie mają oni rozstrzygającego wpływu na wiele kwestii – na przykład na kwestie programowe.

Niezależnie od tych faktów, w skali masowej decentralizacja zarządzania szkołami i finansowania ich nie doprowadziła do jakościowo znaczącego zwiększenia autonomii szkół i niezależności nauczycieli. Władze samorządowe mają rozstrzygający wpływ na kształtowanie sieci szkół. Nie można też wykluczyć ich wpływu na decyzje personalne w sprawie szkolnej kadry nauczycielskiej. Decentralizacja systemu finansowania edukacji i zarządzania szkołami, podyktowana między innymi ideą ograniczenia roli państwa, nie rozwiązała w Polsce problemu autonomii szkoły i kadry nauczycielskiej. Problem ten do dziś w wielu krajach pozostaje nierozwiązany i jest przedmiotem licznych dyskusji oraz analiz (Nowosad I., 2008).

Decentralizacja objęła też kwestie programowe. Zmiany w tym zakresie zostały wdrożone bez koniecznego, zdaniem licznych ekspertów, przygotowania nauczycieli (Kupisiewicz Cz., 2007). Po licznych, niepozbawionych nieporozumień, dyskusjach wprowadzono podstawę programową, która obliguje szkoły i nauczycieli do zrealizowania niezbędnego zakresu treści, umiejętności oraz różnie określanych dyspozycji. Poza podstawą programową nauczyciele mają prawo indywidualnie kształtować swój program. Mogą też wybierać podręczniki z puli dostępnych na rynku.

Za istotny element reformy programowej uznano jakościową reorientację programów, skierowaną na ograniczenie treści określanych jako encyklopedyczne – przy jednoczesnym rozszerzeniu obszaru kształtowania różnych umiejętności i dyspozycji poznawczych uczniów, a także ich postaw.

Bardzo istotnym elementem reformy stało się wprowadzenie zewnętrznych egzaminów przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Egzaminy te dotyczą wszystkich szczebli systemu edukacji. Decyzja o ich wprowadzeniu była szeroko dyskutowana. Wskazywano na jej zalety, nie pomijając jednak zagrożeń. Ujednolicone dla wszystkich szkół danego szczebla egzaminy przynoszą wiele ważnych, wcześniej niedostępnych informacji. Można powiedzieć – są narzędziem bieżącego monitoringu efektów kształcenia, a w konsekwencji określania tendencji zmian. Wśród zalet centralnego systemu zewnętrznego egzaminowania wymienia się możliwość dokonywania porównawczych analiz wyników między poszczególnymi szkołami oraz obszarami, jak gminy, powiaty i województwa. Otwiera się w ten sposób perspektywa określenia stopnia zróżnicowania jakości edukacji w kraju, a także możliwość identyfikacji obszarów edukacyjnej prosperity i obszarów edukacyjnego ubóstwa. Centralnie prowadzone egzaminy zewnętrzne umożliwiają też w jakimś stopniu porównania międzynarodowe, pod warunkiem oczywiście podobieństwa założeń konstrukcji testów.

Wśród najpoważniejszych zagrożeń wymienia się natomiast nastawienie nauczycieli na przygotowanie uczniów do testów, wyrobienie techniki udzielania odpowiedzi zamiast nastawienia na rozwijającą uczniów realizację programu. W potocznym języku określa się to jako „nauczanie pod testy”. Obawy te są zauważane tam, gdzie wprowadzono krajowe standardy osiągnięć i zewnętrzne testy. Oto przykład rodem ze Stanów Zjednoczonych: „Publikacja wyników testów przez lokalną gazetę jest wielkim wydarzeniem dla wielu społeczności, a nieco lepsze lub nieco słabsze wyniki mogą ukształtować kolosalne różnice opinii publicznej o szkołach i nauczycielach. Dlatego nauczyciele znajdują się często pod presją, by przygotowywać uczniów do testów. Oznacza to nacisk na techniki rozwiązywania zadań testowych oraz na próby

rozpoznania licznych, lecz mniej znaczących dla programu informacji, o których sądzi się, że pojawią się w testach” (Shanker A., 1994, s. 8 – 9).

Można sądzić, że efekty decentralizacji programów nauczania zostały w pewnym stopniu zniwelowane przez centralny system zewnętrznego egzaminowania. Nauczyciele bowiem zobligowani do realizacji podstawy programowej koncentrują się na wykorzystaniu jej do przygotowania uczniów do testów, mniej uwagi poświęcając własnym koncepcjom programowym.

Osobnym zagadnieniem są programy wychowawcze kształtowane i prowadzone przez poszczególne szkoły. Od pewnego czasu obserwujemy wśród polskich szkół tendencję do budowania własnego profilu wychowawczego, zorientowanego na określone cele, jak wychowanie ekologiczne, zdrowotne czy obywatelskie. Szkoły pod tym względem budują swoje wizerunki. Zapoczątkowana po transformacji ustrojowej decentralizacja zaowocowała wychowawczą różnorodnością szkół.

Zewnętrzne i wewnętrzne czynniki pogłębiające nierówności edukacyjne

Dają o sobie znać niekontrolowane przez system procesy zwiększające nierówności edukacyjne. Obserwowane jest zjawisko dziedziczenia niskiego statusu społeczno-ekonomicznego, a wraz z nim niższego standardu edukacyjnego. Jednym z niezamierzonych efektów transformacji ustrojowej stało się w Polsce narastające ekonomiczne rozwarstwienie społeczeństwa, chociaż statystyki wykazują, że generalnie gospodarstwa domowe w ciągu ostatnich 20 lat wzbogaciły się. Równocześnie jednak wahające się na poziomie około 12 % bezrobocie jest dodatkowym czynnikiem wzmagającym efekt rozwarstwienia. Dziedziczeniu statusu społeczno-ekonomicznego towarzyszy dziedziczenie wzorców kulturowych, między innymi stosunku do zatrudnienia, do aktywności zawodowej, do aktywności na rynku pracy, a także do wykształcenia. Splot tych czynników rzutuje na uzyskiwany przez młode pokolenia standard edukacyjny. Dodatkowym czynnikiem wzmagającym rozwarstwienie jest miejsce zamieszkania: wielka aglomeracja oferująca większe i lepsze możliwości zatrudnienia, mniejsze miasto czy też obszary wiejskie, na których następują intensywne zmiany w zakresie struktury gospodarki rolnej.

Obok sygnalizowanych czynników, które można określić jako czynniki zewnętrzne w stosunku do systemu edukacji, daje o sobie znać splot czynników wewnętrznych. Nawet jeśli pominiemy skutki pojawienia się szkół niepublicznych oferujących dość często bogatszą ofertę programową niż szkoły publiczne, to z istotną siłą działa czynnik, który określa się jako „efekt rówieśników” (Dolata R., 2008). Efekt ten odnosi się do wpływu, jaki na szeroko rozumiane osiągnięcia szkolne ucznia wywierają jego rówieśnicy. Upraszczając zagadnienie można sądzić, że skupienie w klasie szkolnej lub szkole lepszych (cokolwiek by to znaczyło) uczniów powoduje, że każdy z nich osiąga lepsze efekty. Uczniowie ci, tworząc grupę i korzystnie oddziałując na siebie, lepiej się uczą. I odwrotnie, skupienie uczniów słabszych osłabia ich edukacyjne wyniki.

Choć jednym z założeń reformy strukturalnej, oznaczającej między innymi wprowadzenie gimnazjum, było wyrównywanie szans edukacyjnych i demokratyzacja oświaty, to w praktyce doprowadziło do efektu przeciwnego. Gimnazja, rywalizując między sobą o lepsze wyniki zewnętrznych egzaminów, walczą o lepszych uczniów. W konsekwencji uczniowie uzyskujący w testach słabsze wyniki trafiają do osobnych szkół. Podobne zjawisko daje o sobie znać na poziomie szkolnictwa średniego. Procesy te doprowadzają do powstawiania obszarów edukacyjnego bogactwa i obszarów edukacyjnej biedy.

Po tych pomijających z konieczności wiele ważnych zagadnień analizach i w jakimś stopniu powierzchownych można pokusić się o odpowiedź na postawione pytanie: w jakim stopniu polskie reformy edukacyjne, zainicjowane po 1989 roku, orientują się na ideę szkoły jako czynnika stymulującego zmianę społeczną oraz na wartości egalitarystyczne i wyrównywanie szans edukacyjnych?

Wydaje się, że traktowanie szkoły jako stymulatora zmiany społecznej w sensie transformacji ustrojowej pozostanie jedynie w sferze ideologii niewiele mającej wspólnego z realiami. Opisane paradygmaty radykalnych reform szkoły od paradygmatu deskolaryzacji po paradygmat szkoły alternatywnej w skali masowej nie mają szans powodzenia. Szkoła jako historycznie ukształtowana instytucja edukacyjna

nie poddaje się gwałtownym i radykalnym przekształceniom. Z tego też powodu przylepia się jej etykietkę instytucji z natury konserwatywnej. Można sądzić, że ma ona wbudowane historycznie mechanizmy obronne, które dopiero teraz zaczynamy powoli rozpoznawać. Szkoła natomiast poprzez systematycznie prowadzone programy edukacyjne może w jakimś stopniu stopniowo wpływać na świadomość młodych pokoleń w ważnych sprawach. Część z nich ma dla nas wszystkich strategiczne wręcz znaczenie. W tym sensie polska szkoła wykorzystwała i wciąż wykorzystuje stworzone przez decentralizację możliwości.

Można też sądzić, że szkoła zanurzona w skomplikowaną maszynę systemu edukacji ma ograniczone do pewnego stopnia możliwości decentralizacji programów nauczania. System ten poprzez swe immanentne cechy, między innymi poprzez zewnętrzne egzaminy wprowadzone na wszystkich szczeblach, wyzwała tendencję do ich mniej lub bardziej rozległej unifikacji.

Uzyskane w trakcie polskich reform doświadczenia wskazują też na to, że w sprawach wyrównywania szans edukacyjnych i ograniczania nierówności w zakresie standardów wykształcenia szkoły są uwikłane w procesy, wobec których są w znacznym stopniu bezsilne. Procesy te w istotnej mierze wiążą się z narastającym rozwarstwieniem ekonomicznym społeczeństwa. Równocześnie wewnątrz samego systemu szkolnego i w samych szkołach działają mechanizmy wzmagające nierówności edukacyjne i segregację uczniów ze względu na osiąganе wyniki kształcenia.

Literatura

1. Altbach P. G.: *A Nation at Risk: The Educational Debate in United States*. „Prospects” 1986, nr 59.
2. Dolata R.: *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa 2008, Wyd. UW.
3. Dore R.: *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. London 1976, Allen and Unwin.
4. Goodman P.: *Compulsory Miseducation*. New York 1962, Random House.
5. Husén T.: *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. Oxford 1979, Oxford Univ. Press.
6. Illich I.: *Spółeczeństwo bez szkoły*. Warszawa 1976, PIW.

7. Kupisiewicz Cz.: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985, PWN.
8. Kupisiewicz Cz.: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych w latach 1945 – 1995. Warszawa 1995, Wyd. „Żak”.
9. Kupisiewicz Cz.: Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa. Warszawa 2007, IBE, Wyd. Naukowe PWN.
10. Lewowicki T.: Przemiany oświaty. Warszawa 1994, Wydział Pedagogiczny UW.
11. Nowosad I.: Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania. Zielona Góra 2008, Uniwersytet Zielonogórski.
12. Reimer E.: School is Dead. Middlesex 1971, Penguin Books.
13. Shanker A.: National Standards. W: Radical Education Reforms. Ch. E. Finn, H. J. Walberg (eds). Berkeley 1994, McCuthan Publishing Corporation.
14. Shor I.: Critical Teaching and Everyday Life. Montreal 1980, Black Rose Books.
15. Szymański M. J.: W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce. Kraków 2008, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Stefan Мешальський

ЗМІНИ ПОЛЬСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА ІДЕЯ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ШКОЛИ

Дане дослідження сконцентроване на питанні, якою мірою польські освітні реформи, впроваджені після 1989 року, відповідають лівосторонній ідеї школи як чинника суспільної зміни, а також ідеї рівності освітніх можливостей. Проведений аналіз цієї проблеми переплітається з такими питаннями, як польські освітні дебати щодо лівосторонніх гасел, організаційна і програмна децентралізація польської системи освіти і на закінчення зовнішні і внутрішні чинники, які поглиблюють освітні нерівності.

Ключові слова: *освітні реформи, децентралізація системи освіти, освітні нерівності, демократизація школи.*

Stefan Mieszalski

PRZEMIANY POLSKIEGO SYSTEMU EDUKACJI A IDEA DEMOKRATYZACJI SZKOŁY

Niniejsze opracowanie jest skoncentrowane na pytaniu, w jakim stopniu polskie reformy edukacyjne zainicjowane po 1989 roku odpowiadają lewicowej idei szkoły jako czynnika zmiany społecznej oraz idei równości szans edukacyjnych. Przeprowadzona analiza tego zagadnienia jest uwikłana w takie kwestie, jak polska debata edukacyjna wobec haseł lewicowych, organizacyjna i programowa decentralizacja polskiego systemu edukacji i na koniec zewnętrzne i wewnętrzne czynniki pogłębiające nierówności edukacyjne.

Słowa kluczowe: *reformy edukacyjne, decentralizacja systemu edukacji, nierówności edukacyjne, demokratyzacja szkoły.*

Stefan Meshalski

THE TRANSFORMATION OF THE POLISH EDUCATION SYSTEM AND THE IDEA OF DEMOCRATIZATION OF THE SCHOOL

The study is focused on the question, to what extent Polish educational reform, initiated after 1989, realize the leftist idea of the school as a factor of social change and the idea of equal educational opportunities. The analysis of this issue is involved in such problems as Polish educational debate around leftist values, structural and curricular decentralization of school system and finally external and internal factors deepening educational inequalities.

Key words: *educational reforms, decentralization of educational system, educational inequalities, democratization of the school.*