

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА ОСВІТНЄ ПРАВО

POLITYKA EDUKACYJNA I EDUKACYJNE PRAWO



УДК 37.014(438)

Anna Szafrńska

ORCID iD 0000-0002-1504-5602

doktor habilitowany, adiunkt,
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie,
Uniwersytet Śląski w Katowicach,
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn, Rzeczpospolita Polska
annagajdzica@interia.eu

ZMIANY EDUKACYJNE W POLSCE PO TRANSFORMACJI SYSTEMOWEJ – NAJWAŻNIEJSZE PRZEKSZTAŁCENIA PO 1989 ROKU

Transformacja systemowa, która nastąpiła w Polsce po przełomie 1989 roku, miała zmienić również obraz polskiej szkoły. W efekcie reform, które nastąpiły w Polsce pod koniec lat 80. XX wieku dotychczasowy ład hierarchiczny, z mocno scentralizowaną władzą, istniejącym systemem kontroli i sprawowania nadzoru został zastąpiony ładem demokratycznym. Efekty tych przekształceń miały być widoczne we wszystkich sferach życia, również w oświacie. Zmianie powinien zatem ulec również dotychczasowy model zawodowy nauczycieli, co w efekcie przyczyniłoby się do wdrożenia szerokich zmian w sferze zawodowej. Nie wszystkie zmiany okazały się trafne, przyniosły szereg nowych zjawisk – często niepojętych. Sytuacja nauczycieli w Polsce w bardzo dużym stopniu warunkowana jest działaniami politycznymi. Zmienił się wprowadzić system polityczny, ale w dalszym ciągu wprowadzane reformy przede wszystkim mają charakter polityczny.

Słowa kluczowe: zmiana edukacyjna; nauczyciel; transformacja systemowa.

DOI: 10.28925/2226-3012.2017.6.103109

Wprowadzenie. Transformacja systemowa, która nastąpiła w Polsce po przełomie 1989 roku, miała zmienić również obraz polskiej szkoły. W efekcie reform, które nastąpiły w Polsce pod koniec lat 80. XX wieku dotychczasowy ład hierarchiczny, z mocno scentralizowaną władzą, istniejącym systemem kontroli i sprawowania nadzoru został zastąpiony ładem demokratycznym. Efekty tych przekształceń miały być widoczne we wszystkich sferach życia, również w oświacie. Zmianie powinien zatem ulec również dotychczasowy model zawodowy nauczycieli, co w efekcie przyczyniłoby się do wdrożenia szerokich zmian w sferze zawodowej. Nie wszystkie zmiany okazały się trafne, przyniosły szereg nowych zjawisk – często niepojętych.

Prowadzone przeze mnie od lat badania wśród nauczycieli pozwoliły na zaobserwowanie licznych napięć i sprzeczności związanych z funkcjonowaniem przede wszystkim w sferze zawodowej. Podstawową kwestią jest rodzący się dysonans spowodowany oddziaływaniem dwóch ładów: hierarchicznego oraz demokratycznego,

co jest pochodną zakorzenionej w tradycji, a przede wszystkim w działaniach nauczycieli filozofii adaptacyjnej oraz – oczekiwanej jako optymalna – filozofii krytyczno-kreatywnej.

Transformacja systemowa w Polsce a zmiany edukacyjne. Zmiany społeczno-polityczne jakie zaszły na przełomie lat 90. wymogły konieczność modyfikacji systemu oświatowego. Ustawa «O systemie oświaty» została wydana 7 września 1991 roku (Dz. U. nr 95, poz. 425). «Jest ona wypadkową wielu, często przeciwstawnych poglądów, stąd jej niedoskonałość i konieczność ciągłej nowelizacji» (Komorowski, 2001, p. 21). Kształt ustawy jest zbliżony do ustawy z 1961 roku (usunięte zostały wszelkie ideologiczne zapisy), jednak można w niej wyodrębnić pewne elementy, które znalazły się po raz pierwszy w polskim prawie oświatowym. W dalszym ciągu (zgodnie z art. 15 Ustawy) podstawę kształcenia w systemie oświaty stanowiła obowiązkowa, ośmioklasowa szkoła podstawowa. Jako obowiązujące pozostały przepisy dotyczące sieci szkół oraz drogi dziecka do szkoły (Art. 17). Po raz pierwszy w historii powojennej oświaty polskiej twórcy Ustawy odwołali się w preambu-

le zarówno do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, jak i międzynarodowych zapisów zawartych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka. Jednocześnie podkreślono przyjęcie za podstawę uniwersalnych zasad etyki, przy respektowaniu chrześcijańskiego systemu wartości. W Ustawie rozstrzygnięto kwestię wyznaniową. «Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci, szkoły publiczne podstawowe organizują naukę religii na życzenie rodziców (...)» (Art. 11). Jednocześnie w szkole publicznej powinno być umożliwione uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności możliwość pobierania nauki języka oraz własnej historii i kultury (Art. 13).

Zmiana społeczno-polityczna zapoczątkowana w 1989 roku spowodowała rozbitcie monopolu państwa w zakresie zarządzania oświatą. Początkiem 1991 roku rozpoczęło się stopniowe przejmowanie przedszkoli i szkół przez samorządy lokalne (art. 9 ustęp 2 ustawy z dnia 17 maja 1990 roku o podziale zadań i kompetencji określonych w ustawach szczególnych pomiędzy organy gminy a organy administracji rządowej). W 1990 roku jedynie 5,7% szkół było samorządowych, w 1991 też niewiele bo 13%, a w 1996 zostało przejęte 98%. Szkoły stały się od 1 stycznia 1996 roku jednostkami budżetowymi, a przedszkola i placówki publiczne jednostkami lub zakładami budżetowymi gminy z mocy prawa. W efekcie przekazując gminom budynki szkolne na własność reformatory przekazali samorządom odpowiedzialność za finansowanie na przykład remontów i wszelkich inwestycji z własnych środków. W zasadzie zadania samorządu zostały ograniczone do zarządzania i finansowania szkół, z prawem do finansowania dodatkowej oferty edukacyjnej. Jednak kwestie dotyczące nadzoru pedagogicznego, monitorowania pracy nauczycieli i wyników nauczania pozostały domeną kuratorów³ (https://pl.wikipedia.org/wiki/Kurator_o%C5%9Bwiaty). Samorządy nie mogły również bezpośrednio ingerować w decyzje pedagogiczne dyrektorów szkół i nie uzyskały prawa do zatrudniania czy zwalniania dyrektorów. Wprowadzone zmiany doprowadziły do likwidacji przez samorządy wielu placówek przedszkolnych. Było to efektem braku wystarczających funduszy na utrzymanie ich szczególnie przez biedniejsze gminy. W latach 1990-1999 liczba przedszkoli w Polsce spadła o 29%, a na terenach wiejskich nawet o 38%. Zmniejszyła się też liczba dzieci korzystających z opieki przedszkolnej: o 16%, a na terenach wiejskich o 24% (Swaniewicz, & Łukomska, s. 10).

Wprowadzono przepisy na mocy, których dyrektor szkoły był wybierany w ramach konkursu. Zmieniła się również rola dyrektora, który uzyskał więcej autonomii w podejmowaniu ważnych dla funkcjonowania szkoły decyzji – dotyczących na przykład zatrudniania i zwalniania nauczycieli i innych pracowników szkoły. Pierwsze lata nie przyniosły natomiast poważnych zmian w sposobie pracy nauczycieli. W dalszym ciągu podstawy programowe dla każdego przedmiotu były

określone przez Ministerstwo, które dookreślało również ramowe plany nauczania i oficjalnie dopuszczało do użytku szkolnego programy nauczania i podręczniki. Dopuszczono jednak możliwość realizowania w szkołach różnych programów i różnych podręczników. Były to w zasadzie pierwsze zmiany, które prowadziły do autonomii w pracy nauczyciela.

To co faktycznie można traktować jako poważną zmianę w sytuacji oświaty w Polsce w tamtym czasie to powstawanie szkół niepublicznych. Ustawa z 17 września 1991 r. o systemie oświaty wzmocniła i doprecyzowała prawo uzyskane w 1989 roku. Na mocy tej ustawy najpierw powstały szkoły społeczne organizowane przez rodziców oraz organizacje typu non profit. Później zaczęły powstawać szkoły wyznaniowe (głównie katolickie) i prywatne szkoły komercyjne (Levitas, & Herczyński, s. 13). Przywołane powstawania szkół wyznaniowych było konsekwencją wprowadzenia preferencji przyznanych nauczaniu i wychowaniu w duchu chrześcijańskiego i wprowadzaniu systemu wartości, w myśl uniwersalnych zasad etyki (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie szkolnym, Dz.U. Nr 95). A już rok wcześniej wprowadzono do tygodniowego planu zajęć lekcje religii (lub etyki). Po raz pierwszy w polskim systemie oświaty pojawiła się możliwość tworzenia szkół i klas integracyjnych, ponieważ założono, że system oświaty powinien w szczególności stworzyć «możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami» (Art. 1).

Cechą, którą można już określić jako charakterystyczną, jest wprowadzanie w Polsce głębokich reform oświatowych bez uprzedniego ich dyskusowania i opracowywania w interdyscyplinarnych grupach specjalistów. Wcześniej można było to przyjąć jako typowy przejaw scentralizowanej polityki, która nie zakładała współuczestnictwa w kreowaniu przemian przez inne podmioty. Było to niebezpieczne ze względu na zbyt demokratyczny charakter. Jednak zmiana orientacji politycznej nie zmieniła w tym zakresie myślenia osób odpowiedzialnych za reformy oświatowe. Pierwsza, całościowa reforma została wprowadzona w 1999 roku, kolejna została ogłoszona w roku 2016. Warto podkreślić, że sytuacja polityczna w Polsce była w pierwszych latach demokracji bardzo burzliwa. Warunkowało to również politykę oświatową kreowaną w latach 1989-1999 przez 7 ministrów. W zasadzie każdy z nich miał swoje pomysły, których jednak nie zdążyli wcielić w życie. Udało się to dopiero Mirosławowi Handke, który stał się symbolem pierwszych głębokich, a jednocześnie bardzo krytykowanych, zmian w systemie oświaty. Wprowadzone przekształcenia w sposób znaczący zmieniły sytuację nauczycieli w polskich szkołach.

Reforma oświaty wprowadzana Ustawą z 8. I. 1999 roku. Rok 1999 był w Polsce określany jako rok przełomu – drugi etap transformacji ustrojowo-gospo-

3 Kuratorium oświaty – jednostka organizacyjna wchodząca w skład zespolonej administracji rządowej, wykonujący w imieniu wojewody na terenie województwa zadania i kompetencje w zakresie oświaty określone w szczególności w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

darczej. Było to efektem zaplanowania i przeprowadzenia w tym samym czasie czterech poważnych reform. Na *Program czterech reform* (opracowany i wprowadzony przez rząd Jerzego Buzka – późniejszego przewodniczącego Parlamentu Europejskiego) składała się reforma: oświatowa, emerytalna, administracyjna i zdrowotna. Takie całościowe podejście do zmian powinno być potraktowane jako atut. Zgodnie z zasadami, tzw. «żelaznymi regułami» ustalonymi przez T. Husena, reforma oświaty powinna być integralnym składnikiem szerszego programu społeczno-gospodarczej i kulturalnej przebudowy kraju. Zmiana powinna być więc warunkowana, a jednocześnie stanowić jeden z warunków ich powodzenia i skuteczności. Autorzy reformy oświaty włączyli ją zwłaszcza z reformą administracyjną, która wprowadziła trójstopniowy podział kraju na województwa, powiaty grodzkie i ziemskie oraz gminy. Wymieniona reforma była traktowana jako atut przy wprowadzaniu nowej struktury szkolnictwa. Większa decentralizacja państwa miała mieć również swoje odbicie w zakresie zarządzania i nadzorowania oświatą. Zmieniły się uprawnienia i obowiązki kuratorów oświaty, ministerstwo edukacji przestało być organem decydującym o wszystkim, co się dzieje w szkołach. Niestety tempo przygotowań, brak odpowiedniego informowania, a przede wszystkim nieprzygotowanie nauczycieli spowodowało rosnący chaos i napięcia w środowiskach związanych ze szkołą.

Pierwszym widocznym krokiem było bez wątpienia zaprezentowanie na konferencji w Poznaniu 28 stycznia 1998 roku tzw. «pomarańczowej książeczki» – wstępnej koncepcji reformy przygotowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Projekt ten, wraz z kasetą video i innymi materiałami informacyjnymi, został rozesłany do wszystkich placówek oświatowych w Polsce i miał stać się podstawą do publicznej konsultacji.

Zmiany edukacyjne poprzedziło wprowadzenie szeregu zmian legislacyjnych, a także w ustawach i aktach wykonawczych, Karcie Nauczyciela oraz wydawanych nowych rozporządzeniach. Rząd uruchomił rezerwy budżetowe i przeznaczył środki finansowe na wdrażanie reformy. Głównym działaniem informacyjnym było opublikowanie przez ministerstwo serii *Biblioteczka Reformy*. Ukazało się 40 numerów niewielkich broszur, z których każda była poświęcona jednemu tematowi (z podtytułem: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o...* na przykład *doskonaleniu nauczycieli, ocenianiu itd.*).

Na kompleksowe przygotowanie reformy oświatowej, od momentu zaprezentowania koncepcji wstępnej do momentu rozpoczęcia wdrażania jej w życie, przeznaczono dziewiętnaście miesięcy. Co istotne nie przedstawiono innych wariantów przebiegu wprowadzanych zmian, ani nie przewidziano możliwości przełożenia momentu rozpoczęcia wdrażania reformy do systemu szkolnego.

Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego zostały zawarte w Ustawie z 8 stycznia 1999 roku, a weszły w życie z dniem 1 września 1999 roku (*Przepisy*

wprowadzające reformę ustroju szkolnego Dz. U. Z 1999:12/96). Określona została nowa struktura oświaty, na którą składała się: sześcioletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalne – trzyletnie liceum profilowane, dwuletnie szkoły zawodowe i szkoły policealne (Ujednolicona Ustawa, 2000, Art. 9). Tworzenie szkół ponadgimnazjalnych, na zasadach określonych w Ustawie, miało się rozpocząć z dniem 1 września 2002 roku (*Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* Dz. U. Z 1999:12/96, Art. 2.2). Zmiana struktury systemu edukacji była, zdaniem autorów reformy, drogą do osiągnięcia głównych celów reformy (*Reforma Systemu Edukacji. Projekt*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, maj 1998, s. 4).

System oceniania wewnątrzszkolnego nie uległ zasadniczym zmianom (z wyjątkiem klas początkowych). W ramach systemu oceniania wprowadzono również możliwość wypracowania przez poszczególne szkoły własnego sposobu formułowania ocen i określania ich skali (§ 10.1 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 kwietnia 1999 roku*). Do szkolnictwa został wprowadzony system oceniania zewnętrznego, służącego – w założeniach autorów reformy – ewaluacji (*Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu*. Warszawa, sierpień 1999, s. 18). Zewnętrzny system egzaminacyjny składa się ze sprawdzianu umiejętności w ostatniej klasie sześcioletniej szkoły podstawowej, egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum, egzaminu zawodowego (po ukończeniu szkoły zawodowej lub policealnej, potwierdzającego uzyskanie kwalifikacji) oraz egzaminu maturalnego (Tamże, s. 20-30). Do opracowywania propozycji standardów wymagań egzaminacyjnych, analizowania uzyskanych wyników sprawdzianów i egzaminów, a także koordynowania działań okręgowych komisji egzaminacyjnych powołano Centralną Komisję Egzaminacyjną z siedzibą w Warszawie, której szczegółowe zadania zostały dookreślone w Ustawie (Art. 9a *Ujednoliconej Ustawy o Systemie Oświaty po zmianach z 21 stycznia i 18 lutego 2000 r.*).

Po wprowadzeniu reformy samorządowej oraz reformy systemu oświaty zmianie uległy zadania Ministerstwa Edukacji Narodowej, kuratorów oświaty oraz organów prowadzących placówki oświatowe. Wzrosły kompetencje samorządów gmin i powiatów. Gminy podejmowały między innymi decyzje o planie sieci przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów. Decyzje dotyczące planu sieci szkół ponadgimnazjalnych były w gestii powiatów, które zajmowały się od tego momentu również placówkami specjalnymi. Przydzielono również zadania dla sejmików wojewódzkich, których rolą stało się zakładanie i prowadzenie publicznych zakładów kształcenia i placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli, bibliotek pedagogicznych oraz szkół i placówek o znaczeniu regionalnym (Komorowski, 2001, s. 25). Reorganizacja spowodowała również zmiany w zasadach naliczania subwencji oświatowej (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 roku wraz z Załącznikiem*).

Zgodnie z założeniami, reforma programów miała spowodować odejście od zasady «3 razy Z» oraz od nauczania encyklopedycznego, zastąpionego nowym sposobem nauczania. Główny nacisk ma być kładziony na integrację wiedzy. Edukacja szkolna miała odąd przebiegać w etapach dostosowanych do okresów rozwojowych dziecka. Etap pierwszy to klasy I-III szkoły podstawowej, gdzie integracji wiedzy nauczanej w szkole miało służyć wprowadzenie kształcenia zintegrowanego. Etap drugi to klasy IV-VI, a trzeci to gimnazjum. Tworzeniu w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw miało służyć wprowadzenie bloków przedmiotowych i ścieżek integracyjnych (Załącznik nr 1 do Dz. U. Z 1999: 14/129). Podstawy Programowe Kształcenia Ogólnego zostały zatwierdzone przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku (Dz. U. Z 1999: 14/129).

Reforma oświatowa miała na celu upowszechnienie średniego wykształcenia i podniesienie jego poziomu. Zakładała zmiany strukturalne w systemie oświaty oraz programowe. Skrócono o 2 lata (do 6 klas) czas nauki w szkole podstawowej i wprowadzono nowy typ szkoły gimnazjum, w którym nauka trwała trzy lata. Kolejnym elementem systemu oświaty zostały szkoły ponadgimnazjalne. Należały do nich trzyletnie licea ogólnokształcące, czteroletnie technika, dwuletnie lub trzyletnie szkoły zawodowe (czas trwania nauki zależny jest od wybranego przez ucznia zawodu) oraz nowy typ szkoły – trzyletnie licea profilowane.

Nowym elementem było wprowadzenie systemu zewnętrznych egzaminów, które przeprowadzane były przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Ważną zmianą dla nauczycieli było powiązanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej powodzenia reformy systemu oświaty z nowelizacją «Karty Nauczyciela», a awans zawodowy i płacowy nauczycieli uznano za jeden z głównych priorytetów reformy (Komorowski, 2001, s. 26). Zmiana sytuacji nauczycieli miała na celu między innymi przywrócenie nauczycielom należnego im prestiżu społecznego. Sformułowano wymagania w stosunku do nauczycieli w zakresie między innymi nienagannej postawy moralno-etycznej oraz dookreślono kryteria dotyczące wykształcenia. Możliwość awansu została otwarta dla wszystkich nauczycieli, którzy mieli status zatrudnienia na pełny etat. Ustalono stopnie awansu zawodowego: stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany, jednocześnie wprowadzając określone ramy czasowe na ich realizację – staż powinien trwać do dwóch lat, a następne stopnie można uzyskiwać w odstępach nie krótszych niż trzy lata. Nauczyciel dyplomowany może także uzyskać honorowy tytuł Profesora Oświaty. Awans na poszczególne szczeble jest warunkowany otrzymaniem przez nauczyciela pozytywnej oceny dotychczasowego dorobku oraz zdaniem egzaminu przed komisją egzaminacyjną lub uzyskaniem akceptacji przez komisję (np. nauczyciel stażysta i nauczyciel mianowany).

Przedstawiony opis reformy zainicjowanej w 1998 roku i wdrażanej od 1999 pozwala na stwierdzenie przed jakimi gwałtownymi zmianami – niemal z dnia

na dzień – stanęli nauczyciele w Polsce. Ogromne środki finansowe zostały przeznaczone na nową sieć szkół, powołanie gimnazjów, organizację dowozu dzieci do placówek oświatowych. Pojawiło się w tym czasie szereg zjawisk negatywnych – zwłaszcza związanych z likwidacją małych szkół w ubogich gminach, których nie było stać na ich utrzymanie. Mimo sprzeciwów samych nauczycieli, licznych publikowanych badań wskazujących na pozorowanie zmian (Gajdzica, 2006) reformę utrzymano.

Reforma oświaty zainicjowana przez rząd w 2016 roku. Kolejna całościowa reforma systemu edukacji została ogłoszona 27 czerwca 2016 roku przez minister Annę Zalewską podczas konferencji podsumowującej Ogólnopolską Debatę o Edukacji «Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana». Minister Edukacji Narodowej przedstawiła kierunki zmian w systemie edukacji. Zwolennicy reformy (głównie przedstawiciele rządu) podkreślali, że przedstawione założenia są wynikiem toczących się od lutego 2016 roku dyskusji, spotkań i rozmów z osobami zainteresowanymi sprawami edukacji. Jak zaznaczyła, podczas swojego wystąpienia Minister Anna Zalewska, propozycje zmian miały być potraktowane jako punkt wyjścia, pokazujący kierunek działań i oczekiwań społecznych. Szczegółowe rozwiązania w postaci konkretnych projektów aktów prawnych miały być kierowane do konsultacji społecznych i uzgodnień, a następnie przedstawione we wrześniu i październiku.

Minister edukacji Anna Zalewska przez całe wakacje (trwające w Polsce od ostatniego tygodnia czerwca do 1 września) prosiła o cierpliwość tych, którzy zadawali jej szczegółowe pytania o przebieg reformy. Niepewność miała zakończyć się 16 września wraz z publikacją projektu ustawy, ale pytań nadal jest wiele. Minister edukacji Anna Zalewska 16 września zwołała konferencję, na której omówiła najważniejsze założenia planowanej reformy. Jak zostało to podsumowane – przez większość czasu Anna Zalewska powtarzała to, co już zostało przedstawione w Toruniu 27.06.2016 roku. Pani minister stwierdziła: Reforma jest przemyślana, odpowiedzialna, rozłożona na bardzo wiele lat, w dodatku poparta nie tylko badaniami Instytutu Badań Edukacyjnych, raportami NIK, ale przede wszystkim wielomiesięczną debatą z uczniami, rodzicami i nauczycielami (Wyborcza. pl).

Najpoważniejsze i jednocześnie najbardziej kontrowersyjne propozycje zmian dotyczyły struktury systemu oświaty. Począwszy od września 2017 ustrój szkolny z obecnego systemu 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum, 3-letniego liceum ogólnokształcącego, 4-letniego technikum i 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej ulegnie przekształceniu. W zamian powstają:

- 8-letnia szkoła powszechna – obejmująca dwa poziomy (oba po 4 lata). Pierwszy poziom podstawowy i drugi poziom gimnazjalny.
- 4-letnie liceum ogólnokształcące.
- 5-letnie technikum i 5 – letnia dwustopniowa szkół branżowa z 3-letnim pierwszym stopniem i 2-letnim drugim stopniem.

Zmiany dotyczące struktury szkolnictwa rozpoczną się od roku szkolnego 2017/2018. Wtedy uczniowie kończący klasę VI szkoły podstawowej staną się uczniami VII klasy szkoły powszechnej. Również – zasadnicza szkoła zawodowa stanie się branżową szkołą. Zmiany zakończą się w roku szkolnym 2023/2024.

Zaproponowane zostały również zmiany programowe dotyczące wprowadzenia nauki programowania dla uczniów w szkołach już od najmłodszych lat, wyposażenia wszystkich szkół w dostęp do szerokopasmowego Internetu, wprowadzenie programu rządowego «Aktywna Tablica» – w ramach którego w każdej klasie ma być tablica interaktywna. Przygotowanie programu w ramach, którego wszystkie szkoły będą uczestniczyły w wycieczkach do miejsc historycznych związanych z dziedzictwem kulturowym.

Dużo uwagi zostało poświęcone koncepcji przeorganizowania doradztwa zawodowego. MEN zaproponował rozwiązanie polegające na: wprowadzeniu ramowych programów doradztwa zawodowego; uwzględnieniu tematyki doradztwa w podstawie programowej na każdym etapie edukacji; obowiązku badania predyspozycji zawodowych uczniów przed wyborem ścieżki kształcenia w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Zaproponowano również zmiany dotyczące sytuacji nauczycieli – wszystkie mają zostać poddane pod uzgodnienia ze związkami zawodowymi i przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego. Do tej pory w Polsce obowiązywała trzystopniowa skala oceny pracy nauczyciela, która została uznana za zbyt wąską i nie pozwalającą na miarodajne odzwierciedlenie pracy. W ramach zmiany mają być wprowadzone dodatkowe oceny:

- szczególnie wyróżniająca (najwyższa) dla nauczycieli wykazujących się szczególnymi osiągnięciami. Uzyskanie takiej oceny ma być powiązane z awansem zawodowym i pozwolić na możliwość skrócenia ścieżki awansu;
- zadawalająca – pośrednia między dobrą i negatywną, będzie odnosiła się do niskiego poziomu jakości pracy. Uzyskanie takiej oceny ma z kolei spowodować wydłużenie ścieżki na kolejny stopień awansu.

Kolejną zmianą ma być wprowadzenie obowiązku oceny pracy nauczycieli – do tej pory ocena pracy nauczyciela nie jest obligatoryjna. Ubiegają się o nią przede wszystkim nauczyciele planujący udział w konkursach na dyrektora szkoły. Nowe rozwiązanie ma działać motywująco na nauczycieli. Podobnie ma działać wprowadzenie nowego stopnia awansu zawodowego.

Konkluzje. Sytuacja nauczycieli w Polsce w bardzo dużym stopniu warunkowana jest działaniami politycznymi. Zmienił się wprawdzie system polityczny, ale w dalszym ciągu wprowadzane reformy przede wszystkim mają charakter polityczny. Autorzy reform zdają się nie wiedzieć, że porażki reform są powodowane faktem, że «(...) strategie powszechnie stosowane przez promotorów zmiany często nie sprawdzają się, ponieważ wpływają ze świata albo z założeń różnych od świata czy założeń nauczycieli» (Potulicka, 2001, s. 31). Istotą każdej wprowadzanej reformy szkolnej są zmiany dokonu-

jące się w działaniach nauczycieli. Wszystkie pozostałe, a więc zmiany w przepisach, organizacji pracy szkoły, czy np. we wprowadzanych programach, mają znaczenie drugorzędne. Rzeczywistość szkolna zmienia się bowiem zgodnie z założeniami reformatorów wówczas, gdy nauczyciele posiadają niezbędne kwalifikacje oraz chęć do realizacji zakładanych zmian. Przed transformacją systemową ład hierarchiczny determinował wszystkie działania nauczycieli a ich rola ograniczała się do wykonywania odgórnych zaleceń. Narzucane były cele, programy, podręczniki, sposoby pracy i kryteria oceniania. Kontrola pracy nauczyciela dotyczyła jedynie zgodności nauczania z programem i harmonogramem w dzienniku. Obecne oczekiwania wobec nauczyciela zmieniły się diametralnie. Nauczyciel ma możliwość autonomicznego podejmowania decyzji. Może współdecydować o wyborze programu, treściach nauczania, sposobach ich realizacji. Sam może być autorem własnego programu, w którym w pełni może wykorzystać własne kompetencje, zainteresowania z uwzględnieniem potrzeb i zainteresowań swoich uczniów. Takie podejście niesie jednak za sobą zwiększoną odpowiedzialność za rezultaty procesu kształcenia. Jednocześnie, w sytuacji planowania, wprowadzania nowych zmian oświatowych głos nauczycieli jest pomijany. Mamy więc do czynienia ze sprzecznymi komunikatami, które otrzymuje nauczyciel – najważniejszy element odpowiedzialny za sukces reform oświatowych.

W badaniach, które realizowałam w sytuacji wprowadzania reform oświatowych w Polsce zaobserwowałam wskazywane przez M. Fullana typowe elementy charakterystyczne dla sytuacji nauczycieli w Polsce w okresie zmian: fiksacja – etos nauczycieli jest konserwatywny, indywidualistyczny i zogniskowany na teraźniejszości; zmiana narzucana z zewnątrz spotyka się z oporem; nawet dobrowolna zmiana powoduje chaos i zamieszanie; typowa jest tendencja do zmiany tak małej, jak to jest tylko możliwe (Potulicka, 2001, s. 141).

W opracowanych modelach wprowadzania zmian i modernizacji wymieniane są liczne czynniki uznawane za warunkujące sukces reform. Jednak ze względu na złożoność procesu wdrażania zmian edukacyjnych rzadko kończą się one sukcesem. Czy zatem powinniśmy pozwolić, aby edukacja ulegała zmianom w sposób samorzutny, spontaniczny? Czy proces zmian oświatowych powinniśmy zostawić politykom, aby mogli realizować własne, często eksperymentalne wizje edukacyjne? Z pewnością nie. Konieczne jest poszukiwanie optymalnego modelu wdrażania zmian i innowacji. jedno jest pewne – sukces każdej reformy jest w rękach nauczycieli. Dopóki politycy sobie tego nie uświadomią będą próbowali wdrażać reformy budowane w gabinetach urzędników. Takie zmiany – jak pokazuje to analiza dotychczasowych reform realizowanych w Polsce – kończą się niepowodzeniem. W sytuacji oceny efektów zmian edukacyjnych nikt jednak nie patrzy na to kto faktycznie za nimi stał wdrażając niechciane, nieprzygotowane reformy. Ocenie podlega wówczas praca nauczycieli, którzy są krytykowani za niewłaściwe ich realizowanie.

References

- Biblioteczka reformy.* (1999, Sierpień). Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu. Warszawa, Polska (pol).
- Biblioteczka reformy.* (2000, Luty). Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach. Warszawa, Polska (pol).
- Biblioteczka reformy.* (1999, Kwiecień). Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej kształcenie zintegrowane. Warszawa, Polska (pol).
- Biblioteczka reformy.* (1998). Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie. Warszawa, Polska (pol).
- Biblioteczka reformy.* (2000). Ministerstwo Edukacji Narodowej o systemie finansowania oświaty. Warszawa, Polska (pol).
- Dz. U. nr 95, poz. 425 1991 rok i z 1992 roku nr 26, poz. 113 (pol).
- Dz. U. nr 95, poz. 425. Ustawę z dnia 7 września 1991 roku (pol).
- Dz. U. Z 1999: 14/129 (pol).
- Dz. U. Z 1999: 14/129, Załącznik nr 1. (pol).
- Gajdzica, A. (2006). *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej.* Katowice, Polska: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (pol).
- Gajdzica, A. (2006). Zmiana społeczna i opór wobec zmian w badaniach relacji w środowiskach wielokulturowych. In: T. Lewowicki (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych.* Warszawa-Cieszyn, Polska: Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie (pol).
- Gajdzica, A. (2013). *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych – między zaangażowaniem a oporem wobec zmian.* Toruń – Cieszyn, Polska: Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek (pol).
- Komorowski, T. (2001). *Prawo oświatowe w praktyce,* eMPI², Poznań, Polska (pol).
- Levitas, T., & Herczyński, J. *Decentralizacja w Polsce w latach 1990–1999: tworzenie systemu.* Dostęp: file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/decentralizacja.pdf. Polska (pol).
- Potulicka, E. (2001). Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana [w:] E. Potulicka (red.): *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej.* ERUDITUS. Poznań, Polska (pol).
- Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego Dz. U. Z 1999:12/96 (pol).
- Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego Dz. U. Z 1999:12/96. Art. 2.2. (pol).
- Reforma Systemu Edukacji. Projekt* (1998, Maj). Ministerstwo Edukacji Narodowej (pol).
- Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych: Dz. U. 1999, nr 14, poz. 128 (pol).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 kwietnia 1999 roku. art. 9 ustęp 2 ustawy z dnia 17 maja 1990 roku (pol).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 roku wraz z Załącznikiem (pol).
- Swaniewicz, P., & Łukomska, J. *Finansowanie przedszkoli z różnych źródeł.* Dostęp: file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Pawel_Swaniewicz_przedszkola.pdf (pol).
- Ujednoliconą Ustawą o Systemie Oświaty po zmianach z 21 stycznia i 18 lutego 2000 r. EMPi². Poznań, Polska (pol).
- Tworzenie szkół ponadgimnazjalnych, na zasadach określonych w Ustawie, miało się rozpocząć z dniem 1 września 2002 roku (pol).

ОСВІТНІ ЗМІНИ В ПОЛЬЩІ ПІСЛЯ СИСТЕМНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ – НАЙВАЖЛИВІШІ ПЕРЕТВОРЕННЯ ПІСЛЯ 1989 РОКУ

Шафранська Анна, доктор габілітований, доцент, Факультет етнології і освітніх наук, Сілезький університет в Катовіцах, вул. Бельська, 62, 43-400 Цешин, Республіка Польща, anna.gajdzica@us.edu.pl

Очікувалося, що трансформація політичної системи в Польщі після прориву у 1989 році суттєво змінить польську школу. Як ефект реформ, здійснених наприкінці 1980-х років, існуючий ієрархічний порядок із сильно централізованою владою та добре розвиненою системою контролю та нагляду було змінено демократичним порядком. Очікувалося, що результати цих перетворень будуть розглядатися у всіх сферах життя, включаючи освіту. Тому зміни мали на меті впливати на існуючу модель професійної підготовки вчителів, яка могла б сприяти здійсненню багатьох широких змін у їх професійній сфері. Проте, не всі трансформації виявилися цілеспрямованими, тому викликали багато нових, часто хвилюючих явищ. Положення вчителів у Польщі багато в чому визначається політичною діяльністю. Хоча політична система змінилася, введені реформи переважно носять політичний характер.

Ключові слова: вчитель; освітні зміни; трансформація політичної системи.

THE TRANSFORMATION OF THE POLITICAL SYSTEM IN POLAND AFTER THE BREAKTHROUGH IN 1989

Shafranska Anna, Doctor habilitatus, Associate Professor, Faculty of Ethnology and Educational Studies, University of Silesia in Katowice, st. Bielska, 62, 43-400 Cieszyn, The Republic of Poland, anna.gajdzica@us.edu.pl

The transformation of the political system in Poland after the breakthrough in 1989 was expected to change the Polish school. As an effect of the reforms carried out in the late 1980s, the existing hierarchical order, with strongly centralized power and the well-developed system of control and supervision was replaced by the democratic order. It was expected that the results of those transformations would be seen in all spheres of life, including education. Therefore, the changes were meant to affect the existing professional model of teachers, which could contribute to the implementation of many wide changes in their professional sphere. However, not all transformations turned out to be well-aimed and they brought about a lot of new, often worrying, phenomena. The situation of teachers in Poland is largely determined by political activities. Although the political system has changed, the introduced reforms are mostly of political nature.

The findings of the research show that a number of facts are regarded as a prerequisite for successful reform in the developed models of change and modernization. However, due to complexity of reforming changes in education, they rarely succeed. Should education be allowed to be spontaneously changed? Should the process of educational change be given to politicians for them to be able to carry out their own experimental educational vision? Of course not. There should be an optimal model to implement change and innovation, being looked for. The only thing is certain: the success of any reform is in the hands of teachers. As long as politicians do not understand that, they will try to implement reforms designed in their offices. Such kind of changes fail, which is shown by the analysis of the ongoing reforms implemented in Poland. Assessing the effects of changes in education, no one looks at those who actually followed them, carrying out the unwanted, unprepared reforms.

Key words: change of education; teacher; transformation of the political system.

Стаття надійшла до редакції 17.06.2017

Прийнято до друку 05.10.2017
