

CZĘŚĆ I

EDUKACJA ELEMENTARNA PO REFORMIE POLSKIEGO SYSTEMU OŚWIATY – KIERUNKI ZMIAN I WARUNKI REALIZACJI

Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej

*Naród nie dbający o oświatę
podcina korzenie swojej egzystencji.*

Jan Szczepański

Wprowadzenie

Burzliwa jesień 1989 roku przyniosła triumf demokracji i niepodległości w wielu krajach określanych, jako „kraje bloku wschodniego”, a niekwestionowanym „ogniskiem zapalnym” dziejących się wówczas zmian była Polska. Rozpoczęły się kompleksowe przeobrażenia w sferze polityki, gospodarki i ekonomii, a także dokonywały się istotne zmiany społeczno-świadcowościowe i kulturowe. Powstawały nowe instytucje, zupełnie inne niż funkcjonujące dotąd, ale przede wszystkim podejmowano próbę redefinicji roli tych, które przetrwały próbę czasu, ale ich funkcje musiały ulec głębokim przeobrażeniom. Taką instytucją – obok rodziny czy Kościoła – była polska szkoła, która nie przystawała już do oczekiwań społecznych i wyzwania „nowych czasów”, czasów trudnych, bo bezlitośnie obnażających wzrost społecznych podziałów i nierówności.

Pojawiające się zmiany miały wybitnie ambiwalentną postać, wprowadzały chaos, niepewność, dezorganizację, były źródłem społecznego kryzysu i stagnacji, ale z drugiej strony okazały się – szczególnie dla jednostek dynamicznych i mobilnych – otwartą szansą na wykreowanie nowych paradygmatów, na uruchomienie innowacyjnych strategii społecznego rozwoju (Sztompka, 2000). Rozwój ten okazał się niewyobrażalnie przyspieszony i pozwolił przejść od prymitywnej technologii opartej na przekazie ustnym, przez druk, do pełnej informatyzacji, zaś „globalna wioska” (Brown, Flavin, Frensz, 2000; De Bono, 2001) elektronicznych mediów umożliwiła ludziom komunikację na masową skalę, pojawił się „globalny rynek”, „globalna konkurencja” i „globalna dystrybucja dóbr” (Radziewicz-Winnicki, 2004 s. 7;

Gołębniak, 1998, s. 118). Codzienne funkcjonowanie w takiej nieprzewidywalnej rzeczywistości okazało się ogromnym wyzwaniem, któremu w pełni mogła sprostać jedynie jednostka o wysokim profesjonalizmie, bardzo mobilna i pozytywnie nastawiona ku zmianom. Jej skuteczność stanowiła też „ochronę” przed restratyfikacją społeczną (Bauman, 2000, s. 84), jednak pod warunkiem dysponowania odpowiednimi „narzędziami”, które pozwoliłyby lepiej rozumieć i wartościować zachodzące procesy. Tymi mechanizmami były przemiany zachodzące w umyśle i psychice jednostki, jej „osobiste teorie” (Gołębniak, 1998, s. 119), które z kolei uruchamiały nowe pokłady motywacji, energii i pozytywnego nastawienia do działań, a także „refleksja nad działaniem i o działaniu” (Gołębniak, 1998, s. 119). W związku z tym, że transformacyjna zmiana dokonywała się szybko, nie wszyscy nadążali oraz wielu nie radziło sobie z trudnymi wyborami. Tymczasem naruszony „stary porządek” – choć mocno krytykowany – nadal tkwił w umysłach oraz czynach wielu ówczesnych Polaków, przez co nie pozwalał wyzbyć się stereotypów, nie kształtował nowej wiedzy „praktyczno-moralnej” (Kwaśnica, 1990, s. 145), nie budował demokratycznej, polityczno-społecznej kultury. Sfera mentalna wielu Polaków nie pozwalała im na włączanie się w zmiany, wchodząc więc jedynie w rolę „obserwatora”, żyli oni w przeświadczeniu, że nie mogą kontrolować ani wpływać na dziejące się wokół nich zdarzenia. Dostrzeganie przyszłości, świadomość, że przecież i tak się wydarzy, nastawienie do niej determinuje – według Zalewskiego – podejmowane przez jednostkę działania, sprzyja lub zaburza, a nawet hamuje „realizację osobistych celów, planów i projektów” (Kuleta, 2002, s. 24). Negatywny ogłąd tego, co się może wydarzyć, przyjmowanie postawy katastroficznej, zmierzające w kierunku wycofywania się z wszelkiej aktywności i podzielenie poglądu *nic tu po mnie, przecież i tak inni zadecydują za mnie*. Taki syndrom zachowań H. Domański określa, jako „kulturę ubóstwa” (Bielska, Radziejewicz-Winnicki, 2004, s. 20).

Wszystko to generowało wzrost wypalenia egzystencjalnego, kryzysu społeczno-kulturowego, wyuczonej bezradności, co nieuchronnie prowadziło do narastania poczucia bezsilności. Niewątpliwie miało to związek z lekceważeniem roli edukacji, jej sprawczych możliwości, a przecież – jak pisał Hochleitner (1999) – „w obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności, egalitaryzmu i sprawiedliwości społecznej”. Zbigniew Kwieciński wielokrotnie też zwracał uwagę, że „nigdzie, [...] gdzie próbowano gruntownie rekonstruować całkowity system społeczny, polityczny, kulturowy i ekonomiczny, nie lekceważono roli edukacji publicznej [...]” (Kwieciński, 2001, s. 15). Co więcej, rekonstrukcjonistyczna filozofia zakłada, że zmiana społeczna odbywa się właśnie poprzez edukację (por. Zielińska-Kostyło, 2005).

Liczne badania nad kondycją społeczną Polaków okresu przełomu pokazują, że największym problemem było wówczas zjawisko wykluczenia (*exclusion*) związane z podziałem społeczeństwa na tych, którzy „mają” i tych, którzy „nie mają”: pracy, pieniędzy, własnego domu, wykształcenia, perspektyw itp. Ze względu na ten „brak” grupa ta zaczynała się sama izolować, uznawać za ludzi gorszej kategorii, rezygnować z ambicji, rządzić się własnymi prawami i żyć własnym życiem nastawionym nie na konstruktywną ekspansję, lecz na przetrwanie, na utrzymanie dotychczasowego *status quo*. Ponadto, izolacja wykluczała jednostkę z aktywnej, rozwijającej się części społeczeństwa, która szybko gnała do przodu, jeszcze bardziej powiększając dystans.

Przewartościowania w stosunkach społecznych, w zaspokajaniu jednostkowych potrzeb, w kontaktach ze światem przyrody diametralnie zmieniły stosunek do społecznej sprawiedliwości, równości i solidarności, do wolności i tożsamości każdej jednostki, do zachowania ekologicznej równowagi (Adamski, 2002, s. 37-41). Pojawił się dysonans między podmiotami wartościującymi a akceptowanymi przez nich wartościami, w społeczeństwie pluralistycznym pojawiło się „przyzwolenie na inność” (Adamski, 2002, s. 37). Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy był bardzo szybki rozwój techniki, automatyzacja pracy i zmniejszenie popytu na pracę fizyczną, zaistniały ponadto nowe „obszary kultury i animacji społeczno-kulturalnej (Jankowski, 1996, s. 85-89). Pojawiło się więc „zapotrzebowanie” na człowieka kompetentnego i twórczego, „suwerennego w obszarze własnego życia [...], pana samego siebie i swojego losu” (Kuleta, 2002, s. 21), który nie tyle adaptuje się do otoczenia, ile stara się je zmieniać, akceptując jego różnorodność i dostrzegając, że „jednolitość kłóci się z wielością, solidarność z konkurencją, a wartości z interesem ekonomicznym” (Janion, 1998, s. 60). Niewątpliwie prośba o siły, by zmienić w swoim życiu to, co można zmienić, o odwagę przyjęcia na siebie tego, czego zmienić się nie da i o mądrość odróżnienia jednego od drugiego nie wystarczały w tym trudnym okresie „dzikiego liberalizmu” (Frąckowiak, 2002, s. 51-52). Potrzebna była głęboka refleksja nad złożonością ludzkiej natury, nad jej relacjami ze światem, także świadomość roli nauki i uczenia się przez całe życie po to, by móc to własne życie rozumieć i przekształcać. Miarą sukcesu miała być edukacja – społeczny kapitał wszystkich pokoleń, która wówczas – u schyłku XX wieku – nie nadążała za dokonującymi się przeobrażeniami. Praktyka szkolna była oderwana od rzeczywistości, stanowiąc ledwie reakcję na „potrzeby chwili”. I nawet nie chodziło o to, jak pisał Radziewicz, że „ławki w klasie stoją jedna za drugą, że w szkołach brakuje magnetowidów, a podręczniki są gorsze niż być powinny” (Radziewicz, 1992, s. 13), problem tkwił w ludziach, którzy nie potrafili odczytywać nowych symboli dostarczanych im przez nieznaną dotąd globalną codzienność. Wokół edukacji zaczęły pojawiać się nowe pa-

radygmaty związane z wychowaniem, ustawicznym kształceniem i zakresem kompetencyjności absolwenta polskiej szkoły. Miała ona – w myśl ustaleń raportu rzymskiego – stać się prawdziwym *skarbem* i szansą na uporanie się z jednostkową świadomą niekompetencją (wiem, czego nie potrafię i chcę się nauczyć), zaś poziom wykształcenia miał rozstrzygać o losach ludzi i decydować o ich egzystencji. Tymczasem sama była wówczas zagrożona, a próba jej reformowania – w zamyśle gruntowna, w rzeczywistości „zakorzeniona w starym trybie legitymizacji” (Śliwerski, 1998, s. 24) „pograżała ją w biurokracji metodycznej receptologii, organizacyjnym bezwładzie i światopoglądowym fundamentalizmie” (Dymara, 2001, s. 359).

Polska oświata w przededniu jej reformowania

Niemal na całym świecie dość powszechne jest niezadowolenie społeczne z funkcjonowania oświaty, która raczej nie nadaża za zmianami, a także bardzo trudno poddaje się przeobrażeniom. Kiedy polska szkoła pozostawała jeszcze „za żelazną kurtyną”, na zachodzie Europy i w Stanach Zjednoczonych dostrzegano już jej narastającą dysfunkcyjność i próbowano modernizować. Najbardziej kontrowersyjne próby „szkolnej rewolucji” pojawiły się w lewicowej utopii Ivana Illicha oraz w antypedagogice Schonnebecka (por. Jankowski, 1996, s. 85-89). Nie ulega jednak wątpliwości, iż przeróżne próby modernizacji systemów szkolnych podejmowanych w latach 70., 80. i 90. ciągle jeszcze nie odpowiadały w pełni na wyzwania nowej cywilizacji, której strategicznym bogactwem zaczynała być – rozrastająca się w zawrotnym tempie – wiedza. Obowiązujący przez całe pokolenia paradygmat, który zakładał transmisję wiedzy „od mistrza” do ucznia, otrzymał nowe konotacje; wiedza ma być konkurencyjna poprzez subiektywne doświadczenia, bo to jednostka – a nie system czy urzędnik – ma decydować o jej przydatności. Tymczasem polska szkoła w przededniu reformy była nastawiona na encyklopedyzm i wycinkowość, wyraźnie zaburzone były proporcje pomiędzy przekazem wiedzy a kształtowaniem umiejętności. Nauczyciel nie uczył, jak się uczyć, a jego jednostronny frontalny dydaktyzm wypierał wszelkie próby nawiązania bezpośrednich, twórczych relacji w płaszczyznach nauczyciel – uczeń, uczeń – inni uczniowie, co nie pozwoliło uczniom „uczyńnić siebie podmiotem wiedzy” (Nalaskowski, 1999, s. 78), lecz skazywało ich na poddawanie się edukacyjnym zabiegom. Nie było im też dane decydować o tym, czego i w jaki sposób chcą się uczyć, a treści kształcenia nie zaspokajały ani ich zainteresowań, ani tym bardziej potrzeb. Uśredniając proces edukacyjny, szkoła „gubiła” uczniów o specjalnych potrzebach, zaś nauczyciele nie sięgali do doniesień nauki odnoszących się do kontekstu wszechstronnego rozwoju człowieka i profilu jego wielorakiej inteligencji.

Nadmiernie sformalizowana szkoła zaniedbywała obszary związane z funkcją wychowawczo-opiekuńczą i wszelkimi sposobami izolowała się od środowiska, lekceważąc jako partnerów rodziców swoich uczniów. W sposób wyrazisty wypełniała funkcję reprodukcyjną, odtwarzając uniwersalną i narodową kulturę, przekazując ciągłość procesu historycznego oraz wyrażała i porządkowała – poprzez transmisję zastanej struktury społecznej – „pożądany” ład społeczny. Nie było w niej twórczej emancypacji, co pozwalałoby na przygotowanie uczniów do nieprzerwanej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej, do konstruktywnej krytyki zastanej rzeczywistości ani choćby namiastki funkcji adaptacyjnej, dzięki której uczniowie mogliby projektować i „wchodzić” – poprzez symulacyjne sytuacje i zabawy – w różne społeczne i zawodowe role, jakie prawdopodobnie staną się ich udziałem w dorosłym życiu (Gołębiak, Potyrała, Zamorska, 2002, s. 55 i n.). Szkoła, nauka, zdobywanie wykształcenia – pojęcia te zaczęły pozostawać wobec siebie w znaczącej antynomii. Z jednej strony jednostki zaczęły świadomie dążyć do zdobycia wykształcenia utożsamianego ze zdobyciem dyplomu wyższej uczelni, z drugiej zaś wskazywano na dewaluację tegoż wykształcenia, które nie było równoznaczne z nabywaniem koniecznych kompetencji. W sposób tragiczny niedostatki polskiej oświaty obnażyły wyniki badań nad analfabetyzmem funkcjonalnym Polaków (1995 i 1999 rok). Wynika z nich bowiem, że wielu z naszych rodaków nie potrafi – w stopniu dostatecznym – czytać ze zrozumieniem, co znacząco utrudnia im funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, a tym samym ogranicza stopień przyswajania umiejętności rozumienia własnego życia, otaczającego świata i podejmowania decyzji (Kość, 2001, s. 71).

Bardzo zaniedbanym obszarem było wówczas także – niestety tendencja ta utrzymuje się nadal – wychowanie przedszkolne. Dramatycznie niski wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej plasował nas na szarym końcu cywilizowanej edukacyjnie Europy. A tymczasem Schweinhart i Weikart – powołując się na własne badania – dowodzą, że „każde 1000 USD zainwestowane w przedszkole wraca do społeczeństwa w kwocie 7160 USD” (za: Zahorska, 2003, s. 63). Należy w tym miejscu nadmienić, iż nakłady na polską oświatę były – i to właściwie od zawsze – dalece niewystarczające. Z budżetu państwa w roku 1999 wyasygnowano na oświatę zaledwie 3,2% PKB, przy świadomości, że rok ten miał być początkiem wdrażania zmian generowanych reformą oświaty (*Raport o rozwoju społecznym – Polska 1989. Dostęp do edukacji*, 1989).

Wszystko to spowodowało, że dysfunkcyjna szkoła okresu transformacji ustrojowej – silnie scentralizowana, biurokratyczna i o nikłym stopniu uspołecznienia – była porównywana do „pola skażonego przeciętnością i szarzyzną” (Nalaskowski, 1999), do „teatru absurdów” (Janowski, 1989). Zauważano, że jest „instytucją niesprawną, rutyniarską, konserwatywną

i formalistyczną, a na dodatek nauczycielom, nie uczniom służyła” (Bortnowski, 1982, s. 5), na skutek czego, przez tych ostatnich traktowana była jako zło konieczne (Kupisiewicz, 1985).

Tymczasem nowe życie społeczne i zgoła inne życie jednostek wyznały tej szkole jej nowe miejsce, nową rolę w mocno spolaryzowanym społeczeństwie. „Szkolę obarczono nowymi obowiązkami” (Tuohy, 2002, s. 122), „nakazując” jej przystosować się do nowych wymagań i stać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki. Zaczęto dużo od niej wymagać, ale przecież sama dużo mogła dać (Brzezińska, Klus-Stańska, Strzelecka, 1999). Gdy więc w lipcu 1991 roku sejm uchwalił nową ustawę o systemie oświaty¹, pojawiła się nadzieja na powstanie zupełnie nowego systemu oświatowego, który byłby zaprzeczeniem dotąd panującego, a poprzez „pedagogiczne sprawstwo” (Lewowicki, 1994, s. 134) wywołałby pożądane zmiany w jednostkach i społeczeństwie. I choć ustawa wprowadziła zasadę wolności nauczania, tworząc pewne możliwości zakładania i prowadzenia szkół przez różne podmioty, i o której wielu sądziło, że będzie początkiem reformy szkolnej (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1989, s. 72; Tischner, 2005), takiej mocy sprawczej nie miała, bardziej „sankcjonowała stan przejściowy” (Zahorska, 2002, s. 125), niż wyzwalała istotne zmiany, choć w założeniach wytyczono szkole nowe zadania.

Pewną nadzieję wiązano też z działalnością Biura do spraw Reformy Szkolnej (Sławiński, 1991)², które próbowało zainicjować reformę oświaty. Ta jednak nie była realizowana, a ministerstwo zaproponowało „swoje” Minimum Programowe³, i jak wielu wówczas uważało, zbiurokratyzowało prawną i społeczną legitymizację nowatorstwa pedagogicznego, co w efekcie spowodowało, że nauczyciele nowatorzy zaczęli się wycofywać ze swoich dotychczasowych metodyczno-warsztatowych pomysłów.

¹ Ustawa ta, która weszła w życie 25 października 1991 roku, z wieloma późniejszymi nowelizacjami funkcjonuje do dzisiaj.

² Zmiana formacji politycznej na lewicową spowodowała zmiany w kierownictwie MEN, co w konsekwencji przyczyniło się do rozwiązania Biura ds. Reformy Szkolnej (1995). Odtąd reformowaniem oświaty miał się zająć m.in. Instytut Badań Edukacyjnych, a prowadzone wcześniej przez Sławińskiego Biuro ds. Reformy Szkolnej zastąpiło utworzone z jego inicjatywy Stowarzyszenie na rzecz Reformy Szkolnej, którego członkowie poszukiwali nadal nowych rozwiązań zmian w oświacie. Efektem tych poszukiwań jest praca S. Sławińskiego pt. *Reforma szkolna w Rzeczypospolitej*, WSiP, 1996.

³ Ministerialne „minimum” było powszechnie krytykowane, m.in. za „okrojenie” siatki godzin z poszczególnych przedmiotów. Minimum Programowe było odpowiedzią na coraz bardziej pogłębiającą się „dziurę budżetową” w dochodach państwa. Oświatowe oszczędności to odebranie z ramowego planu nauczania na każdym poziomie czterech godzin tygodniowo, co ówczesny minister skonstatował jako „odciążenie uczniów” (Śliwerski, 1996).

W taki właśnie sposób zarządzana centralnie i pozornie modernizowana oświata miała stać się środowiskiem demokratycznym, z mieszczącymi się w nim ośrodkami decyzyjnymi dotyczącymi treści, form i metod kształcenia, a tymczasem pogrążała się jeszcze bardziej w pogłębiającym się kryzysie. Wszystko, co się działo w oświacie i z oświatą, przeczyło zapewnieniom, że jest ona dobrem narodowym, narodowym priorytetem. Ponadto pojawiło się zbyt wiele ograniczeń i barier, które nie pozwoliły wykorzystać szans, jakie wygenerowały się wraz ze zmianą społeczno-polityczną. Do tych najistotniejszych należałoby zaliczyć:

1. Brak realizacji w praktyce szkolnej założeń zawartych w dokumentach, które zawierały propozycje modernizacji polskiej oświaty⁴.

2. Decentralizację zarządzania oświatą poprzez przekazanie obowiązków utrzymywania placówek oświatowych w gestię lokalnych organów administracyjnych, co odczytano, jako przeniesienie ciężaru utrzymania tychże placówek na środowiska lokalne, w znaczącej większości nieprzygotowane na wypełnianie takich zadań. Decentralizacja wywołała „różnicę interesów” w zarządzaniu placówkami, jako, że władze lokalne przy braku pomocy finansowej ze strony państwa zaczęły prowadzić restrykcyjną politykę oszczędnościową, co negatywnie odbijało się na funkcjonowaniu placówek oświatowych.

3. Doraźność działań często skoncentrowanych na spektakularnych akcjach, przy słabo realizowanych na co dzień zadaniach wychowawczo-opiekuńczych w szkołach (Legutko, 1999).

4. Pominięcie problemu objęcia obowiązkiem szkolnym dziecka 6-letniego, a także znaczący spadek udziału dzieci w opiece przedszkolnej (szczególnie w środowiskach defaworyzowanych).

5. Nadmierny optymizm i wiara polityków, że oświata jest samowystarczalna, samoreformująca się, i że siłą rozpędu oraz mocą sprawczą pedagogów wprowadzi młode pokolenia w XXI wiek.

6. Lekceważenie przez elity rządzące trudnej sytuacji ekonomicznej oświaty szkolnej (dekapitalizacja majątku szkolnego) i pauperyzacji środowisk nauczycielskich.

7. Przy pożądanym wzroście skolaryzacji pojawił się problem nierówności w dostępie do oferty edukacyjnej, co przyczyniło się do powstania zjawiska wykluczenia poza obręb społeczności uczącej się⁵.

⁴ Chodzi głównie o takie dokumenty, jak: *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach* (1991), *O dobrą i nowoczesną szkołę* (1993), *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce* (1994), *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących* (1997).

⁵ Problem ten znalazł odzwierciedlenie w Raporcie UNICEF (por. Górecka, Górecka, *Ochrona praw dziecka w prawie międzynarodowym. Polski Raport Alternatywny dla Komitetu*

8. Przyznana szkołom autonomia zaprowadziła w wielu z nich chaos, spowodowany niekompetencją dyrektorów i nauczycieli, którym zabrakło wielu dotąd niepotrzebnych kompetencji, jak choćby dotyczących samodzielności w podejmowaniu decyzji o wyborze podręczników, możliwości opracowywania autorskich programów edukacyjnych, podjęcia współpracy z rodzicami, wykorzystywania strategii wspierania edukacyjnego, wczesnego diagnozowania dysfunkcji uczniów po to, by móc szybko zastosować indywidualizację kształcenia.

9. Zlikwidowanie sieci wojewódzkich rzeczników praw ucznia, co mogło przyczynić się do wzrostu napięć i konfliktów szkolnych.

Pomimo że w latach 1991–1998 próbowano uprawomocnić oświatę niepubliczną, która nieśmiało zaczęła się wyzwalać spod państwowego monopolu, zapoczątkowując proces demokratyzacji i uspołecznienia oświaty, powoływano różne instytucje, organizacje i stowarzyszenia oświatowe, prowadzono pilotażowo edukacyjne projekty kierowane do nauczycieli, szkolono kaskadowo kadrę kierowniczą, asygnowano rządową subwencję oświatową, to tak naprawdę sytuacja edukacji w skali globalnej nie zmieniała się na lepsze, nadal pozostawała ona sferą, w której utrzymywały się relikty komunistycznego systemu powszechnej reglamentacji usług. Zatraskany tą sytuacją T. Pilch z przerażeniem wyrokował, że „polska szkoła przetrwa prawdopodobnie w swoim kształcie organizacyjnym i programowym przełom naszego tysiąclecia” (Pilch, 1996, s. 74), co było prognozą nader ponurą.

Należało więc podjąć bardziej radykalne działania, co znalazło swój odzew w kontynuacji prac nad reformą oświaty zapoczątkowanych przez Stanisława Sławińskiego, a później Mirosława Handke, którego działania spotkały się z głosami zachęty do podejmowania tak rewolucyjnych zmian, jak i ostrą krytyką nie tyle potrzeby samych zmian, ile ich koncepcji oraz strony organizacyjnej (Radomski, Kalinowska, 2003, s. 123 i n.)⁶.

Tabela 1 przedstawia wykaz reform i prób naprawy systemu edukacji w latach 1945–1998.

Praw Dziecka w Genewie. Sprawozdanie z realizacji Rzeczypospolitej Polskiej Konwencji o prawach dziecka w latach 1993–1998).

⁶ Szczególnie ostrej krytyce poddała reformę J. Hennelowa, która nie kwestionując faktu zmian w oświacie, zdecydowanie skrytykowała przygotowanie nauczycieli do ich podejmowania i kompromitujące, jej zdaniem, oszczędności na oświacie (w tym i na reformie).

Tabela 1. Wykaz reform i prób naprawy systemu edukacji w latach 1945–1999

Lata 1945–1956
<p>– Dnia 16 lipca 1945 ukazała się Instrukcja w sprawie realizacji obowiązku szkolnego i organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/46 (Dz.Urz. MO 1945 r. Nr 2). Oświata na krótko, przejściowo, funkcjonowała na mocy przedwojennej ustawy o ustroju szkolnym z 1932 r. (tzw. Ustawa Jędrzejewiczowska: Dz.U. z 1932 r. Nr 38, poz. 389). Głównym zadaniem ówczesnych władz była szybka odbudowa i rozbudowa zniszczonej sieci szkolnej. Cechą charakterystyczną kształcenia była: powszechność, bezpłatność, publiczność i jednolitość oświatowa. Dużym problemem był wówczas brak spójności pomiędzy czasowym jeszcze kształceniem w duchu przedwojennych programów a oczekiwaniami nowych czasów, które wyznaczały oświacie zupełnie inne cele.</p> <p>– Na mocy instrukcji z maja 1948 roku wdrażano nowy ustrój szkolny: powszechne, obowiązkowe wychowanie przedszkolne, 7-klasowa szkoła podstawowa (cykl nauczania początkowego obejmował klasy I – IV), 4-letnie liceum ogólnokształcące, szkolnictwo zawodowe. Organem wewnętrznym szkoły był kierownik i rada pedagogiczna działająca na podstawie własnego regulaminu, zaś rok szkolny dzielił się na cztery okresy.</p> <p>– Nowe programy kształcenia, jakie się wówczas pojawiły, oparte były na podstawach marksizmu-leninizmu, zaś treści odzwierciedlały materialistyczny pogląd na świat. Zaznacza się wyraźna laicyzacja oświaty. Zadaniem szkoły było „urobienie” człowieka, który nie tylko ślepo podporządkowywał się władzy ludowej, ale przede wszystkim się z nią identyfikował.</p> <p>– Uchwalono ustawę z dnia 7 kwietnia 1949 roku O likwidacji analfabetyzmu (Dz.U. 1949 r. Nr. 25, poz. 171), na mocy której wprowadzono „społeczny obowiązek bezpłatnej nauki dla analfabetów, półanalfabetów w wieku 14 – 50 lat”.</p> <p>– Dekretem z dnia 23 marca 1956 roku o obowiązku szkolnym (Dz.U. Nr 9) nastąpiło usankcjonowanie powszechności i obowiązkowości kształcenia w szkole podstawowej dzieci w wieku 7 – 16 lat.</p> <p>Ustawą O prawach i obowiązkach nauczycieli z dnia 27 kwietnia 1956 r. uporządkowano pragmatykę nauczycielską. W myśl tej ustawy „zadaniem nauczyciela jest wychowywać dzieci i młodzież na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli, patriotów PRL, oddanych sprawie budownictwa socjalizmu i pokoju”.</p>
Lata 1957–1972
<p>– Na III Zjeździe PZPR przypieczętowano decyzję o reformie oświaty, choć ostateczną uchwałę o jej usankcjonowaniu podjęto w 1961 roku, kiedy to uchwalono reformę szkolnictwa podstawowego i średniego. Wówczas zarządzeniem ministra oświaty z 8 kwietnia 1961 roku zreorganizowano sieć szkolną: szkoły niepełne realizowały program klas I – IV, a szkoły pełne obejmowały klasy I – VIII.</p> <p>Uchwalono Ustawę o rozwoju systemu oświaty: reforma szkolnictwa podstawowego i średniego (Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowa-</p>

nia – Dz.U. Nr 32), która dotyczyła m.in. państwowości i świeckości kształcenia i wychowania, wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego, które zaczęto traktować jako integralny element realizacji treści wychowawczych (uaktywniają się w tym czasie organizacje uczniowskie, np. samorząd szkolny czy spółdzielnia uczniowska, prężnie działają koła zainteresowań).

– Wdrożono nowy ustrój szkolny w roku szkolnym 1966/67: 8-klasową szkołę podstawową jako podbudowę całego systemu kształcenia i wychowania. Do szkół średnich ustawa zaliczyła 4-letnie licea ogólnokształcące, 4- lub 5-letnie technika i licea zawodowe. Nauka w szkołach zawodowych miała trwać, w zależności od specjalności, od 2 – 3 lat. Wprowadzono szkoły policealne.

– Wdrożono nowy program nauczania w szkole podstawowej (od roku szkolnego 1962/1963, sukcesywnie od klas I – III), określono w nim zadania dotyczące kształcenia i wychowania w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania, ustalono minimum programowe dla poszczególnych przedmiotów. Wczesnej edukacji nadano przede wszystkim funkcję opiekuńczą i wychowawczą, ale także zwracano uwagę na rozwój intelektu i dyspozycji instrumentalnych. Zaczęto więcej uwagi poświęcać treściom związanym z przyrodoznawstwem, życiem społecznym i matematyką, a także wprowadzono do szkół elementy pracy produkcyjnej, zwracając uwagę na dokonujący się postęp techniczny (pojawia się tzw. politechnizacja nauczania, co ma odzwierciedlenie w proporcjach godzin w planach nauczania w odniesieniu do malejących treści humanistycznych w stosunku do matematyczno-przyrodniczych i technicznych). Nadal jednak kształtowano człowieka zwróconego ku proradzieckiej kulturze, negującego wielopokoleniową kulturę polską i jej narodowe dziedzictwo.

– Ówczesne grona pedagogiczne zaczęły tworzyć przedmiotowe zespoły samokształceniowe, obserwowano dużą mobilność kształceniową nauczycieli, wzrastał się ruch innowatorów. Pojawiać się zaczęły tzw. szkoły wiodące, w których próbowano wdrażać różne metodyczno-organizacyjne innowacje. Zmieniały się strategie pracy z uczniem, które wzbogacano o nowoczesne metody aktywizujące, jak np. praca w ogrodzie przyszkolnym, dokonywanie obserwacji i doświadczeń w naturalnym środowisku przyrodniczym, zajęcia w klasopracowniach. Ponadto znacznie uaktywniły się środowiska naukowe, zaczęły się pojawiać raporty oceniające stan polskiego szkolnictwa, wskazywano też kierunki jego przebudowy.

– Zarządzeniem ówczesnego ministra oświaty z 25 kwietnia 1966 roku wprowadzono obligatoryjnie na terenie całego kraju obowiązek przestrzegania w danej placówce jej statutu, który miał regulować cele i zadania placówki, organizację nauczania i wychowania, zakres obowiązków kierownika placówki i grona pedagogicznego, także uczniów i komitetu rodzicielskiego. Regulował on też sposób prowadzenia dokumentacji szkoły.

– Powstały pierwsze państwowe zakłady i szkoły dla dzieci z dysfunkcjami receptorowymi (szczególnie zasługi miała M. Grzegorzewska).

– Dnia 27 kwietnia 1972 roku zostaje uchwalona ustawa Karta Nauczyciela – obniżono tygodniowe pensum pracy nauczyciela (w odniesieniu do szkoły podstawowej było to wówczas 26 godzin).

Lata 1973–1989

– W 1973 roku pojawia się Raport Komitetu Ekspertów o stanie oświaty w PRL (ekspertem przewodniczył Jan Szczepański), opracowano cztery warianty reformowania przyszłego modelu polskiej szkoły, która wówczas nadal była miejscem światopoglądowej i proustrojowej indoktrynacji. Ówczesne władze nie zaakceptowały żadnego z nich, rozpoczynając wprowadzanie zmian według własnej koncepcji.

– Podjęto sejmową uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej. Koncepcja nowej reformy szkolnej zakładała przyjęcie 10-letniej szkoły ogólnokształcącej z nauczaniem początkowym (klasy I – III) i nauczaniem systematycznym (klasy IV – X) (Uchwała z 13 października 1973, uchylona w styczniu 1982 r.). W 1975 roku wprowadzono Kodeks Ucznia, który określał zakres jego praw i obowiązków. Warto zaznaczyć, że mocno wówczas akcentowano pedagogizację rodziców pod hasłem „kultura wychowawcza domu rodzinnego ucznia”. Funkcjonowanie oświaty i wszelkie działania nauczycieli były zgodne z socjalistyczną ideologią i uchwałami VI zjazdu PZPR. Zupełnie pomijano ukazujące się już wówczas raporty UNESCO („Uczyć się, aby być”) czy Klubu Rzymskiego, w których dominowały nurty związane z podmiotowością jednostki, która myśli, czuje i ma swoje potrzeby oraz zainteresowania, co powinno stanowić priorytet w konstruowaniu modelu nowoczesnej oświaty. Polskie raporty wówczas tych wartości nie uwzględniały, choć w nowych programach zaczęto już akcentować problem indywidualizacji kształcenia i jego wielopoziomowość.

– W roku 1978 pod kierownictwem Bogdana Suchodolskiego dokonano kolejnej diagnozy polskiego systemu oświatowego, czego efektem był raport Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL. Z rokiem szkolnym 1977/78 rozpoczęła się przebudowa systemu oświaty, dążąca do wprowadzenia dziesięcioklasowej szkoły ogólnokształcącej. Reforma objęła wychowaniem przedszkolnym dzieci sześciolatek, a w roku następnym objęto nią klasy pierwsze. Podstawą reformy szkolnej na wsi miały być zbiorcze szkoły gminne, które z czasem miały się stać pełnymi 10-latkami, ponadto w szkołach wiejskich rozpoczął się proces likwidacji klas łączonych. W roku 1980 rząd (a w 1982 Sejm) wstrzymał reformę i ponownie wrócono do stanu zawartego w ustawie z 15 lipca 1961 roku.

– Początek lat 80. obnażył zaniedbania i zacofanie polskiej oświaty, zaczęto pozornie ją modyfikować, np. wdrażano nowe programy dla klas I – III (przetrwwały od 1983/84 do 1999 r.). Zmieniono regulaminy oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, szczególnie kontrowersyjnym okazał się pomysł promowania niezależnie od uzyskanych ocen (decyzję uchylono w 1981 roku). Zaprowadzono pięciodniowy tydzień nauki szkolnej. Zaniechano – z powodu kryzysu i trudności z nabyciem – jednolitego stroju szkolnego. W 1982 roku Sejm uchwalił Kartę Nauczyciela (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.), dokument stabilizujący status nauczyciela.

Diagnozą stanu oświaty w latach 80. był raport opracowany pod przewodnictwem Czesława Kupisiewicza – Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, 1989. W raporcie – dość dyskusyjnym – zwracano uwagę na odideologizowanie oświaty, jej nadmierne scentralizowanie, ale także na jej dysfunkcjonalność i brak związku z praktyką życiową, sugerując równocześnie zwiększenie nakładów na jej funkcjonowanie.

Uczniowie nie mieli już obowiązku noszenia szkolnych mundurków i tarcz z wygrawerowanym numerem szkoły, w klasach lekcyjnych zmienił się wizerunek godła, a obok niego zawieszano krzyż.

Lata 1991–1999

– Transformacja ustrojowa zapoczątkowała przemiany w oświacie, co przede wszystkim objawiało się rozbiem monopolu państwa w jej zarządzaniu. Wraz z rokiem 1991 rozpoczęło się stopniowe przejmowanie przedszkoli i szkół przez samorządy lokalne (od 1 stycznia 1991 r.), co niestety doprowadziło do likwidacji wielu placówek przedszkolnych, na których utrzymywanie samorządy nie miały wystarczających środków. Coraz liczniej powstawały szkoły niepubliczne. Usankcjonowano także prawo do nauki poza szkołą.

– Preferencje przyznano nauczaniu i wychowaniu w duchu chrześcijańskiego systemu wartości, w myśl uniwersalnych zasad etyki (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie szkolnym, Dz.U. Nr 95). Intencją ustawodawcy było dostosowanie systemu oświatowego do zmian ustrojowych. Z dniem 1 września 1990 r. do tygodniowego planu zajęć wprowadzono lekcje religii. Odstąpiono od jednakowych dla wszystkich uczniów programów i podręczników, co oznaczało, iż nauczycielom zagwarantowano swobodę ich wyboru (w latach 1993–1997 proces ten został skutecznie zahamowany). Wprowadzono tzw. minimum programowe – powszechnie obowiązujące treści kształcenia, które będą musiały być zawarte w każdym z programów dopuszczonych do użytku szkolnego, a także naukę języków zachodnioeuropejskich zamiast języka rosyjskiego (por. Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimum programowych) kształcenia ogólnego, s. 51).

– Ustawa z września 1991 roku zmieniła też sposób wyłaniania dyrektora szkoły. Odtąd jest on powoływany w ramach konkursu. Otrzymał także znaczną autonomię w podejmowaniu różnych, ważnych dla funkcjonowania szkoły decyzji (np. to dyrektor decyduje o zatrudnianiu i zwalnianiu nauczycieli i innych pracowników szkoły).

– W sierpniu 1992 roku ministerstwo oświaty wydało zarządzenie w sprawie ramowego statusu szkół publicznych. Określono w nim zadania szkoły, uprawnienia i obowiązki poszczególnych jej organów, omówiono strukturę organizacyjną (Dz.Urz. z 1992 r. Nr 4, poz. 18). Wydarzenia z tamtego okresu Krzysztof Konarzewski opisuje następująco: „Reforma wyzwala praktykę nadrzędnych [...], by poddać ją wpływowi współistniejących ze sobą ludzi. Przestaje być odbiciem dominującej ideologii, a staje się projektem lokalnym, własnością jednostek i małych społeczności” (*Uwagi o polskiej reformie systemu oświaty*).

– W roku szkolnym 1993 zatwierdzono ministerialny projekt reformy oświaty *Dobra i nowoczesna szkoła* – kontynuacja przemian edukacyjnych, w którym zapowiadało kontynuację reform sugerowanych w 1989 roku. W dokumencie tym podejmowano problemy związane z programami kształcenia, kwalifikacjami nauczycieli (zakładano, że do 2000 roku wszyscy nauczyciele będą musieli legitymować się wyższym wykształceniem) i zarządzaniem oświatą oraz jej finansowaniem. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN krytycznie odnosił się do tego dokumentu, a ówczesny minister edukacji A. Łuczak w 1994 roku przedstawił Sejmowi kolejny dokument naprawy polskiej

oświaty. W efekcie powstała kolejna diagnoza stanu polskiej oświaty opracowana w ramach raportu Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej (1996 r.), zaś w znowelizowanej w 1996 roku ustawie o systemie oświaty z 1991 roku zwrócono uwagę na „dostosowanie treści, metod i organizacji metod nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów”, a funkcjonowanie systemu szkolnego odniesiono do sfery strukturalnej i programowo-metodycznej. Był to kolejny dokument, który nie doczekał się finalizacji wdrożeniowej, nie były nim zainteresowane (tak samo, jak wcześniejszymi raportami) władze oświatowe, które wypracowywały własne, nieudolne koncepcje naprawy polskiej szkoły. Poza tym, częste zmiany na stanowisku ministra oświaty nie pozwoliły, by zainicjowane zmiany wdrażać do praktyki szkolnej. Każdy minister miał swoje pomysły, których jednak na ogół nie zdążył wcielić w życie. Tak było w przypadku ministra Samsonowicza, jego następcy Głębockiego, ale także ministra Flisowskiego, Łuczaka, Czarnego i Wiatra. Dopiero w 1999 roku minister oświaty Mirosław Handke, ustawą z dnia 8 stycznia 1999 r., usankcjonował przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Reforma ruszyła, choć przez wielu, już od samego początku, była krytykowana, dodatkowo natrafiła na bardzo niesprzyjające warunki finansowe, jako że udział oświaty w dochodzie narodowym był wówczas na tragicznie niskim poziomie.

Harmonogram prac związanych z wdrażaniem reformy oświaty

W 1999 roku rozpoczęto wprowadzanie czterech ważnych reform systemowych jako efekt drugiego etapu transformacji ustrojowo-gospodarczej. Równoczesne zainicjowanie kilku reform sprawiło, że rok 1999 stał się rokiem przełomu.

Wdrażanie zmian oświatowych poprzedzone było „porządkowaniem” oświaty szkolnej, o czym wspomniano w tabeli 1. Wymagało również wielu zmian legislacyjnych, zmian w ustawach i aktach wykonawczych, a także wydawania nowych rozporządzeń. Na nowo zaczęto definiować pewne pojęcia i zjawiska, jak choćby zwrot „podstawa programowa”, traktowany nie – jak miało to miejsce wcześniej – jako minimum programowe, a więc obligatoryjny spis umiejętności i wiadomości, ale jako deklaracje celów nauczania (Konarzewski, 2004, s. 12-14). Nowa ustawa o systemie oświaty definiuje ją jako „obowiązkowe, na danym etapie kształcenia zestawy celów i treści oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych” (art. 3 ustawy o systemie oświaty). Podstawa programowa ma wielu adresatów. Z jednej strony, normując strukturę nauczania (etapowość, podział na przedmioty, wykaz ścieżek edukacyjnych), jest skierowana do organów prowadzących placówki oświatowe i do ich dyrektorów, zarysowując treści nauczania, stanowi wskazówkę dla autorów i wydawców

programów nauczania i podręczników, ale także stawiając szkole zadania do wypełnienia, jest skierowana do nauczycieli i nadzoru pedagogicznego (Konarzewski, 2004, s. 16).

Zanim zaczęto wdrażać reformę, znowelizowano ustawę o systemie oświaty i Kartę Nauczyciela⁷. Rząd musiał uruchomić rezerwy budżetowe i przeznaczyć środki finansowe na wdrażanie reformy; ważnym dokumentem był projekt „Reforma systemu finansowania oświaty” (1998), w którym znalazły się zapisy odnoszące się do zmian w zakresie finansowania reformowanej oświaty. Zaczęto także powoływać dyrektorów nowo powstałych gimnazjów, tworzone komisje egzaminacyjne, finansowano wyprawki szkolne dla uczniów z rodzin ubogich. Rozpoczęto kampanię informacyjną i promocyjną, Ministerstwo Edukacji sukcesywnie publikowało zeszyty z serii Biblioteczka Reformy (ukazało się 40 numerów), do szkół rozesłano Koncepcję wstępną reformy systemu edukacji i tzw. Pomarańczową Książeczkę – Projekt reformy systemu edukacji. Na stronach internetowych pojawiły się portale edukacyjne (również na stronach MEN) poświęcone reformie, internauci mogli wyrażać swoje opinie i zgłaszać wątpliwości. Warto wspomnieć, że koncepcja wstępna reformowania oświaty już w fazie wstępnej napotkała na silny opór ze strony środowisk nauczycielskich, które – jak się później okazało – słabo (w ogóle?) nie identyfikowały się z treścią ministerialnych dokumentów.

Nim rozpoczęto wdrażanie reformy, Rada Ministrów przyjęła harmonogram przygotowań do jej rozpoczęcia, a w lutym 1999 roku prezydent podpisał ustawę. Reforma – określana jako strukturalna i radykalna – ruszyła z dniem 1 września 1999 roku pomimo dość szerokiej akcji jej wetowania. Jeden z twórców reformy – podsekretarz stanu w MEN Wojciech Książek optymistycznie manifestował: „w systemie [...] zostały pootwierane drzwi przed inicjatywami oddolnymi. Samorząd [...] uzyskał realny wpływ na politykę edukacyjną państwa, a jego rozważna gospodarka finansami budżetowymi może zapewnić lepsze warunki materialne szkołom. Oświatowa transformacja [...] została złożona w ręce nauczycieli” (Maciejewska, Książek, 2002, s. 3-4).

Efektom wprowadzania reformy oświaty były następujące zmiany systemowe i prawno-organizacyjne, które w zamyśle reformatorów miały wykreować szkołę „z kompetencjami”, która odpowiadałaby na potrzeby

⁷ Opublikowano 11 rozporządzeń wykonawczych do ustaw (23 luty 1999) Dz.U. Nr 14 z 1999 r.). Opublikowano statuty centralnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych (MP Nr 27 z 1999). Rząd przyjął projekt ustawy o zmianie Karty Nauczyciela (28 września 1999), odbyło się pierwsze czytanie projektu ustawy i skierowanie projektu do prac komisji sejmowych, po czym po poprawkach sejm przyjął zmiany w ustawie Karta Nauczyciela (2000). W grudniu 1999 r. przesłano do społecznych konsultacji *standardy wymagań egzaminacyjnych* (por. Maciejewska, Książek, 2002, s. 14-15).

zmieniającej się gospodarki rynkowej. Najistotniejszymi zaś celami, jakie decydenci oświatowi chcieli osiągnąć dzięki jej wdrożeniu było:

- podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa polskiego poprzez wzrost skolaryzacji na poziomie pełnego wykształcenia średniego i wyższego,
- podniesienie jakości kształcenia w polskich szkołach,
- wyrównanie szans edukacyjnych, dostępu do edukacji dzieci z różnych środowisk.

Szczegółowy harmonogram prac związanych z wdrażaniem reformy oświaty przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Harmonogram prac związanych z wdrażaniem reformy oświaty⁸

Począwszy od 1 września 1999 r.	Wdrożenie systemu monitorowania przebiegów i efektów reformy.
Od 1 stycznia 2000 r.	Wdrożenie nowego systemu finansowania oświaty – bon oświatowy.
2000 r., z późniejszymi zmianami w 2004 r.	Nowy system awansu zawodowego nauczycieli.
Maj/czerwiec 2000 r.	Przeprowadzenie pierwszego sprawdzianu dla absolwentów sześciolletniej szkoły podstawowej.
Z dniem 1 września 2001 r.	Wyodrębnienie gimnazjum jako pełnej 3-poziomowej szkoły średniej.
Maj/czerwiec 2002 r.	Przeprowadzenie pierwszego sprawdzianu dla absolwentów gimnazjum.
Maj/czerwiec 2002 r.	Przeprowadzenie pierwszego egzaminu dojrzałości wg nowych zasad (dla chętnych uczniów) – Nowa Matura.
Z dniem 1 września 2002 r.	Powołanie nowych typów szkół ponadgimnazjalnych.
Maj 2005 r.	Przeprowadzenie pierwszego egzaminu dojrzałości dla absolwentów kończących nowy typ szkoły licealnej.
Od 1 września 2004 r.	Objęcie dzieci sześciolletnich obowiązkowym rocznym przygotowaniem do podjęcia edukacji szkolnej.

1. Główne funkcje i zadania wczesnej edukacji w założeniach reformy

Zmiany, jakie się dokonały wraz z implementacją reformy, objęły wiele obszarów funkcjonowania szkoły, odnosząc je również do kształcenia wczesnoszkolnego. Choć wszystkie zadania, jakie powinna realizować nowoczesna szkoła, zostały określone w znacznie wcześniej ukonstytuowanej

⁸ Realizacja harmonogramu oraz zmiany, jakie się dokonały w trakcie toczącej się reformy, zostaną przedstawione w dalszej części tekstu.

ustawie o systemie oświaty (z 7 września 1991 r.) i w przepisach wydanych na jej podstawie, to w przeciągu wielu lat reformowania polskiej szkoły miały miejsce jej rozliczne nowelizacje. Były one wpisane w jej funkcjonowanie, bo zakładano, że szkoła już z samej swojej definicji jest miejscem ciągłej zmiany. Tak więc wraz ze zmianą społeczną, zmienić się muszą zadania, jakie stawiane są edukacji, na nowo trzeba wypracować jej cele, określić, jakiego absolwenta potrzebuje zmieniająca się rzeczywistość. Strategia zmiany jest więc strategią pytań: Po co ta zmiana? Co chcemy osiągnąć? Jak będziemy zmierzać do celu?

Propedeutyczny charakter edukacji wczesnoszkolnej wprowadza dziecko – w sposób zorganizowany i ukierunkowany na nabywanie różnorodnych kompetencji – w świat ludzkiego poznania. Gdy pierwszoklasista przychodzi do szkoły, reprezentuje ukształtowany przez pierwsze 6 lat swojego życia obraz percypowanej przez siebie rzeczywistości, ma osobistą „życiową filozofię” naznaczoną wcześniejszymi doświadczeniami, co pozwala mu odnosić się do nowych zdarzeń i nadawać im coraz wyższe jakościowo znaczenia. Gdy opuszcza szkołę jako dorosły licealista, postrzeganie rzeczywistości i udział w jej kreowaniu jest bardziej dojrzałe, zweryfikowane. Mówimy wówczas, że w „uczniu zaszła zmiana”. By jednak mogła się ona dokonać, należało zmienić oblicze szkoły już na poziomie wczesnej edukacji, która odgrywa znaczącą rolę „w uczniowskiej biografii” (Zalewska, 2005, s. 47), jako że doświadczenia pierwszych lat kształcenia bardzo często przesądzają o tym, kim w przyszłości „stanie się dziecko” (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 7).

Twórcy reformy zakładali, że zmianie musi ulec to, co można by nazwać „kulturą pedagogiczną”, a to oznaczało, że należało zmienić relacje nauczyciela z uczniami, odejść od tradycyjnego modelu nastawionego na przekaz uporządkowanej, ale przedmiotowej i transmitowanej w systemie klasowo-lekcyjnym wiedzy (Gołębiak, 2004). To zamknięcie edukacji w czterech ścianach klasy szkolnej skutecznie ograniczało swobodę twórczego działania uczniów. Także bezwzględna dotąd dominacja nauczyciela nad procesami kształcenia, autorytarne decydowanie o przebiegu zajęć, o stosowanych metodach i formach współpracy podczas ich trwania, czyniło z uczniów biernych uczestników procesów edukacyjnych. W tak funkcjonujących strukturach szkolnego życia poważnie była zagrożona podmiotowość ucznia – jego gotowość do generowania pomysłów, zaspokajania naturalnej ciekawości i twórczości, co powodowało, że naukę szkolną odbierał on w kategoriach przymusu i udręki. A przecież dziecko, które jest żywo zainteresowane tym wszystkim, co je otacza, docierające zewsząd informacje chce przetwarzać i selekcjonować, jako że istotną cechą takiej percepcji jest aktywny i twórczy charakter samego postrzegającego (Szewczuk, 1995, s. 385).

W. Okoń uważa, że reforma z 1999 roku nie naruszyła jednak w sposób oczekiwany istniejących relacji między nauczycielem a uczniem, co więcej, zaistnienie obligatoryjnego kształcenia zintegrowanego, o większym niż dotąd wymiarze i kształcie, którego wypracowana przez ekspertów koncepcja miała być kluczowym elementem reformy na poziomie wczesnej edukacji, nie stała się panaceum na dysfunkcjonalność systemu (Okoń, 2007, s. 16). Choć w założeniach kształcenie zintegrowane stwarzało szansę na lepszą organizację metodyczno-programową, to taka praktyka nie była normą, zaś sytuację szansy wykorzystali tylko nieliczni, refleksywnie myślący, nauczyciele, którzy wykazując się metodyczną mobilnością, podjęli – jak to określił Roman Schulz – „mikroskopowe innowacje” (Schulz, 1994, s. 107) na poziomie indywidualnego funkcjonowania i w obrębie najbliższego otoczenia. Niektórzy z nich włączyli rodziców w proces dydaktycznego planowania, inni nawiązali współpracę z różnymi instytucjami i innymi szkołami, jeszcze inni opracowali i wdrażali własne autorskie programy czy projekty edukacyjne czerpiące inspiracje z Freineta, Montessori czy pedagogiki zabawy. Poszukując nowych rozwiązań praktyczno-pedagogicznych, urealniali w swoich placówkach nową jakość, wyzwalałi możliwości rozwojowe swoich uczniów i tym samym dokonywali w nich zmian, stymulujących ich z ukierunkowaniem na sukces. Przyświecała im myśl, że ta nowa jakość edukacji ma nie tylko kolosalne znaczenie dla rozwoju uczniów, ale także pozwala wyrównać szanse życiowe tych, którzy wrażliwość w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Takie przeobrażenia w zakresie metodyki kształcenia czy organizacji zajęć nie tylko wpływają na rozwój uczniów, ale także – będąc dużym wyzwaniem – rozwijają nauczyciela.

By temu podolać, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej musieli wówczas posiadać wiele różnych kompetencji, które dotyczyły umiejętności planowania i organizowania pracy w ramach zintegrowanych bloków tematycznych i projektów edukacyjnych, ujętych w ramach dnia aktywności. Podstawową strategią edukacyjną przyjętą w tej koncepcji jest organizowanie procesu uczenia się poprzez zadania będące m.in. wynikiem własnej aktywności dziecka, jego ciekawości i niepokoju poznawczego. W koncepcjach nowego modelu edukacji wychodzi się od potrzeb dziecka, wyzwala u niego motywacji i chęci podejmowania zadań już na etapie przygotowywania zajęć i gromadzenia potrzebnych materiałów (Rura, 1993, s. 35). W tej sytuacji przygotowano dla nauczycieli pracujących w klasach początkowych ofertę szkoleń, podczas których mieli oni zweryfikować swoją wiedzę i doświadczenia na temat kształcenia zintegrowanego, którego realizacja wymaga przecież od nauczyciela elastycznego modelowania dnia aktywności, tak, by nie zaniedbać żadnego z obszarów edukacji. Organizując zupełnie inaczej niż dotąd pracę z uczniami, musieli się oni nauczyć tworzenia

projektów edukacyjnych, bloków tematycznych i dni aktywności, przy wykorzystaniu atrakcyjnych, wspierających ucznia strategii. Zakładano więc, że dominującymi metodami w pracy z uczniem najmłodszym powinny być te, które wspierają jego twórczą aktywność i samodzielność, pozwalają inicjować działania, które „o krok” wyprzedzają uczniowskie możliwości, rozbudzając naturalną ciekawość poznawczą. Na ile jednak te różne formy doksztalcenia w istocie uporządkowały wiedzę nauczycieli na temat kształcenia zintegrowanego, trudno powiedzieć. Warto jednak zaznaczyć, że analizując dostępne nauczycielom oferty szkoleń, trudno było dopatrzeć się takich, które w istocie dotyczyły zagadnień związanych z kształceniem zintegrowanym, które przybliżały wiedzę na temat koncepcyjności tej idei. Tematyka szkoleń dotyczyła na ogół (i tak jest nadal) problemów związanych z realizacją nowych programów, ocenianiem uczniów, kształtowaniem kompetencji kluczowych, wykorzystaniem w pracy z uczniem dobrze już znanych, choć nadal nie w pełni rozumianych, różnych alternatywnych koncepcji. Nie dając nauczycielom wyboru odnośnie do koncepcji kształcenia (na gruncie reformy *kształcenie zintegrowane* stało się obligatoryjne), nie nauczono ich, jak poradzić sobie z nieprzystosowanymi do tej koncepcji podręcznikami, jak krytycznie odczytywać namnażające się różne metodyczne „obudowy” do tychże podręczników (plany pracy, scenariusze zajęć, konspekty), jak interpretować zapisy zawarte w podstawie programowej i jak zapisy te realizować, wyzbywając się zakorzenionego instrumentalizmu metodycznego (Klus-Stańska, 2006, s. 20). Zachowanie wygodnego – choć przez samych nauczycieli niejednokrotnie krytykowanego i wyśmiewanego – *status quo*, infantylnego w podejściu do dziecka, do jego potrzeb i zmieniających się możliwości, nie pozwalało większości wczesnoszkolnym pedagogom, włączać się w budowanie nowego metodycznego dyskursu. Nauczyciele, a także ich uczniowie nadal tkwią więc w przekonaniu, że w szkole nie będzie się wolno bawić – tak właśnie sądzi większość dorosłych – i że to właśnie wraz z okresem przedszkolnym odchodzi w zapomnienie czas bez troskiej zabawy. Tymczasem odejście od podziału na przedmioty na rzecz „całościowo pojmowanych doświadczeń” pozwala w sposób dynamiczny zsynchronizować obszary związane z uczniowskim działaniem, przyswajaniem wiedzy i emocjonalnym przeżywaniem, odwołując się do treści z różnych dziedzin wiedzy, sięgając do różnorodnych zasobów jako źródeł informacji (Sowińska, 2002, s. 19 i n.). Jest też czas na zabawę – spontaniczną, wplecioną w tok lekcji, mającą charakter gier dydaktycznych, również na „szukanie po omacku” i porządkowanie terenu swojego życia, a także na działanie z odwołaniem do własnych doświadczeń. Istotne, by nauczyciel dostrzegał nie tylko zalety umysłu swoich uczniów, ale także, by „uwzględnił [...] ich psychikę, fizyczność i ich życie duchowe” (Sowińska, 2002, s. 25-26).

W tej sytuacji musiała się zmienić aranżacja przestrzeni klasowej. Choć w salach, w których uczą się klasy młodsze, pojawiły się dywany i sukcesywne zamiany pozwalają na większą swobodę, to tak naprawdę nie wyzbyto się w pełni powszechnie krytykowanego systemu klasowo-lekcyjnego. Brak dzwonek, dywany i korelowanie treści w ramach różnych obszarów wiedzy, to tylko namiastka, a czasem pozory autentycznych zmian w kształceniu na poziomie klas początkowych.

Ważnym stało się także wykorzystywanie w codziennej pracy technologii informacyjnych, a także wdrażanie uczniów do sięgania po różnorodne źródła wiedzy, a chcąc sprostać oczekiwaniom uczniów i ich rodziców, zaczęto do klas młodszych wprowadzać innowacyjnie język obcy. Ogromnym wyzwaniem okazało się też wprowadzenie oceniania opisowego zamiast dotąd stosowanych stopni wymiernych. Pojawiło się więc opisowe ocenianie bieżące, opisowe oceny śródroczne i opisowe świadectwo po każdej klasie, które miało stać się narzędziem ewaluacji i źródłem informacji o postępach ucznia, a nie jak dotąd być wyłącznie narzędziem dyscyplinującym czy selekcyjnym.

W kontekście zachodzących przeobrażeń zaczęto więc uczniów klas młodszych wdrażać do nowej roli ucznia i członka szkolnej społeczności. W zmianach pojawić się miał zwrot ku wartościom podstawowym, wartościom uniwersalnym, ukształtowanym i akceptowanym powszechnie od zawsze, jak chociażby: wolność, pokój, tolerancja, ludzka godność czy własna tożsamość. J. Żebrowski dostrzega w takim podejściu szansę na „upodmiotowienie wartości, czyli zaakceptowanie i uznanie ich przez uczniów jako integralnego składnika własnej osoby” (Żebrowski, 1998, s. 276).

Istotne zmiany miały dotyczyć:

- rzeczywistej troski o uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- rozpoznawania stopnia dojrzałości i gotowości szkolnej każdego dziecka, a co za tym idzie, poziomu jego dotychczasowych doświadczeń,
- kształtowania sfery wolicjonalnej, pokazywanie najmłodszemu uczniowi, że jego osoba jest ważna, że szkoła (nauczyciel) jest otwarta na jego potrzeby,
- rozpoznawania i interpretowania, a także akcentowania mocnych stron ucznia przy równoczesnym wspieraniu go przez „życzliwego dorosłego” (nauczyciela).

Wobec powyższego, funkcje, jakie przypisuje się edukacji wczesnoszkolnej, musiały się zmienić; obok niepodważalnych funkcji opiekuńczo-wychowawczych i kształcąco-poznawczych dużą wagę przywiązuje się dzisiaj do funkcji diagnostyczno-prognostycznej i kompensacyjno-usprawniającej. Jest to związane z przygotowaniem uczniów do sprawnego przekroczenia progu szkolnego po klasie trzeciej i troska o jak najmniej bolesne wejście do nauczania systematycznego. Nauczyciele edukacji wczesnoskol-

nej powinni więc dążyć do tego, by szkoła mniej była źródłem wiedzy, a raczej miejscem jej weryfikacji, systematyzacji i utrwalania, by stwarzała możliwości do działania i sprawdzania nabywanych kompetencji w praktyce, by odwoływała się do konstruktywistycznych strategii kształcenia i uwzględniała holistyczne podejście do środowiska uczenia się ucznia.

Należy także wspomnieć, że jednym z rozwiązań reformy, w jakie ustawodawca wyposażył szkoły, były uregulowania prawne pozwalające tworzyć własne wewnętrzne zasady funkcjonowania placówek z zachowaniem pełnej autonomii, ale po spełnieniu warunku realizacji nowej Podstawy programowej (1999). Pozwalało to szkole na samodzielne konstruowanie autorskich programów nauczania, wychowania i narzędzi dydaktycznych, takich, jak podręczniki, zeszyty ćwiczeń, karty pracy. Rady pedagogiczne otrzymały pełną swobodę w tworzeniu własnych programów, a nauczycieli zachęcano do działań innowacyjnych i opracowywania programów autorskich, które miały być „oczyszczone” z encyklopedyzmu generującego nauczanie werbalne, z nadmiernego historyzmu z dominacją treści związanych z przeszłością i z addytywizmu, powodującego niekontrolowany rozrost treści. Większość nauczycieli potraktowało autonomię programową jako wybór programu i podręcznika spośród oferty ministerialnej. Żeby wybrać właściwy program i jego obudowę (podręczniki) należało umieć go „wyszukać” spośród wielu, ocenić jego walory, postawić zasadnicze pytania o przyjętą i realizowaną przez program koncepcję kształcenia oraz mieć świadomość, w jakim stopniu uwzględnia ona postulat podmiotowości ucznia. Przepisy prawa oświatowego pozwalały, co prawda, modyfikować programy z listy ministerialnej, jednak możliwość modyfikacji wielu nauczycielom przysparzało trudności. Tak więc nie mogło być mowy o urealnianiu i elastycznym korygowaniu obligatoryjnych wymagań programowych tak, by dostosować je do potrzeb każdego ucznia i szkoły, co oznaczało, że nauczyciele już na poziomie planowania dydaktycznego nie dostosowywali wymagań do uczniowskich indywidualnych możliwości i ograniczeń. Warto również podkreślić fakt rosnącej wówczas roli rodziców w decyzjach programowych podejmowanych w szkołach (por. www.kprm.go). Nadal jednak funkcjonowało przekonanie, że program – jakkolwiek by był – należy zgodnie z założeniem jego twórców realizować, a nie interpretować, co najwyżej próbując go dostosować do potrzeb ucznia, nauczyciela, warunków i sytuacji. Irena Adamek przeanalizowała kilka programów kształcenia zintegrowanego i krytycznie odniosła się do ich wartości merytorycznych i konstrukcji pod kątem zgodności z wymogami teoretyczno-metodologicznymi. Autorka w opracowanych analizach zwróciła uwagę na fakt, iż w analizowanych przez nią programach zabrakło „wyraźnego artykułowania podstawy teoretycznej”, co upatruje w „braku wiedzy o [...] konstruowaniu programów”. Jednakowoż dostrzegła też, że programy te „odpowia-

dają idei kształcenia kompetencji" niezbędnych, by prawidłowo funkcjonować w nowej rzeczywistości i kładą nacisk na uczenie się poprzez działanie i doświadczanie (Adamek, 2004, s. 56).

Ponadto należy zaznaczyć, iż w podstawach programowych z 1999 roku ustawodawca wyraźnie zaznaczył, iż ilekroć pisze się o kształceniu zintegrowanym, „należy przez to rozumieć system nauczania w klasach I – III szkoły podstawowej”. „System nauczania”, jest zbiorem różnych elementów powiązanych ze sobą relacjami, i to w taki sposób, by mogły stanowić ze sobą spójną, zdolną do funkcjonowania całość. Elementami tymi miały być podmioty zanurzone w tym szczeblu edukacyjnym, a więc uczniowie klas młodszych, ich rodzice i nauczyciele. Z zapisu można by sądzić, że wszystkie te podmioty w sposób równoważny miały szansę na wzięcie udziału w dialogu dotyczącym kształtu edukacji na tym poziomie, że mogły zaangażować się w tworzenie nowej jakości szkoły i uaktywnić własne strategie oglądu rzeczywistości. Tymczasem, „system” ten okazał się uwikłany w niespójność decyzyjną decydentów, uzależniony od mechanizmów panujących w konkretnej szkole i głęboko zakorzeniony w matrycy tradycyjnej metodyki (Klus-Stańska, 2009, s. 49). Stąd też, pomimo transformacyjnych zmian zainicjowanych w 1999 roku w różnych obszarach funkcjonowania szkoły – także na poziomie edukacji wczesnoszkolnej – wymaga ona nadal przemyślanych zabiegów modernizacyjnych. Niektórych z zakładanych w Projekcie zmian nie udało się wdrożyć, inne uległy modyfikacjom pod wpływem różnych społecznych nacisków, z innych po prostu zrezygnowano.

2. Nowelizacje i zmiany w toku wdrażania reformy – ich kierunek i charakter

Reformatorzy, nadając reformie błyskawiczne tempo i raczej nie skłaniając się ku dogłębnym analizom, stawiali się bardziej na natychmiastowy efekt niż na realne, choć odroczone w czasie, korzyści. Choć nikt nie neguje, że reformowanie polskiej szkoły stało się koniecznością, wzięwszy pod uwagę rzeczywistość oświatową końca lat dziewięćdziesiątych, daleką od europejskich standardów, to jednak obserwacja reformowanej rzeczywistości pozwala wyciągnąć wnioski, że raczej pobieżnie dokonano oceny sytuacji wyjściowej i nie zweryfikowano wszystkie „za i przeciw”, a harmonogram wdrażania zmian okazał się mało elastyczny, bo nie w pełni uwzględniał rozwiązania kompromisowe.

Monitorując – już z perspektywy czasu – wdrażanie reformy i jej efektywność, dostrzega się różne przyczyny, które zahamowały lub uniemożliwiły dokonywanie rzeczywistych przeobrażeń i które spowodowały, że od kilku lat mówi się o *reformie reformy*.

W przeciągu tych kilkunastu lat od zainicjowania zmian oświatowych, ministrowie edukacji wydali wiele różnych rozporządzeń, które przez kolejnych ministrów były kilkakrotnie zmieniane i to tak dalece, że niejednokrotnie, by je w pełni zrozumieć, wymagały dodatkowych wyjaśnień na internetowych stronach Ministerstwa Edukacji⁹. Zmiany te dotyczyły także Podstaw programowych, które od 1999 roku zmieniano lub modyfikowano kilkakrotnie.

Poniżej zamieszczono wykaz działań, jakie dla poprawy sytuacji polskiej szkoły podejmowali ministrowie oświaty III RP „reformując” to, co dotąd było wdrażane jako efekt zmian generowanych reformą z 1999 roku, z wyszczególnieniem tych zmian, jakie dokonywały się na poziomie wcześniejszej edukacji.

Okres od 31 X 1997 do 20 VII 2000¹⁰

Zmiany ogólnooświatowe:

1. Nastąpiło przejęcie placówek oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego: gminy, powiaty i w niewielkim stopniu (dotyczyło to szkół specjalistycznych o ponadregionalnym zasięgu) przez samorządy wojewódzkie.

2. Oddzielono funkcje organu prowadzącego (samorządu) od nadzoru pedagogicznego (kurator oświaty).

3. Wraz ze zmianą systemu zarządzania zostały wprowadzone inne zasady finansowania oświaty. Od 1 stycznia 1999 r. subwencja oświatowa była dzielona proporcjonalnie do liczby uczniów kształcących się w szkołach na terenie danego samorządu.

4. Od 1 IX 1999 roku zaczęto wdrażać reformę oświaty, której ukoronowaniem miała być Nowa Matura w 2002 roku z obowiązkową – obok języka polskiego i obcego – matematyką.

5. Na mocy ministerialnego rozporządzenia z 15 II 1999 roku weszła w życie pierwsza Podstawa programowa dla poszczególnych szczebli edukacyjnych i różnych typów szkół.

6. Przywilejem nauczyciela stał się wybór programu i podręcznika, których wielość i różnorodność zaskoczyła nauczycieli, stając się dla wszystkich dużym wyzwaniem.

7. Rozpoczęły się prace nad nowym modelem szkół ponadgimnazjalnych, nastąpiła też powolna likwidacja wielu szkół o profilu technicznym

⁹ Takim przykładem jest choćby Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, które było przez minister K. Łybacką zmieniane 5 razy.

¹⁰ Urząd sprawował wtedy Mirosław Handke (AWS – Akcja Wyborcza Solidarność).

i zawodowym, co uzasadniano, iż produkowały one specjalistów w „martwych” zawodach.

8. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19.IV.1999 roku od 1 września każda szkoła powinna wypracować dokument pt. Wewnątrzszkolny system oceniania, obejmujący bieżące i śródroczne klasyfikowanie według skali i norm przyjętych w danej szkole, a także sposoby informowania rodziców i uczniów o wymaganiach edukacyjnych oraz metody sprawdzania osiągnięć szkolnych.

9. Na mocy ustawy o systemie oświaty minister oświaty powołał instytucje, których zadaniem było wdrożenie zewnętrznego systemu oceniania. Były to:

- a. Centralna Komisja Egzaminacyjna, do której zadań należało: opracowywanie standardowych wymagań stanowiących podstawę sprawdzianów i egzaminów, dokonywanie analizy wyników, przygotowywanie programów doskonalenia nauczycieli w zakresie diagnozowania i oceniania, koordynowanie działań komisji okręgowych;
- b. Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, które miały przeprowadzać sprawdziany i egzaminy, przygotowywać pytania, zadania i testy egzaminacyjne, opracowywać informatory zawierające opis egzaminów i sprawdzianów oraz kryteria oceniania.

10. Minister oświaty wprowadził zakaz łączenia gimnazjów ze szkołą podstawową, lecz równoczesne wykreślenie z ustawy zapisu uniemożliwiającego tworzenia zespołów szkół (podstawowej z gimnazjum) spowodowało, że gminy, uruchamiając działania oszczędnościowe, takie zespoły i tak tworzyły, często nawet pod jedną dyrekcją i ze wspólną kadrą nauczycielską. We wrześniu 2000 roku takich zespołów było 68,2%. Zaistniało wtedy także (głównie na wsi) zjawisko „wirtualnego gimnazjum”, którego klasy porozrzucane były po wiejskich podstawówkach. Mamy więc tu do czynienia z reformatorskim paradoksem.

Zmiany na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:

1. W pierwszym etapie edukacji - w klasach I - III - wprowadzono nauczanie zintegrowane. Z ministerialnego zapisu wynika, że „ma polegać na niewyodrębnianiu poszczególnych przedmiotów i prowadzeniu zajęć przez jednego nauczyciela według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności uczniów”.

2. Nastąpiły zmiany programowe i metodyczne na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, które jednak nie były skorelowane z programami wychowania przedszkolnego, co przyczyniło się - przy braku ciągłości programowej - między innymi do powtarzania pewnych działań w klasie pierwszej (np. w zakresie poznawania liter czy w odniesieniu do nauki czytania).

3. Pominięto w reformie wychowanie przedszkolne, szczególnie w odniesieniu do dzieci 3 – 5-letnich. W ustawowym zapisie można było jedynie przeczytać, iż dziecko w wieku 6 lat ma prawo do rocznego przygotowania przedszkolnego, co dawało prawo rodzicom do korzystania z tego przywileju. Popularna „zerówka” była więc powszechna, ale nieobowiązkowa.

4. W komunikacie z 19 lutego 1999 r. minister ogłosił, że „propozycja włączenia sześciolatków w proces nauki szkolnej nie jest na dzień dzisiejszy możliwa ze względów finansowych, jak i z uwagi na dobro dzieci. [...] Problem ten będzie ponownie rozważany w dalszej strategii zmian w oświacie”.

Okres od 20 VII 2000 do 19 X 2001¹¹

Zmiany ogólnooświatowe:

1. Minister oświaty kontynuował wdrażanie reformy zainicjowanej przez swojego poprzednika, ale także wprowadził zmiany dotyczące wdrażania drugiego jej etapu.

2. Proponował on włączenie publicznych szkół podstawowych i gimnazjów zakładanych i prowadzonych przez powiaty do ogólnej sieci szkół oraz wprowadzenie obowiązku ustalania im obwodów.

3. Według ministra dotychczasowe instrumentarium pomocy dzieciom niepełnosprawnym powinno być wzbogacone o nową formę, tzw. wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, które to zajęcia mogli organizować dyrektorzy przedszkoli i szkół podstawowych specjalnych, szkół podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych. Wczesne wspomaganie rozwoju miało być prowadzone od chwili wykrycia niepełnosprawności dziecka aż do podjęcia przez nie nauki w szkole.

4. Dopuszczał on, by nauczanie języków obcych, zajęć wychowania fizycznego czy prowadzenie dodatkowych zajęć nieobjętych ramowym planem nauczania powierzyć osobom niebędącym nauczycielami, ale posiadającym odpowiednie przygotowanie. Oceny adekwatności wykształcenia, które miała taka osoba do rodzaju prowadzonych zajęć, miał dokonywać dyrektor szkoły.

Okres od 19 X 2001 do 2 V 2004¹²

Zmiany ogólnooświatowe:

1. MENiS zleciło opracowanie projektu nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kierownikiem projektu pt. „Podstawa programowa kształcenia ogólnego: pożądane kierunki zmian” został Krzysztof Kona-

¹¹ Urząd sprawował wtedy Edmund Wittbrodt (AWS).

¹² Urząd sprawowała wtedy Krystyna Łybacka (SLD – Sojusz Lewicy Demokratycznej).

rzewski (2003–2004). Opracowano książkę: *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Propozycje dotyczące nowych podstaw programowych były mocno krytykowane przez różne gremia i w efekcie nie zostały wdrożone do praktyki szkolnej.

2. Rozporządzenie MENiS z dnia 31 stycznia 2002 (Dz.U. Nr 10, poz. 96) obligatoryjnie wprowadziło do szkół wszystkich typów szkolne programy profilaktyczne, które miały być dostosowane do wcześniej zdiagnozowanych potrzeb i możliwości każdej szkoły. Ich istotą miało być podejmowanie różnych działań informacyjnych i edukacyjnych skierowanych do uczniów, ich rodziców, a także do samych nauczycieli. Analizując ówczesne programy profilaktyczne, można dostrzec, iż najczęściej dotyczyły takich problemów, jak: dyscyplina w szkole, zachowania agresywne na terenie placówki, palenie papierosów i zażywanie narkotyków oraz innych środków psychoaktywnych przez uczniów. Ich celem było przede wszystkim przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym, zapobieganie uzależnieniom, wdrażanie do zachowań społecznie akceptowanych, rozwijanie umiejętności interpersonalnych i promowanie zdrowego stylu życia.

3. Ustawą z 15 marca 2002 r. (Dz.U. z 2002 r. Nr 41, poz. 362) zmieniono zapisy ustawy o strukturze systemu, pozostawiając licea ogólnokształcące, czteroletnie technika, zasadnicze szkoły zawodowe. Licea profilowane kształcące w profilach ogólnozawodowych, uznane przez reformatorów za jedną z głównych form zdobycia wykształcenia średniego, stały się tylko jedną z propozycji edukacyjnych.

4. Ustawą z 15 marca 2002 r. (Dz.U. z 2002 r. Nr 41, poz. 362) zmieniono zapisy ustawy o strukturze systemu, pozostawiając licea ogólnokształcące, czteroletnie technika, zasadnicze szkoły zawodowe. Licea profilowane kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego, uznane przez reformatorów za jedną z głównych form zdobycia wykształcenia średniego, stały się tylko jedną z propozycji edukacyjnych.

5. W znowelizowanej ustawie oświatowej znalazł się też zapis zmuszający nauczycieli szkół niepublicznych do uczenia według tzw. siatki godzin (tak, jak miało to miejsce w szkołach publicznych). Dotąd jedynym ograniczeniem była podstawa programowa i w związku z mniej licznymi klasami nauczyciele szkół niepublicznych mogli realizować programy autorskie. Taką nowelizację potraktowali jak zamach na własną wolność zawodową.

6. Zrezygnowano z obowiązkowej matematyki na maturze, zastępując ją przedmiotem do wyboru (w 1984 roku ówczesny minister edukacji Bolesław Faron również podjął decyzję o zniesieniu obowiązkowej matury z matematyki).

7. Przy funkcjonowaniu matury starej i nowej (o wyborze decydował uczeń) wycofano się z systemu dwóch stopni trudności na egzaminie.

8. W 2003 r. młodzież ostatnich lat gimnazjum i uczniowie I klasy liceów ogólnokształcących, wzięli udział w badaniach PISA. Polscy uczni-

wie uzyskali, w porównaniu z 2000 rokiem, lepszy rezultat w czytaniu ze zrozumieniem (poprawa z 479 do 500 punktów).

Zmiany na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:

1. Ukazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 9 maja 2002 r. Nr 51, poz. 458, z późn. zm.), zaś 25 września 2002 roku ministerstwo wystąpiło z projektem nowelizacji ustawy o systemie oświaty; w art. 14. ust. 3 znalazł się zapis: „dziecko w wieku 6 lat jest zobowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu lub w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej i dalej obowiązek, o którym mowa w ust. 3, rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat. Zapewnienie warunków do spełnienia tego obowiązku jest zadaniem własnym gminy. Nakłada to również na dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych obowiązek prowadzenia kontroli realizacji obowiązku przygotowania przedszkolnego sześciolatków”.

2. Obowiązkową zerówkę wprowadzono z dniem 1 września 2004 roku. Krok ten miał się przyczynić do wyrównania szans edukacyjnych, szczególnie w odniesieniu do dzieci wiejskich. Obowiązkowe roczne przygotowanie do podjęcia szkolnej edukacji miało być tylko krótkim etapem przejściowym do obniżenia wieku szkolnego. Ministerstwo zapowiadało, że od września 2006 roku przedszkole będzie obowiązkowe dla wszystkich pięciolatek, a od września 2007 roku do pierwszej klasy miały pójść sześciolatki. Etap „przejściowy” przetrwał jednak aż do września 2009 roku.

3. W rozporządzeniach znalazł się zapis, mówiący o tym, że w przedszkolach ma być organizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna w następujących formach:

- a) zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym,
- b) zajęcia psychoedukacyjne dla rodziców,
- c) porady, konsultacje i warsztaty dla rodziców i nauczycieli.

4. W szkołach w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej miały funkcjonować:

- a) zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, psychoedukacyjne dla uczniów i rodziców, socjoterapeutyczne oraz inne o charakterze terapeutycznym,
- b) klasy wyrównawcze i terapeutyczne,
- c) przewidywano także porady, konsultacje i warsztaty dla rodziców i nauczycieli.

5. W 2003 roku na zlecenie i ze środków MENiS w projekcie Edukacja dzieci w środowiskach defaworyzowanych, powstał raport przygotowany

przez ISP pod redakcją M. Zahorskiej. Zainicjowano publiczną dyskusję nad stanem edukacji przedszkolnej w Polsce, nad standardami jakości pracy przedszkola i nad alternatywnymi formami edukacji przedszkolnej (por. Zahorska, *Sukces zaczyna się w przedszkolu – edukacja przedszkolna w Polsce*; Kuklińska, Kostynowicz, *Rola systemu doskonalenia nauczycieli w pomocy małemu dziecku i jego rodzinie oraz upowszechnianiu jakościowej edukacji przedszkolnej*).

Okres od 2 V 2004 do 31 X 2005¹³

Zmiany ogólnooświatowe:

1. Przez cały rok szkolny 2005/2006 miały miejsce publiczne debaty nad projektem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego wypracowywanej przez zespół pod przewodnictwem Krzysztofa Konarzewskiego.

2. W 2006 roku ukazały się wyniki międzynarodowych badań PISA, które dowiodły bezsprzecznie, że polska szkoła nie wykorzystuje potencjału intelektualnego uczniów zdolnych, choć nieźle radzi sobie z uczniami osiągającymi słabsze wyniki w przedmiotach ścisłych (badania z 2006 roku dotyczyły umiejętności matematycznych i rozwiązywania problemów).

3. Ministerstwo Edukacji pracowało nad programem walki z segregacją w szkołach. Do końca listopada kuratorzy oświaty ze wszystkich województw mieli skontrolować, czy uczniowie nie są przydzielani do klas na podstawie zamożności rodziców lub ich wykształcenia. Sprawdzali też, czy wszystkie dzieci miały równy dostęp do szkolnej stołówki, zajęć pozalekcyjnych i wycieczek. Na podstawie wyników tej kontroli ministerstwo miało opracować program działań, ukierunkowanych na wyeliminowanie niesprawiedliwych podziałów wśród uczniów.

Zmiany na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:

1. Podobnie jak poprzedni minister, Mirosław Sawicki mówił o konieczności obniżenia wieku szkolnego i o przedszkolu dla wszystkich pięcioletków.

Okres od 5 V 2006 do 13 VIII 2007¹⁴

Zmiany ogólnooświatowe:

1. Minister zaproponował objęcie „amnestią maturalną” wszystkich abiturientów, którzy nie zdali matury w 2006 roku. Rozporządzenie dotyczące tej decyzji zostało zaskarżone przez Rzecznika Praw Obywatelskich do Try-

¹³ Urząd sprawował wtedy Mirosław Sawicki (bezpartyjny).

¹⁴ Urząd sprawował wtedy Roman Giertych (LPR – Liga Polskich Rodzin). Jego nominacja na ministra oświaty spowodowała falę protestów studenckich i uczniowskich, jako że zarówno decyzje, które podejmował, jak i jego osoba budziły silne kontrowersje.

bunału Konstytucyjnego, który uznał je za niezgodne z konstytucją i Ustawą o systemie oświaty.

2. Ukazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2006 r. Nr 164, poz. 1154). Rozporządzenie to wprowadziło istotne zmiany w systemie oceniania. Najbardziej kontrowersyjnym okazało się włączenie oceny z zachowania do ogólnej klasyfikacji.

3. Rozporządzeniem ministra w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2006 r. Nr 228, poz. 1669) zmieniono kanon lektur szkolnych na wszystkich szczeblach edukacyjnych.

4. Dnia 15 grudnia 2006 r. ukazało się rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. z 2006 Nr 235, poz. 1703). Na mocy tego rozporządzenia zrezygnowano z dotąd stosowanego mierzenia jakości pracy szkoły i nastąpił powrót do starych form nadzoru wewnętrznego – hospitacji i wizytacji.

5. W Dzienniku Ustaw Nr 80 z dnia 9 maja 2007 r., poz. 542 opublikowana została ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (weszła w życie 23 maja 2007 r.). Dotyczyła ona m.in. obowiązku noszenia jednolitego stroju szkolnego przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjów (o wprowadzeniu mundurków w szkołach ponadgimnazjalnych mieli decydować dyrektorzy po zasięgnięciu opinii rady rodziców).

6. Za swój największy sukces minister Roman Giertych uważał: wprowadzenie do ustawy o systemie oświaty zaostrzonych kar za stosowanie przemocy wobec nauczycieli, stworzenie programu „Zero tolerancji” oraz przyznanie nauczycielom statusu funkcjonariuszy publicznych. Ponadto, uchwałą Rady Ministrów w sprawie działań administracji rządowej przeciwko przemocy w szkołach i placówkach oświatowych z dnia 7 listopada 2006, wprowadzono do szkół tzw. *trójki Giertycha*.

Okres od 13.VIII.2007 – 16.XI.2007¹⁵

Dnia 23 sierpnia 2007 roku minister podpisał rozporządzenie wprowadzające nową podstawę programową. Zmiany wprowadzone w nowym

¹⁵ Urząd sprawował wtedy Ryszard Legutko (LPR).

rozporządzeniu miały obowiązywać od 1 września 2007 roku i dotyczyć matematyki oraz języka polskiego. Specjaliści twierdzili wówczas, że zakres treści programowych zawarty w tej podstawie osiągnął nigdy wcześniej nie notowane minimum. Poza tym, okazało się, że podane uczniom przed wakacjami informacje o podręcznikach stały się – w związku z wejściem w życie nowego rozporządzenia – nieaktualne.

Okres od 16 XI 2007¹⁶

Przedstawiając strategię Ministerstwa Edukacji na Sejmowej Komisji Edukacji w 2007 roku, nowo powołana minister Katarzyna Hall oświadczyła, iż chce dokończyć reformę ministra Handkego, przede wszystkim poprzez uproszczenie prawa oświatowego, złagodzenie zapisów o wyborze podręczników i szkolnych mundurków. I o ile reforma Mirosława Handkego dotyczyła głównie zmian strukturalno-organizacyjnych, zaś programowe ograniczała tylko do szkolnictwa podstawowego, o tyle zmiany zapowiadane przez minister Hall mają dotyczyć zmian programowych w odniesieniu do wszystkich szczebli edukacyjnych i różnych rodzajów szkół. Dokonują się już zmiany w szkolnictwie ponadpodstawowym – gimnazjalnym i ogólnokształcącym. Obecny rok szkolny (2010/2011) przyniósł ponadto zapowiedź dużych zmian w praktycznym kształceniu w szkolnictwie zawodowym wraz z koniecznością opracowania nowych podstaw programowych dla nowych zawodów i szkolnictwa specjalnego.

Warto zaznaczyć, iż swoją wizję polskiej oświaty nowa minister odniosła do *szkoły przyjaźnie wymagającej*, modernizowanej rękoma kadry kierowniczej i nauczycieli.

Tak więc kadencja minister Hall charakteryzuje się największą od czasów reformy z 1999 roku zmianowością w systemie edukacji. Środowiska nauczycielskie zmiany te odbierają jako „zamach” na ich autonomię i bezpieczeństwo zawodowe (odnosi się to szczególnie do mających już miejsce i ciągle zapowiadanych zmian w Karcie Nauczyciela). Podchodzą do zmian sceptycznie, uważając, że nie są one konieczne w takim zakresie i tempie wdrażania, jak to ma miejsce oraz że wiele podejmowanych przez ministerstwo decyzji jest nieprzemyślanych i brakuje w nich wizji edukacji nastawionej na zawodową, a także osobistą przyszłość edukowanych. Nauczyciele dostrzegają, że ministerstwo – nadając tak dużą autonomię dyrektorom szkół – stosuje wobec nich zasadę ograniczonego zaufania. Przede wszystkim jednak nauczyciele czują się zniewoleni przez ciągle zmieniające się przepisy, za którymi nie nadążają i do których niejednokrotnie nie mają do-

¹⁶ Urzędowanie rozpoczęła wtedy Katarzyna Hall (bezpartyjna).

stępu. Czują się osaczeni nadmierną biurokracją¹⁷ i obowiązkami, jakie cedują na nich dyrektorzy, którzy za efektywność funkcjonowania swojej placówki są skrupulatnie rozliczani przez nadzór zewnętrzny, którego nową formułę określiło rozporządzenie z października 2009 roku (Dz.U. Nr 168, poz. 1324)¹⁸. Nie mogąc podolać wielu narzuconym – w związku z ekspresowo wdrażanymi zmianami – obowiązkowi, dyrektorzy zlecają członkom swoich rad pedagogicznych różne pozaedukacyjne zadania¹⁹. Ponadto dostrzegają ciągłe ograniczanie przez samorządy środków na dodatkowe zajęcia i bardzo krytycznie odnoszą się do tzw. *godzin karcianych* (w tym roku szkolnym są to 2 godziny tygodniowo do wypracowania przez każdego nauczyciela zgodnie z art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a KN), którymi to godzinami ustawodawca – jak mniemają nauczyciele – chce „załatwić” funkcjonowanie

¹⁷ Kwestie obowiązkowej dokumentacji prowadzonej przez nauczycieli określa przede wszystkim Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r., w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. Nr 23, poz. 225 oraz z 2003 r. Nr 107, poz. 1003), które w przypadku szkoły i nauczycieli przedmiotu mówią o prowadzeniu dziennika lekcyjnego, dziennika zajęć pozalekcyjnych oraz o wypełnianiu arkuszy ocen. Dodatkową dokumentację można wprowadzić w szkole decyzją rady pedagogicznej czy zarządzeniem dyrektora. Może ona dotyczyć zarówno planów pracy nauczyciela czy wychowawcy (odpowiednio: rozkład nauczania czy plany wynikowe oraz plan wychowawcy klasy), jak i raportowania efektów w postaci rozmaitych sprawozdań.

¹⁸ Pokontrolne wyniki, jakie uzyska placówka, zaklasyfikują ją do jednego z pięciu poziomów tzw. spełniania wymagań. Choć ministerstwo zapewnia, że ewaluacja zewnętrzna ma służyć doskonaleniu systemu oświaty, to może przyczynić się do stygmatyzacji szkół i środowisk, w jakich funkcjonują, szczególnie w odniesieniu do obszarów defaworyzowanych, w których samorządy nie są w stanie wystarczająco łożyć na oświatę. Zaniedbane infrastrukturalnie placówki będą najprawdopodobniej gorzej wypełniać swoje statutowe zadania, a tym samym osiągną dolny („D”, „E”) poziom wymagań.

¹⁹ Rejestr zadań dyrektora placówki oświatowej jest bardzo obszerny, a jego obowiązki wynikają z Ustawy o systemie oświaty, Karty Nauczyciela i wielu dodatkowych rozporządzeń. Dyrektor przede wszystkim jednak organizuje i nadzoruje pracę swojej placówki, dbając o jakość świadczonych w niej usług, jest członkiem rady pedagogicznej, współpracuje z różnymi organami funkcjonującymi w placówce, reprezentuje placówkę na zewnątrz, współpracując z organami samorządowymi i kuratorskimi (patrz: Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.; Karta Nauczyciela – tekst jedn.: Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 – ze zm.; Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r.; Kodeks pracy – tekst jedn.: Dz.U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94 – ze zm.; Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – tekst jedn.: Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 – ze zm.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego). Tak duży zakres obowiązków powoduje przeciążenie dyrektorów. Są oni także bardzo zaniepokojeni zapowiedziami MEN o nowych zasadach tworzenia stanowisk kierowniczych, w myśl których dyrektorzy będą mieli ograniczoną swobodę przy tworzeniu stanowisk m.in. wicedyrektorów. Decydentem mają być wyłącznie organy prowadzące placówkę, a liczba oddziałów nie będzie miała znaczenia. Dyrektorzy dostrzegają w tych zapowiedziach kolejne pomysły zmierzające do oszczędzania na oświacie.

w szkołach różnorodnych typów zajęć, np. zajęć ogólnorozwojowych znanych jako koła zainteresowań oraz zajęć specjalistycznych dla uczniów z trudnościami szkolnymi. Nauczyciele zwracają też uwagę na ciągle zmieniające się podręczniki oraz na bardzo liczne zespoły klasowe, i choć ministerstwo przygotowało projekt rozporządzenia w sprawie ramowych statutów oświatowych placówek publicznych, w którym znalazł się zapis o dopuszczalnej liczbie uczniów w grupie wychowawczej podczas zajęć prowadzonych przez jednego nauczyciela, to jak na razie są to tylko zapowiedzi. Zapis ten mówi o grupie nie liczniejszej niż 26 osób. Najbardziej jednak niepokojąca opinia, jaką wydają nauczyciele, dotyczy jakości kształcenia w polskich szkołach, która – ich zdaniem – jest coraz gorsza²⁰.

Zmiany ogólnooświatowe:

1. W marcu 2008 roku została powołana Rada Edukacji Narodowej, której głównym zadaniem miało być wówczas opiniowanie zmian w systemie edukacji, przedstawienie propozycji reform oraz opiniowanie projektów aktów prawnych.

2. We wrześniu 2009 roku uczniowie klas I szkół podstawowych i gimnazjalnych zaczęli się uczyć zgodnie z nową podstawą programową, która ma być wprowadzana w życie stopniowo przez osiem lat. Wiąże się to z obniżaniem wieku rozpoczynania nauki w szkole podstawowej, co oznacza, że we wrześniu 2009 roku obok 7-latków w I klasach pojawiły się też dzieci 6-letnie. Jak na razie to rodzice decydują o tym, czy ich 6-letnie dziecko rozpocznie naukę szkolną. Od 1 września 2012 r. natomiast obowiązek szkolny obejmie już wszystkie 6-latki. W związku z wejściem w życie nowej podstawy programowej zmieniły się też ramowe plany nauczania.

3. W lipcu 2010 roku minister edukacji powołał Radę Oświaty Polonijnej, która składa się z przedstawicieli szkolnictwa polonijnego z całego świata oraz ekspertów edukacyjnych. Ma się ona zajmować problemami kształcenia polskich dzieci poza granicami kraju. Wydano także rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. Podpisane 31 sierpnia 2010 r. rozporządzenie zastąpi Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 2 września 2004 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. „Wydanie nowych przepisów stało się konieczne ze względu na zwiększoną w ostatnich latach dynamikę procesów migracyjnych, specyfikę kształcenia zagranicznego oraz postulaty zainteresowanych rodziców” (www.men.gov.pl).

4. Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło w sierpniu 2010 roku konkurs na liderów zmian w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi po-

²⁰ Informacje te pochodzą z badań własnych, prowadzonych wśród nauczycieli i dyrektorów różnych szczebli edukacyjnych w latach 2009–2010.

trzebami edukacyjnymi w ramach projektu systemowego realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Priorytetu III PO KL, Działania 3.3, Poddziałanie 3.3.3, pod nazwą: „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Głównym celem ministerialnego programu jest „upowszechnienie wychowania przedszkolnego w Polsce tak, aby wskaźnik objęcia edukacją przedszkolną dzieci 3 – 5-letnich osiągnął w 2020 roku poziom zbliżony do tego wskaźnika w Unii Europejskiej, tj. 90% oraz zwiększenie szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk”. Realizacja programu rozpoczęła się od spotkań konsultacyjno-informacyjnych liderów z kadrami zarządzającą i pedagogiczną. Środki na realizację zadań mają być pozyskiwane z funduszy unijnych.

5. Nadano radom pedagogicznym większe niż dotąd kompetencje przy promowaniu uczniów, dając im możliwość większego decydowania o pracy z konkretnym uczniem zgodnie z posiadaną o nim wiedzą. Zrezygnowano z konieczności uzyskiwania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej przy podejmowaniu decyzji o powtarzaniu klasy przez ucznia klas I – III szkoły podstawowej. W szkołach ponadgimnazjalnych rada pedagogiczna będzie mogła podjąć decyzję o promowaniu konkretnego ucznia do klasy programowo wyższej, pomimo niezdania przez tego ucznia egzaminu poprawkowego z jednego obowiązkowego przedmiotu, który np. z powodu wyjątkowych zdarzeń losowych (długotrwała choroba, tragedia rodzinna, itp.) nie opanował wymaganego materiału.

6. Dużo kontrowersji i niezrozumienia wśród nauczycieli i dyrektorów wzbudza zapis mówiący o tym, iż „zostały uchylone wszelkie regulacje dotyczące szkół ponadpodstawowych, szkoły te bowiem nie funkcjonują już w systemie oświaty”²¹. Może to oznaczać, że nauczyciel szkół ponadpodstawowych staje się pracownikiem samorządowym, co może być dla niego o tyle frustrujące, iż oprócz zmiany statusu najprawdopodobniej zmieni się jego bezpieczeństwo zawodowe: nie będzie mógł się opierać na Karcie Nauczyciela z wszystkimi konsekwencjami wynikającymi z tego faktu.

Zmiany na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:

1. W nowej podstawie programowej wprowadzono zapis mówiący o tym, że kształcenie w klasach I – III przyjmuje nazwę *edukacja wczesnoszkolna* i będzie realizowane w ramach edukacji: polonistycznej, społecznej, przyrodniczej, matematycznej, muzycznej, plastycznej, zajęć technicznych, komputerowych i wychowania fizycznego. Ministerstwo zaleca, by edukacja wczesnoszkolna była realizowana w formie kształcenia zintegrowanego, co zupełnie odmieniło postrzeganie preferowanych strategii w pracy z naj-

²¹ *Nowości oświatowe na 1 września 2010*, [w:] *Zarządzanie szkołą od A do Z. Prawo – dokumentacja – finanse*.

młodszy uczeń²². Kształcenie na tym szczeblu edukacyjnym – zgodnie z nowym zapisem – może być realizowane w systemie lekcyjnym z wyraźnym podziałem na przedmioty, ale także może mieć charakter całościowy, oparty głównie na korelacji międzyprzedmiotowej. Kształcenie zintegrowane – rozumiane jako całościowy system pracy na poziomie wczesnoszkolnym – przestaje być zatem pożądanym edukacyjnym paradygmatem. Należy też zaznaczyć, że ministerstwo dopuszcza prowadzenie zajęć z języka obcego nowożytnego, plastyki, muzyki, wychowania fizycznego i zajęć komputerowych²³, a także religii przez nauczycieli specjalistów, o ile „potrafią pracować z dziećmi w klasach I – III”. Zapis ten jest wyjątkowo niedookreślony, bowiem nie wynika z niego, kto i w jaki sposób ma decydować o tej „nauczycielskiej umiejętności. Ponadto, nadaje on dyrektorowi szkoły władzę decydowania o tym, kto i czego ma uczyć w klasach młodszych. Wydaje się, że nauczyciele specjaliści doskonale sprawdzają się w pracy z uczniem starszym, który nie jest już tak „kreatywnie beztrioski”, jak dzieci między 6. a 8. rokiem życia, które naukę traktują jak doskonałą zabawę, wobec tego potrzebują zupełnie innych strategii organizacji dnia pracy. Pełnemu integrowaniu nie sprzyja też wygenerowanie z kształcenia zintegrowanego matematyki, co znalazło przełożenie w odrębnych podręcznikach wydanych m.in. przez Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Nowa Era czy Juka²⁴. Wobec możliwości innego realizowania niektórych przedmiotów, w podstawach programowych wskazano liczbę godzin przeznaczonych na ich realizację.

2. Z rokiem szkolnym 2008/2009 pojawił się obowiązek nauki języka obcego (najlepiej angielskiego) od pierwszej klasy, w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Z godzin do dyspozycji dyrektora – 1 godzina tygodniowo – organizuje się zajęcia komputerowe, które są nowym przedmiotem w szkolnym planie nauczania. Warto zaznaczyć, że ministerstwo nie przewiduje dzielenia klasy na mniejsze zespoły podczas prowadzenia zajęć językowych i komputerowych, co oznacza, że komfort pracy ucznia i nauczyciela oraz efektywność tych zajęć w tradycyjnie 25 – 27-osobowych grupach, pozostawia wiele do życzenia.

3. W roku szkolnym 2009/2010 wdrożono nową podstawę programową w klasie I szkoły podstawowej, a także pojawiły się nowe programy naucza-

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dz.U. Nr 4, poz. 17.

²³ Nauczyciel nauczania początkowego nie musi kończyć studiów podyplomowych ani kursów kwalifikacyjnych w celu prowadzenia zajęć komputerowych, wystarczy, jeśli dysponuje odpowiednimi kompetencjami (ocenia to dyrektor szkoły).

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników (Dz.U. Nr 4, poz. 18).

nia i w konsekwencji nowe podręczniki. Jest to związane z obniżeniem wieku podejmowania obowiązku szkolnego. Procedurę tę ministerstwo rozłożyło na trzy lata: w roku szkolnym 2009/2010 do szkół trafiły dzieci urodzone w 2002 r. oraz urodzone od początku stycznia do końca kwietnia 2003 roku; w roku szkolnym 2010/2011 w klasach pierwszych rozpoczęli naukę uczniowie urodzeni od maja do grudnia 2003 roku oraz od stycznia do końca sierpnia 2004 roku; w roku szkolnym 2011/2012 do szkół trafi cały rocznik 2005 oraz dzieci urodzone od września do grudnia 2004 roku²⁵. Nauczycieli uczących w klasach pierwszych zobowiązano do zapoznania się z Podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz do zadbania o adaptację dzieci do nowych warunków między innymi poprzez zorganizowanie sal lekcyjnych tak, by składały się z dwóch części – edukacyjnej i rekreacyjnej, oraz umożliwiając dzieciom pozostawienie w szkole części przyborów i podręczników.

4. Obniżenie obowiązku szkolnego wiąże się też z zapewnieniami ze strony ministerstwa odnośnie do prawa dziecka w wieku 5 lat do odbycia rocznego wychowania przedszkolnego (począwszy od września 2009 roku) i objęcie obowiązkiem przygotowaniem do rozpoczęcia edukacji szkolnej wszystkie pięcioletki począwszy od roku szkolnego 2011/2012. Perspektywa ta jest wielce obiecująca, choć okupiona ograniczaniem dostępu do edukacji przedszkolnej dzieci poniżej 5. roku życia, dla których już dzisiaj nie starcza miejsca w przedszkolach.

5. Ministerstwo Edukacji Narodowej Rozporządzeniem z 28 maja 2010 roku w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych, zobowiązuje przedszkola i szkoły podstawowe, w których zorganizowano oddziały przedszkolne, do wydania rodzicom dzieci objętych rocznym przygotowaniem przedszkolnym (w terminie do 15 czerwca) „informacji o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej”. Ministerstwo, uspojnijając opracowywanie tej informacji, przygotowało jej wzór.

Nowe projekty – zapowiedzi zmian:

1. Przy Ministerstwie Edukacji Narodowej powstanie specjalny wydział, który będzie się zajmował „kształceniem uczniów zdolnych i opracowywaniem systemu pracy z wybitnymi”. W związku z tym, jeszcze w tym roku szkolnym ministerstwo chce przeprowadzić „ogólnopolską diagnozę”, dzięki której spodziewa się uzyskać informacje, jaki jest w Polsce procent uczniów zdolnych.

²⁵ Rozporządzenie z dnia 10 stycznia 2008 roku w sprawie innych form wychowania przedszkolnego (Dz.U. Nr 7, poz. 38); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 czerwca 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz.U. Nr 104, poz. 667).

2. Kuratoria oświaty mają się zająć monitorowaniem wprowadzania nowej podstawy programowej.

3. Powstaje nowa koncepcja organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (projekt z 28 kwietnia 2010 roku). Jedną z ofert ma być „otwarty katalog form pomocy”, pozwalający podejmować różne działania wobec dzieci o specjalnych potrzebach i ułatwiający współpracę ze środowiskiem domowym dziecka/ucznia. W myśl zapisów w projekcie zobowiązuje się szkoła podstawowa do „rozpoznawania ryzyka występowania specyficznych trudności w uczeniu się, w tym ryzyka dysleksji już na pierwszym etapie edukacyjnym”. W tym kontekście zasadne wydaje się pytanie, kto jest władny dokonywać takiej diagnozy. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej? Pedagodzy szkolni już dzisiaj obciążeni byli wieloma różnymi obowiązkami? A może psychologowie, których w szkołach podstawowych właściwie nie ma? Wobec powyższego, projekt wydaje się dokumentem „martwym”. W ministerialnych zapowiedziach znalazła się również informacja mówiąca o tym, że „usunięto wszystkie przepisy związane z organizacją w szkołach podstawowych i gimnazjach klas wyrównawczych oraz umożliwiające organizowanie klas terapeutycznych”. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze mają być organizowane z tzw. godzin dyrektorskich, zaś uczniowie, którzy dotąd uczęszczali do klas specjalistycznych mają być włączeni do „normalnych” klas, uczestnicząc co najwyżej w terapii na terenie poradni. Ministerstwo zamierza nałożyć na nauczycieli i specjalistów, którzy mają znaleźć się w szkołach, obowiązek opracowywania i realizowania programów wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Nowym rozwiązaniem mają więc być funkcjonujące w szkołach „zespoły” złożone z nauczycieli i specjalistów, które to po rozpoznaniu potrzeb będą opracowywać formy i sposoby udzielania pomocy uczniom z problemami. Uczniowie ci będą mieć założoną przez zespół „kartę potrzeb i świadczeń”. Wydaje się, że sam pomysł zainteresowania się uczniem o specjalnych potrzebach jest zjawiskiem pożądanym, jednak sposób realizacji tego pomysłu jest mało realny. Jak wynika z zapisów, ministerstwo spodziewa się, że do szkół trafią specjaliści, jak choćby nauczyciele terapeuci czy psychologowie, czy jednak samorządowcy – główny płatnik – są gotowi podjąć temu wyzwaniu, czy budżet wielu biednych gmin wytrzyma to dodatkowe obciążenie związane z pojawieniem się nowych etatów? Czy nie będą to więc kolejne nietrafione pomysły działań pozorowanych? Należy też dodać, że w zapowiedziach znajdują się projekty rozporządzeń zmieniających zasady działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych. Może więc ich pracownicy mają być tymi specjalistami, którzy trafią do szkół?

4. Ministerstwo ogłosiło, że od roku szkolnego 2011/2012 egzamin gimnazjalny będzie przeprowadzany na nowych zasadach. Ma on sprawdzać opanowanie przez uczniów wiadomości i umiejętności określonych w wy-

maganiach ogólnych i szczegółowych zawartych w Podstawie programowej kształcenia ogólnego. Egzamin będzie się składał z takich samych części jak dotychczas (część pierwsza – humanistyczna, część druga – matematyczno-przyrodnicza i część trzecia – język obcy nowożytny), ale każda część będzie miała inną strukturę.

5. Przewiduje się przeznaczenie przynajmniej 4-letniego cyklu na jednokowy dla wszystkich pełny kurs kształcenia ogólnego (3 lata gimnazjum plus 1 rok szkoły średniej ogólnokształcącej). Oznacza to, że w następnych klasach szkoły średniej uczniowie uczą się wspólnie tylko języka polskiego, matematyki i języka obcego i mają już dokonywać wyboru przedmiotów ukierunkowujących ich ku maturze i studiom wyższym. Tą sytuacją są zaniepokojeni nauczyciele, którzy uważają, że zbyt wcześnie kończy się naukę historii, biologii czy geografii, które to przedmioty mają występować już tylko jako „zajęcia dopełniające” dla tych, którzy nie wybrali profilu humanistycznego.

W kontekście zmian, jakie są wdrażane w polskiej szkole już od wielu lat, zmian rewolucyjnych, burzących dotychczasowe *status quo*, warto zapytać o kondycję nauczyciela – głównego realizatora tych zmian, a także o organizacyjno-materialny stan permanentnie reformowanych szkół. Obraz ich funkcjonowania zostanie przybliżony w analizie znajdującej się w kolejnym podrozdziale.

3. Organizacyjno-materialny stan badanych szkół z punktu widzenia szans realizacji założeń reformy

Badania dotyczące diagnozy stanu organizacyjno-materialnego polskich szkół w kontekście szans realizacji reformy, zostały przeprowadzone w 107²⁶ szkołach na terenie 11 województw (pomorskie, warmińsko-mazurskie, kujawsko-pomorskie, podlaskie, lubuskie, wielkopolskie, mazowieckie, łódzkie, lubelskie, śląskie, małopolskie – rycina 1).

Badane placówki znajdowały się na terenach wiejskich (44,86%)²⁷, na obszarze dużych miast (37,38%) oraz w małych miejscowościach (17,76%) (tabela 3).

²⁶ W Polsce działa obecnie ponad 14 tysięcy szkół podstawowych prowadzonych przez jednostki administracji centralnej, samorządu terytorialnego, organizacje społeczne, stowarzyszenia i organizacje wyznaniowe. W klasach I – III (według danych GUS z 2005 roku) uczy się 1,2 mln uczniów, w tym ponad 17 tysięcy uczniów niepełnosprawnych.

²⁷ Według GUS obszarem wiejskim są wszystkie te tereny, które leżą poza granicami administracyjnymi miast. Jest to niewłaściwy sposób definiowania obszarów wiejskich, do których wlicza się na przykład całkowicie zurbanizowane tereny podmiejskie dużych aglomeracji miejskich. Informacja ta jest istotna podczas naszych analiz; pojęcie *szkoła wiejska* będzie miało



Ryc. 1. Rozmieszczenie badanych szkół

Tabela 3. Rozkład liczebności dla zmiennej położenie szkoły

Położenie badanych szkół	L.	%
Duże miasto	40	37,38 ²⁸
Małe miasto	19	17,76
Wieś	48	44,86
Σ	107	100,00

Prezentacja wyników tej części badań zostanie podzielona na dwie części. Pierwsza dotyczyć będzie ogólnej charakterystyki badanych placówek, w drugiej natomiast skupimy się na funkcjonowaniu w nich klas I – III.

bowiem szerszy kontekst i będzie dotyczyło zarówno szkół znajdujących się na typowych obszarach wiejskich, jak i szkół, które są włączane w obszar „starej” wsi, jako że są ulokowane na terenach pozamiejskich, stanowiąc tzw. „orbity” wielkomiejskich aglomeracji. Potrzeby kulturowo-edukacyjne ludności napływowej, migrującej z dużych miast do stref podmiejskich, znacząco zmieniają obraz takich wsi. W tej sytuacji, niebezpiecznym zjawiskiem może być wzrost dynamiki procesów polaryzacji przestrzennej obszarów wiejskich.

²⁸ Wartości procentowe zostały zaokrąglane do dwóch miejsc po przecinku w sposób klasyczny, dlatego może zdarzyć się, że sumy wartości przybliżonych dadzą wartość oscylującą wokół sumy liczb znaczących.

Ogólna charakterystyka stanu materialno-organizacyjnego badanych szkół

Szkola jest instytucją wielopodmiotową, w której symbiotyczna współpraca nauczycieli i wspierających ich specjalistów jest gwarantem wysokiej jakości świadczonych usług. Mając świadomość konfliktu interesów środowisk szkolnych i decydentów (szczególnie administracji samorządowej, na którą nałożono nowe zadania i obarczono ogromną odpowiedzialnością), próbowaliśmy określić, jaki jest stan personalny badanych przez nas szkół. Sprawdziliśmy, czy zatrudniony jest w niej pedagog szkolny, psycholog, logopeda, pielęgniarka lub lekarz. Wzbogaciliśmy tę listę także o nauczycieli terapeutów, jednakże diagnozie poddaliśmy występowanie w placówkach klas terapeutycznych lub integracyjnych, a zatem rzeczywistej przestrzeni ich działalności, bowiem *sensu stricto* stanowisko terapeuty nie występuje „w grupie stanowisk pracowników pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ujętych w Rozporządzeniu MENiS z 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach” (Jastrząb, 2008, s. 2) (tabela 4).

Tabela 4. Warunki personalne szkoły

W szkole jest:	L.	%
Pedagog szkolny	92	85,98
Psycholog	42	39,25
Logopeda	86	80,37
Lekarz szkolny	6	5,61
Pielęgniarka	97	90,65
Klasa terapeutyczna	5	4,67
Klasa integracyjna	16	14,95

N = 107

85,98% badanych szkół zatrudnia pedagoga szkolnego, a 80,37% logopedę. Wynik ten nie zaskakuje. Pozytywny jest natomiast fakt, iż 90,65% przebadanych placówek zatrudnia pielęgniarkę, a 5,61% lekarza²⁹. Pozostałe szkoły (niespełna 4%), które pozostają zupełnie bez pomocy medycznej, są małe (po jednej klasie w roczniku) lub sąsiadują z inną placówką (np. gimnazjum), w której jest taka opieka. Warto zaznaczyć, iż oczekiwania dyrek-

²⁹ Komitet Rozwoju Człowieka PAN przeprowadził w 2005 roku badania dotyczące zabezpieczenia profilaktycznej opieki zdrowotnej nad uczniami, które okazały się katastrofalne. O ile tylko w 10% szkół podstawowych miejskich nie było wówczas gabinetów pielęgniarskich, to w odniesieniu do szkół wiejskich dotyczyło to $\frac{2}{3}$ placówek.

torów szkół w odniesieniu do stałej opieki pielęgniarskiej na terenie placówki są jasne³⁰ i gdyby tylko finanse na to pozwalały, w każdej ze szkół byłby gabinet pielęgniarski z profesjonalną kadrami, która przez wszystkie dni tygodnia gwarantowałaby pomoc medyczną w nagłych przypadkach (szkoły są przecież placówkami, w których dochodzi do częstych urazów). Poza tym, coraz więcej szkół włącza do swoich programów edukację prozdrowotną jako istotny element szkolnych programów profilaktycznych. Pielęgniarka szkolna mogłaby być zatem osobą wspierającą nauczycieli w zakresie działań dotyczących promocji zdrowia. Warto przypomnieć, iż w 2002 roku podjęto w naszym kraju prace nad reaktywowaniem profilaktycznej opieki zdrowotnej nad uczniami, a na chwilę obecną podstawą wszelkich działań w zakresie szkolnej profilaktyki jest rozporządzenie wydane w 2008 roku przez ministra zdrowia (Dz.U. Nr 139, poz. 1133). Realizację świadczeń medycznych w szkołach zabezpiecza Narodowy Fundusz Zdrowia na podstawie umowy o udzielaniu świadczeń opieki zdrowotnej w środowisku nauczania i wychowania.

Niepokojący jest w polskich szkołach stan zatrudnienia psychologów. Z naszych badań wynika, że zaledwie 39,25% zbadanych szkół ma tego specjalistę, i to najczęściej na etacie niepełnym, co absolutnie nie zaspokaja zapotrzebowania na jego usługi. Być może źródła tego zjawiska tkwią w braku środków na wzmocnienia kadrowe pedagogów szkolnych, może przyczyną są ministerialne rozporządzenia, które wskazują jedynie, iż w szkole „może”, ale nie musi być zatrudniony psycholog. (Ministerialni urzędnicy cedują na dyrektora zatrudnienie psychologa w placówce³¹, jednak jego obecność wymaga wprowadzenia wakatu do - zatwierdzonego przez organ prowadzący, który „może przyznać środki na jego zatrudnienie” - projektu arku-

³⁰ W Ustawie z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2003 Nr 137, poz. 1304), w art. 67 ust. 1, zapisano, że do realizacji zadań statutowych szkoła publiczna powinna zapewnić uczniom możliwości korzystania z gabinetu profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministerstwa Zdrowia w 2002 r. dotychczasową nazwę miejsca pracy pielęgniarki w szkole: *gabinet medyczny*, zamieniono na *gabinet profilaktyczny*. Termin ten użyto w Rozporządzeniu Ministra Zdrowia z dnia 25 czerwca 2003 r. w sprawie zakresu i organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz.U. 2003 Nr 130, poz. 1196). W uchwalonej dwa dni później Ustawie z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2003 Nr 137, poz. 1304) użyto terminu *gabinet profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej* (art. 67 ust. 1).

³¹ Niestety, nie obowiązują żadne przepisy, do których można by odnieść statystyczne liczby uczniów przypadające na jednego pedagoga i psychologa. Pensum tych specjalistów ustala organ prowadzący placówkę. Według Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w 2007 roku jeden psycholog przypadał na 4 tysiące dzieci w szkołach podstawowych i na nieco ponad 2,4 tysiąca w gimnazjach. O prawdziwym „rekordzie” można mówić w odniesieniu do techników - tam na jednego psychologa przypada 17 tysięcy uczniów.

sza organizacyjnego – Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.). Pewną niekorzystną sytuacją jest też fakt, iż psycholog jest zatrudniony w szkole jako nauczyciel-psycholog, a nie jako psycholog szkolny, i tym samym „zmuszony jest do realizowania poszczególnych ścieżek awansu zawodowego” nauczyciela, nauczycielem nie będąc. W efekcie psycholog w szkole czuje się – jak to metaforycznie ujęła Joanna Maciejewska – „ciałem obcym” (Maciejewska, 2005)³².

Widzimy zatem, że z jednej strony dyrektorzy nie są zobligowani do werbowania psychologów, z drugiej natomiast, że realizacja tej profesji w polskiej szkole, jest ciągle jeszcze niedołączna. Postanowiliśmy zatem zbadać, w jakim stopniu zróżnicowanie terytorialne wpływa na tę zmienną (tabela 5).

Tabela 5. Zatrudnianie psychologa przez szkołę a jej położenie

Obecność psychologa w szkole	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	26	24,30	8	7,48	8	7,48	42	39,25
Nie	14	13,08	11	10,28	40	37,38	65	60,75
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 21,454, df = 2$$

Dla dwóch stopni swobody wartość krytyczna χ^2 na poziomie 0,05 równa się 5,99. Są zatem podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej i stwierdzenie, iż położenie szkół różnicuje w stopniu statystycznie istotnym zatrudnienie w nich psychologa.

Psycholog najczęściej zatrudniony jest w szkołach znajdujących się w dużych miastach, najrzadziej natomiast w wiejskich. Według danych Systemu Informacji Oświatowej z 2005 roku dzieci ze środowisk wiejskich pięciokrotnie rzadziej mogły skorzystać z pomocy psychologiczno-pedagogicznej niż ich rówieśnicy z dużych ośrodków miejskich. Jeszcze bardziej tragicznie przedstawia się sytuacja wiejskich przedszkoli – na ich ogólną liczbę 10 343, zatrudnia się zaledwie 10 pedagogów, 5 psychologów i 97 logopedów (SIO, 2005).

³² Warto zwrócić uwagę na fakt, iż ministerialny projekt, o którym była mowa w punkcie 2, zakłada usunięcie przepisu mówiącego, że korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest „dobrowolne i bezpłatne”, oraz nakazuje tworzenie w szkołach Zespołu nauczycieli i innych specjalistów, którzy mają wszechstronnie „zająć” się uczniem z problemami i zaspokajać jego indywidualne potrzeby. Wydaje się, że tendencją będzie delegowanie odpowiedzialności na nauczycieli, którzy przecież nie mają ani odpowiednich kompetencji, ani narzędzi, by sprostać tym zadaniom.

Tendencja ta wydaje się przeczyć społecznemu zapotrzebowaniu. Sondaż Centrum Badania Opinii Społecznej z 2009 r. pokazał bowiem, iż najmniej ze swoimi dziećmi – o ich problemach, dylematach, codzienności – rozmawiają rodzice ze środowiska rolniczego (CBOS, 2009b, s. 9). Wskazuje to, iż właśnie na wsiach psycholog szkolny potrzebny jest najbardziej, lub – dostrzegając wielość uwikłań środowisk miejskich i wielkomiejskich – w równym stopniu, jak na pozostałych terenach. Realizacja „reformatorskiego równania szans edukacyjnych” wydaje się zatem niemożliwa.

Bardzo niepokojącym zjawiskiem – czego dowodzą prowadzone przez nas badania – jest też znikomość klas terapeutycznych (4,67% badanych szkół) oraz klas integracyjnych (14,95%). Realizacja jednego z podstawowych filarów reformy, tj. idei wyrównywania szans edukacyjnych (por. Kameduła, 2008, s. 82-87), wydaje się zatem kolejny raz zagrożona. Do zbadanych klas integracyjnych uczęszczają – oprócz uczniów z zaburzeniami – dzieci borykające się z takimi problemami, jak: zaburzenia receptorowe, niepełnosprawność ruchowa, zespół Downa, zespół Aspergera, mózgowe porażenie dziecięce oraz zaburzenia emocjonalne. W placówkach bez klas integracyjnych dzieci takich – z wyłączeniem zaburzeń emocjonalnych – w zasadzie nie ma (twierdzą tak nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniach). Najprawdopodobniej dzieci te trafiają do szkół specjalnych lub pozostają w domu.

W myśl nowych rozporządzeń, dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, poddane zostaną, na terenie macierzystej szkoły, specjalistycznej terapii prowadzonej przez Zespół specjalistów. Przewiduje się dla tych uczniów szeroko profilowaną pomoc udzielaną w najbliższym środowisku. Wydaje się zatem, że zaistnienie w placówkach oświatowych kadry specjalistów dostępnych bez ograniczeń zarówno uczniom, ich rodzicom, jak i nauczycielom winno być bezwzględny priorytetem. Nieporozumieniem jest natomiast myślenie ministerialnych urzędników kategoriami „nauczyciel od wszystkiego”³³, wyrażone zapisem:

Podstawowym celem planowanych zmian jest doprowadzenie do świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej jak najbliżej dziecka/ucznia, w środowisku jego nauczania i wychowania, tj. w przedszkolu, szkole i placówce oświatowej [...]. Cele te zostaną osiągnięte m.in. dzięki nauczycielowi, który zna swoich uczniów, wie, jak każdemu z nich pomóc i udziela im wsparcia (www.men.gov.pl).

Zasadne dla naszych badań było też sprawdzenie, czy w badanych przez nas szkołach są świetlice szkolne, jak pracują i na ile są otwarte na

³³ Przygotowaniu kadry ma służyć projekt systemowy „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, realizowany przez MEN w latach 2010–2011 przy współudziale środków pochodzących z unijnych funduszy.

potrzeby środowiska. W 97,20% placówek działa świetlica szkolna. Przebadaliśmy je w kontekście trzech kategorii: dostępność, wyposażenie, oferta (tabela 6).

Tabela 6. Świetlica szkolna – dostępność, wyposażenie, oferta

Świetlica szkolna								
L.				%				
104				97,20				
dostępność			wyposażenie			oferta		
	L.	%		L.	%		L.	%
dla wszystkich	79	75,96	komputer	48	46,15	odrabianie lekcji	100	96,15
tylko dla wybranych grup	25	24,04	telewizor z video/dvd	94	90,38	konkursy	98	94,23
7.00 – 16.00	58	55,77	biblioteczka	85	81,73	wycieczki	58	55,77
godziny późnopołudniowe	3	2,88	gry	102	98,08	występy dla rodziców	55	52,88
-			materiały plastyczno-piśmienne	96	92,31	spotkania z różnymi osobami	66	63,46
			świetlica otrzymuje dotacje	26	25,00	zajęcia sportowe	85	81,73
			-			akcje zimowe	52	50,00
			-			akcje letnie	37	35,58

N = 107

Zaledwie 2,88% z przebadanych świetlic otwartych jest do godzin późnopołudniowych, natomiast ponad 40% krócej niż do godziny 16.00. Wynik ten nie odzwierciedla tendencji polskiego społeczeństwa. Badania CBOS pokazują, iż czas pracy współczesnych rodziców dzieci szkolnych wydłuża się. Pracują oni średnio 40 godzin tygodniowo (CBOS, 2004, s. 7), kończąc pracę w godzinach późnopołudniowych – najczęściej o godzinie 17.00 (CBOS, 2009b, s. 2-3). Młodzi pracownicy przyjmują także wiele dodatkowych zleceń, wykonywanych popołudniami w domu, co powoduje, że mają coraz mniej czasu dla swoich dzieci. Egzemplifikację tego procesu podaje amerykański socjolog Richard Sennett badający wpływ pracy zarobkowej na prywatne życie ludzi w nowym kapitalizmie, cytując wypowiedź młodego mężczyzny:

Wracamy do domu o siódmej, szykujemy obiad, próbujemy znaleźć godzinę na odrabianie zadań domowych z dziećmi, a następnie zajmujemy się własną pracą papierkową. Kiedy mam okres nawału w pracy w firmie konsultingowej, przestaję poznawać moje własne dzieci (Sennett, 2008, s. 477).

Karykaturę takiej dynamiki życia rodziny przedstawił amerykański rysownik Matthew Diffie, rysując siedzącego przy dużym, pustym kuchennym stole ojca wraz z piątką swoich dzieci, który inicjując rozmowę z nimi, mówi:

Zanim zaczniemy to rodzinne spotkanie, może niech każdy się przedstawi i powie parę słów o sobie (Before we begin this family meeting, how about we go around and say our names and a little something about ourselves - <http://www.cartoonbank.com>).

Ponadto sondaż CBOS z 2009 roku jednoznacznie wskazuje, iż rodzice mieszkający w dużych miastach pracują znacznie dłużej niż ci z małych miast czy wsi (CBOS, 2009b, s. 2-3), co zwiększa zapotrzebowanie na tym terenie – w myśl wyrównywania szans edukacyjnych – na elastycznie funkcjonujące i dobrze wyposażone świetlice. Poza tym większość rodziców zamieszkałych na wsiach i w małych ośrodkach miejskich podejmuje pracę zarobkową w dużych aglomeracjach, co wiąże się z wczesnymi wyjazdami z domu i późnymi do nich powrotami. Warto zapytać, co w tym czasie robią ich nieletnie dzieci? Kto się nimi zajmuje? Równie istotne są pytania dotyczące nastolatków wzrastających na wsi, która jest zupełnie nieatrakcyjna kulturowo – „brak w niej zaplecza sportowego, rekreacyjnego, [...] może prowadzić do zmniejszenia szans rozwojowych” (Plan Rozwoju i Konsolidacji Finansów). Rząd polski zapowiedział tworzenie tzw. Centrów Dniowego Pobytu dla dzieci i młodzieży z takich ubogich kulturowo środowisk. Generalnie jednak, w skali całego kraju, brakuje pieniędzy na funkcjonowanie świetlic, na ich wyposażenie, a nawet na etaty dla wychowawców.

Warto także uświadomić sobie, że wraz z przejęciem szkół podstawowych przez samorządy gminne nastąpiły przeobrażenia w sieci szkolnej na wsiach, których głównym elementem było niestety zamykanie małych szkół³⁴. Naturalną konsekwencją stało się wyjeżdżanie uczniów z miejsca zamieszkania do szkół w innych miejscowościach. Wobec tej sytuacji, świetlice szkolne zaczęły też pełnić funkcję opieki nad dziećmi dojeżdżającymi.

³⁴ Dane GUS mówią o likwidacji około 11% wszystkich wiejskich szkół podstawowych do 1999 roku, zaś w pierwszym roku wdrażania reformy przestało funkcjonować kolejnych 1100 wiejskich podstawówek. Pewnym panaceum na tę niekorzystną sytuację są inicjatywy społeczne zmierzające do powstawania w miejsce likwidowanych szkół samorządowych sieci Małych Szkół zakładanych i prowadzonych przez stowarzyszenia rodziców i innych mieszkańców wsi.

Wyniki naszych badań pokazują jednak, iż zróżnicowanie terytorialne nie różnicuje w stopniu statystycznie istotnym oferty i elastyczności świetlic (tabela 7 i 8).

Tabela 7. Dostępność świetlicy a położenie szkoły

Świetlica dostępna dla wszystkich dzieci, niezależnie od tego, czy dziecko jest zapisane	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	29	27,88	15	14,42	35	33,65	79	75,96
Nie	11	10,58	4	3,85	10	9,61	25	24,04
Σ	40	38,46	19	18,27	45	43,27	104	100,00

$$\chi^2 = 0,436, df = 2$$

Dla dwóch stopni swobody wartość krytyczna χ^2 na poziomie 0,05 równa się 5,99. Nie ma zatem podstaw do odrzucenia H_0 . Oznacza to, iż położenia szkoły nie różnicuje elastyczności dostępu do świetlicy, a przedstawione w tabeli 5 zróżnicowanie, wynika z wahań związanych z pobieraniem próby (Ferguson, Takane, 2007, s. 237).

Dla zmiennej oferta świetlicy, obrane zostały trzy kategorie: bogata, przeciętna, uboga. Większość świetlic jest przeciętnie wyposażonych (47,11%), natomiast bogate i ubogie wyposażenie występuje na poziomie zbliżonym do ¼ (odpowiednio 24,04% i 28,85%).

Świetlice bogato wyposażone z tym samym natężeniem znajdują się w dużych miastach i na obszarach wiejskich (8,65%), natomiast te z ubogim asortymentem najczęściej pojawiają się na wsiach (tabela 8).

Tabela 8. Oferta świetlicy a położenie szkoły

Oferta świetlicy	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Bogata	9	8,65	7	6,73	9	8,65	25	24,04
Przeciętna	23	22,11	7	6,73	19	18,27	49	47,11
Uboga	8	7,69	5	4,81	17	16,35	30	28,85
Σ	40	38,46	19	18,27	45	43,27	104	100,00

$$\chi^2 = 5,582, df = 4$$

Zauważona tendencja jest jednak charakterystyczna wyłącznie dla badanej próby. Otrzymana wartość χ^2 jest bowiem mniejsza od wartości krytycznej na poziomie 0,05 dla czterech stopni swobody (9,49).

Jak zauważyliśmy, wymiar godzinowy zatrudnienia polskich rodziców z roku na rok wzrasta (CBOS, 2009b, s. 9-10). Konsekwencją tego procesu jest skracanie się czasu poświęcanego przez nich na odrabianie lekcji z dziećmi (CBOS, 2009b, s. 2). Świetlica szkolna miałaby zatem spełniać jednocześnie dwie główne funkcje. Z jednej strony ma ona być „przechowalnią dzieci”, z drugiej natomiast, stać się miejscem odrabiania lekcji – 96,15% przebadanych świetlic manifestuje, iż na tej czynności koncentruje swoje funkcjonowanie. Badane świetlice nie spełniają jednak tych funkcji. Działają one zbyt krótko, by rodzice mogli zdążyć odebrać z nich dzieci (robią to dziadkowie, sąsiedzi, starsze rodzeństwo), a podejmowane w nich formy aktywności nie są konstruktywne – uczniowie odrabiają lekcje sami, bez niezbędnego wsparcia dorosłego. Wspomniana manifestacja ma więc charakter fasadowy, a ministerialna dyrektywa głosząca, z wielką estymą, że dzieciom które „muszą dłużej przebywać w szkole ze względu na czas pracy ich rodziców (prawnych opiekunów)”, szkoła – poprzez działalność świetlicy – zapewni zorganizowaną opiekę wychowawczą i socjalną (por. Ciszewska, 2009, s. 1-2), poddana została interpretacyjnej deterioracji.

Większość badanych szkół nie podejmuje rozbudowanej współpracy ze środowiskiem lokalnym – ograniczają się do minimum, kooperując z poradnią psychologiczno-pedagogiczną (95,33%) czy okoliczną biblioteką (85,05%). Zaskakuje fakt, iż tylko 73,83% placówek współpracuje z przychodnią zdrowia.

Tabela 9. Współpraca szkoły z innymi instytucjami

Szkoła współpracuje z:	L.	%
Poradnię psychologiczno-pedagogiczną	102	95,33
Przychodnią zdrowia	79	73,83
Świetlicą socjoterapeutyczną	59	55,14
Klubem osiedlowym	35	32,71
Klubem seniora	35	32,71
Okoliczną biblioteką	91	85,05

N = 107

Inicjatywy społeczne, aktywizacja środowiska seniorów czy współdziałanie z instytucjami kulturalnymi, nie są domeną polskiej szkoły podstawowej. Z pobliskimi klubami seniora czy różnorodnymi kołami i stowarzyszeniami współpracuje zaledwie 32,71% przebadanych placówek (tabela 9). Stan ten zadziwia, gdyż jednym z sześciu powodów, uznanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej za „decydujące o konieczności możliwie szyb-

kiego przeprowadzenia kompleksowej reformy całego systemu edukacyjnego" (Błaszczyk, 2007, s. 129), była potrzeba „silniejszego powiązania szkoły na każdym poziomie z rodziną i społecznością lokalną” (MEN, 1998, s. 3). Wydaje się zatem, iż owa kompleksowa przebudowa systemu, okazała się za słaba w starciu z tradycyjnymi kleszczami instytucji (enklaw) państwowych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 13,08% przebadanych szkół ma własną świetlicę socjoterapeutyczną. 85,71% z nich współpracuje z zewnętrzną świetlicą socjoterapeutyczną. Nie jest to typowe dla pozostałych placówek (nie mających własnej świetlicy socjoterapeutycznej) – zaledwie 55,14% z nich podejmuje takie współdziałanie. Zestawiając te dane, można określić, iż 57,00% szkół współpracuje ze świetlicą socjoterapeutyczną lub ją ma. Ciekawym wydaje się, że zmiennej tej nie różnicuje położenie szkoły.

Ostatnim z badanych elementów organizacyjno-materialnego stanu szkoły było jej bezpieczeństwo.

Lata 2007–2009 to okres realizacji rządowego programu wspierania organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki na terenie szkół i innych placówek oświatowych. Program ten pod nazwą „Monitoring wizyjny w szkołach i placówkach” był finansowany częściowo ze środków własnych samorządów, a także dotowany przez MEN, zaś jego skuteczność była wysoko oceniana zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców, co wpłynęło na wnioskowanie o jego kontynuację. Ministerstwo Edukacji Narodowej zakłada, że do końca roku szkolnego 2010/2011 wszystkie szkoły liczące powyżej 200 uczniów będą miały wewnętrzny monitoring.

Tymczasem jeszcze stosunkowo niewiele szkół jest skłonnych wykorzystywać u siebie monitoring wizyjny, który jest przecież dość prostym i skutecznym sposobem podniesienia bezpieczeństwa na terenie placówki, szczególnie wówczas, gdy mamy do czynienia z wielkomięjskimi molochami. Potwierdzają to również wyniki naszych badań. Powszechny dziś monitoring stosowany jest w zaledwie w 48,60% przebadanych placówek. Co ciekawe, tylko 53,27% zbadanych przez nas szkół kontroluje osoby do nich wchodzące.

Badania CBOS przeprowadzone w 2010 roku wskazują, iż „w swoim miejscu zamieszkania najbezpieczniej czują się mieszkańcy wsi i miasteczek (do 20 tys. ludności). O tym, że w ich miejscowościach nie jest bezpiecznie i spokojnie, mówi tylko co szesnasty badany mieszkający na wsi (6%), ale co piąty mieszkaniec największych polskich aglomeracji (21%)” (CBOS, 2010, s. 3). Postanowiliśmy sprawdzić, czy tendencja ta ma swoje odbicie w organizacji bezpieczeństwa w szkole, dla którego wyróżniliśmy trzy kategorie: wysokie (występuje monitoring i kontrola osób wchodzących), przeciętne

(występuje monitoring albo kontrola osób wchodzących), niskie (nie występuje monitoring i kontrola osób wchodzących). Ich rozkład w badanej próbie jest zbliżony do krzywej normalnej.

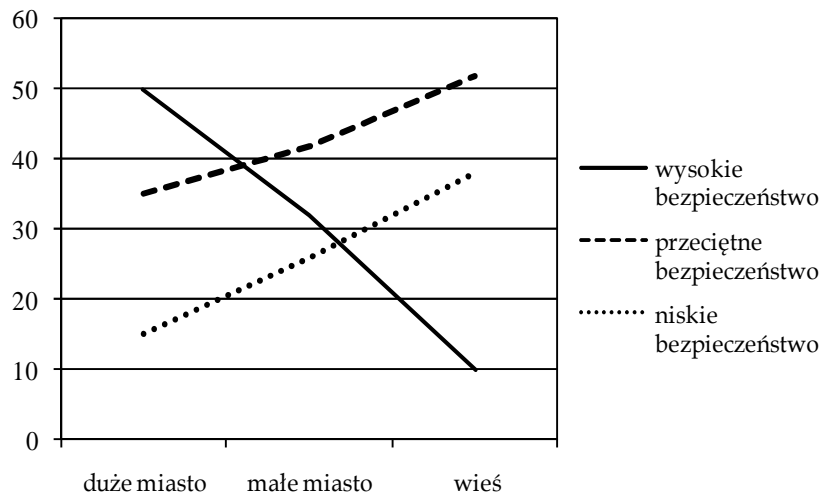
Większość badanych szkół jest przeciętnie bezpieczna. Niepokoi, że aż 27,10% placówek przejawia niski poziom bezpieczeństwa. Są to w większości szkoły wiejskie. Wysokie bezpieczeństwo w szkole (28,98%) jest charakterystyczne dla obszarów wielkomiejskich (tab. 10).

Tabela 10. Bezpieczeństwo w szkole a jej położenie

Bezpieczeństwo	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Wysokie	20	18,69	6	5,61	5	4,67	31	28,97
Przeciętne	14	13,08	8	7,48	25	23,36	47	43,92
Niskie	6	5,61	5	4,67	18	16,82	29	27,10
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 17,401, df = 4$$

Zaobserwowane zróżnicowanie jest istotne statystycznie – otrzymana wartość χ^2 jest wyższa od wartości krytycznej na poziomie 0,05 dla czterech stopni swobody (9,49), a jego kierunki przedstawia rycina 2.



Ryc. 2. Kierunek różnicowania terytorialnego dla zmiennej bezpieczeństwo w szkole

Przedstawiona na rycinie 2 tendencja potwierdza przypuszczenie, że na terenach, gdzie mieszkańcy czują się najbezpieczniej, poziom zapewnionego przez szkołę bezpieczeństwa będzie najniższy, oraz że tam, gdzie mieszkańcy czują się najbardziej zagrożeni – najwyższy. Nie zmienia to jednak faktu, że zdiagnozowany poziom bezpieczeństwa jest za niski. Brak monitoringu w ponad połowie szkół nie dziwi – odzwierciedla on ekonomicznie złe funkcjonowanie państwa. Inaczej odnosi się to do niskiego poziomu kontroli osób wchodzących do szkoły – w dobie kryzysu zaufania³⁵ (por. np. Hardin, 2008, s. 525-561) trudno tłumaczyć taki stan rzeczy uwikłaniami kulturowymi. Jak wynika z przeprowadzonych rozmów, zawodzą tu dyrektorzy, którzy nie potrafią odpowiedzieć na pytanie „kto ma kontrolować?”. Czy ma to być szkolny woźny, którym jest niejednokrotnie wąła pani z dyżurki, zatrudniony ochroniarz, który na niesfornych uczniów działa jak płachta na byka, a może zmiennie dyżurujący nauczyciele? Jest to trudne zadanie w odniesieniu do dużych szkół, które mają niejednokrotnie po kilka wejść (ich wielogodzinne obsadzenie jest czasami niewykonalne). Tym bardziej więc, w takich sytuacjach sprawdza się system zamontowanych w newralgicznych miejscach kamer.

Organizacyjno-materialny stan badanych szkół w kontekście funkcjonowania w nich klas I – III

Badane klasy edukacji wczesnoszkolnej są bardzo liczne (średnio 23 uczniów). Dla takiego rozkładu liczebności wyznaczyć można kategorie klas szkolnych: poniżej 20 uczniów, od 20 do 25 uczniów, powyżej 25 uczniów. Ich rozkład w badanej próbie jest bowiem zbliżony do rozkładu krzywej normalnej.

Prawie połowa (49,54%) badanych klas I – III liczy od 20 do 25 uczniów. Na poziomie 25,23% występują zarówno klasy mające poniżej 20, jak i powyżej 25 uczniów. Można zatem określić, iż $\frac{3}{4}$ klas wczesnej edukacji jest „przepełnionych”. Warto powtórzyć zatem, zadane kilka lat wcześniej, pytania Eugeniusza Kameduły: „Czy w tak przeładowanych klasach można mówić o podmiotowości kształcenia? Czy są możliwości indywidualizacji w procesie kształcenia?” (Kameduła, 2008, s. 84).

³⁵ W polskich publikacjach pokutuje przeświadczenie, że pojęcie kryzysu zaufania zostało wprowadzone przez Roberta Putnama. Głębsze poszukiwania wskazują jednak, iż pierwszym badaczem tej kwestii był – mało znany w Polsce – włoski socjolog Diego Gambetta, zajmujący się poszukiwaniem kulturowych źródeł powstania zorganizowanych grup przestępczych w południowych Włoszech (por. Gambetta, 2009, s. 12).

Nauczyciele zaniepokojeni tą sytuacją pytają ministra oświaty:

Dlaczego nie ulega zmniejszeniu liczebność klas wobec zbliżającego się niżu, co skutkowałoby podniesieniem poziomu nauczania? Jak Pani Minister wyobraża sobie realizację programu w powiększonych liczebnie klasach? Czy Pani zdaniem nie wpłynie to na poziom nauczania? Jaka jest minimalna i maksymalna liczba uczniów w klasach szkoły podstawowej. Czy liczba uczniów w klasach 0 – III może przekraczać 26 osób? Jakie szanse edukacyjne mają dzieci w szkołach państwowych, a prywatnych; liczba uczniów w szkołach państwowych jest trzykrotnie większa niż w prywatnych? Czy w tym momencie państwo polskie gwarantuje równe szanse? (<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/pytania-i-odpowiedzi/>)³⁶.

Z najnowszych ministerialnych rozporządzeń wynika, że o liczebności klas tylko pośrednio decyduje dyrektor szkoły, który jest z jednej strony zobligowany przepisami mówiącymi o „liczebności uczniów w klasach, w których uczą się dzieci w młodszym wieku szkolnym”, z których wynika, że liczba uczniów nie może przekroczyć 25³⁷, z drugiej natomiast, to w „kompetencji organu prowadzącego szkołę leży kwestia ustalenia maksymalnej liczby uczniów w oddziałach szkolnych”. Można więc uogólnić, iż decentralizacja zadań związanych z polityką oświatową, odpowiedzialność za liczbę oddziałów i ich liczebność została skierowana na terytorialnych samorządowców, którzy – w myśl nowej ustawy z 19 marca 2009 r. (Dz.U. Nr 56, poz. 458) – muszą upublicznić efekty kształcenia w prowadzonych przez siebie szkołach, odnosząc je również do liczebności oddziałów.

Wydaje się, iż kolejne fundamenty reformatorskiego zamysłu, nie znajdują szans realizacji w codzienności szkolnej. Codzienności, która permanentnie – w spadkowym wskaźniku demograficznym („jest mało dzieci, więc jest mało klas”) i w doniesieniach o likwidacji małych szkół wiejskich („musimy dzieci stamtąd gdzieś pomieścić”) – odnajduje uzasadnienia dla podtrzymywania stanu przeładowania klas.

Najliczniejsze klasy występują najczęściej w szkołach w dużych miastach, natomiast najrzadziej na terenach wiejskich. Klasy do których uczęsz-

³⁶ W Raportcie OECD z 2006 roku zatytułowanym „Education at a Glance”, w którym badano jakościowo-ilościowe aspekty efektywności procesu kształcenia, można przeczytać, iż nie ma prostej zależności pomiędzy liczbą uczniów przypadających na jednego nauczyciela, a osiąganymi przez tych pierwszych wynikami. Istotne są takie elementy, jak specyfika przedmiotu, praktyka nauczania w zespołach, czas, jaki nauczyciel poświęca na nauczanie i na inne – podejmowane w klasie i w szkole – obowiązki (www.oecd.org/rights). Prowadząc pierwszą klasę w jednej ze szkół w Poznaniu, która liczyła 35 uczniów, jednoznacznie stwierdzam, iż wszystkie inne elementy wpływające na jakość pracy z klasą, nie mają szans się zrealizować.

³⁷ Wcześniejsze Rozporządzenie z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół określała tylko liczebność klas I – III szkół podstawowych. Zgodnie z nim wskazane jest, aby edukacja wczesnoszkolna odbywała się w zespołach rówieśniczych liczących nie więcej niż 26 osób.

cza mniej niż 20 uczniów, odnaleźć można prawie wyłącznie na wsi (tabela 11), choć tendencja ta będzie się zmieniać na skutek zasiedlania wsi położonych w obrębie dużych miast, przez ludność napływową.

Tabela 11. Liczebność klas I – III a położenie szkoły

Liczebność klas I – III	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
< 20	3	2,80	–	–	24	22,43	27	25,23
20 – 25	19	17,76	13	12,15	21	19,63	53	49,54
> 25	18	16,82	6	5,61	3	2,80	27	25,23
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 36,525, df = 4$$

Kierunek zaobserwowanego zróżnicowania jest istotny statystycznie (otrzymana wartość χ^2 jest dużo wyższa od wartości krytycznej na poziomie 0,05).

Zdiagnozowany stan liczebności klas I – III nie tylko uderza w założenie indywidualizacji i podmiotowości, ale także ogranicza możliwości realizacji postulatów równania szans edukacyjnych, tym razem w niekorzystnej sytuacji stawiając uczniów terenów wielkomiejskich. Jest to istotny problem w sytuacji obniżenia obowiązku podejmowania edukacji szkolnej od 2012 roku, a w chwili obecnej pobyt w jednej klasie dzieci sześć- i siedmioletnich.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt mających się już dokonywać zmian. Otóż w projekcie ministerialnym z 11 maja 2009 roku mówi się o kształceniu wszechstronnym, ale zindywidualizowanym, zgodnym z potrzebami i możliwościami rozwojowymi dzieci rozpoczynających edukację szkolną („za chwilę” będą to wszystkie sześciolatki). Indywidualizacja w kształceniu ma umożliwić pierwszoklasistom podolewanie nowym obowiązkom, a ich nauczycielom realizację celów zawartych w nowej Podstawie programowej. Służyć temu mają nowoczesne strategie pracy uczniów/ z uczniami. W tym kontekście zbyt liczne zespoły klasowe powodują, że filar dotyczący podniesienia poziomu jakości kształcenia i wychowania (por. Kameduła, 2008, s. 81), staje się – przynajmniej w odniesieniu do klas I – III – wykonawczo ograniczony.

Kolejny obszar badań, weryfikujący możliwości realizacji założeń reformy w klasach I – III to oferta szkoły. Diagnozie poddaliśmy dziewięć jej elementów:

- organizowanie dla uczniów klas I – III zajęć dydaktyczno wyrównawczych,

- organizowanie dla uczniów klas I – III zajęć logopedycznych,
- organizowanie dla uczniów klas I – III zajęć korekcyjno-kompensacyjnych,
- organizowanie dla uczniów klas I – III gimnastyki korekcyjnej,
- organizowanie dla uczniów klas I – III dożywania,
- organizowanie dla uczniów klas I – III pomocy w gromadzeniu podręczników i przyborów szkolnych,
- organizowanie dla uczniów klas I – III kół zainteresowań,
- organizowanie w klasach I – III zajęć dla uczniów uzdolnionych,
- organizowanie dla uczniów klas I – III zajęć w pracowni komputerowej (tabela 12).

Tabela 12. Oferta szkoły dla klas I – III

W szkole organizuje się dla uczniów klas I – III:	L.	%
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	105	98,13
Zajęcia logopedyczne	86	80,37
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	85	79,44
Gimnastykę korekcyjną	88	82,24
Dożywiane	98	91,59
Pomoc w gromadzeniu podręczników i przyborów szkolnych	93	86,92
Koła zainteresowań	97	90,65
Zajęcia dla dzieci uzdolnionych	70	65,42
Zajęcia w pracowni komputerowej	83	77,57

N = 107

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla klas I – III organizują prawie wszystkie szkoły (98,13%). Niewiele mniej – 80,37% – prowadzi specjalistyczne zajęcia z terapii zaburzonej wymowy (zajęcia logopedyczne). Na podobnym poziomie deklaruowana jest realizacja zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i gimnastyki korekcyjnej (odpowiednio 79,44% i 82,24%). Wywiady z nauczycielami pokazały jednak, iż większość z nich myli te pojęcia, uznając zajęcia korekcyjno-kompensacyjne za synonim gimnastyki korekcyjnej. Tymczasem Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 roku wyraźnie wskazuje, iż zajęcia korekcyjno-kompensacyjne należą do grupy zajęć rewalidacyjnych, natomiast gimnastyka korekcyjna do zajęć ruchowych (Dz.U. Nr 51, poz. 458). Tym samym można określić, iż te pierwsze prowadzone są rzadziej, niż wskazuje uzyskany wynik.

Uczestnikami zajęć specjalistycznych są uczniowie, u których nauczyciele albo rodzice dostrzegają różnego typu trudności szkolne, których etiolo-

gia, a nie obraz zaburzeń, powinien być wyznacznikiem uczestnictwa w określonym rodzaju zajęć. Praktyka szkolna pokazuje, że – bez względu na specyfikę zaburzenia – znacząca większość uczniów uczestniczy w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych realizowanych na ogół 2 razy w tygodniu i prowadzonych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W licznych, bo 10 – 15-osobowych grupach, uczniowie zaniedbani środowiskowo, z dużą absencją szkolną spowodowaną chorobą przewlekłą, ze specyficznymi trudnościami związanymi z ryzykiem dysleksji, z nadpobudliwością psychoruchową są poddawani nauczycielskiemu oddziaływaniu „terapeutycznemu”, które, w takich warunkach i bez profesjonalnego wsparcia, jest z góry skazane na niepowodzenie. Nadal w niewielu szkołach (nie wspominając już o przedszkolach) prowadzone są specjalistyczne zajęcia korekcyjno-kompensacyjne przez nauczyciela terapeutę, pomimo że uczelnie wyższe już od kilku lat kształcą takich specjalistów. Biorąc pod uwagę „mizериę” oświatową i uzależnienie dyrektorów szkół od środków asygnowanych przez samorządy, można mniemać, iż wszystkie dzieci mające jakiegokolwiek trudności szkolne są skazane na uczestnictwo w jedynie szeroko dostępnych zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych. Efekty tego typu działań są nie-trudne do przewidzenia. Najbardziej jednak niepokoi zmiana związana z delegowaniem odpowiedzialności za pomoc, jakiej należy udzielić uczniowi z problemami, na nauczycieli, z których większość nie jest – ani mentalnie, ani merytorycznie – przygotowana do podejmowania takich wyzwań.

Kolejnym badanych przez nas elementem jest dożywianie. Wyniki pokazują, iż – dla dzieci klas I – III – aranżuje je 91,59% placówek – 55,10% z nich nieodpłatnie, natomiast 44,90% odpłatnie. Wydaje się zatem, iż pomimo fali likwidacji stołówek szkolnych, wynikającej z zaostrezenia przepisów sanepidu (odnośnie do warunków lokalowych i sanitarnych stołówek), polska szkoła nie poddaje się. Widać to także w kwestii organizacji pomocy w gromadzeniu podręczników i przyborów szkolnych – przeprowadza ją aż 86,92% placówek.

Zadziwiająco dobrze zaprezentowały się badane szkoły w kontekście organizacji zajęć ponadprogramowych. 90,65% z nich prowadzi koła zainteresowań dla uczniów edukacji elementarnej (tylko 8,25% za dodatkową opłatą), a 77,57% warsztaty w pracowni komputerowej (odpłatnie – 3,62%)³⁸. Zdecydowanie gorzej wypadło prowadzenie zajęć dla dzieci uzdolnionych – robi to zaledwie 65,42% placówek, z czego 10,00% odpłatnie. Stan ten świadczy o niespełnianiu przez szkołę oczekiwań społecznych. Badanie CBOS z 2009 roku pokazało bowiem, iż w Polsce rodzice dzieci szkolnych, uważają iż uzdolnienia ich dzieci powinna rozwijać w głównej mierze szkoła (CBOS, 2009b, s. 11).

³⁸ Zajęcia komputerowe nie były jeszcze wówczas zajęciami planowanymi w siatce godzin na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Należy zaznaczyć, iż zajęcia dodatkowe (sportowe, plastyczne, komputerowe, logopedyczne, w zakresie języka obcego czy terapii pedagogicznej) organizowali i prowadzili wówczas nauczyciele z pieniędzy asygnowanych przez płatnika (samorząd) w ramach tzw. *godzin zielonych*, oraz z *godzin dyrektorskich*. Obecnie – w związku ze zmianami wprowadzonymi w Karcie Nauczyciela oraz w rozporządzeniu w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych – dyrektor szkoły będzie dysponować „dwoma rodzajami” godzin do swojej dyspozycji: *karcianymi* (art. 42 ust. 2 pkt 2 Karty Nauczyciela) oraz dotychczasowymi godzinami, w liczbie precyzyjnie określonej w poszczególnych załącznikach do rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania. W związku z położeniem nacisku na pomoc indywidualną dziecku na terenie macierzystej placówki (a nie jak dotąd w poradni psychologiczno-pedagogicznej) istnieje duże prawdopodobieństwo, że w szkołach będzie się organizowało dużo zajęć specjalistycznych, kosztem zajęć ogólnorozwojowych i kółek zainteresowań.

Z naszych badań wynika, że klasy I – III słabo funkcjonują pod względem realizacji zajęć wychowania fizycznego. Spowodowane jest to faktem braku/ograniczenia dostępu tych klas do sal gimnastycznych – 84,11% z nich korzysta z sal gimnastycznych, ale nie podczas każdych zajęć. Najczęściej organizuje się WF na zewnątrz, tj. na boisku, w lesie, na łące czy na podwórku (87,85%). Warsztaty ruchowe przeprowadza się także w klasach lekcyjnych (13,08%) lub w zaadaptowanych salach (10,28%), pozbawionych sportowego sprzętu, materaców, bramek, nie wspominając już o gimnastycznych kozłach czy drabinkach i drążkach. Zatrważa fakt, iż zajęcia te prowadzone są także bardzo często na szkolnych korytarzach (25,23%), które stwarzają przecież liczne zagrożenia dla zdrowia dzieci – wąskie przestrzenie, śliska nawierzchnia, nieadekwatna wentylacja (tabela 13).

Tabela 13. Miejsce zajęć z WF-u dla uczniów klas I – III

Miejsce zajęć z WF-u dla uczniów klas I – III	L.	%
Klasa lekcyjna	14	13,08
Sala gimnastyczna	90	84,11
Korytarz	27	25,23
Zaadaptowana sala bez sprzętu	11	10,28
Basen	60	56,07
Na zewnątrz (boisko, las itp.)	94	87,85

N = 107

Tym bardziej więc mało zasadnym wydaje się literalne egzekwowanie od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej realizacji czterech godzin WF-u tygodniowo, choć oczywiście nikt nie neguje, że zajęcia ruchowe są bardzo ważnym elementem ogólnego rozwoju dziecka, a ponadto wspomagają terapię zaburzonych funkcji motorycznych. Problemem są jednak warunki, jakie stwarza szkoła swoim uczniom i prowadzącym te zajęcia nauczycielom. W tym kontekście warto uświadomić sobie, że coraz więcej pierwszoklasistów ma ruchy mało sprawne i niezręczne, tym bardziej więc podczas zajęć fizycznych w warunkach niekomfortowych doznają oni nie tylko upadków i potłuczeń, ale także upokorzeń ze strony rówieśników, którzy niechętnie dopuszczają niezborynych ruchowo kolegów do wspólnych zabaw i ćwiczeń. Tymczasem, opóźnienia czy zakłócenia rozwoju percepcyjno-motorycznego wpływają w sposób zasadniczy na zaburzenia w sferze umysłowej i emocjonalno-społecznej. Dzieci mniej sprawne fizycznie czują się społecznie dyskryminowane, co dodatkowo hamuje osiągnięcie odpowiedniego stopnia gotowości szkolnej i niekorzystnie skutkuje w procesie przystosowawczym do szkolnego środowiska (Rura, 2010).

W tej sytuacji zjawiskiem dynamicznie narastającym – rekompensującym braki w infrastrukturze szkolnej – są odpłatne zajęcia dodatkowe, prowadzone w wynajmowanych obiektach sportowych (77,57%), na basenach (72,90%) lub organizowane w formie treningów w klubach uczniowskich (41,11%): narty, sztuki walki, tańce, aerobik (tabela 14).

Tabela 14. Dodatkowe zajęcia sportowe dla uczniów klas I – III

Dodatkowe zajęcia sportowe dla uczniów klas I – III	L.	%
Basen	78	72,90
Sala gimnastyczna	83	77,57
Inne	44	41,11

N = 107

Reformatorska idea humanizacji szkoły znajduje swój wyraz – w kontekście rozważań nad funkcjonowaniem klas I – III – w zapewnianiu dzieciom każdego dnia niezbędnego dla ich rozwoju mleka (85,05% przebadanych szkół). Dziwi, iż działania koncentrujące aktywności placówki na „uczniu i jego problemach” (Denek, 2005, s. 31), pomijają w tym miejscu dostęp do wody (zaledwie 27,10% szkół zapewnia ją uczniom klas I – III) i herbaty (58,88%) (tabela 15). Podnoszenie jakości wychowania przez szkołę jawi się w tym kontekście po raz kolejny jako działanie fasadowe, zmuszają-

ce rodziców do indywidualnego organizowania dzieciom napojów podczas ich wielogodzinnego pobytu w klasie, świetlicy, na korytarzu, boisku czy świetlicy.

Tabela 15. Napoje zapewniane dzieciom przez szkołę

Szkoła zapewnia dzieciom:	L.	%
Herbatę	63	58,88
Mleko	91	85,05
Wodę	29	27,10

N = 107

Badania CBOS z 2007 roku wskazują, iż

działania zmierzające do zachowania dobrej kondycji zdrowotnej nie są wśród Polaków szczególnie imponujące. Tylko 9% ankietowanych twierdzi, że uprawiało kiedykolwiek w życiu jakiś sport. Dwie trzecie badanych (66%) nigdy lub prawie nigdy nie wykonywało nawet ćwiczeń fizycznych, takich jak: gimnastyka czy aerobik, a ponad połowa (55%) nie praktykowała takich aktywności, jak: bieganie, pływanie, jazda na rowerze, gry zespołowe itp. Co drugiemu (53%) raczej nie zdarzało się zażywać wzmacniających preparatów witaminowych, ziołowych itp.; co czwarty (26%) nie ma w zwyczaju chodzić profilaktycznie do dentysty, co piąty (22%) nie praktykuje dłuższych spacerów, a co ósmy (13%) nie wykonuje profilaktycznych badań lekarskich (CBOS, 2007, s. 10-11).

Kolejne badania CBOS pokazały ponadto, że 63% Polaków w ostatnim roku nie było na żadnej sportowej imprezie (CBOS, 2009a, s. 9). Postanowiliśmy zatem sprawdzić, jak nawyki prowadzenia zdrowego stylu życia, kształtowane są w klasach I – III.

Większość nauczycieli wczesnej edukacji pamięta o wietrzeniu klasy (93,46%), dbaniu o prawidłową postawę dzieci (80,37%) i kształtowaniu nawyku jedzenia drugiego śniadania (82,24%). Zdecydowanie mniej pedagogów przypomina uczniom o higienie rąk – zaledwie 58,88%, oraz aranżuje aktywność wychowanków podczas przerw – 45,79%. Nieco ponad połowa wychowawców organizuje ćwiczenia śródlekcyjne (62,62%). Co ciekawe, aktywności te organizowane są z podobnym natężeniem w miastach i na wsiach, choć wydaje się, iż dzieci obszarów wielkomiejskich potrzebują ich bardziej (por. tabela 16).

Otrzymana wartość χ^2 jest mniejsza od wartości krytycznej na poziomie 0,05 dla dwóch stopni swobody (5,99). Nie ma zatem podstaw do przyjęcia hipotezy, iż położenie szkoły różnicuje nasilenie organizacji ćwiczeń śródlekcyjnych przez nauczycieli klas I – III.

Tabela 16. Organizacja przez nauczyciela klas I – III ćwiczeń śródlekcyjnych a położenie szkoły

Nauczyciel klas I – III organizuje ćwiczenia śródlekcyjne	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	23	21,49	13	12,15	31	28,97	67	62,62
Nie	17	15,89	6	5,61	17	15,89	40	37,38
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 0,800, df = 2$$

Zaskakuje fakt, że aż 44,86% nauczycieli nie przebywa ze swoją klasą podczas przerw, a 31,78% nie dostosowuje ich do potrzeb dzieci. Takie postępowanie ogranicza szanse holistycznego wdrażania nauczania zintegrowanego (Żegnałek, 2008, s. 97; Denek, 2005, s. 34), którego ważnym elementem miało być odejście od 45-minutowych lekcji (Żegnałek, 2008, s. 99-101, 105; Gajdzica, 2000, s. 276). Postępowanie to nie jest związane z położeniem szkoły – obie czynności nie podejmowane są przez pedagogów z podobnym nasileniem w miastach, miasteczkach i na wsiach (tabela 17 i 18).

Tabela 17. Dostosowywanie przez nauczyciela klas I – III przerw do potrzeb dzieci a położenie szkoły

Nauczyciel klas I – III dostosowuje przerwy do potrzeb dzieci	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	30	28,04	11	10,28	32	29,91	73	68,22
Nie	10	9,34	8	7,48	16	14,95	34	31,77
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 1,836, df = 2$$

W obu przypadkach (tabela 17 i 18) otrzymane wartości χ^2 są mniejsze od wartości krytycznych na poziomie 0,05. Dostosowywanie przerw do potrzeb uczniów oraz przebywanie z nimi w ich trakcie przez nauczyciela, nie jest zatem zdeterminowane terytorialnie.

Tabela 18. Przebywanie przez nauczyciela klas I – III ze swoją klasą podczas przerw a położenie szkoły

Nauczyciel klas I – III przebywa ze swoją klasą podczas przerw	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	26	24,30	8	7,48	25	23,36	59	55,14
Nie	14	13,08	11	10,28	23	21,50	48	44,86
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 3,058, df = 2$$

Zbiorcze wyniki tego etapu badań zostały zawarte w tabeli 19.

Tabela 19. Czynności nauczyciela wykonywane w trakcie zajęć z klasami I – III związane z zapewnianiem dzieciom prawidłowych warunków zdrowotnych

Czynności nauczyciela wykonywane w trakcie zajęć z klasami I – III	L.	%
Wietrzenie klasy	100	93,46
Przypominanie dzieciom o myciu rąk	63	58,88
Przypominanie dzieciom o zjedzeniu śniadania	88	82,24
Zwracanie uwagi na prawidłową postawę dzieci	86	80,37
Organizacja ćwiczeń śródlekcyjnych	67	62,62
Dostosowywanie przerw do potrzeb dzieci	73	68,22
Organizacja aktywności dzieci podczas przerw	49	45,79
Przebywanie ze swoją klasą podczas przerw	59	55,14

$$N = 107$$

Ostatnia kwestia, poruszona na tym etapie postępowania badawczego, odnosiła się do założenia reformy, iż „na I szczeblu edukacji w klasach I – III realizowane jest nauczanie zintegrowane, w którym nie wyodrębnia się przedmiotów szkolnych, a wszystkie zajęcia prowadzi jeden nauczyciel, według ustalonego przez siebie planu” (Błaszczuk, 2007, s. 153).

W badanych szkołach postulat ten uległ wyraźnej deprecjacji lub nie został adekwatnie zinterpretowany – zaledwie w 3,74% z nich zajęcia w klasach I – III prowadzi jeden nauczyciel, a tylko w 4,67% realizowany przez nauczyciela program jest programem autorskim.

W większości badanych przez nas placówek (co jednak wydaje się ogólnopolską normą) wychowawcy klasy młodszych nie prowadzą zajęć z języka obcego i religii. Stan ten może dziwić, gdyż integracja, a zatem

„ukazywanie relacji, praw i prawidłowości rządzących rzeczywistością przyrodniczą, kulturową i społeczną” (Zalewska, 2009, s. 544), skłania do ujawniania powiązań płaszczyzn językowych i kulturowych oraz uwarunkowań religijno-ideologicznych konstruowanych obrazów (konstruktów) świata. Ponadto, co wydaje się całkowicie burzyć filary reformy, w 28,04% klas I – III zajęcia prowadzi nauczyciele specjaliści, np. matematycy czy biolodzy.

Należy zaznaczyć, że badania były prowadzone przed 2009 rokiem, gdy edukacja wczesnoszkolna w założeniach ministerialnych była szczeblem kształcenia zintegrowanego. Obecnie będąc pierwszym szczeblem kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego, jest określana w dokumentach jako „edukacja wczesnoszkolna”, która powinna być realizowana w formie kształcenia zintegrowanego, ale może być także kształceniem przedmiotowym z zachowaniem „korelacji międzyprzedmiotowej”. Z nowego ministerialnego zapisu wynika więc, że zgodnie z potrzebami organizacyjnymi danej placówki, na poziomie wczesnej edukacji mogą uczyć nauczyciele specjaliści oddelegowani z nauczania systematycznego. Tymczasem prowadzenie zajęć przez kilku specjalistów – pomimo braku usankcjonowań prawnych – stanowiło pewien margines (28,04%) już wówczas, gdy z założenia wszystkie zajęcia powinien prowadzić jeden nauczyciel. Taka sytuacja nie ułatwiała nauczycielom wypełniania ich statutowych zadań. Pełnienie bowiem funkcji opiekuńczej wymaga stałego, nieprzerwanego kontaktu z uczniem, natomiast diagnozowanie jego rozwoju czy usprawnianie zaburzonych funkcji wiąże się z podejmowaniem przez dziecko zadań w ramach różnych obszarów własnej aktywności, np. aktywności ruchowej, muzycznej, plastyczno-konstrukcyjnej. Ograniczając nauczycielowi zakres prowadzonych przez niego zajęć ze swoją klasą, pozbawia się go narzędzi, dzięki którym może wspierać swoich uczniów i stymulować ich rozwój. Tym bardziej że „zobowiązuje się szkołę podstawową do rozpoznawania ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się już na pierwszym etapie edukacyjnym” (*Zapowiedzi – projekty aktów prawnych*, 2010), a osobami, które mają się tego podjąć są przede wszystkim nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (tabela 20).

Tabela 20. Prowadzenie zajęć w klasach I – III

Zajęcia w klasach I – III prowadzi:	L.	%
Wszystkie jeden nauczyciel	4	3,74
Wszystkie jeden nauczyciel z wyjątkiem języka obcego i religii	73	68,22
Kilku specjalistów	30	28,04
Σ	107	100,00

Prowadzenie zajęć w klasach I – III nie jest związane z położeniem szkoły – zarówno w dużych miastach, miasteczkach, jak i na wsiach, zarysowana proporcja utrzymuje się na podobnym poziomie. Uzyskana dla danych zaprezentowanych w tabeli 21 wartość χ^2 jest mniejsza od wartości krytycznej na poziomie 0,05 dla czterech stopni swobody (9,49). Wydaje się zatem, że stan ten nie jest powiązany z funkcjonowaniem szkoły, jej budżetem czy regionalną filozofią edukacji.

Tabela 21. Prowadzenie zajęć w klasach I – III a położenie szkoły

Zajęcia w klasach I – III prowadzi:	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Wszystkie jeden nauczyciel	–	–	1	0,93	3	2,62	4	3,74
Wszystkie jeden nauczyciel z wyjątkiem języka obcego i religii	28	26,17	14	13,08	31	28,97	73	68,22
Kilku specjalistów	12	11,21	4	3,74	14	13,08	30	28,04
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 3,026, df = 4$$

Podsumowanie

Podjęta próba określenia szans realizacji założeń reformy w kontekście organizacyjno-materialnego stanu polskich szkół, nie doprowadziła do zaskakujących wniosków. Dwa najistotniejsze dla rozważań niniejszego opracowania filary reformy: wyrównywanie szans edukacyjnych oraz integracja kształcenia, wydają się pozbawione perspektywy rzeczywistej aplikacji. W polskiej szkole bowiem – patrząc na całość zaprezentowanych wyników – ledwie okazjonalne jest występowanie klas terapeutycznych i integracyjnych oraz za mało zatrudnionych jest psychologów. Zbyt krótko otwarte są świetlice szkolne, a ponadto dysponują zbyt ubogą ofertą, klasy są nazbyt liczne, a środowisko lokalne odcięte od placówki, a i ona nie jest gotowa do współpracy. Ponadto większość nauczycieli nie przebywa ze swoimi uczniami podczas przerw (co nie sprzyja wzajemnej integracji, nie podnosi standardów związanych z bezpieczeństwem) i nie dostosowuje ich do potrzeb wychowanków, zaś dyrektorzy coraz częściej obsadzają w klasach I – III specjalistów: plastyków, muzyków, matematyków, doprowadzając do destrukcji fundamentów reformatorskich dyrektyw.

Opisane przez antropologa Arjuna Appaduraia „zdeterytorializowanie” współczesnego świata (por. Appadurai, 2005), wydaje się dotyczyć także polską szkołę. Funkcjonowanie szkół wiejskich nie różni się bowiem znacząco od działania szkół wielkomiejskich. Zróznicowanie dostrzec można jedynie w obszarze bezpieczeństwa szkoły, gdzie dominują placówki mieszczące się w dużych miastach oraz w odniesieniu do zatrudnienia psychologa – analogicznie. Nie dziwi też – biorąc pod uwagę cechy demograficzne środowisk wiejskich, że na ich terenach klasy są mniej liczne niż w miejskich aglomeracjach. Trudno zatem – w kontekście wyłonionych zmiennych – stworzyć dla szkół wiejskich, małomiejskich i wielkomiejskich jakieś indywidualne metafory. Szkoły te są do siebie bardzo podobne – szanse realizacji założeń reformy są więc porównywalnie niskie w odniesieniu do wszystkich badanych obszarów.

Zaprezentowana część wyników badań zarysowuje kolejną ponurą diagnozę stanu polskiej edukacji wczesnoszkolnej. Z jednej strony bowiem, edukacja ta – porzucając kurs wyznaczony ministerialnymi rozporządzeniami – rozpoczęła bezwładne dryfowanie, z drugiej natomiast, nie spełniając społecznych oczekiwań, wytyczyła drogę łatwego rozwoju szkół prywatnych i niepublicznej oświaty. Ze względu na zakres tej publikacji faktu tego nie oceniamy, a jedynie sygnalizujemy jego zaistnienie.