

# Stanisław Majewski

---

## Przemiany oświaty i wychowania w Polsce w latach 1989-1995

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 11,  
189-214

---

1996

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Stanisław Majewski

## PRZEMIANY OŚWIATY I WYCHOWANIA W POLSCE W LATACH 1989–1995

### UWAGI WSTĘPNE

Ojres transformacji ustrojowej w Polsce, zapoczątkowany przemianami z 1989 r., postawił przed całym społeczeństwem wiele nowych, trudnych, a nieraz nieznanymi do tej pory problemami do rozwiązania. Nawet główni animatorzy tych wydarzeń nie mieli jasnej wizji kierunków przekształceń społecznych, ekonomicznych i kulturalnych. Najczęściej dla określenia owych kierunków zmian posługiwano się pojęciami demokracji, gospodarki rynkowej i pluralizmu w życiu społeczno-kulturalnym. W zasadzie żaden polityk ani ekspert nie był w stanie nakreślić w pełni scenariusza czekających nas wydarzeń czy podać przybliżonych terminów rozwiązania nabrzmiałych problemów społecznych. Pojawiło się w sposób jawny i narastało z dużą siłą zjawisko bezrobocia, a także kryzys finansów publicznych. Dotknęło to wszystkich bez wyjątku działów i dziedzin życia gospodarczego i społeczno-kulturalnego.

Jest rzeczą oczywistą, że system edukacyjny Rzeczypospolitej Polskiej nie mógł pozostać na uboczu tych przemian. Do tradycji polskich reform edukacyjnych należy to, że zawsze były one podejmowane i realizowane w trudnych i przełomowych momentach naszych dziejów. Z podniesieniem stanu wychowania i szkolnictwa wiązano na ogół wielkie nadzieje na wydzwignięcie kraju z kryzysu moralnego i ekonomicznego, a nawet upatrywano jedynej szansy na uratowanie niepodległości kraju. Wystarczy przypomnieć dzieło Komisji Edukacji Narodowej czy też reformę oświatową w II Rzeczypospolitej na podstawie ustaw z 11 marca 1932 r. Także obecnie, od początku przemian ustrojowych nikt w zasadzie nie kwestionował potrzeby reformy systemu edukacyjnego. Dyskutowano raczej nad zakresem i scenariuszem reformy. Ważnym pytaniem było: czy mamy zacząć od nowa, budując wizję przekształceń edukacyjnych, opracowaną przez grono polityków oświatowych pozostających w opozycji do czasów realnego socjalizmu, czy też dokonać bilansu dotychczasowych dokonań,

a przejmując trwałe wartości, budować system edukacyjny dostosowany do potrzeb społeczeństwa żyjącego w państwie demokratycznym.

#### POTRZEBA REFORMY

Godzi się przypomnieć, że początek przemian ustrojowych nastąpił w czasie zakończenia prac przez kolejny Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej pod kierownictwem wybitnego znawcy zagadnień systemów edukacyjnych w Polsce i na świecie, prof. Czesława Kupisiewicza. Komitet ten wykonał ogromną pracę. Poddał analizie w zasadzie cały system edukacyjny PRL i opracował kilkadziesiąt raportów tematycznych, obrazujących stan i potrzeby różnych dziedzin systemu edukacyjnego.

Stan polskiego systemu edukacyjnego, w tym szczególnie systemu szkolnego, pokazany został na tle przemian w funkcjonowaniu systemów edukacyjnych wysoko uprzemysłowionych krajów współczesnego świata. W podstawowych tezach raportu Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, zatytułowanych *Edukacja w warunkach zagrożenia*<sup>1</sup>, przypomniano o pogłębiających się dysproporcjach między Polską a czołówką światową w różnych dziedzinach oświaty i szkolnictwa. Świadczył o tym m.in. „nie-dostateczny postęp w zakresie upowszechniania edukacji zinstytucjonalizowanej (w 1988 r. tylko 50% dzieci w wieku 3–6 lat było objętych opieką przedszkolną, niespełna 43% absolwentów szkoły podstawowej kontynuowało naukę w pełnych szkołach średnich, zaledwie 10% młodzieży 19-letniej rekrutowano na studia, tj. o 4% mniej niż w latach siedemdziesiątych, co w liczbach bezwzględnych oznacza zmniejszenie o 170 tys.). Dane te wskazują na niedostateczne zaspokajanie aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, a ponadto świadczą o istnieniu ostrych progów selekcyjnych po szkole podstawowej i średniej odczuwanych zwłaszcza przez uczniów ze wsi i małych miasteczek”<sup>2</sup>.

Wśród zjawisk i procesów świadczących o następującym już od lat siedemdziesiątych kryzysie zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia w Polsce, C. Kupisiewicz wymienił ponadto:

- brak około 5000 nowych oraz pilną potrzebę gruntownego remontu 10 000 czynnych obiektów oświatowych,
- dramatyczną sytuację kadrową szkolnictwa, której przejawem było około 120 000 nauczycieli nie posiadających odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych,

<sup>1</sup> Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej; *Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej*, Warszawa–Kraków 1990.

<sup>2</sup> Tamże, s. 25–28.

- przeciętnie niski poziom wyników nauczania i wychowania, uzyskiwanych przez szkoły różnych typów,
- niekorzystne następstwa wychowawcze ideologicznego i politycznego monizmu narzucanego szkole przez administrację oświatową<sup>3</sup>.

Szczególnie niebezpieczne było odgórne sterowanie sprawami wychowania młodego pokolenia. Ministerstwo Oświaty i Wychowania opracowało specjalny program pracy wychowawczej dla wszystkich szkół, zatytułowany *Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół*, który po zaaprobowaniu przez Radę Ministrów w 1982 r. został wdrożony do szkolnej praktyki wychowawczej. Obowiązywał on we wszystkich szkołach w zasadzie do końca lat osiemdziesiątych. W 1986 r. ministerstwo ponownie przesłało do szkół wznowione wydanie powyższego dokumentu, potwierdzając jego pełną aktualność i zalecając wykorzystywanie w pracy wychowawczej uwag i wniosków kierowanych do szkół przez XXIV Plenum KC PZPR, które było poświęcone sprawom edukacji narodowej. Uznano także, że ów program wychowawczy, „ujmując kompleksowo najważniejsze cele i zadania socjalistycznego wychowania, przyczynił się do skupienia nauczycieli i młodzieży wokół wspólnych zadań, utrzymania rytmicznej pracy szkół, wzbogacania reform i metod pracy wychowawczej, rozwoju samorządów uczniowskich, organizacji ideowo-wychowawczych, wpłynął inspirująco na wypracowywanie przez szkoły, dostosowywanych do swoich potrzeb, mikrosystemów wychowawczych. Realizacja tego dokumentu służyła przezwyciężaniu zjawisk kryzysowych w świadomości młodzieży i nauczycieli, umacnianiu socjalistycznego charakteru polskiej szkoły, stabilizacji i odnowie życia społecznego w naszym kraju”<sup>4</sup>.

Ta odgórna, czysto administracyjna i polityczna ocena precyzowana była w okresie narastającego w szybkim tempie kryzysu, nie tylko szkolnictwa, lecz także całego socjalistycznego wychowania, podporządkowanego formalnie jednej ideologii: marksizmu-leninizmu. Zatem i działalność wychowawcza szkół, nadal wtłoczona w ramy „jedynie słusznej ideologii”, pozbawiona była autentyzmu i autonomii. Ocen tej działalności dokonywała administracja oświatowa, silnie scentralizowana, na użytek władz partyjnych – głównie PZPR. Z reguły nie mogły to być oceny krytyczne i prawdziwe, bo takie powodowały przykre konsekwencje służbowe dla tej administracji.

Główne zadania w pracy wychowawczej szkół nasycone zostały treściami ideologicznymi, które ukrywały się pod pięknie brzmiącymi hasłami:

<sup>3</sup> C. Kupisiewicz, *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1994, s. 34.

<sup>4</sup> Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół* (dalej: *Główne kierunki i zadania*), Warszawa 1986, s. 4.

wychowania patriotycznego, kształtowania postaw obywatelskich wobec własnego państwa, zapoznawania z podstawowymi założeniami i zasadami organizacji życia społecznego, przygotowania do obrony kraju i służby wojskowej, kształtowania aktywnej postawy wobec problemów środowiska lokalnego, kształtowania postaw internacjonalistycznych<sup>5</sup>.

Większość z tych zadań jest podejmowana w praktyce dydaktyczno-wychowawczej szkół w demokratycznych krajach świata. Jak słusznie zauważył A. Janowski, „w każdym kraju szkoła w ramach procesu wprowadzania w znajomość dziedzictwa kulturalnego ludzkości wyposaża młodego człowieka w wiedzę o tym, jak kształtowały się różne pojęcia abstrakcyjne niezbędne do tworzenia się wspólnot ludzkich i jakie znaczenia są im aktualnie nadawane w naszym kręgu cywilizacyjnym”<sup>6</sup>. Cytowany autor ma na myśli takie pojęcia, jak demokracja, sprawiedliwość, rewolucja, postęp, konserwatyzm, prawica, lewica, a więc praktycznie większość pojęć związanych z życiem społecznym i polityką. W praktyce wychowawczej PRL mówiono dużo o demokracji, dodając do niej słowo socjalistyczna, i przeciwstawiano ją tzw. demokracji burżuazyjnej. Oczywiście ta druga przedstawiana była przez głównych ideologów systemu realnego socjalizmu jako „pseudodemokracja”. Uzasadnienie takiego stanowiska można spotkać także w wielu pracach „naukowych”. Wypada znów zgodzić się z A. Janowskim, który stwierdził, że „w rezultacie tych zabiegów kraj będący dyktaturą represyjno-totalitarną można było nazwać liberalnym, postępowym, parlamentarnym, pokojowym itp.”<sup>7</sup>.

A zatem i podejmowana problematyka życia społeczno-politycznego miała służyć ugruntowaniu takiego rozumienia demokracji. Do tych celów należało wykorzystywać, zgodnie z zaleceniami władz oświatowych, programy nauczania, zwłaszcza z wiedzy obywatelskiej, propedeutyki nauki o społeczeństwie, języka polskiego, historii, geografii. Tym celom miała też służyć praca wychowawcy klasowego i tzw. dopływ informacji o bieżących wydarzeniach politycznych, społecznych i gospodarczych m.in. poprzez korzystanie z pomocy działaczy, pracowników nauki, oficerów Ludowego Wojska Polskiego, aktywistów organizacji młodzieżowych, Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, Związku Bojowników o Wolność i Demokrację, lektorów Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej itp.<sup>8</sup> Można przytoczyć znacznie więcej przykładów świadczących o tym, że narzucony przez władze komunistycz-

<sup>5</sup> Tamże, s. 8-9.

<sup>6</sup> A. Janowski, *Oświata polska – zmiany i perspektywy*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 12(20), s. 52.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> *Główne kierunki i zadania*, s. 10.

ne program pracy wychowawczej w polskich szkołach był ściśle utrzymany w duchu ideologii marksistowsko-leninowskiej. I tak np. w zaleceniach kształtowania postaw obywatelskich wobec własnego państwa znalazło się zadanie dotyczące kształtowania „szacunku dla konstytucji PRL i przywiązania do jej humanistycznych i demokratycznych wartości” oraz „rozumienia roli, jaką odgrywają we współczesnych państwach partie polityczne, znaczenia PZPR – partii marksistowsko-leninowskiej w ustroju socjalistycznym, współdziałania w kierowaniu krajem przez ZSL i SD oraz inne zorganizowane siły społeczne”<sup>9</sup>.

Z kolei przy zapoznawaniu z podstawowymi założeniami i zasadami organizacji życia społecznego chodziło m.in. o wyrabianie „umiejętności wartościowania różnych zjawisk życia społecznego w świetle socjalistycznych zasad ideologicznych i moralnych”<sup>10</sup>. Wśród zasadniczych problemów współczesnego świata znalazły się: dbałość o pokój wobec powstających i utrzymujących się wciąż ognisk wojny rozpalanych przez siły imperialistyczne, konflikty klasowe, rozwój sił wytwórczych i ich zgodność ze stosunkami produkcji, a oprócz nich także problemy: rozwoju narodowości i rozwiązywania konfliktów narodowościowych, swobody wyznań, powszechności oświaty i jej ograniczeń, zaspokajania potrzeb materialnych człowieka, postępu cywilizacyjnego i zagrożenia środowiska naturalnego człowieka.

W szkołach należało obchodzić uroczystości rocznice związane nie tylko z narodową tradycją (jak 3 Maja, 11 listopada), lecz także święta podkreślające więzi i przyjaźń ze Związkiem Radzieckim i krajami obozu komunistycznego (1 Maja, 9 Maja – Dzień Zwycięstwa, 22 Lipca nazywane Świętem Odrodzenia Polski, Dzień Wojska Polskiego, rocznicę Rewolucji Październikowej, tzw. zjednoczenie ruchu robotniczego, rocznicę wyzwolenia regionu przez armię radziecką, dni różnych zawodów, daty urodzin czy śmierci rewolucjonistów itp.).

Oczywiście oprócz tych założeń służących indoktrynacji ideologicznej dzieci i młodzieży znalazło się w omawianym programie wiele zadań dotyczących przygotowania do pracy i obowiązków zawodowych, rozwijania zainteresowań naukowych, technicznych, problemy ochrony przyrody, uczestnictwa w kulturze, rozwój kultury fizycznej i turystyki, wychowania w zdrowiu, opieki psychologiczno-pedagogicznej nad młodzieżą, zapobieganie patologiom społecznym, samorządności uczniowskiej, współpracy szkół ze środowiskiem<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup>Tamże, s. 8.

<sup>10</sup>Tamże, s. 9.

<sup>11</sup>Tamże, s. 7–28.

Państwo, władające wszystkimi środkami finansowymi wypracowanymi przez naród, nie szczędziło środków nawet w okresie ostrego kryzysu ekonomicznego w latach osiemdziesiątych, dla organizacji młodzieżowych działających w szkołach (ZHP, ZSMP, ZMW, OHP), za pomocą których wpajano obowiązującą ideologię. Jedną z najlepszych okazji służących tym celom była akcja letniego i zimowego wycieczki dzieci i młodzieży. Powołane na początku lat osiemdziesiątych specjalne sztaby tej akcji (centralny pod przewodnictwem odpowiedniego wicepremiera, a wojewódzkie z reguły z wicewojewodami na czele) czuwały nad organizacyjnym i finansowym zabezpieczeniem wycieczki. Władze partyjne zaś (PZPR) corocznie przysyłały organizatorom wytyczne pracy ideowo-wychowawczej do pracy na koloniach i obozach.

Zbliżeniu ideologicznemu pokoleń miała też służyć wymiana młodzieży, głównie z krajów socjalistycznych. W PRL zwracano szczególną uwagę na wakacyjną wymianę dzieci i młodzieży z NRD, której nadano specjalny charakter. Te i inne działania miały jeden główny cel: usiłowano zjednać i przyciągnąć młodzież do partii, którą nazywano „kierowniczą siłą narodu”, a przez to zaszczepiać ideologię, na której się opierała. Tworząc wrażenie sukcesów w tej pracy, przy okazji starano się udowodnić tezę o umacnianiu się ustroju socjalistycznego i identyfikowaniu się z porządkiem tego systemu całego społeczeństwa.

Warto w tym miejscu przypomnieć ogromną rolę, jaką odegrała „Solidarność” w pierwszym okresie swego działania – do wprowadzenia stanu wojennego, w działaniach na rzecz odejścia od modelu oświaty podporządkowanej ideologii, a także w okresie następnym, gdy działała w podziemiu. Skupiając także niezależnych działaczy oświatowych, nauczycieli, wybitnych specjalistów nauk pedagogicznych, krytyków pedagogiki totalitarnej, wypracowała koncepcje i założenia przyszłych zmian edukacyjnych w Polsce. Odpowiedź na pytanie, jakie było oblicze polskiej szkoły schyłkowego okresu realnego socjalizmu, nie jest prosta i łatwa, chociaż są liczne próby jej nakreślenia. Przytaczany już wcześniej A. Janowski stwierdził, że „nie można było polskiej szkoły z drugiej połowy lat osiemdziesiątych określić mianem »socjalistyczno-indoktrynacyjnej«, a jednocześnie nie można powiedzieć, że była to szkoła wolna, zgodna z aspiracjami społeczeństwa. Sądzę, że ukształtował się pewien niepisany »ukryty program« polskiej szkoły lat osiemdziesiątych. Można go traktować jako rezultat nigdy nie sformułowanego kompromisu między naciskami partii, tradycją, interesami narodowymi, wpływami Kościoła oraz potrzebami i aspiracjami społeczeństwa”<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> A. Janowski, *Oświata polska*, s. 51.

Jeżeli nawet zgodzimy się z taką opinią, warto przypomnieć wiele jawnych przykładów i prób indoktrynacji, nietolerancji, pomniejszania roli i dyskryminowania ludzi bezpartyjnych, choćby przy powoływaniu na stanowiska kierownicze w szkolnictwie, materialistycznej interpretacji faktów i procesu dziejowego, obniżania znaczenia związków kulturowych Polski z Zachodem i roli chrześcijaństwa w naszych dziejach, czy też monopolu państwa na zakładanie i utrzymywanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych itd. Pod tym względem polski system edukacyjny organizowany i zarządzany centralistycznie odbiegał i różnił się zdecydowanie od systemów edukacyjnych zdecydowanej większości demokratycznych państw świata.

Sumując powyższe rozważania, można jednoznacznie stwierdzić, że kondycja polskiego systemu edukacyjnego lat osiemdziesiątych była zła, należało zatem przeprowadzić całościową reformę programową i strukturalno-oświatową. Jak pisał C. Kupisiewicz, Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej zalecał m.in., „aby wydatnie ograniczyć zakres wąskospecjalistycznego kształcenia zawodowego, którym obejmowano pod koniec lat osiemdziesiątych prawie 60% absolwentów szkoły podstawowej; ściśle powiązać szkołę z pozostałymi instytucjami i placówkami edukacyjnymi, zwłaszcza z rodziną; uwolnić działalność dydaktyczno-wychowawczą od nacisku scentralizowanej i zarazem zbiurokratyzowanej administracji państwowej i partyjnej, rozszerzyć zakres maturalnego kształcenia ogólnego do około 40% absolwentów szkoły podstawowej, kierowanych na jego tor; rekrutować na studia wyższe dwukrotnie więcej osób aniżeli pod koniec lat osiemdziesiątych, modyfikując równocześnie te studia m.in. poprzez ich podział na zawodowe i magisterskie, rozbudować system opieki przedszkolnej w stopniu, który zapewniałby ją wszystkim dzieciom w wieku od 3 do 6 lat; a przede wszystkim podnieść kwalifikacje zawodowe nauczycieli do poziomu studiów wyższych (magisterskich) oraz zapewnić pedagogom godziwe warunki pracy i płacy”<sup>13</sup>.

#### PIERWSZY ETAP REFORMY

Proces zmian w systemie edukacyjnym zapoczątkowany został, podobnie jak innych dziedzin życia społecznego, obradami Okrągłego Stołu, gdzie problemy edukacyjne omawiane były w podzespołe do spraw oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego. W ustaleniach zwrócono uwagę na potrzebę zwiększenia środków finansowych na oświatę z budżetu państwa do 7% dochodu narodowego do podziału, a na szkol-

<sup>13</sup> C. Kupisiewicz, *Propozycje i kierunki reform szkolnych*, s. 34.



nictwo wyższe – z 1 do 3%. Uznano też, że należy wprowadzić kwartalną weryfikację płac w sferze budżetowej, dla oświaty zaś, szkolnictwa wyższego i nauki wskaźnik na 1989 r. winien wynosić nie mniej niż 1,3 średniej płacy krajowej. Niemniej ważne, jak finansowe, były pozostałe ustalenia Okrągłego Stołu, wyznaczające kierunki demokratycznych przeobrażeń systemu edukacyjnego. Tak więc uznano, że podstawę pracy wychowawczej winny stanowić zasady Konstytucji i Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Podkreślano konieczność uspołecznienia szkoły, zwiększenia autonomii nauczycieli i kompetencji rad pedagogicznych, uwolnienia oświaty od ideologii i polityki<sup>14</sup>.

W pierwszym po II wojnie światowej niekomunistycznym rządzie Tadeusza Mazowieckiego tekę Ministra Edukacji Narodowej objął prof. Henryk Samsonowicz. Przywracanie systemowi edukacyjnemu demokratycznego oblicza nie było łatwe, tym bardziej, że obowiązywała nadal narzucona społeczeństwu ustawa z 15 lipca 1961 r., we wstępie do której czytamy, że „oświata i wychowanie stanowią jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. System kształcenia i wychowania ma na celu przygotowanie kwalifikowanych pracowników dla gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu”. W ustawie czytamy również, że „szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze wychowują w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego...” i są one instytucjami świeckimi (art. 2), a państwo je zakłada, prowadzi i utrzymuje (art. 4)<sup>15</sup>.

Trudno było od razu opracować normy prawne dostosowane do reguł obowiązujących w demokratycznym państwie, dlatego też resort edukacji podjął pracę nad przebudową systemu edukacyjnego w kilku kierunkach. Po pierwsze, podjęto szereg zmian dostosowawczych, ale także przystąpiono do prac nad tworzeniem demokratycznego prawa szkolnego i koncepcji reformy systemu edukacji. Sytuacja, jaka powstała w 1989 r., zaskoczyła w pewnym sensie ludzi z ruchu opozycyjnej oświaty niezależnej, którzy stali się teraz odpowiedzialni za bieg wydarzeń w oświacie. Píše o tym m.in. A. Janowski, ówczesny wiceminister, stwierdzając: „... nie przewidzieliśmy zmian tak gwałtownych i radykalnych, które w krótkim czasie dały całą władzę i całą odpowiedzialność w nasze ręce. Nie wszysiko to, co głosiliśmy wcześniej, nadawało się do natychmiastowego wprowadzenia w życie. W opozycji takiej, jaka była w Polsce, to jest w opozycji, która przez kilkadziesiąt lat nie miała szans, by spokojnie i na serio rozważyć sprawowanie władzy, zawsze tworzy się tendencja do globalnych potępień

<sup>14</sup> Tamże, s. 35–36.

<sup>15</sup> Dz. U., 1961, nr 32, poz. 160.

i do pochwały całościowych zmian... W tej sytuacji po objęciu władzy zaletą zdaje się być nieuleganie naciskowi własnych stronnictw, którzy ciągle, tak jak poprzednio, chcieliby zmienić »wszystko«. W każdym razie zadanie »co zmieniać, jak, jak szybko« stało przed nami jako podstawowe natychmiast po rozpoczęciu pracy w ministerstwie<sup>16</sup>.

Zacytowana wypowiedź byłego wiceministra edukacji narodowej wskazuje na zmianę ogólnej filozofii reformy edukacyjnej. Zakładano raczej zmiany ewolucyjne w funkcjonującym systemie oświatowym niż jego szybką przebudowę we wszystkich sferach. Taktykę taką dyktowała także sytuacja finansowa szkolnictwa. Dość szybko okazało się, że transformacja ustrojowa przyniosła pogłębiające się bezrobocie i kryzys finansów publicznych. Na nowe i coraz większe fundusze dla oświaty trudno było liczyć.

W całym systemie oświatowym pracowała większość kadry kierowniczej i nadzoru pedagogicznego z okresu realnego socjalizmu, przyzwyczajona do centralistycznego sterowania oświatą. Kadry oświatowe związane z „Solidarnością” nie miały odpowiedniego doświadczenia w kierowaniu instytucjami oświatowymi, a często też ludzie ci przeceniali swoje umiejętności i poczynania reformatorskie. Mimo to MEN zdecydowało się nie nawiązywać oficjalnie do dorobku Komitetu Ekspertów i zaczęło tworzyć nowe gremia specjalistów, mające podjąć trud reformy systemu edukacyjnego.

Dość szybko też MEN podjęło doraźnie szereg decyzji mających przybliżyć system szkolnictwa do potrzeb społeczeństwa, omijając nawet obowiązujące komunistyczne zapisy ustawowe, co wywoływało gwałtowne protesty przeciwników takiej polityki. Do poczynañ tych należy zaliczyć w szczególności:

- wprowadzenie nauki religii do szkół publicznych,
- rezygnacja z osławionych *Głównych kierunków i zadań w pracy wychowawczej szkół*,
- upowszechnienie uniwersalnych deklaracji i paktów człowieka, z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka uchwaloną przez ONZ w 1948 r. na czele,
- przyzwolenie na zakładanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych niepublicznych, utrzymywanych przez różne organizacje społeczne, oświatowe, kulturalne, Kościół, osoby prywatne itp.,
- wprowadzenie zdecentralizowanej i demokratycznej procedury powoływania na stanowiska kierownicze w szkolnictwie poprzez konkursy.

Podjęto też szereg prac organizacyjnych, jak np. powołanie w ministerstwie Biura ds. Reformy Szkolnej, które miało zająć się koordynowaniem prac reformatorskich.

---

<sup>16</sup> A. Janowski, *Oświata polska*, s. 53.

Pierwsze 2 lata okresu transformacji ustrojowej można określić mianem etapu przystosowania silnie scentralizowanego i zmonopolizowanego przez państwo realnego socjalizmu systemu oświaty do wymogów rodzącego się ustroju demokracji parlamentarnej. Etap ten da się zamknąć uchwaleniem przez Sejm RP nowej ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r. Ustawa, podobnie jak szereg innych aktów prawnych tej rangi, wyprzedziła uchwalenie ustawy zasadniczej. Biorąc pod uwagę polskie tradycje konstytucyjne z czasów II Rzeczypospolitej, można przypuszczać, że także w Konstytucji III Rzeczypospolitej znajdują się zapisy określające prawa edukacyjne obywateli i zakres gwarancji państwa w tej dziedzinie – podobnie jak w Konstytucji marcowej w 1921 r.

Wydaje się, że uchwalona w 1991 r. ustawa oświatowa otwiera pewien właściwy kierunek doskonalenia polskiego prawa oświatowego, a pewne jej zapisy, charakterystyczne także dla wielu krajów demokratycznych Zachodu, nie będą zmieniane. Dotyczy to moim zdaniem zapisów mówiących o:

- oparciu wychowania na uniwersalnych wartościach etycznych z uwzględnieniem polskich tradycji kulturowych, co zostało wyrażone w preambule do ustawy,
- uznaniu współodpowiedzialności państwa i samorządów lokalnych w zakresie finansowania, organizowania i nadzorowania szkolnictwa, przy założeniu, że określone zostaną jasne kryteria tych uprawnień,
- uznaniu wspomagającej roli szkoły wobec rodziny w procesie wychowania dzieci i młodzieży oraz prawa rodziców do wyboru kierunku wychowania w szkołach,
- przyznawaniu wszystkim obywatelom prawa do inicjatyw edukacyjnych,
- zwiększeniu kompetencji dyrektorów szkół, rad pedagogicznych oraz społecznych organów w zarządzaniu szkołą (samorządów uczniowskich, rad rodziców, rad szkolnych itp.),
- powiązaniu prawa szkolnego z innymi aktami prawnymi, zwłaszcza z ustawą o samorządzie terytorialnym.

Po uchwaleniu ustawy o systemie oświaty nastąpił proces wydawania resortowych aktów prawnych we wszystkich prawie dziedzinach i sferach edukacji. Proces ten trwa nadal, mimo zmian i zahamowań w całej filozofii i scenariuszu reformy<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Ustawa z 7 września 1991 r. nie uwzględnia w definicji systemu oświaty szkolnictwa wyższego. Dziedzina ta rządzi się oddzielnymi przepisami prawnymi, ale w okresie transformacji ustrojowej również przechodzi poważne przeobrażenia. Ustawa z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U., nr 65, poz. 385, z późniejszymi zmianami) umocniła samorządność i autonomię uczelni wyższych.

## ZMIANY STRUKTURALNE W SYSTEMIE OŚWIATOWYM

Mimo że reforma szkolnictwa nie przewidywała w zasadzie jego zmian strukturalnych w Polsce, nastąpiły przeobrażenia w poszczególnych częściach systemu oświatowego, poczynając od przedszkoli, a na szkołach wyższych i edukacji permanentnej kończąc.

W zdecydowanej większości systemów edukacyjnych państw współczesnego świata przedszkole uznane zostało za integralny, pierwszy szczebel całego systemu edukacyjnego, mający istotne znaczenie w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki szkolnej. Taki sposób traktowania przedszkola utrwalił się także w teorii pedagogicznej w Polsce po II wojnie światowej. W zaplanowanej od 1973 r. reformie oświatowej zakładano też upowszechnienie wychowania przedszkolnego najpierw dla dzieci sześciolatków, a w drugim etapie – wszystkich dzieci w wieku 3–6 lat. Planów tych nie udało się zrealizować.

Jak wynika z tabeli 1, jedynie w stosunku do dzieci sześciolatków udało się przybliżyć w okresie PRL wizję upowszechnienia wychowania przedszkolnego, obejmując różnymi formami tej opieki 975 dzieci na 1000 w wieku 6 lat. W pierwszym okresie transformacji ustrojowej w tej grupie wieku zachowano w zasadzie poziom z okresu poprzedniego. Największy spadek nastąpił w grupie dzieci 3–5 lat, gdzie wskaźnik obniżył się z 329 do 244 dzieci na 1000 w tej grupie wiekowej.

Warto również podkreślić większą racjonalność wykorzystywania miejsc w istniejących placówkach wychowania przedszkolnego w latach dziewięćdziesiątych. Przeciętna wielkość przedszkola uległa niewielkim wahaniom (od 76 dzieci w 1980 r. do 79 dzieci w 1993 r.). Natomiast znacznie zmniejszono zagęszczenie przedszkoli. W 1980 r. na każde 100 miejsc w przedszkolach przypadało 124 dzieci, co świadczy o przeładunku tych placówek i niezaspokajaniu ówczesnych potrzeb w tej dziedzinie przez państwo. W 1993 r. na 100 miejsc przypadało 99 dzieci; zmniejszyło się też z 17 do 13 obciążenie dziećmi jednego nauczyciela przedszkola. Te pozytywne skądinąd wskaźniki nie mogą przysłaniać faktu kryzysu wychowania przedszkolnego w Polsce. Zmniejszyła się bowiem niepokojąco liczba placówek wychowania przedszkolnego. Tylko w latach 1992–1993 w stosunku do 1991 r. liczba placówek przedszkolnych zmalała o 870 (tj. o 8,6%)<sup>18</sup>. Zwiększył się dystans dzielący miasto i wieś, jeśli chodzi o wskaźniki objęcia dzieci wychowaniem przedszkolnym. W miastach odsetek dzieci objętych opieką przedszkolną w stosunku do ogólnej liczby dzieci w wieku 3–6 lat

<sup>18</sup> A. B o g a j, S. M. K w i a t k o w s k i, M. S z y m a ń s k i, *Rozwój oświaty w Polsce w latach 1992–1993, raport dla Międzynarodowego Biura Oświaty w Genewie*, Warszawa 1994, s. 10.

Tabela 1. Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego w Polsce w latach 1980–1993\*

Wyszczególnienie	Rok				
	1980	1990	1991	1992	1993
Dzieci w wieku:					
3–6 lat	488	471	439	426	427
3–5 lat	329	295	254	241	244
6 lat	975	952	942	940	944
Dzieci w przed- szkolach na:					
1 przedszkole	76	70	68	78	79
100 miejsc	124	96	92	100	99
1 nauczyciela	17	12	12	13	13

\* Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego podano na 1000 dzieci w wieku przedszkolnym. W odniesieniu do 1980 r. uwzględniono także ogniska przedszkolne, przekształcane od 1982 r. w oddziały w przedszkolu.

Ź r ó d ł o: *Mały rocznik statystyczny*, Warszawa 1994, s. 159.

zmniejszył się z 52,9% w 1991 r. do 50,9% w 1992 r., a na wsi odpowiednio z 34,6% do 33,6%<sup>19</sup>.

W całym systemie kształcenia istotną rolę odgrywa szkoła podstawowa. W polskim systemie ośmioletni obowiązek szkolny nie sytuuje nas zbyt wysoko wśród państw europejskich. Mieścimy się w kategorii krajów, głównie postkomunistycznych, w których realizowane jest cywilizacyjne minimum obowiązku szkolnego<sup>20</sup>.

Fiasko koncepcji gminnych szkół zbiorczych spowodowało, że zdecydowaną większość szkół podstawowych stanowią placówki samodzielne. W okresie transformacji ustrojowej zaobserwować można zwiększanie się liczby szkół kosztem szkolnych punktów filialnych. W latach 1991–1992 liczba szkół podstawowych zwiększyła się o 672 jednostki (łącznie z punktami filialnymi), tj. o 3,7%, ale jednocześnie zmniejszyła się liczba szkolnych punktów filialnych o 803 placówki<sup>21</sup>. Jest rzeczą charakterystyczną, że zdecydowana większość szkół filialnych i szkolnych punktów filialnych znajduje się na wsiach, co wynika z charakterystycznego dla Polski rozproszonego charakteru osad wiejskich. Najistotniejszą, jak się wydaje, zmianą w strukturze szkolnictwa, jaka nastąpiła w latach 1989–1995, jest przywracanie pluralizmu oświatowego, jeśli chodzi o podmioty prowadzące

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> J. Gęsicki, *Po co gminom szkoły*, Warszawa 1994, s. 26.

<sup>21</sup> A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. Szymański, *Rozwój oświaty*, s. 11.

szkoły. Jasno wynika to z tabeli 2, w której pokazano szkolnictwo według organów prowadzących szkoły.

Jak wiadomo, ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. powierzyła prowadzenie przedszkoli i szkół podstawowych w ramach zadań własnych gminom, ustalając jednocześnie terminy ich przejęcia (dla przedszkoli od 1 stycznia 1992 r., a dla szkół podstawowych – od 1 stycznia 1994 r.). Dlatego też już w r.szk. 1992/1993 z ogólnej liczby dzieci (789 600) w przedszkolach na placówki prowadzone przez organy samorządu terytorialnego (gminy) przypadało 95,7% dzieci, przez kuratoria oświaty (przedszkola specjalne) – 0,7%, przedsiębiorstwa państwowe – 0,8%, Ministerstwo Obrony Narodowej oraz Ministerstwo Spraw Wewnętrznych – 1,6%, organizacje społeczne, spółdzielcze i wyznaniowe – 0,8%, przez inne osoby prawne i fizyczne – 0,4% dzieci<sup>22</sup>. Szkolnictwo podstawowe nadal pozostaje domeną administracji państwowej. Największe zmiany strukturalne zaszły w szkolnictwie średnim. Pozytywnym zjawiskiem jest wzrost ogólnej liczby liceów ogólnokształcących, a także rosnące zainteresowanie prowadzeniem tych szkół przez organy samorządu terytorialnego, organizacje społeczne, wyznaniowe i osoby prywatne.

Także szkolnictwo zawodowe staje się powoli dziedziną systemu szkolnego organizowaną przy udziale różnych organów założycielskich. Jeszcze ważniejszym procesem jest dostosowywanie szkolnictwa zawodowego do potrzeb gospodarki rynkowej, idącej w kierunku prywatyzacji. Powoli odchodzimy od modelu szkolnictwa kształcącego w wąskich specjalnościach do kształcenia szerokoprofilowego.

Kolejną pozytywną tendencją w szkolnictwie średnim jest zmiana w proporcjach między uczniami szkół ogólnokształcących a zawodowych na korzyść tych pierwszych (co zgodne jest z tendencjami światowymi), a także wzrost liczby uczniów w pełnych szkołach średnich, kończących się maturą. Zwraca na to uwagę R. Piwowarski, pisząc m.in.: „Liczba szkół zasadniczych maleje od lat siedemdziesiątych i wynosi (rok szkolny 1992/93) 2626. Liczba szkół średnich zawodowych rośnie – jest ich 4030. Po pewnym zmniejszeniu się pod koniec lat osiemdziesiątych, od kilku lat systematycznie wzrasta także liczba szkół policealnych – w roku szkolnym 1992/1993 było ich 756. Warto tu dodać, że największą dynamiką wzrostu charakteryzują się licea ogólnokształcące, których liczba zwiększyła się istotnie dzięki znacznemu przyrostowi szkół niepaństwowych (poza wzrostem liczby szkół państwowych)”<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Tamże, s. 8.

<sup>23</sup> R. Piwo w a r s k i, *Szkolnictwo zawodowe – niektóre tendencje zmian strukturalnych*, w: *Kształcenie zawodowe, materiał z seminarium „Reformy szkolne w latach 1980–1993. Wnioski – Projekty – Wdrożenia”*, pod red. S. M. Kwiatkowskiego, Warszawa 1994, s. 17.

Tabela 2. Szkolnictwo według organów prowadzących szkoły

Organy prowadzące szkoły	Rok szkolny							1992/1993 absolwenci
	1992/1993	1993/1994	1992/1993	1993/1994		w tym kobiety		
	szkoły			uczniowie i studenci				
	2	3	4	5	6			
1							7	
Szkolnictwo podstawowe <sup>a</sup>	20 397	20 326	5 323 848	5 288 250	2 558 569	630 958		
Jednostki administracji państwowej	17 834	17 036	4 446 014	4 223 292	2 041 753	506 465		
Jednostki samorządu terytorialnego	2 321	3 007	859 419	1 040 757	505 879	123 227		
Organizacje społeczne	165	180	13 564	16 535	7 433	954		
Organizacje wyznaniowe	12	14	1 145	1 411	688	43		
Pozostałe	65	89	3 706	6 255	2 816	269		
<b>Licea ogólnokształcące</b>	<b>1 762</b>	<b>1 832</b>	<b>607 138</b>	<b>659 524</b>	<b>460 661</b>	<b>123 244</b>		
Jednostki administracji państwowej	1 520	1 548	583 762	628 807	442 652	120 905		
Jednostki samorządu terytorialnego	17	21	4 747	5 699	3 787	904		
Organizacje społeczne	134	143	11 238	13 846	7 571	659		
Organizacje wyznaniowe	32	38	4 407	5 431	3 700	636		
Pozostałe	59	82	2 984	5 741	2 951	140		

cd. tabeli 2

1	2	3	4	5	6	7
Szkoły zawodowe	9 468	9 655	1 747 682	1 801 822	780 229	448 744 <sup>b</sup>
Jednostki administracji państwowej	9 298	9 276	1 728 872	1 761 155	758 813	442 719
Jednostki samorządu terytorialnego	12	26	2 494	3 274	1 501	785
Organizacje społeczne	63	126	9 011	14 438	6 428	2 242
Organizacje wyznaniowe	8	17	557	1 509	730	315
Pozostałe	87	210	6 748	21 446	12 757	2 683
<b>Szkoły Wyższe</b>	<b>124</b>	<b>141</b>	<b>495 729</b>	<b>581 610</b>	<b>309 460</b>	<b>64 144<sup>c</sup></b>
Jednostki administracji państwowej	106	101	477 857	549 567	289 888	62 503
Organizacje wyznaniowe	7	9	11 493	18 264	11 394	1 641
Pozostałe	11	31	6 379	13 779	8 178	-

<sup>a</sup> Łącznie ze szkołami: filialnymi, przysposabiającymi do pracy zawodowej oraz artystycznymi I stopnia, które realizowały jednocześnie program szkoły podstawowej (w latach: 1992/1993 – 28; w 1993/1994 – 27 szkół artystycznych); <sup>b</sup> Bez eksternów; <sup>c</sup> Z 1993 r.

Źródło: *Mały rocznik statystyczny 1994*, s. 162. (Cyt. za: *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych*, cz. 3: *Wybrane problemy organizacji systemów edukacyjnych na świecie*, wybór T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Kielce 1994, s. 156–157).



Jest to nader pozytywna tendencja wobec faktu, że posiadamy nadal jeden z najniższych w świecie wskaźników uczniów liceów ogólnokształcących. I tak np. w Polsce w 1990 r. w szkołach średnich ogólnokształcących było jedynie 12 uczniów na 1000 ludności, co plasowało nas prawie na końcu państw europejskich, nawet za większością państw postkomunistycznych. Natomiast ze wskaźnikiem 38 uczniów szkół zawodowych na 1000 mieszkańców wyprzedzaliśmy większość krajów Europy, także tych należących do Unii Europejskiej.

Przypomnijmy, że to właśnie licea ogólnokształcące pełnią szereg takich ważnych funkcji, jak: przygotowanie do studiów wyższych, przygotowanie do życia społecznego, do aktywnego uczestnictwa w kulturze, do pracy zawodowej, do życia w rodzinie. Jak przypomniano w raporcie dla Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) w Genewie, funkcje te w liceach „są realizowane przez właściwy dobór treści kształcenia stosownie do uzdolnień i zainteresowań uczniów, a więc poprzez odpowiednie profile kształcenia: matematyczno-fizyczny, humanistyczny, biologiczno-chemiczny, podstawowy, sportowy, klasyczny i pedagogiczny oraz poprzez uzupełniające programy do wyboru: z pedagogiki, psychologii, filozofii i etyki, prawa, ekonomii, informatyki, ochrony i kształtowania środowiska, głównych problemów współczesnej cywilizacji”<sup>24</sup>. Coraz częściej w liceach publicznych, a także niepublicznych, realizowane są autorskie programy kształcenia, które rozszerzają zakres kształcenia o nowe treści, uwzględniające potrzeby społeczne.

Podobne zmiany zachodzą w szkolnictwie wyższym. Godzi się przypomnieć, że Polska już od lat osiemdziesiątych oddalała się od rozwiniętych państw świata pod względem liczby studentów. O ile w 1980 r. Polska z liczbą studentów 1654 na 100 000 mieszkańców mieściła się w środkowej części wśród państw świata, to już w 1985 r. wskaźnik liczbowy studentów spadł do 1221 osób na 100 000 i dopiero w latach dziewięćdziesiątych powoli wzrastał (1989 r. – 1330, 1990 r. – 1427, 1991 r. – 1398 osób na 100 000 mieszkańców), ale to nie poprawiło miejsca Polski w świecie. Obecnie zajmujemy pod tym względem jedno z ostatnich miejsc w Europie<sup>25</sup>.

Nadzieją na poprawę wskaźnika studiujących są przemiany strukturalne w obrębie szkolnictwa wyższego. Największą dynamikę wzrostu wykazują szkoły wyższe niepaństwowe, które rozwinęły się w ciągu ostatnich kilku lat, zarówno pod względem liczby placówek, jak i studentów. Dane statystyczne na ten temat zebrano w tabeli 3.

<sup>24</sup> A. B o g a j, S. M. K w i a t k o w s k i, M. S z y m a Ń s k i, *Rozwój oświaty*, s. 16.

<sup>25</sup> *Rocznik statystyki międzynarodowej 1994*, Warszawa 1994, s. 171; *Mały rocznik statystyczny 1994*, Warszawa 1994, s. 364.

Tabela 3. Szkoły wyższe niepaństwowe w Polsce w latach 1991-1994

Szkoły	Rok szkolny									
	1991/1992		1992/1993		1993/1994			1993/1994		
	liczba szkół	liczba studentów	liczba szkół	liczba studentów	liczba szkół	liczba studentów	liczba szkół	liczba studentów	liczba nauczyciele akademicy	
Uniwersytety	1	5 695	1	7 832	1	10 534	1	10 534	489	
Wyższe szkoły techniczne	-	-	1	61	2	208	2	208	41	
Wyższe szkoły ekonomiczne	3	865	10	3 507	23	10 371	23	10 371	360	
Wyższe szkoły pedagogiczne	-	-	1	255	3	2 614	3	2 614	35	
Wyższe szkoły artystyczne	-	-	1	60	2	243	2	243	5	
Wyższe szkoły teologiczne	8	7 106	8	8 218	8	10 033	8	10 033	610	
Pozostałe	-	-	-	-	2	433	2	433	4	
Ogółem	12	13 666	22	19 933	41	34 446	41	34 446	1 544	

Źródło: Rocznik statystyczny szkolnictwa 1993/94, Warszawa 1994, s. 180.

Na poziom całego systemu szkolnictwa w każdym kraju w istotnym stopniu wpływa system kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. W ostatnich piętnastu latach PRL jeśli chodzi o poziom wykształcenia nauczycieli nastąpił regres, spowodowany wieloma przyczynami politycznymi i społeczno-ekonomicznymi. W każdym razie nie udało się wprowadzić w życie zapisu z Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela (1972 r.), mówiącego, że nauczycielem może być osoba posiadająca wykształcenie wyższe i odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. Chroniczny brak takich nauczycieli spowodował z kolei, że powrócono do koncepcji kształcenia nauczycieli na poziomie półwyższym, tworząc powtórnie studia nauczycielskie – dwuletnie szkoły pomaturalne, a nawet zatrudniając do pracy w szkołach osoby bez kwalifikacji, po liceach ogólnokształcących.

Politykę taką oceniono w Departamencie Kształcenia Nauczycieli MEN w 1992 r. w następujący sposób: „Stosunkowo niski poziom wykształcenia polskich nauczycieli, a także częste zjawisko nauczania języka polskiego, matematyki i języków zachodnioeuropejskich w szkołach podstawowych czy prowadzenia zajęć w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i instytucjach kształcenia i wychowania specjalnego przez nauczycieli bez jakichkolwiek kwalifikacji pedagogicznych – jest w ogromnym stopniu konsekwencją poważnych błędów popełnionych w II połowie lat 70. Zabrakło wówczas perspektywistycznej i długofalowej oświatowej polityki kadrowej. Największa w powojennej historii Polski fala absolwentów kierunków nauczycielskich i towarzyszące jej objawy strukturalnego bezrobocia w tej grupie zawodowej wywołały gwałtowną reakcję władz oświatowych w postaci doraźnej decyzji radykalnego obniżenia limitów przyjęć na kierunki nauczycielskie w latach 1976–1980. Błąd ten ujawnił się w następnej dekadzie w postaci ogromnego deficytu nauczycieli. By go zmniejszyć, uruchomiono ok. 100 studiów nauczycielskich (SN), kształcących przede wszystkim nauczycieli do przedszkoli i klas początkowych szkół podstawowych. W praktyce jednak absolwentom tych kierunków powierzano nauczanie dowolnych przedmiotów także w klasach wyższych”<sup>26</sup>.

Do tej oceny dodać należy następstwa owej polityki, które z całą ostrością wystąpiły w latach dziewięćdziesiątych. Ministerstwo Edukacji Narodowej przyjęło ambitny program, zakładający, że do 1998 r. wszyscy nauczyciele pracujący w szkolnictwie winni legitymować się wykształceniem

<sup>26</sup> A. B i d a, J. R o b a k, J. S t r z e m i e c z n y, *Kształcenie nauczycieli: Stan obecny i perspektywy zmian*, „Kształcenie Nauczycieli” supl. do „Kwartalnika Pedagogicznego” Warszawa 1992, nr 1(1), s. 45. Por.: T. G u m u ł a, S. M a j e w s k i, *Tendencje zmian w systemach kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji wczesnoszkolnej w II połowie XX wieku*, w: *Kształcenie nauczycieli w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*, pod red. Z. Ratajka, Kielce 1993.

wyższym. To założenie oraz zawężający się rynek pracy dla nauczycieli przedszkoli (likwidacja wielu placówek) i edukacji wczesnoszkolnej (niż demograficzny w klasach I–III) spowodowały gwałtowny napływ do wyższych szkół posiadających prawa akademickie czynnych nauczycieli, pragnących uzupełnić wykształcenie i uzyskać upragniony tytuł magistra edukacji wczesnoszkolnej. Uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne nie mogły podołać temu zapotrzebowaniu, z ofertą kształcenia wystąpiły więc prywatne uczelnie, prowadzące kierunki pedagogiczne.

Niezależnie od przyspieszonego procesu uzupełniania kwalifikacji przez czynnych nauczycieli odbywa się kształcenie kandydatów na nauczycieli w kilku formach i przez różne uczelnie. Zakończyły swą działalność studia nauczycielskie oraz pedagogiczne studia techniczne. Pozostały uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe uczelnie resortowe (politechniki, akademie ekonomiczne, akademie rolnicze, akademie medyczne, akademie muzyczne, akademie sztuk plastycznych, akademie wychowania fizycznego), Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej oraz kolegia nauczycielskie<sup>27</sup>. Te ostatnie uczelnie zaczęły powstawać w 1989 r. Już od października 1990 r. uruchomiono 51 trzyletnich „nauczycielskich kolegiów języków obcych kształcących nauczycieli języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Siedemnaście tych kolegiów usytuowano wewnątrz uczelni, a 34 – w strukturze oświaty. Działają już także kilkadziesiąt kolegiów o innych kierunkach kształcenia (nauczanie początkowe, nauczanie początkowe z muzyką czy logopedią, wf itp., j. polski, matematyka itp.)”<sup>28</sup>. Ministerstwo Edukacji Narodowej rozporządzeniem z 1992 r. uregulowało problemy funkcjonowania kolegiów nauczycielskich, oddając je pod opiekę wyższych uczelni akademickich<sup>29</sup>. Jest to niewątpliwie właściwa droga umacniania tych nowych uczelni, kształcących – podobnie jak w krajach zachodnich – na poziomie wyższym zawodowym. Daje bowiem gwarancję, że uczelnie wyższe (uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne itp.) umożliwią absolwentom kolegiów uzupełnienie wykształcenia do wyższego akademickiego, co też jest zgodne z zasadami obowiązującymi w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Otwartym i nadal dyskutowanym problemem jest program kształcenia nauczycieli we wszystkich bez wyjątku typach zakładów kształcenia.

<sup>27</sup> A. B o g a j, S. M. K w i a t k o w s k i, M. S z y m a ń s k i, *Rozwój oświaty*, s. 57.

<sup>28</sup> A. B i d a, J. R o b a k, J. S t r z e m i e c z n y, *Kształcenie*, s. 49–51.

<sup>29</sup> Dz. U., 1993, nr 26, poz. 115.

## JAKIE WYCHOWANIE?

Wychowanie dzieci i młodzieży to jeden z najważniejszych problemów w okresie transformacji ustrojowej. W najnowszej literaturze pedagogicznej często można spotkać stwierdzenia o fundamentalnej roli wychowania dla demokratycznych przemian w Polsce. Po 40 latach uznawania przez państwo „jedynie słusznej ideologii”, opartej na filozoficznych założeniach marksizmu-leninizmu i idących za tym ideach wychowania socjalistycznego, narzucanych przez władze polityczne i oświatowe, stawiane jest na nowo pytanie: „Jakie wychowanie?” By wyrazić sens i kierunek zmian, można przywołać zapis preambuły ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, zupełnie odmienny od obowiązującego przez 30 lat realnego socjalizmu sformułowania ustawy z 15 lipca 1961 r.<sup>30</sup> W nowej ustawie czytamy m.in., że: „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”<sup>31</sup>. Szkoła zaś powinna stwarzać uczniom warunki do wszechstronnego rozwoju, przygotować ich do pełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich, opartych na zasadach solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności<sup>32</sup>.

Obalenie systemu totalitarnego, odzyskanie wolności i budowa demokracji to jedyne szanse na przywrócenie w wychowaniu wartości zapisanych w omawianej ustawie. W setkach publikacji naukowych mówi się o potrzebie wychowania do wolności. W jednej ze swych książek ks. J. Tischner pyta: „czy nie stajemy się dziś ofiarami nowego nie znanego nam dotąd lęku – lęku przed wolnością?”<sup>33</sup>. Aby dar wolności nie okazał się nieszczęsny, wychowanie winno być ukierunkowane na właściwe odczytywanie wolności, która jest istotą człowieka. Autor wielu publikacji na ten temat, ks. T. Gadacz podkreśla, że „wolność przejawia się w twórczym działaniu człowieka. Wychowanie do wolności zakłada więc wychowanie do samookreślenia poprzez twórcze poznanie samego siebie i wykształcenie

<sup>30</sup> We wstępie do ustawy z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U., nr 32, poz. 160) czytamy m.in.: „Oświata i wychowanie stanowią jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. System kształcenia i wychowania ma na celu przygotowanie kwalifikowanych pracowników dla gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu...”

<sup>31</sup> Dz. U., 1991, nr 95, poz. 425, z późniejszymi zmianami.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Ks. J. T i s c h n e r, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993, s. 7.

zdolności do wolnej ekspresji twórczej”<sup>34</sup>. Wychowanie do twórczej wolności zmierza do rozbudowania wiary w swoją wolność, a ta z kolei nie obejmuje się bez uznania przez wychowawcę jednostkowej wolności każdej osoby, wręcz jej afirmacji. Książd T. Gadacz podkreślając, że punktem wyjścia wszelkiego wychowania musi być szacunek dla wolności wychowanka, łączy to ze światem wartości. Stwierdza, że: „wartości stoją wolnością, to znaczy nie mogą być urzeczywistniane przez autorytarny przymus, nie mogą być urzeczywistniane, o ile nie są wybrane wolną decyzją. Dlatego wychowanie do wolności musi być wychowaniem antyautorytarnym. Wolność oczywiście nie może być rozpatrywana jako ostateczny cel, zaś afirmujące wolność wychowanie powinno ukazywać właściwy ład (ethos), w którym wolność się sytuuje. Wolność odnajduje swój sens w urzeczywistnianiu wartości”<sup>35</sup>.

Jeżeli zgodzimy się z poglądem, że wolności nie można realizować środkami przymusu, pozostaje dialog i więź. Przypomnijmy koncepcję ks. J. Tarnowskiego, który mówiąc o pedagogice personalno-egzystencjalnej podkreślił jej główne kategorie: dialog, autentyzm, spotkanie, zaangażowanie<sup>36</sup>.

Nauczyciel w dialogu z uczniem, pomagający w spotkaniu z wartościami, to jedna z ważnych propozycji dla polskiej szkoły w latach transformacji ustrojowej.

#### OTWARCIE NA ŚWIAT

Przemiany demokratyczne w Polsce spowodowały wzrost zainteresowania naszymi problemami społeczno-ekonomicznymi, politycznymi i edukacyjnymi ze strony innych demokratycznych państw współczesnego świata. W procesach integracyjnych podkreśla się dużą rolę oświaty. Warto zatem zwrócić uwagę na pewne dokumenty Wspólnoty Europejskiej, potwierdzające powyższe stwierdzenia.

Już ponad 10 lat temu, a dokładnie 14 lutego 1984 r. Parlament Europejski przyjął uchwałę o wolności wychowania we Wspólnocie Europejskiej. Przytoczenie zawartych tam ustaleń pozwala skonstatować, czy nowe polskie prawo oświatowe przystaje do ogólnoeuropejskich założeń. W omawianym dokumencie przyjęto następujące zasady wychowania i nauki:

1. Dzieci i młodzież mają prawo do wychowania i nauki, które obejmuje prawo dziecka do rozwijania talentów i zdolności. Rodzice mają prawo do określania wychowania i rodzaju nauczania swych dzieci.

<sup>34</sup> Ks. T. G a d a c z, *Wychowanie do wolności*, „Znak” 1993, nr 460, s. 6.

<sup>35</sup> Tamże, s. 9–10.

<sup>36</sup> Por.: ks. J. T a r n o w s k i, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993.

2. Wszystkie dzieci i młodzież mają prawo do wychowania i nauki bez dyskryminacji z powodu płci, rasy, przekonań filozoficznych lub religijnych, przynależności państwowej lub społecznej czy materialnych warunków życia.

3. O przyjęciu dziecka do szkoły publicznej nie może decydować sytuacja materialna jego rodziców, pochodzenie społeczne, rasowe czy etniczne dziecka, a jedynie jego zdolności i zainteresowania.

4. Szkolnictwo winno odpowiadać ustaleniom Konwencji Europejskiej o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności i wymogom prawa Wspólnoty.

5. Wychowanie ma na celu wszechstronny rozwój osobowości oraz poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności.

6. Należy zapewnić wolność wychowania i nauki.

7. Wolność nauki obejmuje prawo do zakładania szkół i nauczania w nich, a także prawo rodziców do wyboru spośród porównywalnych szkół takiej szkoły, w której ich dzieci otrzymałyby pożądane wykształcenie. Dziecko musi mieć swobodny dostęp także do szkoły, w której nie jest uprzywilejowana żadna religia i żaden światopogląd. Zadaniem państwa nie może być preferowanie czy wydawanie zaleceń dla szkół wyznaniowych czy bezwyznaniowych. Zgodnie z prawem rodziców ich rzeczą jest decydowanie o wyborze szkoły dla dzieci do chwili, kiedy one same będą mogły dokonywać takiego wyboru. Dlatego zadaniem państwa jest umożliwianie istnienia szkół publicznych i społecznych. Należy zagwarantować poszanowanie wolności sumienia zarówno w szkołach publicznych bezpośrednio podległych państwu, jak i w instytucjach związanych z nim umowami.

8. Szkoły społeczne spełniające ustalone prawnie warunki merytoryczne wydawania świadectw uznawane są przez państwo i dają takie same uprawnienia, jak szkoły państwowe.

9. Z istoty prawa do wolności wychowania wynika obowiązek państw członkowskich do finansowego wspierania szkół społecznych na takich samych prawach, jak publicznych, bez dyskryminowania organizatorów, rodziców, uczniów, personelu. Szkoły społeczne korzystać mogą także z własnego wkładu, stanowiącego wyraz ich odpowiedzialności za siebie i umacniającego ich niezależność<sup>37</sup>.

Jak wynika z założeń, uchwała przepojona jest przede wszystkim duchem wolności oświaty, jednak zachowuje uprawnienia i przyznaje pierw-

---

<sup>37</sup> Cyt. za: *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych*, cz. 1: *Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty i wychowania*, oprac. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Kielce 1994, s. 272-273.

szeństwo rodzicom do wyboru edukacji dla swych dzieci. Także w Deklaracji Podstawowych Praw i Swobód, przyjętej przez Parlament Europejski 12 kwietnia 1989 r., w art. 16 przypomniano prawo do nauki, stwierdzając, że każdy ma prawo do nauki i wykształcenia zgodnie ze swymi zdolnościami. W Deklaracji gwarantuje się wolność wyboru szkoły, a także prawo rodziców do wychowywania dzieci zgodnie z ich przekonaniem religijnym i światopoglądem. Z kolei w przyjętych przez Komisję Wspólnot Europejskich wytycznych na lata 1989–1992, dotyczących szkolnictwa ogólnego i zawodowego, mocno wyeksponowano zachowanie i respektowanie bogactwa różnorodnych tradycji szkolnictwa we Wspólnocie, uznając to za szansę osiągnięcia wyższych standardów oświaty.

Również w dokumentach końcowych Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie z 15 stycznia 1989 r. czytamy w punkcie 63, że państwa członkowskie „zagwarantują wszystkim dostęp do różnych rodzajów i szczebli placówek oświatowych bez dyskryminacji z powodu rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych lub innych, pochodzenia narodowego lub społecznego, majątku, urodzenia lub innego statusu”. Ogromną rolę oświaty w procesie jednoczenia Europy wykazano w memorandum przyjętym przez Europejskie Forum Wolności w Oświacie w Helsinkach (27–30 maja 1991)<sup>38</sup>.

Na tle rozważań o europejskich dokumentach w sprawie znaczenia oświaty w procesach integracyjnych warto zwrócić uwagę na dokonane już w Polsce zmiany, które umożliwiają szeroką wymianę poglądów i ukazują polskim nauczycielom różnorodność światowych rozwiązań edukacyjnych. Zapoznawaniu z tym dorobkiem dobrze służą zmiany w profilach wielu polskich czasopism pedagogicznych, jak np. „Nowej Szkoły”, gdzie ukazuje się wiele publikacji prezentujących kierunki reform edukacyjnych w świecie współczesnym.

Rozwinęły się różne kierunki badań komparastycznych, a efektem tego są setki nowych rozpraw i prac zwartych, pokazujących podobieństwa i różnice w systemach oświatowych i sposoby poszukiwania optymalnych rozwiązań reformatorskich. Coraz częściej do polskiego czytelnika docierają prace autorów prezentujących kierunki w pedagogice i socjologii edukacji w krajach zachodnich.

Polska włączona została ściślej do międzynarodowej wymiany naukowej w dziedzinie nauk pedagogicznych. Oprócz dotychczasowej współpracy z BIE, korzystamy z europejskich programów edukacyjnych i funduszy na rozwój badań socjologiczno-pedagogicznych. Obszernie piszą o tym auto-

---

<sup>38</sup> Tamże, s. 273–275.



rzy ostatniego raportu dla BIE<sup>39</sup>. Wymianie doświadczeń służą międzynarodowe i ogólnopolskie kongresy, zjazdy i konferencje naukowe.

Pierwszą próbę obrachunku ze stanem polskich nauk pedagogicznych podjęto na Zjeździe Pedagogicznym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, obradującym pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki” w Warszawie – Rembertowie (10–12 lutego 1993). Głośnym echem odbiła się zorganizowana we wrześniu 1993 r. w Warszawie, we współpracy z organizacjami międzynarodowymi (m.in. UNESCO i Radą Europy), konferencja na temat „Education for All”, gdzie zaprezentowano m.in. kierunki przemian edukacyjnych w krajach postkomunistycznych.

W listopadzie 1994 r. Wydział Pedagogiczny WSP w Kielcach we współpracy z MEN i fundacją im. Stefana Batorego zorganizował jedną z największych w ostatnich latach, ogólnopolską konferencję naukową pod nazwą „Edukacja i rozwój: jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie?”, na której przedstawiciele nauk pedagogicznych ze wszystkich znaczących ośrodków naukowych z kraju wygłosili ponad 120 referatów. Płonem sesji jest obszerna publikacja<sup>40</sup>.

Wszystkie te przedsięwzięcia dobrze służą wymianie doświadczeń zarówno w skali kraju, jak i międzynarodowej i zapewne przyczynią się do zmian w sposobie myślenia o edukacji polskich nauczycieli, polityków oświatowych i przedstawicieli nauk pedagogicznych.

#### PRÓBA PODSUMOWANIA

Trudno byłoby jednoznacznie ocenić przemiany edukacyjne dokonujące się w Polsce w okresie transformacji ustrojowej. Pełna ocena jest niemożliwa co najmniej z kilku względów. Historycy wychowania na pierwsze miejsce wysunąć mogą brak dystansu czasowego do tych wydarzeń, subiektywny i emocjonalny stosunek wielu autorów publikacji naukowych, a jednocześnie sprawców polityki edukacyjnej i kierunków omawianych zmian w systemie oświaty w latach 1989–1995. Socjologowie, pedagodzy i przedstawiciele innych nauk społecznych zastanawiają się nad przemianami w kategoriach filozofii edukacji, antropologii filozoficznej, a nawet ocen formułowanych na płaszczyźnie etycznej. Niewątpliwie przemiany ustrojowe w Polsce spowodowały nieuchronność reformy systemu edu-

<sup>39</sup> A. B o g a j, S. M. K w i a t k o w s k i, M. J. S z y m a ń s k i, *Rozwój oświaty*, s. 70.

<sup>40</sup> Por.: *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Zjazd Pedagogiczny „Ewolucja tożsamości pedagogiki” (materiały)*, Warszawa – Rembertów 1993; *International Conference „Education for All”. Basic educational needs at a time of transition in Central and Eastern Europe the case of Poland Report*, Warsaw 1993; *Edukacja i rozwój: jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie?*, Kielce–Radom 1995.

cyjnego. Jest to proces nieodwracalny, m.in. ze względu na tzw. wejście Polski do Europy. W każdym demokratycznym państwie współczesnego świata dokonywane są systematyczne analizy i oceny funkcjonowania oświaty, nie tyle na potrzeby określonych partii czy ugrupowań politycznych, ile pod kątem wypełniania przez system edukacyjny określonych potrzeb społecznych. Ekspertyzy takie prowadzone są z reguły przez wyspecjalizowane instytucje naukowe, całkowicie wolne od jakichkolwiek wpływów politycznych, mające status pełnej wolności badań, niezależności i autonomicznego działania. Do takich sprawdzonych rozwiązań winna zmierzać także Polska, gdyż w przeciwnym wypadku nie będzie możliwa szczerą, autentyczną dyskusją i szeroką wymianą poglądów na temat kształtu systemu edukacyjnego w Polsce.

Mimo że przemiany demokratyczne w Polsce jeszcze się nie ugruntowały, a reforma systemu edukacyjnego nadal jest kwestią otwartą, kierunki przemian oświatowych i stan szkolnictwa są oceniane przez różne gremia krajowe i międzynarodowe. W literaturze pedagogicznej można też znaleźć szereg indywidualnych wypowiedzi i ocen. W dniu 12 kwietnia 1994 r. wiceminister edukacji T. Pilch poprosił kilka ośrodków (m.in. wojewódzkie ośrodki metodyczne i wyższe uczelnie) o ocenę dorobku Biura ds. Reformy Szkolnej, kierowanego przez S. Sławińskiego. Oceny, w większości krytyczne, zostały opublikowane<sup>41</sup>. T. Pilch w 1993 r. stwierdził: „... Nie sposób pojąć, jak można było ową mizериę oświatową, jaką odziedziczyliśmy po »realnym socjalizmie« tak dotkliwie pogłębić. Polski system oświaty wprowadzono na przedpolu cmentarza. Konsekwencje tego stanu rzeczy są niewyobrażalne, a kuracja, jeśli ją natychmiast zastosujemy, musi potrwać całe pokolenie”<sup>42</sup>. Podobnych ocen można przytoczyć znacznie więcej.

W czerwcu 1995 r. polska polityka edukacyjna była przedmiotem wizytacji międzynarodowego zespołu ekspertów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), który pozostawił obszerny raport wraz z kilkudziesięcioma zaleceniami w dziedzinach: poziomu i skuteczności edukacji, zawodu nauczyciela i kształcenia nauczycieli, szkolnictwa wyższego, finansowania edukacji i zarządzania oraz rozwoju zasobów ludzkich<sup>43</sup>.

Sprawa globalnej oceny przemian w zakresie oświaty i wychowania nie jest zadaniem łatwym, gdyż nie da się zastosować jednolitych i wymiernych

---

<sup>41</sup> *Reforma Szkolna. Informator Pracowni Programów Kształcenia Ogólnego Instytutu Badań Edukacyjnych nr 1/94*, Warszawa 1994.

<sup>42</sup> T. P i l c h, *Krótki raport o najpilniejszych zadaniach w dziedzinie oświaty i wychowania*, Warszawa 1993.

<sup>43</sup> *Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Centrum Współpracy z Krajami w Okresie Przejściowym. Rada ds. Edukacji, Zatrudnienia Pracy i Spraw Socjalnych, Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*, Warszawa 1995.

kryteriów tej oceny. Inne muszą być one w wypadku oceny zmian programowych, inne gdy chodzi o ustrój szkolny czy rozwiązania organizacyjne. Przemiany w kierunkach działań wychowawczych, współpracy szkoły z rodziną w krótkim przecież okresie transformacji także wymagałyby oddzielnego studium.

Niewątpliwie głębokim cieniem na edukacji kładzie się chroniczne wręcz niedofinansowanie tej sfery i pogłębiająca się pauperyzacja zawodu nauczyciela. Tu często zaczynają się wszystkie sygnalizowane w niniejszym artykule braki różnych dziedzin i szczybli polskiego systemu edukacyjnego.