

MIROSLAW J. SZYMAŃSKI

Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej
Kraków

SZANSE I ZAGROŻENIA REFORMY SYSTEMU EDUKACJI

Potrzeba reformowania polskiego systemu edukacji jest widoczna od lat, a transformacja ustrojowa obnażyła słabości i dysfunkcje obecnie działających szkół oraz pozaszkolnych instytucji oświatowych. W tej sytuacji zdecydowana większość społeczeństwa jest przekonana o celowości reformowania systemu edukacji. Napięcia, dyskusje i konflikty powodują natomiast niektóre przedsięwzięcia reformatorskie, a zwłaszcza sposób ich realizacji w terenie.

Rozpoczęta w 1999 roku reforma systemu edukacji w Polsce jest wzmocniana przez niektóre elementy życia społecznego gospodarczego i czynniki tkwiące w samym systemie oświaty. Napotyka też bariery, które utrudniają i będą utrudniać osiągnięcie założonych celów. Do czynników sprzyjających należy zaliczyć na przykład powiązanie reformy szkolnej z reformą administracyjną kraju i włączenie jej do zadań własnych samorządów miast i gmin. Przemiany gospodarcze wywołują wzrost zapotrzebowania na pracowników o wysokich kwalifikacjach, co będzie powodować dalszy wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa i zwiększanie się motywacji do kształcenia. Podobnie korzystne znaczenie ma perspektywa integracji europejskiej, która uświadamia konieczność podjęcia działań przystosowawczych w różnych dziedzinach, w tym także w oświacie. Niekorzystnie oddziaływać będą – o ile nie zostaną

w porę skorygowane – niedostatki samej koncepcji reformy, nadmierne odstępstwa od przyjmowanych wcześniej założeń, a także trudności z finansowaniem reformy oraz z kształceniem i doskonaleniem kadr pedagogicznych.

1. REFORMA SYSTEMU EDUKACJI – NIECO NADZIEI NA LEPSZĄ PRZYSZŁOŚĆ OŚWIATY

Problematyka oświaty i wychowania rzadko dziś gości w mass mediach. Nie dziwi to specjalnie, gdyż w latach transformacji ludzie przede wszystkim interesują się wydarzeniami politycznymi, powodzeniami i perturbacjami reformy gospodarczej, życiem społecznym. Krajobraz systemu edukacji na tym tle jawi się dość bezbarwnie; niewiele w nim mocnych akcentów, przeważa szarość, monotonia. Wprawdzie kolejni ministrowie miewali dość radykalne programy, ale częste zmiany personalne w kierownictwie resortu edukacji, z którymi z reguły wiązały się coraz nowe orientacje polityczne, a przede wszystkim ustawiczny, dotkliwy brak środków na bardziej znaczącą przebudowę oświaty, uniemożliwiały podjęcie bardziej gruntownej reformy.

Minister Handke w swych dążeniach do zreformowania polskiej oświaty wydaje się bardziej od swych poprzedników zdeterminowany. W pewnym sensie nie ma też wyboru, gdyż na przykład reforma administracyjna kraju wymusiła zasadniczą reorganizację oświaty, a przemiany gospodarcze nie pozwalają na dalsze utrzymanie od dawna odstających od potrzeb licznych szkół zawodowych. Poważnym wyzwaniem jest perspektywa wejścia naszego kraju do Unii Europejskiej, gdyż oznacza ona konieczność przyjęcia programów dostosowawczych także w oświacie.

Zalety ministerialnej koncepcji reformy systemu edukacji tkwią przede wszystkim w tych jej elementach, które wiążą to, co nowe w szkolnictwie z tendencjami ogólnych przemian. Pozytywnie trzeba więc ocenić troskę reformatorów systemu edukacji w naszym kraju o zharmonizowanie założeń proponowanych zmian oświatowych z innymi reformami, dokonywanymi się w sferze gospodarczej, społecznej i administracyjnej. Przykładem jest tu kontynuacja procesu decentralizacji zarządzania oświatą wytyczonego już w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 roku. W obecnej wersji przewidziano dość

precyzyjne rozdzielenie kompetencji organów władzy centralnej i terenowej, z dokładnym określeniem, jakie zadania i zakresy odpowiedzialności przypadną województwom, powiatom i gminom. Już sam przegląd tych zadań i obowiązków przekonuje, że stanowią one dla organów terenowych poważne wyzwanie, które powoduje to, że problemy oświaty nie mogą być łatwo zepchnięte w terenie na dalszy plan jako mało ważne i marginalne.

Nadanie znacznych uprawnień i dużego zakresu kompetencji jednostkom samorządu terytorialnego jest i nadal może być istotnym bodźcem do pobudzenia i utrzymania aktywności społecznej sprzyjającej rozwiązywaniu istotnych problemów oświaty. Brak rzeczywistych możliwości poważnego i pełnoprawnego włączenia się społeczności lokalnej do działań zmierzających do doskonalenia miejscowych szkół i innych placówek lokalnych był wszakże w minionych latach jedną z zasadniczych barier unowocześniania i uspołeczniania oświaty. Ciągłe podkreślanie, że szkoła jest instytucją państwową, w której nawet najdrobniejsze zmiany wymagają zgody władz centralnych, skutecznie zniechęciło ludzi do angażowania się w sprawy oświaty i wychowania szkolnego, a wielokrotnie paraliżowało także oddolne inicjatywy edukacyjne. Podejmowane w ostatniej dekadzie działania reformatorskie mogą zmienić ten stan, choć modyfikacja stosunku społeczeństwa do określonych instytucji, w tym także edukacyjnych, z pewnością dokonuje się wolniej niż przekształcanie struktur administracyjnych czy tworzenie nowych przepisów prawnych.

Może również cieszyć widoczna troska reformatorów systemu edukacji w naszym kraju o przywrócenie rodzinie należnego miejsca w wychowaniu dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Niezależnie od zróżnicowanej wiedzy i kompetencji rodzice zawsze muszą być traktowani jako pełnoprawni partnerzy szkoły, a uprawnienia rodzicielskie nie mogą być bezzasadnie ograniczane przez nauczycieli, dyrektorów szkół i przedstawicieli administracji terenowej. Chodzi tu zresztą nie tylko o same kontakty z rodziną i tworzenie odpowiednich warunków współpracy. Im niższy szczebel kształcenia, tym bardziej powinna panować w nim atmosfera zbliżona do rodzinnej. Oznacza to, że układ stosunków społecznych w przedszkolu i szkole (także publicznej) ma się opierać na bezpośrednich kontaktach osobistych, przepojonych przyjaźnią i życzliwością wobec podopiecznych.

Twórcy ministerialnej koncepcji reformy systemu edukacji przywiązują szczególnie dużą wagę do zmian strukturalnych w szkolnictwie. W pewnym sensie ma to charakter spektakularny; nawet gdyby nie było istotnych zmian w systemie kształcenia i wychowania, nowe nazwy szkół i ich przemieszczenia będą sugerować znaczny zasięg reformy. Niektórzy sądzą jednak, że radykalne zmiany struktury polskiego szkolnictwa nie są aktualnie najważniejsze, gdyż – ich zdaniem – większość założonych zmian celów, treści, metod i sposobów organizacyjnych kształcenia można by wprowadzić bez bardzo kosztownych i ryzykownych zmian wszystkich właściwie typów szkół na szczeblu podstawowym i średnim.

Wprowadzaną w toku reformy nową strukturę systemu szkolnego dość trudno jest ocenić jednolicie. Wydaje się, że najbardziej uzasadniony jest podział szkoły podstawowej na dwie części. Wyodrębnienie gimnazjum stanowi powrót do naszych tradycji, a zarazem zbliżenie do modeli szkolnictwa funkcjonujących w krajach Europy Zachodniej, w których tak zwane niższe szkoły średnie istnieją niemal powszechnie. Przekonująca jest argumentacja, że w dzisiejszych szkołach podstawowych rozpiętość wieku, a zatem również potrzeb i zainteresowań uczniów klas początkowych i końcowych, jest zbyt duża. Dokładniejsze dostosowanie szkół poprzedzających intensywne kształcenie średnie do właściwości psychofizycznych oraz rozwoju społecznego dzieci i młodzieży może istotnie poprawić wyniki wychowania, a także przyczynić się do uzyskiwania przez uczniów lepszych wyników w nauce.

Podział szkoły podstawowej na szkołę sześcioklasową (w istocie początkową) i gimnazjum może mieć duże znaczenie tak w warunkach miejskich jak i na wsi. Poza ogólnymi uzasadnieniami psychologicznymi i dydaktycznymi trzeba tu zwrócić uwagę na korzyści wynikające z likwidowania zbyt dużych szkół miejskich (tzw. molochów). Szkoły te w swym ukrytym programie zawsze mają mechanizmy działające stresująco i antywychowawczo. Wiele zjawisk z życia społeczności uczniowskich wymyka się w nich spod kontroli nauczycieli i rodziców.

Z kolei na wsi sieć szkolna jest od lat zbyt rozdrobniona. Już w latach sześćdziesiątych, kiedy na mocy ustawy z 15 lipca 1961 roku przedłużono naukę w szkołach podstawowych do ośmiu lat, Marian Falski przestrzegał przed niebezpieczeństwem płynącym z faktu, że sieć szkół ośmioklasowych bezkry-

tycznie oparto na i tak już zbyt rozdrobnionej sieci słabych szkół z najwyższą klasą VII. Potem, w latach siedemdziesiątych, próbowano skorygować stan rzeczy przez tworzenie zbiorczych szkół gminnych. Jak wiadomo, wskutek błędów koncepcji i braku warunków do wprowadzenia założonych zmian reforma ta zakończyła się niepowodzeniem. Obecnie jednak problem zbyt rozdrobnionej sieci szkół na wsi jeszcze narasta, gdyż mamy do czynienia z głębokim spadkiem liczebności dzieci rozpoczynających naukę szkolną. W roku 1990 było w Polsce 651,3 tys. dzieci sześciolatków, a w roku 1998 – już tylko 492,8 tys. Oznacza to spadek liczby sześciolatków o 24,3 punktu procentowego. Liczba dzieci w wieku od 7 do 14 lat zmalała z 5 mln 293 tys. w roku 1990 do 4 mln 746 tys. w 1998 roku, a więc o 11,3 %. Przy tak gwałtownym spadku musi wzrastać liczba zbyt małych, kosztownych w utrzymaniu szkół, w których nauczanie z konieczności odbywa się w systemie klas łączonych. Z dotychczasowych doświadczeń wynika jednak, że dowożenie małych dzieci do szkół zbiorczych jest szczególnie trudne i rodzi najwięcej zastrzeżeń w zakresie opieki i wychowania. Zasadne jest więc utrzymanie szkół początkowych blisko miejsca zamieszkania, lecz organizowanie dalszej edukacji (w tym przypadku w gimnazjum) w miejscowościach mogących zgromadzić niezbędną liczbę dzieci i zapewnić odpowiednie warunki do nauczania w blokach przedmiotowych. Wymaga to zatrudnienia większej liczby nauczycieli specjalistów i bardziej skomplikowanego wyposażenia w środki dydaktyczne.

2. REFORMA SYSTEMU EDUKACJI – SPORE PASMO ZAGROŻEŃ

Biorąc pod uwagę kontrowersje wokół ogłoszonej przez ministra Handke koncepcji reformy systemu oświaty, przyjrzyjmy się dokładniej jej słabszym elementom. One to bowiem budzą szczególne zastrzeżenia i mogą doprowadzić do niepowodzenia potrzebnych przecież zmian w oświacie. Wśród niedostatków lub niewystarczająco opracowanych fragmentów reformy zwraca uwagę to, że raczej pobieżnie i powierzchownie zostały potraktowane zadania w zakresie wychowania przedszkolnego. Wprawdzie przedszkola nadal zostały utrzymane w strukturze systemu szkolnego, ale nie ma o nich mowy w kontekście nadrzędnych celów reformy: podniesienia jakości edukacji i wyrównywa-

nia szans edukacyjnych, a przecież od lat wiadomo, że przedszkola odgrywają szczególnie ważną rolę w wyrównywaniu startu szkolnego. W koncepcji reformy o przedszkolach mowa jest jedynie w dziale poświęconym opiece nad dzieckiem. Tymczasem instytucje te od lat odgrywają doniosłą rolę w dziedzinie kształcenia i wychowania małych dzieci. W krajach Europy Zachodniej obejmują znacznie większe niż u nas odsetki dzieci. Jak się wydaje, nasi reformatorzy, silnie eksponując funkcje rodziny, potraktowali przedszkola jako instytucje wobec niej konkurencyjne. W rzeczywistości przedszkola wspomagają rodzinę, umożliwiają korektę zdarzających się braków wychowania rodzinnego i wszechstronne przygotowanie dziecka do podjęcia obowiązków szkolnych.

Obecnie pozostajemy daleko w tyle za innymi krajami europejskimi pod względem dostępności wychowania przedszkolnego organizowanego w specjalistycznych instytucjach. Wciąż nie udaje się osiągnąć i tak niezbyt chlubnego wskaźnika udziału dzieci w wychowaniu przedszkolnym, który odnotowano w 1987 roku (51,7%). Począwszy od 1990 roku następowało systematyczne zmniejszanie liczby placówek wychowania przedszkolnego. W roku 1996 w porównaniu z 1989 rokiem ogólna liczba przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych zmalała o 5740 (w mieście o 3514, na wsi o 2226). Ubyło 3326 przedszkoli, a liczba oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych zmniejszyła się o 2414. W roku szkolnym 1990/1991 do przedszkoli uczęszczało ponad 856 tys. dzieci, w tym na wsi ponad 191 tys. Po upływie sześciu lat liczba wychowanków przedszkoli wynosiła 763 tys., w tym na wsi około 156 tys. Można więc mówić o regresie w stosunku do już osiągniętego stanu, który i tak był niski, gdyż pod względem wskaźników upowszechnienia wychowania przedszkolnego u progu lat dziewięćdziesiątych Polska również zajmowała jedno z końcowych miejsc w Europie. Warto przypomnieć, że w 1990 roku wskaźnik upowszechnienia wychowania przedszkolnego wynosił w Polsce 44%, podczas gdy we Włoszech i w Norwegii – 89%, w Czechach i Słowacji – 87%, w Bułgarii – 76%, a w Austrii – 72%¹. W Belgii, Francji i Holandii niemal wszystkie dzieci czteroletnie uczestniczą obecnie w edukacyjnych programach przedszkolnych niezależnie od tego, czy ich matki

¹ A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. Szymański: *Edukacja w procesie przemian społecznych*. IBE, Warszawa 1998, s. 29.

pracują, czy nie. Ponadto 75 % dzieci belgijskich i francuskich w wieku 2–4 lat korzysta z różnych programów wychowania przedszkolnego². Tymczasem w Polsce w 1989 roku udział dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w ogólnej populacji dzieci w wieku 3–6 lat wynosił 49,5 %, a w 1993 roku spadł do 42,7 % (na wsi – z 37,6 % do 32,2 %). Wprawdzie w następnych latach zdołano zahamować ten spadek, ale i tak nie udało się osiągnąć stanu z końca ubiegłej dekady. W roku szkolnym 1996/1997 wychowaniem przedszkolnym objęto bowiem 47,7 % dzieci³.

Raport o rozwoju społecznym. Polska '98. Dostęp do edukacji zawiera konstatację, że mobilność dzieci i młodzieży w systemie szkolnym w Polsce jest ograniczona przez nierozwinięty system edukacji przedszkolnej. Autorzy stwierdzają, że w Polsce do przedszkola uczęszcza mała liczba dzieci (zaledwie 28 % w grupie wiekowej 3–5 lat), a edukacja sześciolatków w tak zwanych zerówkach charakteryzuje się niskim poziomem nauczania. W raporcie czytamy, że najbardziej poszkodowane pod względem dostępu do edukacji przedszkolnej są dzieci ze wsi oraz dzieci niepełnosprawne, a w ostatnich latach do grupy tej dołączyły także dzieci z biedniejszych rodzin miejskich, zwłaszcza wielodzietnych. Konsekwencją nierównych szans w dostępie do edukacji przedszkolnej są niskie aspiracje i możliwości dzieci w późniejszych latach⁴.

W wymienionym raporcie stwierdzono też: „Polskie dzieci zaczynają edukację późno i ich szanse edukacyjne są zróżnicowane. Szkoła podstawowa rozpoczyna się w wieku 7 lat, podczas gdy w większości krajów rozwiniętych 5-letnie dzieci chodzą już do szkoły lub powszechnie do przedszkola podejmującego nauczanie początkowe”⁵. Tym bardziej niepokoi więc utrzymanie przez twórców koncepcji reformy polskiego systemu edukacji ustalenia, że naukę szkolną będą rozpoczynać dzieci siedmioletnie. W większości krajów Unii Europejskiej obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku 6 lat, a kończy się około 16 roku życia. W niektórych krajach zaczyna się wcześniej: w Luksemburgu

² *Education at a Glance*. OECD Indicators 1998. Por. także E. Rysińska: *W krajach OECD*. „Głos Nauczycielski” 1999, nr 3.

³ A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. Szymański: *op.cit.*, s. 29–30.

⁴ *Raport o rozwoju społecznym. Polska '98. Dostęp do edukacji*. CASE, Warszawa 1998, s. 16.

⁵ *Ibidem*, s. 16–17.

oraz Irlandii Północnej – od 4. roku życia, w Holandii, Anglii, Walii i Szkocji – w wieku 5 lat, a w Grecji o pół roku później. Jedynie w Danii początek obowiązkowej nauki szkolnej przypada na 7. rok życia dziecka. Trzeba jednak pamiętać, że dzieci duńskie po ukończeniu 5 lat korzystają z wychowania przedszkolnego, które jest włączone do systemu edukacyjnego, a władze oświatowe tego kraju mają zamiar w możliwie krótkim czasie doprowadzić do obniżenia wieku obowiązkowej skolaryzacji⁶.

Tymczasem u nas uparczywie trzymamy się wersji rozpoczynania nauki szkolnej w wieku 7 lat. Wobec bardzo dużych różnic poziomu kulturowego rodzin oznacza to sankcjonowanie olbrzymich nierówności między dziećmi, które nie wynikają z ich cech indywidualnych, lecz wyłącznie z przyczyn społecznych. Środkiem zaradczym miało być roczne przygotowanie do nauki szkolnej, organizowane w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych (tak zwanych klasach zerowych) funkcjonujących przy szkołach podstawowych. Jednak – jak wynika z badań przeprowadzonych w końcu ubiegłego dziesięciolecia – roczny okres przygotowawczy jest ważny i znaczący w kształtowaniu dojrzałości szkolnej dziecka, ale często okazuje się zbyt krótki i nie wystarcza do wyrównania dysproporcji startu szkolnego, które wynikają z przyczyn środowiskowych⁷. Niezależnie więc od właściwej opieki i dobrego wychowania w rodzinie dzieci powinny uczęszczać do przedszkoli. Tym, które pochodzą z rodzin o niższym poziomie kulturowym, potrzebny jest co najmniej dwuletni okres wychowania przedszkolnego lub roczny pod warunkiem wcześniejszego niż obecnie rozpoczynania nauki szkolnej.

Utrzymanie dotychczasowego rozstrzygnięcia w kwestii wieku, w którym dziecko rozpoczyna naukę szkolną, to jedna ze słabych stron ministerialnej koncepcji reformy systemu edukacji, tym bardziej że roczne przygotowanie do nauki szkolnej w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych nadal ma być nieobowiązkowe. Takie rozwiązanie powoduje, że różne formy edukacji sześciolatków organizowanej w systemie oświaty mogą nie tylko nie osiągać założonego celu, jakim jest wyrównywanie startu szkolnego, ale działać w odwrot-

⁶ *Kształcenie przedszkolne i podstawowe w krajach Unii Europejskiej*. EURIDICE, Warszawa sine anno, s. 9–10.

⁷ S. Guz: *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*. Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.

nym kierunku: jeszcze bardziej zwiększać dysproporcje przygotowania dzieci do nauki szkolnej.

Problem pomniejszenia roli wychowania przedszkolnego jawi się tym ostrzej, że nadal zdecydowano się utrzymać kształcenie sześciolatków jako dobrowolne, nieobowiązkowe. W krajach Unii Europejskiej obowiązek szkolny zaczyna się wcześniej niż w Polsce. Wyjątkiem jest tylko Dania, gdzie dzieci pięcioletnie i sześciolletnie objęte są edukacją włączoną w zakres zadań systemu szkolnego. Brak obligatoryjności edukacji sześciolatków powoduje, że w niektórych środowiskach ta forma oddziaływania na dzieci dodatkowo będzie różnicować ich szanse na progu kształcenia szkolnego, zamiast je wyrównywać. Tymczasem wyrównanie szans startu szkolnego właśnie było i chyba jest najważniejszym celem edukacji dzieci sześciolletnich. Dysproporcje środowiskowe mogą się powiększać, ponieważ z możliwości systematycznego uczęszczania do przedszkoli i oddziałów przedszkolnych nie skorzystają przede wszystkim dzieci z małych, peryferyjnych wsi oraz z tych rodzin miejskich, w których rodzice mają niską świadomość wychowawczą. Tymczasem te właśnie dzieci szczególnie potrzebują wspomaganie pedagogicznego do osiągnięcia pełnej dojrzałości szkolnej.

Brak decyzji o objęciu sześciolatków obowiązkiem szkolnym powoduje, że przy wprowadzeniu struktury 6 + 3 + 3 młodzież będzie uzyskiwać szkolne świadectwa dojrzałości dopiero w wieku 19 lat, a więc później niż dojrzałość w sensie fizycznym i prawnym. Może to powodować negatywne skutki wychowawcze. Niekorzystne jest też opóźnienie terminu rozpoczynania studiów, gdyż będzie to hamować dopływ młodych, zdolnych ludzi do przedsiębiorstw i innych zakładów pracy, a także opóźniać ich usamodzielnianie rodzinne oraz aktywność w życiu społecznym.

Skoro jesteśmy przy problemach strukturalnych szkolnictwa, warto zauważyć, że sensowne jest rozdzielenie szkoły podstawowej i gimnazjum pod warunkiem, że istotnie będą to dwie odrębne szkoły. W wielu przypadkach, zwłaszcza na wsi, szkoła podstawowa i gimnazjum mieszczą się jednak w tym samym budynku. Prowadzi to nie tylko do uszczuplenia pomieszczeń w związku z istnieniem dwu dyrekcji szkół, ale też stworzy pole konfliktów o prawo do gestii i stan posiadania. W miejscach, gdzie istniały i tak przeważnie nie najlepsze szkoły ośmioklasowe, w rzeczywistości będą funkcjonować dziewięciokla-

sowe, a jeśli uwzględnić oddziały przedszkolne – dziesięciolatki, a więc szkoły, przeciw wprowadzeniu których tak zdecydowanie protestowano w latach siedemdziesiątych.

Nawiązując do przywołanego już źródła, jakim jest *Raport o rozwoju społecznym. Polska '98. Dostęp do edukacji*, warto przypomnieć, że jego autorzy uznają, iż do najpoważniejszych barier mobilności uczniów w polskim systemie szkolnym należy słaby poziom szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza szkół zasadniczych, do których wciąż trafia 1/3 absolwentów szkół podstawowych. Reformowane szkolnictwo ma szansę zmienić tę sytuację, o ile projektowane dwuletnie szkoły zawodowe nie będą powielać błędów organizacyjnych i programowych zasadniczych szkół zawodowych.

Inne ograniczenia dostępu do edukacji w Polsce to – zdaniem ekspertów – zbyt duże zróżnicowanie jakości kształcenia w szkołach i to nie tylko między dużymi ośrodkami miejskimi a małymi miastami i wsią, ale także w szkołach miejskich w zależności od położenia szkoły w ramach dzielnic miasta oraz – w pewnym stopniu – od typu własności szkoły. Pojawia się zjawisko uzależniania jakości oferty edukacyjnej szkoły w zależności od dodatkowego zaangażowania finansowego rodziców.

Finansowanie edukacji było zresztą i nadal pozostaje istotnym czynnikiem negatywnie oddziałującym na dostęp dzieci i młodzieży do pełnowartościowej edukacji. Nakłady państwowe na edukację ulegają systematycznemu zmniejszaniu. W roku 1996 ich poziom, mierzony w porównywalnych wartościach, stanowił zaledwie 90 % poziomu z 1989 roku, w którym stan finansowania szkół był oceniany (między innymi przez Komitet Ekspertów) bardzo krytycznie. Obserwuje się systematyczne przerzucanie zadań oświatowych na samorządy terytorialne, w wyniku czego odpowiedzialność państwa za stan edukacji w społeczeństwie ulega nadmiernemu rozmyciu. Transfer środków finansowych z budżetu centralnego na szczebel samorządowy często jest nierównomierny i niewystarczający. Powoduje to konieczność sięgania do środków pozabudżetowych, których ilość jest w poszczególnych miastach i gminach bardzo zróżnicowana. Ograniczenia finansowe powodują konieczność obniżania minimalnych wymagań edukacyjnych, komercjalizację edukacji pozaszkolnej, ograniczenia opieki socjalnej i zajęć korekcyjno-wyrównawczych w szkołach.

W zakresie programowym autorzy koncepcji – jak się wydaje – wpadają z jednej skrajności w drugą. Przesadne podzielenie wiedzy na przedmioty zostaje zastąpione zbyt długo utrzymanym podejściem zintegrowanym, co opóźni nabywanie wiedzy specjalizacyjnej, której znaczenie jest obecnie bardzo duże. Nie negując ogólnych walorów nauczania zintegrowanego, wypada zauważyć, że jego prowadzenie znacznie zwiększa wymagania merytoryczne i metodyczne stawiane nauczycielom. Tymczasem kompetencje nauczycieli zatrudnionych w wielu szkołach nie są bynajmniej imponujące. Obrazu tego nie zmienia fakt wzrostu liczby nauczycieli z wykształceniem wyższym. Uzyskują oni z reguły to wykształcenie w trybie zaocznym, często uproszczonym i wciąż nastawionym na dotychczasowe potrzeby szkoły, w której dominowało nauczanie w układzie przedmiotowym. Niezbędny był chociaż minimalny okres wyprzedzenia reformy szkolnictwa przez reformę kształcenia nauczycieli. Niestety, kolejność okazała się odwrotna. Oznacza to, że nauczyciele najpierw muszą rozwiązywać problemy, a potem uczyć się, jak należy działać prawidłowo. Jest to zatem w wielu przypadkach uczenie się na błędach, a taka metoda, jak wiadomo, nie tylko nie jest najlepsza, ale w kształceniu i wychowaniu dzieci w ogóle nie powinna mieć miejsca.

Dość sceptycznie można się ustosunkować do przyjętego w koncepcji reformy szkolnej założenia, że wprowadzenie systemu egzaminów końcowych w szkołach podniesie efektywność kształcenia. Przeprowadzenie takich egzaminów, o ile rzeczywiście miałyby być wysoce diagnostyczne i obiektywne, wymaga powołania ogromnej liczby pracowników zajmujących się przygotowaniem testów, ich dystrybucją, kontrolą tajności, prowadzeniem badań, obliczaniem wyników i przechowywaniem dokumentacji. Poza tym egzaminy są elementem strategii wymuszania, a nie jest to najlepszy sposób dopingowania do osiągnięć. Nie widać też mechanizmów, które mogłyby być stosowane przez kuratora i innych przedstawicieli władz oświatowych do likwidowania słabych szkół lub podnoszenia ich poziomu. O tym, że takich szkół jest dużo, wiemy bez konieczności przeprowadzania egzaminów.

Słabości koncepcji obecnej reformy systemu edukacji pogłębia to, że tak naprawdę ogranicza się ona do reformowania szkolnictwa dla dzieci i młodzieży. Tymczasem w związku z obecnie dokonującą się transformacją ustrojową oraz jej negatywnymi następstwami (bezrobocie) ogromne znaczenie powinna

mieć reforma systemu kształcenia dorosłych połączona z tworzeniem nowoczesnego systemu kształcenia ustawicznego. Jak czytamy w *Raporcie o rozwoju społecznym. Polska '98. Dostęp do edukacji*, w Polsce występuje ogromny popyt na edukację dla dorosłych zarówno ze strony tych, którzy są bezrobotni, jak i tych, którzy poszukują lepszych możliwości awansu zawodowego i wyższych wynagrodzeń. Jednak jedynie 14 % Polaków uczy się po zakończeniu formalnego etapu edukacji szkolnej, podczas gdy na przykład w Holandii – 38 %!

Dyskusyjny jest też pomysł wprowadzenia bonów oświatowych. Z wcale nie tak licznych doświadczeń krajów zachodnich w tej mierze wynika, że tylko niewielka część rodziców efektywnie wykorzystuje możliwości zmiany miejsca kształcenia dziecka po wprowadzeniu bonów. Ci, którzy to czynią najskuteczniej, należą zarazem do ludzi najbogatszych i najlepiej wykształconych. Bony na ogół nie służą natomiast wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów. W koncepcji reformy ogłoszonej przez MEN jest jeszcze dodatkowy element nakazujący ostrożność i uwagę w rozpatrywaniu kwestii owych bonów. Mowa jest bowiem o tym, że bony będą wydawać jednostki samorządu terytorialnego. Można żywić obawę, że w związku z dużym zróżnicowaniem sytuacji społeczno-gospodarczej województw i powiatów w Polsce wartość tych bonów, a zatem i edukacji oferowanej uczniom w różnych częściach kraju, nie będzie jednakowa.