

**SPORY O EDUKACJĘ
WCZORAJ I DZIŚ**

REJONY HUMANISTYKI



**Krakowska
Akademia**

**im. Andrzeja Frycza
Modrzewskiego**

Magdalena Ślusarczyk

SPORY O EDUKACJĘ WCZORAJ I DZIŚ

**Społeczny, polityczny i kulturowy
kontekst reform oświatowych
– porównanie Polski i Niemiec**

przedmowa

Hieronim Kubiak

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Redaktor naukowy serii:
prof. nadzw. dr hab. Zbigniew Pucek

Recenzja:
dr hab. Marian Niezgoda, prof. UJ

Projekt okładki:
Igor Stanisławski

Redaktor prowadzący:
Halina Baszak-Jaroń

Korekta:
Margerita Krasnowolska

Indeks osobowy:
Małgorzata Duda

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2010

ISBN 978-83-7571-003-8

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010

Sprzedaż prowadzi Księgarnia „U Frycza”
Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków
tel./faks: (012) 25 24 593
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Łamanie:
Margerita Krasnowolska

Druk i oprawa:
Eikon

SPIS TREŚCI

Hieronim Kubiak, Przedmowa	7
Wstęp	17
1. Od średniowiecza do współczesności – oświata na przestrzeni wieków	28
1.1. Niemieckie tradycje zmian oświatowych: Marcin Luter, rewolucja przemysłowa i polityka Ottona von Bismarcka	28
1.2. Tradycje polskie: od kazimierzowskiej Akademii Krakowskiej do Komisji Edukacji Narodowej	34
Część pierwsza: Komu zależy na szkole?	
1. Kształcenie i wychowanie pomiędzy polityką a religią – spór o duszę czy realizacja instrumentalnych celów?	41
1.1. Edukacja tematem wyborczym – polityczne uwarunkowania reform systemów oświaty	41
1.2. Czyja szkoła? Religia i przekształcenia systemów oświaty	52
2. „Człowiek jest niczym ponad to, co uczyni z nim wychowanie”. Koncepcja człowieka i obywatela w szkole	58
Część druga: Kto interesuje się reformami?	
1. Partnerzy czy grupy interesu?	77
1.1. Komu podlega oświata? Państwo, land, samorząd, organizacje niepubliczne	77
2. Partie polityczne i edukacja – Niemcy: od tradycyjnych programów do podobnych rozwiązań; Polska: przedwojenne koncepcje i budowa programów po 1989 r.	87

3. Nauczyciele i rodzice – partnerzy czy przeciwnicy?	98
4. Wsparcie reformy przez kręgi gospodarcze i środowiska uczelniane?	112

Część trzecia: Czy reformy edukacji są potrzebne?

1. Powszechna szkoła, równe szanse? Główne cele reform systemów szkolnych	117
2. Czego i jak uczyć. Zmiany programowe w reformach oświaty	146
3. Infrastruktura oświatowa	160
4. Szkoła w służbie gospodarki i rynku pracy	164
5. Skutki reform wynikające z wpływu rynku pracy – studia wyższe dla każdego?	176

Podsumowanie – ciągłość i zmiana systemów oświatowych

1. Reformy systemu oświatowego – tak czy nie?	185
2. Nowy paradygmat oświatowy?	189
3. Narodowy system oświatowy i wielokulturowe społeczeństwo	193
4. Strategie reform oświatowych	200

Spis tabel	205
Bibliografia	207
Indeks rzeczowy	231
Indeks osób	235



HIERONIM KUBIAK

Przedmowa

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że aby napisać książkę podobną do tej, którą teraz Oficyna Wydawnicza AFM oddaje do rąk czytelników, wystarczy dobrze orientować się w dwu porównywanych kulturach i właściwych im systemach szkolnych. Zapewne są to warunki konieczne, ale czy wystarczające?

Porównywanie procesów nominalnie takich samych, ale przebiegających w odmiennych kulturach wymaga przyjęcia pewnego obiektywnego układu odniesienia. Bez niego nie sposób przecież orzec, czy analizy porównawcze, a tym bardziej myślenie *per analogiam*, mają w ogóle sens. Obiektywny układ odniesienia. Co nim może być, zwłaszcza w przypadku systemów szkolnych, którym Magdalena Ślusarczyk poświęciła tę książkę? Zapewne tylko uniwersalny system wartości lub, odwołując się do tradycji Tadeusza Kotarbińskiego, powszechniki etyczne derywowane z istoty człowieka jako gatunku, a nie z modalnych wzorów osobowości uformowanych pod wpływem procesów dziejowych konkretnych społeczeństw (zwłaszcza narodowych) oraz ich wyobrażeń o swoich i obcych, a także przekonań o należnej im „misji cywilizacyjnej”. Tylko przyjmując możliwość stworzenia takiego systemu i uznania go zarówno za podstawę porządku konstytucyjnego państw, jak i stosunków międzynarodowych można podjąć próbę zrozumienia systemów szkolnych jako jednej z przyczyn generujących konfliktogenne wyobrażenia i postawy nękających dzieje ludzkości, a także zainicjować działania zmierzające do ich usunięcia. To przecież

tylko społeczeństwa – a nie ich terytoria czy technologie same przez się – maszerują w wojennym szyku przeciwko sobie. Zatem, aby skutecznie przerwać ów pozornie samoodtwarzający się proces zniszczenia, trzeba najpierw w umysłach ludzkich przeprowadzić „wielkie sprzątnięcie świata”. A zacząć się ono musi od oczyszczenia „podręczników szkolnych z ziarenek nieprawdy i nienawiści”¹.

Oczywiście za utrwalone w świadomości społecznej stereotypy oraz nacjonalistyczne przekonania i wynikające z nich imperatywy behawioralne – zwłaszcza przy współczesnych możliwościach procesów komunikacyjnych – odpowiada nie tylko szkoła. Niemniej to właśnie nad szkołą (a może nawet jeszcze szerzej: systemem oświaty i aparatem edukacyjnym) społeczeństwa zorganizowane w państwa i struktury transpaństwowe panują wciąż jeszcze w stopniu największym. Ernest Gellner uzasadnia ten fenomen następująco:

Wskutek erozji wszelkich podgrup i nacisku kładzionego na wspólną kulturą, na plan pierwszy wysuwa się naród. Odpowiedzialność za utrzymanie i dogładanie gigantycznej infrastruktury [...] spada nieuchronnie na państwo. Nadzwyczaj ważnym składnikiem tej infrastruktury staje się system oświaty. Głównym celem kształcenia ma być teraz konserwacja środowiska kulturalno-językowego, bo tylko w nim obywatele mogą umysłowo oddychać i działać. Zasięg takiego środowiska winien pokrywać się z zasięgiem państwa i jego aparatu edukacyjnego, co wymaga bezustannej troski, ochrony i pielęgnacji².

Magdalena Ślusarczyk chce wyjaśnić ten fenomen poprzez, z jednej strony, analizę porównawczą kontekstu społecznego, politycznego i kulturowego współczesnych reform oświatowych w Polsce i Republice Federalnej Niemiec. Jednocześnie jednak, z drugiej strony, nie zapomina o obiektywnym układzie odniesienia przekraczającym nie tylko granice obu państw, lecz także Unii Europejskiej. Znajduje go w: 1) wykraczających poza narody–państwa poszukiwaniach naukowych (głównie Międzynarodowego Instytutu Badań Podręczników im. Georga Eckerta, założonego z inicjatywy UNESCO w Brunzwicku w 1951 r., z którego materiałów miała możliwość korzystać), 2) badaniach własnych, realizowanych w Polsce i w RFN, m.in. w trakcie pobytu w 2003 r. na Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana w Monachium (dzięki pomocy Prof. dr. Ehrenfrieda Schulza z Katedry Religionspädagogik und Kerygmantik – katedry pedagogiki i kerygmatyki) oraz Fachhochschule we Frankfurcie w 2007 r. i Darmstadt w 2006 i 2009 r. w ramach międzyuczelnianego programu wymiany nauczycieli akademickich, 3) deklaracjach i raportach agencji wyspecjalizowanych ONZ (zwłaszcza UNESCO), a także 4) kodzie, który po latach poszukiwań legł u podstaw Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej.

Pierwsza z tych dwu perspektyw była możliwa głównie dzięki studiom Magdaleny Ślusarczyk w Instytucie Socjologii oraz Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przez połączenie obu cykli kształceniowych autorka jest nie tylko socjologiem, lecz również germanistką, biegle władającą językiem niemieckim i doskonale orientującą się w złożonych problemach społeczeństwa niemieckiego. Druga perspektywa wiąże się z jej ideowymi wyborami. Urodzona

¹ T. Nowakowski, *Obóz Wszystkich Świętych*, Warszawa 1990, s. 202.

² E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991, s. 82.

na dawnym pograniczu polsko-niemieckim i znająca konflikty etniczne nie tylko z książek, lecz również z doświadczenia i opowieści rodziców oraz sąsiadów, poszukiwała i nadal poszukuje wizji świata wolnego od stereotypów i ksenofobii, dającego równe szanse spełnienia człowieczego losu każdemu, niezależnie od jego tożsamości narodowej i religijnej. Jest ponadto przekonana, że szkoła uwolniona od etnicznego i nacjonalistycznego konformizmu może stać się instytucją przygotowującą swych wychowanków do poszukiwania prawdy w imię porozumienia ponad podziałami. Prawdy wyzwalającej od przesądów i zamroczeń. Wie, że nie stanie się tak jedynie przez inercyjne trwanie. Tego, aby „nasza tożsamość i godność wypływała z naszego człowieczeństwa, z naszej rozumności”, a nie z bezrefleksyjnego, wymuszanego przez instytucje oświatowe bezrefleksyjnego konformizmu wobec zastanych wzorów kultury, „do której przynależymy”³, trzeba po prostu chcieć. W dynamicznych społeczeństwach upodmiotowionych jednostek, gdy każdy staje się „stróżem własnego sumienia” i jednocześnie uniezależnia się „od rytualnych posług specjalistów” to nie tylko możliwość, lecz i konieczność⁴. Konieczność – współczesne bowiem społeczeństwa nie są już, jak przez wieki bywało, tylko „zawieszane w czasie”, lecz konfrontowane ze zmianami „stają się”, a rytm zmian jest coraz szybszy. Programujący szkolnictwo politycy oraz nauczyciele tworzący wraz z uczniami jego żywą tkankę muszą o tym pamiętać. Aby być wolnym i móc za tę wolność ponosić odpowiedzialność, trzeba uniezależnić się od uprzywilejowanych ekspertów. Tertulianowskie *credo, quia absurdum* winna zastąpić maksyma Anzelma z Canterbury: *credo, ut intellegam*, a w pewnych sytuacjach nawet dwa kartezyjańskie imperatywy: *de omnibus dubitandum* oraz *cogito, ergo sum*. Taka postawa jest konieczna zwłaszcza w społeczeństwach XXI w., których – i nie bez racji – nie nazywa się już wspólnotami wiary, lecz społecznościami informacji lub po prostu wiedzy⁵. W społeczeństwach wiedzy każdy staje się specjalistą, a jednocześnie samo wykształcenie „przestaje być specjalizacją, ponieważ stanowi warunek wstępny wyspecjalizowania się w czymkolwiek”⁶.

Przywoływany już kilkakrotnie Ernest Gellner o znaczeniu wiedzy we współczesnych społeczeństwach poprzemysłowych pisze tak:

Fundamentem obecnego porządku społecznego nie są już oprawcy, lecz profesorowie. Głównym narzędziem i symbolem władzy nie jest już gilotyna, lecz uroczyste nadany *doctorat d'état*. I znacznie większą wagę ma monopol na legalne nauczanie niż na legalne stosowanie przemocy. Kiedy sobie to uświadomimy, przestaniemy szukać korzeni nacjonalizmu w ludzkiej naturze, a dostrzeżemy w zaistniałych warunkach społecznych⁷.

Dlaczego monopol na nauczanie ma taką moc? Bowiem

zatrudnienie, godność, bezpieczeństwo szacunek dla siebie samego zależą zwykle od naszego wykształcenia, a granice kultury, w jakiej zostaliśmy wyedukowani, to granica świata, w jakim

³ *Ibidem*, s. 158.

⁴ *Ibidem*, s. 170.

⁵ Por. A. Toffler, *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Warszawa 2003.

⁶ E. Gellner, *op. cit.*, s. 170.

⁷ *Ibidem*, s. 47.

możemy oddychać zawodowo i moralnie. Wychowanie jest naszą najcenniejszą inwestycją i wobec tego źródłem naszej tożsamości⁸.

Magdalena Ślusarczyk uzupełnia Gellnerowski punkt widzenia o implikacje poznawcze wynikające z badań Margaret S. Archer nad procesami powstawania i wzorami zmian narodowych systemów edukacyjnych. Po analizie jej książki *Social Origins of Educational Systems* (London–Beverly Hills–New Delhi 1984), Ślusarczyk koncentruje swą uwagę na fundamentalnym pytaniu o to, kto decyduje o strategicznych celach oświatowych i powtarza za nią: „ten, kto ją kontroluje, kto ma dość władzy, by zmodyfikować treści przekazywane w ramach szkoły”. Żaden z aktorów zaangażowanych w proces decyzyjny nie jest jednak do końca wolny i nie działa w społecznej próżni. Każdego wiążą pewne standardy międzynarodowe (przynajmniej formalnie) i własna tradycja narodowa. Nie bez znaczenia jest ponadto stan wiedzy i tradycja istniejących wcześniej systemów oświatowych, posiadane zasoby (materialne oraz kapitał ludzki) i potrzeby innych podsystemów (szczególnie gospodarki i kultury). Zatem, według M. Ślusarczyk, ostateczny „kształt systemu jest efektem politycznego kompromisu”. Podzielając ten punkt widzenia, autorka we własnych badaniach przyjmuje, za Archer, makrostrukturalny model analizy, obejmujący z jednej strony kompleks interakcji społecznych, a z drugiej – typy struktury społecznej i edukacyjnej, w ramach których podejmowane są decyzje i realizowane zmiany.

W tak zakreślonym ogólnym polu badawczym Magdalena Ślusarczyk koncentruje uwagę na: 1) treściach nauczania i teoriach pedagogicznych motywujących wybór tych treści, 2) celach, jakie przez zmiany polityki oświatowej chce się osiągnąć, 3) warunkach strukturalnych, w ramach których przeprowadzane są reformy systemów edukacyjnych, 4) przyjmowanych przez inicjatorów reform (wprost lub pośrednio) filozoficznych koncepcjach człowieka i obywatela oraz na 5) innych zmiennych kulturowych (w tym: na stanie i typie religijności, tradycjach lokalnych i regionalnych, kontrowersjach wokół treści świadomości narodowej itp.).

Podejmując te zagadnienia, autorka wpisuje się w nurt ważnych, a zarazem brzemiennych w konsekwencje debat zainicjowanych w Europie już w pierwszej połowie XIX w. Rozpoczęto wtedy poszukiwanie m.in. odpowiedzi na pytanie, jak rodzi się świadomość narodowa: wynika z dziedziczonego kodu genetycznego (jak twierdziła stara szkoła rasowo-antropologicznego), czy rodzi się pod wpływem procesów socjalizacji? Jeśli socjalizacji, to czy powstaje jako efekt wymuszonego i jednocześnie bezalternatywnego zobowiązania, czy swobodnego wyboru? Do wpływu środowiska i działań celowych instytucji państwa odwołał się Massimo Taparelli d'Azeglio (pisarz, polityk sardyński i premier powstającego państwa) w głośnym zdaniu *Abbiamo fatto l'Italia, adesso dobbiamo fare Italiani*⁹. Podobny sens miały zwroty językowe typu „przekształcanie chłopów we Francuzów”, czy – w przypadku polskim – „unarodowienie chłopów”.

Zatem po to, aby powstała taka świadomość i integrowała grupę, trzeba najpierw tę świadomość w nich pobudzić. Trzeba wywołać stan, w którym jednostki zaczynają

⁸ *Ibidem*, s. 49.

⁹ Za: E. Latam, *Famous Sayings and Their Authors*, Detroit 1970.

postrzegać siebie w kategoriach narodowych. Według romantyków, wystarczy, aby w tym celu obudzić poczucie tożsamości narodowej, tkwiące gdzieś głęboko w „duszy ludu”. Wedle natomiast alternatywnego paradygmatu myślenia właściwego tradycji oświeceniowej, człowiek staje się zakładnikiem narzuconych mu – przez szkołę, kulturę symboliczną, nierzadko również przez wyznanie religijne – stereotypowych wyobrażeń i ustandaryzowanych (pod presją państwa, intelektualistów i dziennikarzy) opinii, poglądów, wierzeń i obrazów. Prawdą staje się wtedy nie to, co da się racjonalnie zweryfikować, lecz to, w co się wierzy. Witold Gombrowicz zapisał w swoim dzienniku znamieny fragment listu jednej z czytelniczek:

Tak jest, że nie tylko trzeba wierzyć. Trzeba wierzyć, że trzeba wierzyć. Trzeba mieć wiarę w wiarę! Wiarę w sobie trzeba pokochać. – I zaraz pyta sam siebie – Jak mam porozumieć się z kimś, kto wierzy, chce wierzyć i nie dopuszcza do siebie innej myśli jak tylko tę, której dogmat nie wsadzi na indeks? Czy istnieje jakikolwiek wspólny język pomiędzy mną, który wywodzi się z Montaigne’a i Rabelego, a tą zapamiętałą w wierze korespondentką? Cokolwiek bym powiedział, ona przymierzy to do swej doktryny. W niej wszystko jest już rozstrzygnięte, gdyż ona zna prawdę o wszechświecie – co sprawia, że jej człowieczeństwo ma zupełnie odmienny charakter, i z mego punktu widzenia, niezmiernie dziwny. Aby z nią dojść do ładu musiałbym skruszyć te jej ostateczne prawdy – ale im bardziej stanę się dla niej przekonujący, tym bardziej będę szatański i tym szczelniej ona zatka uszy. Nie wolno jej dopuszczać wątplenia, raczej moje staną się właśnie pożywką jej *credo quia absurdum*¹⁰.

W świecie, którego kamieniem węgielnym jest już nie dogmat, lecz człowieczeństwo i postawa niełękająca się prawdy, gdy tolerancja oznacza już nie wielkopański gest, lecz wartość *per se*, gdy wielość nie jest przekleństwem, lecz źródłem życia i nadzieją wszystkich – szkołę trzeba uwolnić od ideologicznych ograniczeń i zobowiązań. Nawet tych budowanych z najbardziej wzniosłych pobudek. Bez unieważnienia dotychczasowych aksjomatów (jeśli nawet nie wszystkich, to przynajmniej znacznej części) współcześnie nie jest już możliwy ani ład wewnętrzny jednostek i zbiorowości ludzkich, ani żaden sensowny system relacji między podmiotami zbiorowymi stosunków międzynarodowych. Dlatego też reedukacja rodzaju ludzkiego wymaga stałej refleksji nad treściami naszej świadomości, zwłaszcza tymi przekazywanymi przez podręczniki szkolne. Tym bardziej, że zamiast dostarczać wiedzy o metodzie trudnego dochodzenia do prawdy bez lęku, są one nadal filtrem, przez który systemy władzy (zarówno na poziomie mikro, jak i mezo, a także makro) chcą, aby przyszli obywatele postrzegali swoich i, tym bardziej, obcych. Szkoły i podręczniki, co oczywiste, to niejedynie instytucje i środki, z pomocą których osobowość socjogenna człowieka zostaje wyposażona w kulturowe ideały, systemy wartości czy wzory ról społecznych. Niemniej ich funkcja jest szczególna, bowiem nauczanie prowadzi do przemieszania się w świadomości uczniów empirycznie nieweryfikowalnych wierzeń i mitów z logicznym dyskursem swoistym dla nauk ścisłych i przyrodniczych. Pod wpływem tego przemieszania się, wierzenia oraz inne narracje zdają się równie pewne, jak np. twierdzenia matematyki, logiki czy biologii. Zanim w umysłach dzieci i młodzieży rozwiną się podmiotowe systemy wczesnego ostrzegania przed fałszem,

¹⁰ W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–1956. Dzieła*, t. 7, Kraków 1986, s. 45–47.

zostają już w nich utrwalone matryce wymuszające z góry ustalony sposób postrzegania świata i własnego w nim miejsca.

Szkoły ponadto czynią szczególny użytek z języków narodowych. Poprzez szkołę stają się one nie tylko aksjologicznie neutralnym środkiem komunikacji, lecz również: 1) instrumentem pobudzającym i jednocześnie petryfikującym więzi społeczne oraz nadającym jego użytkownikom status społeczny, 2) narzędziem – przez system konotacyjny, zbliżający żywy język do Orwellowskiej nowomowy – socjalizacji politycznej, perswazji i indoktrynacji, 3) „nośnikiem międzygeneracyjnego przekazu mistycznej wartości symboli”¹¹. To właśnie te dodatkowe funkcje języka sprzyjają wytworzeniu się silnego poczucia grupowej tożsamości, a jednocześnie izolują grupę od świata zewnętrznego i, tym samym, mają negatywne skutki dla komunikacji międzynarodowej, która ze swej istoty powinna być wolna od etnocentrycznych uprzedzeń.

Lektura książki Magdaleny Ślusarczyk dowodzi, że zamiar uwolnienia szkoły od wskazanych wyżej negatywnych skutków nie należy do nowych. W międzywojniu ważne pod tym względem inicjatywy podjęła Liga Narodów, a zwłaszcza Międzynarodowa Komisja Współpracy Intelktualnej oraz Komitet Rozbrojenia Moralnego¹². W konwencji z 1934 r. Liga Narodów postanowiła, że „podręczniki szkolne winny być przygotowane w duchu szacunku między narodami, podkreślać ich wzajemną zależność, która nieodzowna czyni współpracę międzynarodową”¹³. Działania zmierzające w analogicznym kierunku podjęły również międzynarodowe towarzystwa naukowe, zwłaszcza historyków. Na ich kongresach w Oslo, Hadze i Bazylei dominowało przekonanie, najwcześniej zmaterializowane w krajach skandynawskich, że nauczanie historii i geografii jednego kraju powinno zawsze brać pod uwagę prawdę o dziejach innych krajów.

W Polsce pierwsze działania wynikające z tych przesłanek podjęto już w 1933 r. Pod auspicjami Podkomisji Badania Obcych Podręczników (wyłonionej z Polskiej Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej) przebadano w tamtych latach około 200 podręczników historii i geografii pochodzących z 25 państw należących do Ligi¹⁴. Po II wojnie światowej utworzono w podobnym celu specjalne instytuty badawcze: narodowe i międzynarodowe, a także włączono tę problematykę do porozumień bilateralnych. W przypadku polskim najbardziej doniosłe okazało się porozumienie z RFN zawarte 7 grudnia 1970 r. Toczące się następnie przez dwa lata pertraktacje doprowadziły do powołania Wspólnej Komisji Podręcznikowej PRL–RFN.

Obowiązek rewizji treści podręczników został również włączony do dokumentów Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz jej wyspecjalizowanych agent, a szczególnie UNESCO. Podstawą działań ONZ stało się przekonanie wyrażone w Konstytucji UNESCO, że skoro „wojny rodzą się umysłach ludzi” (*nota bene* zdanie to przy-

¹¹ W. J. M. Mackenzie, *Politics and Social Science*, Hormondsworth 1969, s. 287–289.

¹² W. Michowicz, *Polskie plany rozbrojenia moralnego okresie międzywojennym*, „Kwartalnik Historyczny” 1975, nr 3; idem, *Polska w Lidze Narodów*, „Sprawy Międzynarodowe” 1978, nr 12, s. 132–144.

¹³ J. Simonides, *Wychowanie dla pokoju*, Warszawa 1980, s. 160.

¹⁴ R. Gelles, *Sprawy polskie w niemieckich podręcznikach szkolnych z lat trzydziestych XX wieku w ocenie historyków polskich*, „Przegląd Zachodni” 1965, nr 5; idem, *Wyniki badań Polskiej Komisji Współpracy Intelktualnej nad niemieckimi książkami szkolnymi*, „Przegląd Zachodni” 1972, nr 2.

pisywane jest wielu postaciom z pierwszych stron gazet, najczęściej: Clementowi R. Attleemu, Archibaldowi MacLeishowi i filozofowi Etienne Gilsonowi), to i od porządków w umysłach ludzkich trzeba rozpocząć racjonalne usuwanie przyczyn konfliktów. Celowi temu służyły np. inspirowane przez UNESCO badania nad stereotypami etnicznymi (ich wyniki zawiera czytana do dziś książka Williama Buchanana i Handleya Cantrila, *How Nations See Each Other: A Study in Public Opinion*, Urbana 1953) i naturą konfliktu¹⁵, a także – po roku 1953 – działania w ramach tzw. systemu szkół stowarzyszonych oraz programu *people to people*. Dokumenty oficjalne zobowiązywały ponadto państwa członkowskie ONZ do rewizji i wzajemnej wymiany podręczników, tak aby dzięki tym krokom, ich treść była zgodna z wynikami najnowszych badań, nie faworyzowała żadnego ze zbiorowych podmiotów wspólnoty międzynarodowej i służyła „wzajemnemu poznaniu i zrozumieniu się przez różne narody (Rekomendacja UNESCO z 1974 r., pkt 45). Podobny sens mają także zalecenia szczegółowe deklaracji Zgromadzenia Ogólnego ONZ o wychowaniu społeczeństw do życia w pokoju, przyjętej 15 grudnia 1978 r.

Kolejną przyczyną naporu na rewizję podręczników szkolnych był niewątpliwie proces integracji europejskiej. Sądzono, że podręczniki uwolnione od fałszu i uproszczeń mogą stać się ważnym instrumentem budowy społecznego przyzwolenia na przekształcenie dotychczasowych Wspólnot Europejskich w Unię Europejską. Wspólna historia, uwolniona od szowinizmu i jednostronności, miała stać się konstytutywnym składnikiem fundamentów Unii i wspólnym mianownikiem systemów edukacyjnych tworzących ją krajów. Jednocześnie, co warto w tym miejscu dodatkowo podkreślić, zgoda poszczególnych społeczeństw na „podręczniki porozumienia”, wymagające zasadniczej rewizji dotychczasowego edukacyjnego etosu, była sama przez się ważnym wskaźnikiem osiągniętego już poziomu integracji¹⁶.

Proces tworzenia tego typu podręczników wymaga właściwego klimatu. Bez publicznego sporu, bez dystansu wobec tego, czemu dotychczas ufano, zwątpienia w to, czemu – na zasadzie tzw. oczywistości historycznej – bezkrytycznie wierzono, bez podważenia stereotypów i autostereotypów, „zbiorowych sugestii, które już w dzieciństwie osaczają i własny narodowy obraz na tle wroga budują”, poszukiwanie wspólnego sensu historii łatwo może zostać „zdegradowane do rzędu dyplomacji podręcznikowej, czy nawet manipulacji pod kątem potrzeb politycznych i instytucji, które dają pieniądze”¹⁷.

Napisanie „podręczników porozumienia” (określenie Jana M. Piskorskiego użyte w „Gazecie Wyborczej” w 1992 r.) stało się niezwykłym wyzwaniem dla środowisk naukowych. W wielu ośrodkach prace koncepcyjne rozpoczęły narodowe i międzynarodowe zespoły autorskie, wsparte finansowo przez fundacje o uznanej renomie. Co więcej, wyrosły z tej szlachetnej pasji pierwsze podręczniki. Pierwsze prace podjęto w Londynie w 1943 r. z inspiracji dziewięciu państw koalicji antyhitlerowskiej, a wyniki tych poszukiwań opublikowano kilkanaście lat później w trzytomowym

¹⁵ Zob. J. Bernard, T. H. Pear, R. Aron, R. C. Angell, *The Nature of Conflict*, Paris 1957.

¹⁶ Por. H. Kubiak, *U progu ery postwestfalskiej. Szkice z teorii narodu*, Kraków 2007, s. 295–320.

¹⁷ K.-E. Jeismann, *20 lat niemiecko-polskiej pracy nad podręcznikami. Eksperyment – wyzwanie – model*, „Dzieje Najnowsze” 1994, nr 1, s. 114–117.

dziale *European Inheritance*¹⁸, pomyślanym jako „wszechstronna i niezależna historia dla uczniów i studentów na całym kontynencie”. W 1992 r. pojawił się na rynku księgarskim 380-stronicowy podręcznik wspólnej historii 12 krajów Wspólnoty Europejskiej. A jednak nie powiodła się żadna z dotychczasowych prób wprowadzenia tych (i im podobnych) podręczników do głównego nurtu systemów edukacyjnych. Analizy przeprowadzone przez Magdalenę Ślusarczyk stanowią ciekawy przyczynek do odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się stało.

Struktura tej książki spełnia wszystkie podstawowe wymogi naukowego dyskursu, a jednocześnie dzięki pięknej i zarazem zawodowo sprawnej polszczyźnie, jej treść jest komunikatywna również dla nieprofesjonalistów. Ponadto autorka wprowadza czytelnika w krąg mądrze uporządkowanego piśmiennictwa naukowego, polskiego i obcego (socjologicznego, psychologicznego, pedagogicznego, politologicznego, historycznego) oraz źródeł zastanych (zwłaszcza raportów i projektów badawczych instytucji międzynarodowych), co np. dla studentów socjologii, pedagogiki, a także psychologii społecznej i nauk politycznych ma wyjątkowe znaczenie.

Magdalena Ślusarczyk pracowała nad tą książką przez kilka lat. Faza pierwsza jej poszukiwań badawczych zakończyła się w 2005 r. rozprawą doktorską pt. „Społeczny, kulturowy i polityczny kontekst współczesnych reform oświatowych. Analiza porównawcza na przykładzie Polski i Niemiec po I wojnie światowej”, obronioną w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Faza druga, zrealizowana w latach 2005–2009, wykorzystana została na weryfikację i uzupełnienie sformułowanych wcześniej twierdzeń na podstawie nowych publikacji, raportów (rządowych oraz instytucji i organizacji międzynarodowych), a także własnych badań. Obie wreszcie złożyły się na treść tej książki.

* * *

Dr Magdalena Ślusarczyk urodziła się w Bielsku-Białej i z tym regionem związana jest do dziś. Do Krakowa zaprowadził ją szlak wiodący od pokoleń ze Śląska Cieszyńskiego do jagiellońskiej Wszechnicy. Studia na kierunku socjologii ze specjalnością w zakresie socjologii gospodarki i badania rynku, ukończyła w 2001 r. W latach 1999–2002 zdobyła w Kolegium Języków Obcych UJ także licencjat z języka niemieckiego (z uprawnieniami do nauczania tego języka w szkolnictwie wszystkich szczebli). Oba kierunki uzupełniła w latach 2004–2005 o studia podyplomowe z zakresu doradztwa zawodowego (w Wyższej Szkole Administracji w Bielsku-Białej) i studia doktoranckie (w latach 2001–2005 w Zakładzie Socjologii Teoretycznej Instytutu Socjologii UJ).

Doktorat z socjologii, na podstawie rozprawy „Społeczny, kulturowy i polityczny kontekst współczesnych reform oświatowych. Analiza porównawcza na przykładzie Polski i Niemiec po I wojnie światowej”, uzyskała w Instytucie Socjologii UJ w 2005 r. Tam też bezpośrednio po doktoracie rozpoczęła pracę zawodową, najpierw jako asystent, a następnie adiunkt (od 2007 r.). Była również związana ze szkolnictwem średnim (w latach 2003–2005 uczyła języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym

¹⁸ *European Inheritance*, red. E. Barker, G. Clark, P. Voucher, Oxford 1954.

Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja). Od 2003 r. do dziś pracuje w Wyższej Szkole Administracji w Bielsku-Białej (kolejno jako lektor języka niemieckiego, kierownik Akademickiego Biura Karier, opiekun praktyk na Wydziale Administracji, wykładowca na studiach podyplomowych, asystent i adiunkt). Jako nauczyciel akademicki w IS UJ prowadziła ćwiczenia, seminaria i wykłady (jeden z nich w języku niemieckim) z socjologii wychowania, migracji międzynarodowych, socjologii rodzaju oraz współczesnych problemów społeczeństwa polskiego, w WSA natomiast – lektorat z języka niemieckiego oraz zajęcia z podstaw socjologii, socjologii wychowania, metodyki pisania pracy dyplomowej, polityki społecznej, a także teorii organizacji pracy biurowej i zachowań absolwentów szkół wyższych na rynku pracy.

O kierunkach zainteresowań naukowych i badawczych Magdaleny Ślusarczyk najlepiej informują jej referaty przygotowane na konferencje oraz publikacje. Konferencje i kongresy, w których uczestniczyła odbywały się zarówno w prestiżowych instytucjach polskich (m.in. w uniwersytetach: Jagiellońskim, Warszawskim, Łódzkim, Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Wyższej Szkole Psychologii Społecznej, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademii Górniczo-Hutniczej), stowarzyszeniach (kongresy Polskiego Towarzystwa Socjologicznego), specjalistycznych instytucjach badawczych (m.in. w Centrum Badań i Analiz Rynku), jak i zagranicznych. Umożliwia jej to nie tylko intelektualna obecność w głównych kręgach zainteresowań europejskiej socjologii, lecz również biegła znajomość języka niemieckiego i angielskiego. Jej pierwszy kongres zagraniczny odbył się w Ratyzbonie, później były wyjazdy do Dortmundu, Frankfurtu nad Menem i Sztokholmu. Najczęściej prezentowała wyniki własnych i zespołowych poczynań badawczych nad: ewolucją systemów oświatowych, zmianą stereotypów, migracjami (zwłaszcza wyjazdami zarobkowymi Polek do krajów UE, ale także położeniem imigrantów w Polsce), problemami pracy socjalnej, pułapkami ponowoczesności (zwłaszcza w odniesieniu do rodziny i płci), zmianami systemów wartości społeczeństwa polskiego metodologią badań genderowych, przemianami i problemami społeczności lokalnych (w tym bezpieczeństwem w tych społecznościach) oraz, ostatnio, Internetem jako przestrzenią społeczną grup mniejszościowych.

Podobna koncentracja widoczna jest również w publikacjach Magdaleny Ślusarczyk. Jej pierwsza publikacja ukazała się w 2003 r. i dotyczyła sytuacji jednostki w demokratycznym państwie prawa. O tego czasu do 2009 r., a więc przez sześć lat, dorobek M. Ślusarczyk powiększył się o 18 znaczących pozycji, autorskich i współautorskich. Były one publikowane głównie jako rozdziały w książkach zbiorowych, publikacjach pokonferencyjnych, raportach z badań, a niektóre także w recenzowanych czasopismach. Jej pierwsze publikacja w języku niemieckim i angielskim ukazały się (w kraju i za granicą) w 2006 r., następne dwa lata później. Wszystkie mieściły się przede wszystkim w kręgu socjologicznej refleksji nad systemami oświatowymi, współczesnymi migracjami i problematyką określaną współcześnie jako *gender studies*.

Praca naukowa i dydaktyka nie przysłania jednak Magdalenie Ślusarczyk całego świata – znajduje bowiem czas, aby zając się także historią, literaturą, sportem i pracą z dziećmi.

WSTĘP

Oświata we współczesnym świecie wydaje się taką częścią systemu społecznego, który albo właśnie jest reformowany albo oczekuje na zmiany. Od XVIII w., gdy edukacja stała się czymś więcej niż tylko dodatkiem podnoszącym kwalifikacje towarzyskie szlachty, kwestia sprawności i jakości szkolnictwa stawała się coraz istotniejsza. Ponadto od XX w. koszty funkcjonowania systemu szkolnego niedostosowanego do istniejących warunków są na tyle wysokie, że mogą być – i są – poważnym problemem społecznym.

Kwestie oświatowe budziły zainteresowanie od czasów średniowiecza. W XVIII w. uświadomiono sobie znaczenie edukacji dla funkcjonowania państwa, a w XIX w., w związku z upowszechnieniem oświaty, problemy szkolnictwa zostały na stałe włączone w krąg zainteresowań i odpowiedzialności rządzących państwami. Ukształtował się typ myślenia o edukacji stanowiący, według Bogdana Suchodolskiego (1970), tzw. trzecią pedagogikę, a koncentrujący się na powiązaniach systemu oświatowego z tym, co stanowi jego otoczenie (Hejnicka-Bezwińska 2000: 43). W początkach badań nad edukacją Lester Ward (1883) uznał oświatę za siłę zdolną do przebudowy rzeczywistości społecznej (Floud, Halsey 1958: 165). To właśnie ta społeczna rola edukacji, jej wpływ na to, w jaki sposób funkcjonuje społeczeństwo, powoduje, że sprawujący władzę interesują się i w nią ingerują.

Dla społeczeństwa agrarnego nauczanie zinstytucjonalizowane nie było kwestią o pierwszorzędym znaczeniu. Jednostka uczyła się tego, co było jej potrzebne przez obserwowanie i uczestniczenie w procesie pracy: na polu lub w warsztacie. W społeczeństwie przemysłowym coraz bardziej skomplikowany proces produkcji i podział pracy¹ wymagał już jednak dłuższego przygotowania. Podstawowym elementem pracy

¹ Gellner zwraca uwagę, że nie jest to rozwój bezwyjątkowy i wskazuje przykłady społeczeństw agrarnych, w których podział pracy i specjalizacja posunęły się bardzo daleko, prowadząc do osiągnięcia poziomu perfekcji i mistrzostwa przekraczającego osiągnięcia społeczeństwa industrialnego (Gellner 1991: 38).

przestała być siłą fizyczna; jak twierdzi m.in. Ernest Gellner, polegała ona teraz mniej na manipulowaniu rzeczami, a bardziej na manipulowaniu znaczeniami. „Grupa rodzinna przekazuje nas edukacyjnej maszynie, bo tylko taka maszyna może zagwarantować ów rozległy trening, jakiego wymaga podstawowe obojętnie z kulturą” (Gellner 1991: 50). Ponadto społeczeństwo przemysłowe jest pierwszym, które zaczęło żyć z bezustannego rozwoju i przywykło liczyć na stałe doskonalenie. Wiedza nabierała więc i nabiera coraz większego znaczenia.

Mobilność i zmiany zawodu narzucają imperatyw wykształcenia (Gellner 1991: 33–45). W społeczeństwie poprzemysłowym wiedza stała się stopniowo jednym z najważniejszych zasobów (Bell 1976), by w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym i w ramach koncepcji gospodarki opartej na wiedzy (GOW) zostać uznaną za zasób centralny. Zdaniem Alvina Tofflera w walce o władzę decyduje możliwość użycia przemocy, bogactwo lub dostęp do wiedzy. Jednak z tych trzech możliwości najistotniejsza jest wiedza, rozumiana zarówno jako postęp umysłu ludzkiego wyrażający się w rozwoju technicznym i technologicznym, jak i dostęp do informacji (Toffler 2003). Większą wagę ma monopol na legalne nauczanie niż na stosowanie przemocy (Gellner 1991: 47).

Znaczenie oświaty dla funkcjonowania gospodarki także nie jest kwestionowane. Jak już też wspomniano, od XVIII w. polityka uznaje jej wkład w działanie i rozwój państwa poprzez wychowanie obywateli. Jednocześnie oświata i sposób funkcjonowania systemów edukacyjnych i ich jakość pozostają jedną z najbardziej spornych kwestii. Dlaczego? Po pierwsze wynika to z ich struktury, a po drugie wiąże się ze wspomnianym już przekonaniem o ich wpływie na rzeczywistość społeczną i w związku z tym z celami, które się stawia przed oświatą.

Systemy oświatowe z natury są zapóźnione w stosunku do zmian zachodzących w społeczeństwie. Zmiany, szczególnie w XX i XXI w., zachodziły i zachodzą coraz szybciej. Natomiast proces przekształcania systemu oświaty niezmiennie jest rozciągany w czasie, a skutki wprowadzonych rozwiązań można poznać dopiero po długim okresie. Jeżeli reforma nie ma być wyłącznie próbą „nadganiań”, co w XX i XXI w. jest równoważne z jej niepowodzeniem, to musi antycypować zmiany:

[...] plany reformy edukacji są w każdym kraju rezultatem doświadczeń, jakie można wyciągnąć z przeszłości, skutkiem analizy stanu aktualnego i próbą wybiegania w niedaleką przyszłość. Tymczasem system edukacji musi przygotowywać młodych ludzi do funkcjonowania w świecie, jaki będzie za lat kilkanaście bądź kilkadziesiąt. Ze względu na narastające na świecie przekonanie o nieprzewidywalności wielu zmian i wydarzeń w przyszłości futurologi obawiają się dalej idących prognoz. Twórcy każdej reformy oświatowej borykają się więc zawsze z pytaniem, jak przygotować system edukacji do słabo wyczuwalnych zmian lub jak wyposażyć młodych ludzi w umiejętności dawania sobie z nimi rady (Janowski 2000: 29).

W związku z procesami globalizacyjnymi czynników zmian jest coraz więcej, mają też coraz szerszy zakres. W jaki sposób te procesy wpływają na systemy oświatowe?

Funkcjonalizm wywodzący się z socjologii Emile’a Durkheima pojmuje wychowanie jako bazę wytwarzania się więzi społecznej. Instytucje wychowujące, a więc także system szkolny, mają za zadanie regulować sposoby myślenia i działania jednostek tak, aby społeczeństwo mogło prawidłowo funkcjonować (Szacki 1964: 27).

Podstawowym zadaniem edukacji jest nie tyle doskonalenie jednostki czy rozwinięcie jej potencjalnych zdolności, ile raczej przystosowanie ucznia do wymogów dorosłego życia poprzez ukształtowanie w nim takich właściwości, jakich wymaga społeczeństwo. [...] Poprzez proces edukacji wprowadza się go [młodego człowieka – przyp. aut.] w świat określonych wartości i norm, tym samym sprawując nad nim kontrolę (Zemło 1996: 32).

W *L'Evolution pedagogique en France* Durkheim przedstawił rozwój edukacji francuskiej od wczesnego chrześcijaństwa do czasów Trzeciej Republiki, udowadniając postawioną przez siebie tezę, że zmiany w oświacie są rezultatem zmian społecznych. W przypadku renesansu odwrót od scholastyki na rzecz studiowania literatury starożytnej wyjaśniany jest zmianami ekonomicznymi. Odkrycie Ameryki i drogi do Indii pobudziło rozwój handlu i spowodowało wzrost zamożności kupców. To z kolei było przyczyną uformowania się silnej i bogatej burżuazji, która naśladując styl życia arystokracji, studiowała teksty starożytnych autorów i je popularyzowała (Zemło 1996: 30).

W ramach orientacji funkcjonalnej instytucje edukacyjne były ujmowane w powiązaniu z szerszą strukturą społeczną i traktowane jako jej nieodzowne i spójne elementy (Zemło 1996: 54). Talcott Parsons podkreślał, że szkoła to instytucja socjalizująca, zaprojektowana w celu dostarczania jednostkom wartości i umiejętności potrzebnych do produktywnego funkcjonowania w społeczeństwie (Parson 1959). Przekazując określone systemy wartości, powiązane z wartościami przyjętymi w społeczeństwie i propagowane przez państwo, jest instrumentem kontrolnym i integrującym. Jest elementem, który zapewnia społeczeństwu stabilność i trwanie (Niezgoda 1993: 16).

Najbardziej znaczące oddziaływanie na edukację ma jednak sfera ekonomii, czyli system gospodarczy (Druckner 1961; Niezgoda 1993: 17; Vaizey, Debeauvais 1961; Zemło 1996: 54). Oznacza to, że od oświaty oczekuje się reagowania na potrzeby gospodarki i instytucji niezbędnych do funkcjonowania społeczeństwa jako całości (Halsey, Floud, Anderson 1961). Edukacja jest wręcz traktowana jako zasób ekonomiczny (*economical source*) – źródło technologicznych innowacji (Vaizey, Debeauvais 1961: 40). Kształcenie wiąże się także z miejscem zajmowanym w hierarchii społecznej i może być czynnikiem zwiększającym mobilność społeczną (Becker 1961: 95; Havighurst 1961: 105). Funkcjonalny system jest bowiem zainteresowany wyłowieniem jednostek najbardziej utalentowanych z każdej kategorii społecznej, a system szkolny ma to zapewnić (Davis, Moore 1975).

Zdaniem Durkheima, w taki system zmiana jest wbudowana:

[...] każdy system szkolny, jakkolwiek by był, jest kompozycją dwóch rodzajów składników. Z jednej strony jest to cały zespół jasno określonych urzędzeń, trwałych, ustalonych metod, jednym słowem instytucji, ponieważ instytucje pedagogiczne istnieją tak samo, jak instytucje prawne, religijne czy polityczne. Jednak z drugiej, we wnętrzu tak skonstruowanego mechanizmu istnieją idee, powodujące, że on działa, i pobudzające go do zmiany. Być może z wyjątkiem rzadkich momentów apogeum i zastoju, mamy do czynienia, nawet w systemie najbardziej niezmiennym i najmocniej określonym, z jakimś ruchem w kierunku czegoś odmiennego w stosunku do tego, co istnieje, z dążeniem do jakiegoś ideału mniej lub bardziej jasno określonego (Durkheim 1973: 122, za: Niezgoda 1993: 16).

Zmiana powinna pojawić się wtedy, gdy inne podsystemy – najczęściej gospodarczy – zaczynają mieć inne potrzeby. W takim wypadku system szkolnictwa ma dostosować się do nowych zadań (Schulz 1980). Zmiany są więc warunkowane przez oddziaływania systemowe, nie determinują ich natomiast podmioty indywidualne lub grupowe, polityczne (Zemło 1996: 30). Przyjęcie tej orientacji teoretycznej implikuje szczególną koncepcję człowieka i społeczeństwa. Społeczeństwo funkcjonuje harmonijnie niejako „poza” pasywną jednostką, która daje się kształtować. Brak tu odpowiedzi na problemy, które stoją przed współczesnymi systemami edukacji. Pierwszym jest bardzo szybkie tempo zmian w gospodarce, przede wszystkim w technologii, oraz fakt, że systemom oświaty trudno jest na nie należycie zareagować, rośnie więc poziom niedostosowania szkolnictwa do wymogów cywilizacyjnych. Drugim jest kwestia braku jednego spójnego systemu wartości w nowoczesnych społeczeństwach. W ramach tej koncepcji trudno także wyjaśnić, dlaczego czasem mimo potrzeb nie zachodzą zmiany lub są wstrzymywane, dlaczego następują w danych momentach i co się dzieje, gdy są niezadowolające.

Podczas gdy teorie funkcjonalne kładą nacisk na konsensus i równowagę, konfliktowe podkreślają antagonizmy i interesują się tym, co różnicuje społeczeństwo (Turner 1985). Problemy, które stawiają przedstawiciele orientacji konfliktowej, to programy nauczania (*curricula*), analiza przyczyn niepowodzeń szkolnych, kwestia nierówności w dostępie do oświaty, selekcji i determinacji tego dostępu przez zajmowane miejsce w strukturze społecznej. Instytucje społeczne nie są tu sposobem zaspokojenia potrzeb społecznych, ale kanałem realizacji interesów grup lub klas i walki o władzę (Nieżgoda 1993: 20; Turner 1985). Tzw. nowa socjologia edukacji, której początki wiążą się z klimatem politycznym i kulturowym końca lat 60. XX w. podkreśla, że wiedza i edukacja są produktami społecznymi i historycznymi. Systemu oświaty nie można rozpatrywać w oderwaniu od aktualnych stosunków społecznych, gospodarki i polityki (Giroux 1981: 100). Jest on konserwatywny (Young 1965: 1), nastawiony na wspieranie grupy lub klasy dominującej. Ta interpretacja prowadzi do uznania politycznej natury edukacji. Wiedza przekazywana w szkole jest zdeterminowana klasowo i chociaż w nowoczesnych społeczeństwach kontrolerem systemu szkolnego jest państwo, to czyni to w imieniu klas posiadających władzę (Nieżgoda 1993: 22). Michael Young za probierz niezależności systemu edukacyjnego od wpływów politycznych i ekonomicznych uważał granice wolności nauczyciela. Jeżeli jest on zobligowany do szczegółowego realizowania odgórnie narzuconego programu, to ma się do czynienia z dużym stopniem podporządkowania. Im bardziej natomiast może sam kształtować program w oparciu o ogólne wytyczne, tym większa jest jego autonomia (Robinson 1970: 31–55, Zemło 1996: 59).

Michel Foucault także traktował oświatę jako sposób realizacji władzy. Realizując cele edukacyjne wprowadza się na scenę formę władzy nienarzucającą i brutalną, ale nastawioną na efektywność rządzenia i przyjmowanie sposobu myślenia (Marshall 1994: 21–33). Celem jest „produkowanie” spineglivych obywateli i wychowywanie ich na członków odpowiednich klas (Bowles, Gintis 1976), czyli jest narzędziem reprodukcji (Bourdieu, Passeron 1990). Społeczeństwo jest podzielone na tych, którzy mają zająć wysokie pozycje w strukturze społecznej – „dziedziców” – do czego ma

ich przygotować szkoła, oraz „wydziedziczonych” (Bourdieu, Passeron 1990: 19) wywodzących się i mających pozostać w klasach niższych. „Dziedzice” posiadają kapitał kulturowy, który zapewnia im przewagę, gdyż już z domu wynoszą wartości i wiedzę zgodne z obowiązującym habitusem, czyli „kompleksem tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków” (Bourdieu, Passeron 1990: 9). Różne warunki życia społecznego tworzą różne habitusy. Przewaga „dziedziców” polega na tym, że ich habitus jest uznany za obowiązujący. Szkoła odzwierciedla kulturę klas panujących i stosunki społeczne utrzymując zarazem przekonanie, że reprodukuje kulturę całego społeczeństwa. Bourdieu dopuszczał możliwość wyrwania się „wydziedziczonych” z determinizmu klasy i pochodzenia, ale zaznaczył, że dotyczy to jedynie jednostek i określił je mianem „cudów” (*les miracles*) (Bourdieu, Passeron 1990).

Do podobnych wniosków doszedł Józef Chałasiński badający społeczność chłop-ską. Zaprezentował dwa wzory osobowo-społeczne: „pastucha” zdeterminowanego pochodzeniem i przyjmującego tradycyjną rolę chłopca oraz „uczniaka”. Wzór ten bazuje na indywidualności jednostki i własnym kształtowaniu swojego losu (Chałasiński 1938b: 29–30) przez odrzucenie systemu społeczno-kulturowego bądź przez dążenie do przekształcenia w jego ramach swojej roli.

System nauczania jest w stanie reprodukcji strukturę społeczną, ponieważ nie jest to realizowane jawnie. Władza wykorzystuje autorytet szkoły (Bourdieu, Passeron 1990: 122–124), złudzenie jej autonomii jako instytucji państwowej oraz selekcję dokonywaną mimo deklaracji otwartego dostępu do kolejnych stopni systemu kształcenia (Bourdieu, Passeron 1990: 196–232).

To, co i jak się przekazuje należy więc wiązać z interesami instytucji i grup pozaszkolnych, mówiąc inaczej cenne jest odkrycie powiązań między społeczną dystrybucją władzy, a dystrybucją wiedzy (Keedie 1971: 146).

Zmiana przy takiej koncepcji systemu oświaty jest wynikiem konfliktu klas (Giroux 1981: 93). Może być zewnętrzna wskutek przemian społecznych, np. rewolucji lub wewnętrzna, gdyż nauczyciele i uczniowie nie zawsze biernie realizują schemat reprodukcji. Są nie tylko konsumentami, ale i producentami wiedzy. Wzory narzucone do reprodukcji mogą spotkać się z oporem i powstaje szansa na tworzenie się nowych jakości i alternatywnych wizji społeczeństwa (Nieżgoda 1993: 23). Zmiana może też pochodzić z zewnątrz. Peter Hodgkinson argumentował, że transformacja edukacyjna może być wyjaśniona w terminach form konfliktów politycznych i zmagania, które im towarzyszą. Jeżeli znana jest istota walki politycznej, możliwe jest też – w pewnych granicach – przewidzenie charakteru zmiany (Potulicka 1996: 6).

Henry Giroux, próbując przezwyciężyć ograniczenia podejścia funkcjonalnego i konfliktowego, zdecydowanie odrzucił redukcję szkoły tylko do funkcji spełnianych przez nią w społeczeństwie. Celem jego analizy było badanie, w jaki sposób tworzą się treści nauczania i kiedy wewnętrzny dyskurs szkolny może stać się siłą integrującą społeczeństwo. Odrzucił etykietowanie systemu oświaty jako dobrego lub złego, zamiast tego zaproponował „immanentną krytykę” (Giroux 1981: 2–3). Po-

stawił pytanie, w jaki sposób edukacja może wpływać na rozwój demokracji. Giroux zaprezentował własną typologię koncepcji teoretycznych w badaniach oświatowych, stosując kryterium racjonalności. Wiąże się ona z wizją społeczeństwa i dominującymi stosunkami społecznymi (Nieżgoda 1993: 23).

Pierwszym z proponowanych przez niego typów jest racjonalność technokratyczna (Giroux 1981: 8–10). W jej ramach szkoła jest traktowana jak fabryka, a uczniowie są surowcem. Cele edukacyjne są zredukowane do neutralnych, technicznych, nacisk kładzie się na fakty. Politykę oświatową można określić mianem „inżynierii szkolnej”, ważna jest produkcja wiedzy, a aspekty etyczne i polityczne edukacji są ignorowane.

Drugi typ racjonalności – interpretacyjna, bazuje na założeniach etnometodologii i symbolicznego interakcjonizmu (Nieżgoda 1993: 23). Nie zgadza się z koncepcją, że wiedza jest obiektywna i wolna od wartościowania (Giroux 1981: 12). Jest konstruktem społecznym powiązany z interesami różnych grup społecznych i sposobem percepcji osób ją przekazujących i odbierających. W procesie kształcenia „produkuje” się i negocjuje wartości (Whitty 1974). Stąd też ten nurt socjologii oświaty koncentruje się przede wszystkim na tym, co dzieje się w klasie szkolnej i jak są skonstruowane programy (Giroux 1981: 11–13).

Trzecim typem jest racjonalność reprodukcyjna. W przeciwieństwie do interpretacyjnej nurt ten skupia swoją uwagę na stosunkach makrospołecznych i bada, w jaki sposób determinują kształt i granice działań ludzkich. Ich zdaniem instytucje edukacyjne reprodukują istniejące stosunki produkcji i władzy, kulturę i ideologię grup dominujących (Giroux 1981: 13; Bowles, Gintis 1976; Althusser 1969).

Zdaniem Giroux wszystkie typy racjonalności mają braki. W ramach pierwszego wiedza jest zredukowana do techniki. Racjonalność interpretacyjna ignoruje lub poświęca zbyt mało uwagi kontekstowi makrospołecznemu. Typ reprodukcyjny uwzględnia rolę oświaty w legitymizacji porządku społecznego, ale nie przedstawia możliwości zmian bez rewolucji społecznej (Giroux 1981: 18).

Sam Giroux, jak już wspomniano, próbował przezwyciężyć ograniczenia poszczególnych typów racjonalności. Uznając reprodukcyjną funkcję szkoły wprowadził dodatkowy element: opór przeciwko narzucanej ideologii i kulturze. Uczniowie są nie tylko odbiorcami znaczeń, ale i twórcami. I chociaż formy wiedzy, wartości i stosunki społeczne w szkole są pochodnymi sytuacji w społeczeństwie, to „w reprodukcji kryją się załączki zmiany” (Giroux 1981: 106). Wiedza ta to aktywna siła, która umożliwia krytyczny ogląd rzeczywistości, budowanie własnych przekonań i odkrywanie odpowiedzi (Freire 1978). Dzięki temu mogą nastąpić zmiany – zostaną wynegocjowane nowe wzory (Giroux 1981). Szkoła w jego koncepcji to nie tylko narzędzie narzucanego porządku, ale też twórca alternatywnych wizji życia społecznego (Nieżgoda 1993: 23).

Model makrostrukturalny zaproponowany przez Margaret Archer również jest koncepcją starającą się przezwyciężyć ograniczenia orientacji funkcjonalnej i konfliktowej. Badała ona, w jaki sposób powstały państwowe systemy edukacji i jak się zmieniają. Archer wychodzi od pytania, kto nadaje cele, które ma realizować oświata. Odpowiedź brzmi: ten, kto ją kontroluje, kto ma dość władzy, by zmodyfikować treści przekazywane w ramach szkoły. Odrzuca funkcjonalistyczne wyjaśnienia o mechani-

zmach ewolucyjnych, determinizmie i spontanicznym dostosowywaniu się systemu do zmian społecznych. Przyjmując zarazem hipotezę o grupie kontrolującej, trzeba odpowiedzieć na pytanie, co to za grupa lub grupy i dlaczego dokonuje się zmian. Rozwiązanie tej kwestii wymaga zajęcia się interakcją społeczną i, zdaniem Archer, prowadzi do wniosku, że kształt systemu oświaty jest efektem politycznego kompromisu (Archer 1984: 1–2). Ponadto żaden decydent nie ma do czynienia z oświatą w formie *tabula rasa*, ale ograniczają go zastane warunki. Dlatego Archer zaproponowała makrostrukturalny model analizy, obejmujący z jednej strony kompleks interakcji społecznych, a z drugiej typy struktury społecznej i edukacyjnej, w ramach których odbywa się interakcja i zachodzą zmiany (Archer 1984: 3). Jest on przeznaczony do analizy nowożytnych i współczesnych systemów edukacji, nie można w jego kategoriach rozpatrywać wcześniejszych formacji społecznych ze względu na niski poziom instytucjonalizacji i autonomii społecznej (Archer 1984: 13).

Zgodnie ze swoim modelem cykli, Archer przeprowadziła badania nad tworzeniem się państwowych systemów edukacji i zmian zachodzących w nich później na przykładzie dwóch krajów²: Wielkiej Brytanii i Francji (Archer 1984). Wybór ten nie był przypadkowy. Zostały one wybrane po części dlatego, że systemy oświatowe pojawiły się w nich w sposób autonomiczny, a po części ze względu na to, że bardzo różnią się pod względem warunków rozwoju i formy: system brytyjski jest zdecentralizowany, a francuski kierowany centralnie (Archer 1984: 14). Pierwszą część swojej analizy Archer poświęciła powstaniu państwowych systemów edukacji, przez które rozumie

[...] zespół zróżnicowanych i powiązanych ze sobą instytucji obejmujących całe państwo, służących formalnej edukacji. Kontrola i nadzór nad instytucjami przynajmniej w części należy do państwa (Archer 1984: 19).

Archer zwraca uwagę, że w obu badanych krajach cechą wspólną charakteryzującą systemy oświatowe, zanim stały się państwowymi, jest fakt, że państwa je kontrolowały, a więc posiadały te same grupy, które zajmowały się nauczaniem. Kształcenie było „prywatnym przedsięwzięciem” (Archer 1984: 21). W efekcie zmiana, zdaniem Archer, nie mogła być endogenna, musiała pochodzić z zewnątrz. Co więcej, w sytuacji podporządkowania zmiana była możliwa dopiero wtedy, gdy grupa – „właściciel”, uznała to za korzystne z punktu widzenia swoich interesów (Archer 1984: 23–29). Niemniej pełna kontrola była możliwa tylko przy całkowitym monopolu grupy w zakresie oświaty. Jeżeli inne grupy zdołały zaangażować pewne zasoby np. w tworzenie własnych szkół, miały szansę złamać monopol i także wprowadzić zmiany. Przykładem może być zakładanie szkół przez Lutra i jego zwolenników, co było zarazem odbieraniem monopolu Kościołowi katolickiemu. Grupa dominująca może bronić się przed utratą swojej pozycji przy pomocy ideologii legitymizującej jej poczynania. Gdy jednak opozycja osiągnie odpowiednią siłę jest w stanie odrzucić ideologię i zniszczyć monopol. Możliwe są dwa sposoby: substytucje, czyli utworzenie

² Archer poddała analizie także systemy oświatowe Rosji i Danii, niemniej analizy dokonane w odniesieniu do Francji i Wielkiej Brytanii są istotniejsze z punktu widzenia formułowania wniosków teoretycznych.

nowych ośrodków edukacyjnych lub restrykcje, czyli odsunięcie grupy dominującej, co oznacza jawny konflikt (Archer 1984: 47–57). Z substytucją ma się do czynienia w XIX-wiecznej Anglii, gdzie klasa średnia nie próbowała odbierać szkół Kościołowi anglikańskiemu, ale wykorzystując własne zasoby, zaczęła rozwijać własne szkolnictwo. Konflikt zaistniał natomiast we Francji po rewolucji 1789 r. (Archer 1984: 57–58).

Niemniej oba typy działań i interakcji prowadziły do ukonstytuowania się narodowych systemów edukacji. Sukces strategii restrykcji prowadzi do zniszczenia prywatnej własności w dziedzinie edukacji i ponownej budowy systemu, ale przy uczestnictwie innych grup społecznych, jak to się stało w napoleońskiej Francji. Zdaniem Napoleona, „publiczna edukacja to przyszłość” (Archer 1984: 61–65). I tworząc Uniwersytet Imperialny (Imperial University – była to zarazem nazwa całego nowego systemu) chciał, aby był on instrumentem służącym państwu, a właściwie rządzącym: „[...] schools should be state establishments and not establishments in the state. They depend on the state and have no resort but it; they exist by it and for it”³ (Archer 1984: 78).

Efektom strategii substytucyjnej jest początkowo pluralizm w dziedzinie oświaty, ale i ona prowadzi ostatecznie do powstania państwowego systemu. W Wielkiej Brytanii początkowo oddzielone i niezależne sieci edukacyjne zaczęły się powoli łączyć w system, ponieważ współzawodnictwo nie może trwać w nieskończoność. Strony kolejno zwracały się w kierunku państwa (jak Kościół anglikański do partii torysów), aby wesprzeć swoją pozycję jego poparciem lub uzyskać dodatkowe zasoby czy też stworzyć przeszkody dla przeciwników. Rywalizacja zarazem przeniosła się na arenę polityczną. Strony konfliktu, uzyskując pewne koncesje traciły zarazem część swojej autonomii na rzecz agencji centralnych, które miały kontrolować sytuację, i z nich stopniowo wyłonił się państwowy system edukacji (Archer 1984: 67–72).

Wyłonienie się tych systemów jest zarazem pierwszym elementem nowego cyklu – zmian zachodzących w ich obrębie. Kwestii tej Archer poświęciła drugą część analizy, obejmującą lata od początku XX w. do połowy lat 70. (Archer 1984: 139–170). Na stosunki pomiędzy edukacją a innymi elementami systemu społecznego zaczęły wpływać nowe czynniki: zinstytucjonalizowanie oświaty i sposób jej finansowania, transformacja pozycji nauczyciela oraz działalność grup interesu. Nowa sytuacja pedagogów – nie ma już grupy, jaką wcześniej tworzyli np. teolodzy, która miałaby większy autorytet w dziedzinie przekazywania wiedzy niż akademicy – spowodowała, że zmiana edukacyjna o charakterze endogennym stała się możliwa. Archer określiła ją mianem impulsu wewnętrznego (*internal initiation*). Ponadto wyróżniła dwa inne sposoby: transakcję zewnętrzną (*external transaction*), w której główną rolę odgrywa działalność grup interesów oraz manipulację polityczną (*political manipulation*), gdzie zmiana wywołana jest przez redefinicję polityki oświatowej państwa (Archer 1984: 91–103).

W ramach państwowych systemów oświaty inaczej wygląda też drugi element cyklu zmian – interakcje. Kształtują się one różnie w zależności od tego, czy system

³ „Szkoły powinny być instytucjami państwowymi, a nie instytucjami w państwie. Zależą od państwa i ono jest dla nich jedyną instancją, istnieją przez państwo i dla niego” (tłum. własne autorki).

jest scentralizowany czy zdecentralizowany. W zależności od tego grupy aktorów mają różne możliwości oddziaływania. Niemniej państwo dysponuje największą siłą. Efektem zmian są przekształcenia i korekty systemu oświaty dokonujące się według dwóch wzorów. Pierwszy z nich Archer określiła jako *stop-go* i jest on bardziej charakterystyczny dla scentralizowanego systemu. Okresy zastoju przeplatają się z dużymi zmianami spowodowanymi interwencją grup rządzących. Drugi wzór to zmiana „przyrostowa” (*incremental*) częściej pojawiająca się w zdecentralizowanych systemach. Makroskopowa zmiana jest wynikiem wielu drobnych modyfikacji pochodzących z różnych źródeł (Archer 1984: 139–173).

Na podstawie swoich badań i analiz Archer sformułowała hipotezy dotyczące szans wprowadzania zmian w edukacji. Ze względu na przekształcenia społeczne zmieniają się także wzory reform oświatowych. Globalizacja powoduje, że poszczególne systemy szkolnictwa muszą się mierzyć z podobnymi wyzwaniem i rozwiązywać problemy przy pomocy podobnych metod. Niemniej niezależnie od zmian kulturowych, transformacja systemów wciąż będzie różnie przebiegała, w zależności od tego, w jaki sposób będą kontrolowane: zdecentralizowany czy scentralizowany (Archer 1984: 198–203).

Archer zwróciła uwagę na fakt, że proces tworzenia się państw narodowych i w jego ramach proces tworzenia się narodowych systemów edukacji, miał daleko idące konsekwencje dla porządku stanowego w Europie. Monopol zasobów i ideologia legitymizująca ten monopol chroniły przed zmianami społecznymi. Takie zjawiska, jak reformacja, której przedstawiciele postulowali szerszy dostęp do oświaty, naruszały ustalony porządek. Powstanie państw narodowych doprowadziło w konsekwencji do przejęcia przez państwo kontroli nad edukacją. Z jednej strony tylko państwo mogło zagwarantować stworzenie oświaty powszechnej, z drugiej zaś musiało to uczynić, aby zagwarantować transmisję jednolitej kultury, co było niezbędne dla utrzymania jedności państwa. System szkolny stał się czynnikiem jednoczącym państwo i kulturę (Gellner 1991: 51–52). Szkolnictwo prywatne, jeśli istniało, musiało być zintegrowane z państwowym (Archer 1984). W tej sytuacji państwo poprzez obowiązek szkolny ogarniało praktycznie wszystkich, przez treści i sposób nauczania w dużym stopniu kształtowało swoich obywateli.

Obecnie systemy edukacyjne poszczególnych krajów stają przed tymi samymi problemami i wyzwaniami: pytaniem, czego i jak uczyć, gdy przyrost wiedzy jest tak duży i szybki, zmianami na rynku pracy, wielością systemów wartości, przenikaniem się kultur (*Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung* 2001). Na te pytania trzeba odpowiedzieć, ponieważ procesy globalizacyjne i zmiany pracy powodują zmiany polityczne, ekonomiczne, zmianę modelu rodziny i więzi międzyludzkich (Toffler 1997). Konieczna jest koncepcja kształtowania człowieka i obywatela, która będzie odpowiadała nowej sytuacji.

Frank-Rüdiger Jach ujął te kwestie w pięć pytań, które postawił politykom oświatowym:

- Jak pojmować edukację w epoce globalizacji, internacjonalizacji i społeczeństwa informacyjnego?
- Jakie zadania wychowawcze ma szkoła w pluralistycznym społeczeństwie?

- Czy państwo jako podmiot, w którego gestii są systemy edukacyjne i polityka oświatowa, radzi sobie z wymogami nowoczesności wobec szkolnictwa?
- Jak kształtować systemy szkolnictwa, aby odpowiadały różnym potrzebom i poziomom zdolności i aby szkoła ponownie stała się miejscem budowania osobowości?
- W jaki sposób i w ramach jakich struktur urzeczywistnić postulat uczenia się przez całe życie (Jach 2002: 10–11)?

Zadania wynikające stąd dla edukacji można podzielić na trzy grupy: dotyczące osobistego rozwoju – kształtowanie „człowieka uczącego się”, praktyczne, a więc umożliwienie funkcjonowania w świecie i na rynku pracy, oraz polityczne – przygotowanie do życia w społeczeństwie (von Hentig 2003: 224).

Jak realizowane są te zadania? Jakie czynniki wpływają na zmiany w oświacie? Jakie są perspektywy zmian w zależności od tych czynników? Czy systemy szkolne pozostaną narodowe, czy też XXI w. to czas transglobalnej edukacji (Woźniak 2002: 308–314)? Na ile proces zmian zachodzących w dziedzinie oświaty jest sterowalny, a na ile zachodzi niezależnie od decyzji politycznych? Kto i w jaki sposób określa, jak będzie wyglądała reforma i system oświatowy? Co będzie zapoczątkowywało reformy: raporty ekspertów czy też dramatyczne relacje mediów? Czy współcześnie istnieją wzory reform systemów edukacyjnych, a jeżeli tak to jakie?

Hipoteza postawiona w niniejszej pracy brzmi, że szansą na zrealizowanie skutecznej reformy oświaty jest osiągnięcie konsensusu pomiędzy aktorami społecznymi. Konsensus ten dotyczy z jednej strony uzgodnienia, dlaczego system szkolnictwa jest nieefektywny, a drugiej, czego mają dotyczyć zmiany, uwzględniając wymogi ekonomiczne i oczekiwania ze strony systemu gospodarczego, założenia polityki społecznej (w tym m.in. wyrównywania szans edukacyjnych), potrzebę realizacji funkcji wychowawczej oświaty oraz możliwości zaistnienia woli politycznej niezbędnej, by podjąć decyzję o reformie w danym kształcie.

Punktem wyjścia analizy jest koncepcja Margaret Archer dotycząca powstania narodowych systemów edukacyjnych i wzorów ich zmian (*patterns of changes*) (Archer 1984). Według niej kształt systemu szkolnictwa jest efektem politycznej batalii i zawartych kompromisów. Ponadto żaden z aktorów zaangażowanych w oświatę nie ma do czynienia z nią w formie *tabula rasa*. Jest ograniczony przez dotychczasową sytuację, stan wiedzy, wpływ innych podsystemów społecznych, zwłaszcza gospodarki i kultury, posiadane zasoby i istniejącą już formę systemu szkolnego. Koncepcja Archer przewyższa ograniczenia orientacji funkcjonalnej i konfliktowej, łączy te podejścia, a także teorie systemowe i wymiany (Archer 1984: 1–6).

W niniejszej pracy analizie poddano społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform systemów edukacyjnych w odniesieniu do dwóch krajów – Polski i Niemiec. Ten wybór został podyktowany kilkoma czynnikami.

Po pierwsze, oba kraje mają podobnie długie – chociaż różne tradycje historyczne i szkolne. Po drugie, dotyczyły je i dotyczą podobne problemy, a obecnie stoją przed tymi samymi wyzwaniem. Szczególnego podkreślenia wymaga fakt, że w obu przypadkach nastąpiła całkowita przebudowa systemów politycznych. W odniesieniu do Niemiec jest to doświadczenie wyjścia z systemu totalitarnego, jakim była Trzecia Rzesza, Polska natomiast doświadczyła przejścia od autorytarnego systemu komu-

nistycznego do demokracji. Po zmianie ustrojowej konieczna była zmiana na poziomie ideologii, przeformułowanie koncepcji człowieka i obywatela, tak, aby z jednej strony zapobiec powtórzeniu scenariusza z przeszłości, a z drugiej wyposażić ludzi w kompetencje niezbędne do funkcjonowania w systemie demokratycznym. W obu przypadkach kluczową rolę pełni szkoła. Po trzecie, kraje te stanowią przykład dwóch typów systemów szkolnictwa: scentralizowanego w przypadku Polski i zdecentralizowanego w przypadku Niemiec, dzięki czemu analiza nie będzie ograniczona tylko do jednego z dwóch występujących typów.

W stosunkowo niewielkim stopniu zostanie przedstawiony system oświatowy Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Jest kilka odwołań do tego okresu, zasadniczo jednak uwaga skupia się na Republice Federalnej Niemiec, jako że w jej przypadku można mówić o kontynuacji i ciągłości historycznej, w mniejszym natomiast stopniu dotyczy to NRD.

Problemem jest także samo zdefiniowanie, co się rozumie pod pojęciem reformy systemu oświaty. Z jednej bowiem strony ma się do czynienia z próbami całościowej przebudowy systemu, ze zmianami wprowadzonymi decyzją polityczną, poprzez akty prawne. Znacząca część niniejszej publikacji koncentruje się właśnie na tak pojętych próbach reformy. Z drugiej jednak nie należy tracić z pola widzenia zmian, często drobniejszych, prób dostosowania się systemów szkolnych do wymogów, jakie stawia mu społeczeństwo. Kryzysy gospodarcze i społeczne, rozwój konsumpcji, nowe idee i wzory – wszystko to tworzy „echo społeczne” wpływające na działania nauczycieli i uczniów, samorządów, związków zawodowych, przedstawicieli świata gospodarki czy władz państwowych (Szczepański 1989: 115).

Niezbędne jest także podkreślenie, że skoncentrowano się na reformach, w stosunku do których upływ czasu pozwala na dokonywanie pewnych podsumowań, w przypadku Niemiec są to zmiany od okresu Republiki Weimarskiej po te wprowadzone po pierwszym badaniu PISA w 2000 r., a dla Polski okres od reformy jędrzejewiczowskiej do zmian wprowadzonych przez koalicję AWS–UW. Ponieważ jednak w oświacie wciąż następują zmiany, to pojawiają się także odwołania do obecnych przekształceń⁴.

⁴ Źródła zastane, z których korzystano, obejmują: publikacje poświęcone systemom edukacji, badania oświatowe, badania opinii publicznej. Podstawy empirycznej dostarczyły dane z dwóch źródeł. Pierwszym są badania i raporty kuratorów oświaty, przede wszystkim Śląskiego Kuratorium Oświaty, dotyczące realizacji reformy wprowadzonej w 1999 r., porównane z badaniami przeprowadzonymi w latach 2000–2001 przez Instytut Spraw Publicznych w ramach monitorowania reformy (na zlecenie MENiS). Drugim są rezultaty autorskiego badania zrealizowanego pomiędzy sierpniem 2003 a kwietniem 2004 r. dla celów przygotowania rozprawy doktorskiej. Badanie poświęcone było kwestiom reform i uwzględniało, zgodnie z przyjętymi założeniami, zarówno uwarunkowania makrostrukturalne, jak i działania aktorów ze środowisk powiązanych z oświatą: polityki, gospodarki, administracji państwowej i samorządowej, kościołów, samego systemu szkolnego i mediów. Na tej podstawie dokonano celowego wyboru respondentów. Dane zebrano metodą wywiadu swobodnego. Zrealizowano 40 wywiadów. Badanie dotyczyło nie tylko ostatniej reformy, ale analizowane problemy odnoszono także do wcześniejszych zmian w odpowiednio polskim lub niemieckim systemie oświaty.

1. Od średniowiecza do współczesności – oświata na przestrzeni wieków

1.1. Niemieckie tradycje zmian oświatowych: Marcin Luter, rewolucja przemysłowa i polityka Ottona von Bismarcka

W średniowieczu oświata była ściśle związana z Kościołem katolickim. Do XIII w. na terenach niemieckich istniały wyłącznie szkoły przykatedralne, klasztorne oraz parafialne (Volkert 1991: 219). W tych ostatnich treści nauczania wykraczały poza zagadnienia teologiczne, dotykając problemów codziennego życia. Wraz z rozwojem miast i wzmacnianiem się pozycji mieszczaństwa kwestia szkolna zyskała na znaczeniu. Rozwój handlu i rzemiosła wywołał bowiem zapotrzebowanie na wiedzę dostosowaną do wymagań nowej sytuacji. Mieszczaństwo podjęło walkę o własne szkolnictwo i mimo sprzeciwu Kościoła, zaczęło powstawać szkolnictwo świeckie na poziomie średnim i niższym. Na najwyższym poziomie stały szkoły przekształcone z dawnych łacińskich szkół przykościelnych, przeznaczone dla synów patrycjatu. Dla biedniejszych mieszkańców miast zakładano szkoły czytania i pisania. Zrezygnowano w nich z łaciny na rzecz języka niemieckiego. Dla najbiedniejszych, dla których także i te szkoły były zbyt kosztowne tworzono tzw. szkoły pokątne (*Winkelschulen*), w których uczono podstaw czytania, pisania i rachunków (Volkert 1991: 220). Dla rozwoju oświaty w Niemczech i jego późniejszej historii ważne też były uniwersytety. Wieki XIV i XV to okres powstawania uniwersytetów w Heidelbergu (1385), Kolonii (1389), Erfurcie (1392) czy Lipsku (1409) (Volkert 1991: 247). Jednakże przełomem w rozwoju niemieckiego szkolnictwa była reformacja.

Drogę utworowały jej idee humanizmu i renesansu. Renesans postulował zwrot ku tradycji antycznej i sprzeciw wobec scholastycznej dogmatyki średniowiecznego Kościoła (Müller 1996: 89), który obejmował wszystkie sfery życia społecznego: „[...] księstwa i sądownictwo, nauczanie, pomoc biednym, obyczaje i porządek społeczny, prawo i bezprawie” (Brandi 1941a: 155). Humanizm niemiecki rozwinął się najpełniej w pierwszym dwudziestoleciu XVI w. jako ruch odnowicielski zajmujący się wieloma kwestiami społecznymi, w tym wysuwał także żądanie reformy kształcenia. Wykształcenie w duchu humanistycznym miało przyczynić się do poprawy świata, również samego Kościoła (Wohlfeil 1982: 114–115). Aby to jednak było możliwe, kształcenie musiałyby się odbywać niezależnie od niego (Müller 1996: 89). Kwestie szkolne wiązały się więc mocno z teologiczno-religijnymi i krytyką nadużyć kościelnych (Wohlfeil 1982: 115). Marcin Luter w odezwie z 1524 r. („Do rajców i burmistrzów niemieckich w sprawie zakładania szkół”) wzywał do tworzenia nowych szkół. Miałyby one nauczać nieskażonej Ewangelii oraz przygotowywać mężczyzn, ale także kobiety, do wypełniania obowiązków publicznych i domowych (Wroczyński 1983: 97). Najwybitniejsi przedstawiciele humanizmu i renesansu niemieckiego, jak Johannes Reuchlin, popierali początkowo Lutera, a zwłaszcza jego żądania reformy kościelnej i powoływali się na Biblię jako jedyne źródło wiary, jako że sami podejmowali badanie nad jej tekstem (Wohlfeil 1982: 116). Chociaż walki, jakie rozgorzały

w wyniku reformacji oraz brak zgody w niektórych kwestiach teologicznych spowodowały, że rozeszły się drogi humanistów i Lutra, to jednak nurt ten przygotował i umożliwił reformację: „bez humanizmu nie byłoby reformacji” (Wohlfeil 1982: 114).

Marcin Luter, przez lata borykający się z obawami przed własnym potępieniem, przewyciężył je podczas tzw. przeżycia w wieży (Lau 1966: 37), gdy – jak to określił „[...] poznał łaskę Bożą” (Lau 1966: 37). Ponieważ odkrycie to nastąpiło podczas rozmyślań nad fragmentem Pisma Świętego (Rz 1, 16–17), stało się więc ono podstawą jego koncepcji wiary (Lau 1966: 36). Uznał, że tylko wiara prowadzi do zbawienia, a nie same uczynki oraz żadne „środki łaski” (*Gnadenmittel*) (Brandi 1941a: 147); za jedyne jej źródło uważał Biblię – *sola scriptura* (Lau 1966: 57), zgodnie zarazem z kolejną zasadą – *scriptura sui ipsius interpres* – niepotrzebnego tłumaczenia Pisma przez Kościół (Hamm 1995: 79; Wohlfeil 1982: 85). Pokrywało się to z humanistycznym wezwaniem *ad fontes* – do źródeł.

Humanizm był także czasem odkrycia języków narodowych (Lau 1966: 57). „Pismo i księga” (Nipperdey 1999: 55) miały być nie tylko sprawą kaznodziei, lecz rzeczą wszystkich. Idąc za tymi założeniami Luter przełożył Nowy Testament i Księgę Psalmów na język niemiecki, a w późniejszych latach wraz z zespołem współpracowników także Stary Testament. Nakaz czytania Pisma Świętego nie miał jednak sensu, gdyż tylko nieliczni umieli czytać. Oświata stała się więc ważnym elementem działalności Lutra i jego wyznawców, tym bardziej, że rozpoczęcie reformacji wywołało jej gwałtowny upadek. Wraz z klasztorami, których mieszkańcy rozpieczęli się, zniknęły też dotychczasowe ośrodki kształcenia. Uniwersytety i szkoły łacińskie ucierpiały z powodu braku uczniów i studentów (Brandi 1941b; Lau 1966: 58). Część skonfiskowanych dóbr kościelnych przeznaczono więc na rozbudowę szkolnictwa. Zakładano szkoły, rozbudowywano i ustanawiano nowe uniwersytety, a już istniejące reformował Filip Melanchton, jeden z najbliższych współpracowników Lutra (Brandi 1941a: 150–151). Jako przykład mogą tu posłużyć Marburg, Altdorf (koło Norymbergi), Tybinga, Frankfurt nad Odrą, Heidelberg i Strasburg (Brandi 1941b). Dbano też o szkolnictwo parafialne: celem była szkoła w każdej parafii, funkcjonująca pod przewodnictwem pastora.

Filip Melanchton przygotował zaaprobowaną przez Lutra ordynację szkolną. Wprowadzono ją najpierw w Saksonii, a następnie w kolejnych krajach niemieckich, co przyniosło Melanchtonowi przydomek „Nauczyciela Niemiec” (*Praeceptor Germaniae*). Zgodnie z jej założeniem, podstawę stanowiło studiowanie tekstów klasycznych (Wroczyński 1983: 98). Jeszcze większy rozgłos zyskał kierownik szkoły w Strasburgu Jan Sturm. Zaprojektował on jednolite dwutorowe szkolnictwo średnie: szkołę dziesięcioletnią dającą przygotowanie akademickie i skróconą pięcioletnią. Sturm kładł wielki nacisk na wykształcenie ogólne młodzieży, oparte na szerokich podstawach kultury humanistycznej. Jego ideałem wychowawczym była „pobożność mądra i wymowna” (*sapiens atque eloquens pietas*) i wykształcenie obywatela przygotowanego do wszechstronnego udziału w życiu publicznym kraju.

Gimnazjum i poglądy Sturma zyskały dużą popularność. Jego programy były kopiowane w wielu krajach. Także w Polsce reformacja odcisnęła swój wpływ poprzez tzw. gimnazja protestanckie, a poglądy Sturma ukształtowały m.in. hetmana Jana Za-

moyskiego i innych Polaków, którzy zaszczepiali te idee w kraju (Wroczyński 1983: 98–100).

Kościół Lutra to kościół słowa czytanego. Wiąże się z tym narodowa edukacja oraz – i pod tym względem kraje luterzańskie w Europie przodują – religijne i państwowe usankcjonowanie kształcenia (Nipperdey 1999: 55–58). Następstwem był wzrost rangi nauki i wiedzy, a brak scentralizowanego Kościoła sprzyjał jej rozwojowi. W luteranizmie tkwią w znacznej mierze korzenie późniejszego świata, w którym edukacja gra pierwszoplanową rolę (Nipperdey 1999: 57–59).

Rozwój przemysłu zapoczątkowany odkryciami np. przędzarki i maszyny parowej w Anglii pod koniec XVII w. (Müller 1996) był zarazem wstępem do szerszego procesu nazwanego później rewolucją przemysłową. Pod tym pojęciem kryją się nie tylko nowe formy produkcji i powstanie przemysłu, ale także zmiany demograficzne, militarne, kulturowe, polityczne i społeczne (Arwar 2003; Müller 1996). Przed rewolucją większość społeczeństwa zajmowała się produkcją rolniczą, np. w Niemczech na początku XIX w. było to ok. 80%. Pięćdziesiąt lat później już tylko 2/5 ludności utrzymywało się z pracy na roli i ta tendencja postępowała (Müller 1996). Przy coraz szybciej rozwijającym się przemyśle nie można było już tylko przyuczyć pracownika w domu lub warsztacie rzemieślniczym (Toffler 1997: 7), kształcenie stawało się jedną z charakterystycznych cech tworzącego się społeczeństwa przemysłowego (Galbraith 1973). Zmiany gospodarcze stanowiły więc jeden z elementów przyczyniających się do powstania rozwoju systemów edukacji. Od pierwszej chwili były też miejscem, z którego wychodziły impulsy do zmian w oświacie.

Do zmian powodowanych przez rewolucję przemysłową dochodziły ponadto przekształcenia w sferze politycznej zapoczątkowane przez rewolucję francuską i epokę napoleońską (Schnabel 1987: 118–123). Przyniosły one nową koncepcję państwa, które według założeń rewolucyjnych miało funkcjonować na bazie wolności i równości, służyć całemu społeczeństwu, a ponadto opierać się na poczuciu bycia narodem. Państwo nie powinno służyć władzy samej w sobie, lecz obywatelom. Narzędziami realizacji tej idei państwa narodowego miały być powszechny obowiązek służby wojskowej i szkolny. Konwent francuski wypowiadał się za szkolnictwem publicznym, bezpłatnym i dostępnym dla wszystkich, które kształtowałoby dzieci tak, aby tworzyły nowoczesne państwo.

Niemcy reagowały na zmiany, ale kształtowały system oświaty w opozycji do tych procesów: rewolucji przemysłowej z jej naciskiem na kształcenie praktyczne i francuskiej zakładającej przynajmniej teoretycznie odrzucenie barier stanowych w edukacji. Szkolnictwo było dopasowane do struktury społecznej: wyższe dla arystokracji i górnej warstwy mieszczaństwa, średnie dla mniej zamożnych mieszczan oraz elementarne dla ludu. Kształcenie klas niższych było nastawione na praktyczne przygotowanie do pracy, a dla klas wyższych na całościowy rozwój duchowy (Oelkers 1998: 51–66). Niemniej proces uzawodowienia (*Verfachlichung*) szkolnictwa postępował, ale rozdzwięk i dylemat: kultura vs cywilizacja, kształcenie ogólne vs praktyczne, pozostał w szkolnictwie niemieckim do dziś i pojawia się przy każdej próbie jego oceny i koncepcjach zmian (Lundgreen 1991: 65–67).

Idea oświaty rozwinęła się także w krajach, które wystąpiły przeciwko rewolucyjnej Francji, a później stworzyły koalicję antynapoleońską. W Prusach próba faktycznej realizacji powszechnego obowiązku szkolnego – wprowadzonego już w 1717 r. – była jednym z elementów reformy kształcenia, a ta z kolei była częścią kompleksu przekształceń uznanych za konieczne, aby uwolnić kraj od obcego panowania (po 1807 r.) i zapewnić warunki do późniejszej jego odbudowy i rozwoju. Były to: reforma rządu, nadanie miastom samodzielności w zakresie samorządności i finansowania, zniesienie pańszczyzny, wolność rzemiosł, reforma wojska i właśnie reforma kształcenia (Müller 1996: 137). Powierzono ją Wilhelmowi von Humboldtowi, który od marca 1809 r. do czerwca 1810 r. stał na czele departamentu do spraw oświaty i kształcenia w Prusach (Schnabel 1987: 410). Występował on przeciwko absolutystycznemu podejściu do szkoły traktowanej jako narzędzie do kształtowania poddanych. Państwo, zwłaszcza w Prusach, wpływało bowiem na rozwój niemieckiego systemu edukacyjnego mocniej niż w innych krajach europejskich. Silny wpływ miał także Kościół, przez założenia luteranizmu powiązany z władzą świecką: duchowni byli urzędnikami państwowymi, władza świecka miała być przedstawicielem boskiej na ziemi. Od XVIII w. wpływ Kościoła był stopniowo ograniczany na rzecz zwiększania kompetencji władzy państwowej. W 1787 r. w Prusach powołano niezależne od Kościoła kolegium ds. szkół średnich (*Oberschulkollegium*), a w 1794 r. ustawa (*Allgemeines Landrecht*) formalno-prawnie zalegitymizowała państwową aktywność w dziedzinie edukacji (Fuessel, Roeder 2003: 7–8; Jach 2002: 70). Mimo konfliktów z Kościołem, sprzeciwiającym się niekiedy ograniczeniu swoich wpływów, szkoła powoli zaczęła przechodzić od *ecclesiasticum* do *politicum*. Kulturkampf Ottona von Bismarcka, o którym będzie mowa poniżej, był kontynuacją wcześniejszej polityki. Starania władzy państwowej o uzyskanie możliwie dużej kontroli nad oświatą wynikały z obaw, że zwiększanie się odsetka ludzi wykształconych może naruszyć porządek społeczny i polityczny. Założono więc, że albo należy zahamować rozwój szkolnictwa, albo podporządkować je celom państwa poprzez wychowanie (Jeismann 2000: 211–213).

Humboldt miał inną koncepcję, zakładającą mniejszy nacisk na wychowanie państwowe. Czerpiąc z myśli szwajcarskiego pedagoga Jana Henryka Pestalozziego oraz Niemca Johanna Fichtego, Humboldt proponował kształcenie ogólne (*allgemeine Bildung*) i harmonijny rozwój człowieka z uwzględnieniem jego wychowania narodowego i państwowego (Schnabel 1987: 410–417). Zakładał, że kształcenie specjalistyczne w konkretnym rzemiośle nastąpi dopiero po tym ogólnym przygotowaniu. Próbował zarazem stworzyć szkołę jednolitą (*Einheitsschule*). Zamierzenia Humboldta się nie powiodły i zrezygnował ze stanowiska. Jego idee jednak przetrwały i sięgnięto do nich w okresie Republiki Weimarskiej oraz po II wojnie światowej, tworząc na nowo koncepcję kształcenia w opozycji do wzorów pruskich i nazistowskich.

Tymczasem w latach 1815–1848 zakres ingerencji państwa w szkolnictwo postępował – przede wszystkim w Prusach, ponieważ kraje niemieckie na południu były liberalniejsze – ze względu na kształtujący się ruch narodowy, skierowany zarazem przeciw polityce absolutystycznej i postulujący zjednoczenie Niemiec na podstawie wolności i równości obywateli, proponujący wychowanie narodowe, które rozumiano

opozycyjnie do państwowego. W ruchu tym uczestniczyli przede wszystkim studenci i część profesorów, dlatego system szkolny był pod szczególną obserwacją (Jeismann 2000: 214–218).

Znaczące piętno na rozwoju edukacji w Niemczech i na tych ziemiach polskich, które należały do zaboru pruskiego, wywarł Otton von Bismarck, kanclerz Prus, a od 1871 r. Rzeszy. Bismarck porównywał politykę do gry w szachy (*Schachspiel der Politik*) i wszystkie jego poczynania były skierowane na realizację dwóch celów: zjednoczenia państw niemieckich pod auspicjami Prus oraz uczynienia z Rzeszy potęgi (Engelberg 1985: 450–458), a następnie konsolidacja i zabezpieczenie osiągnięć zarówno od zewnątrz, jak i wewnątrz (Hillgruber 1978: 71). Konstytucja pruska, a od 1871 r. Cesarstwa Niemieckiego, zakładała system edukacyjny podporządkowany celom państwowym (Jeismann 2000: 218–223). W polityce wewnętrznej działania Bismarcka były nakierowane na wspieranie junkrów, wielkich posiadaczy ziemskich (Engelberg 1985: 453), a przeciwko liberalizmowi, tendencjom demokratycznym, zwłaszcza socjalistom występującym w imieniu mas robotniczych.

Bismarck był religijny, uznawał chrześcijańskie korzenie i przyznawał hierarchii kościelnej miejsce w porządku politycznym, ale tylko pod warunkiem, że Kościół będzie w pierwszym rzędzie lojalny wobec państwa i jemu wierny (Gall 1980: 453). Tymczasem w latach 60. XIX w. Rzesza Niemiecka stanęła w obliczu kryzysu społecznego. Z jednej strony był to kryzys partii politycznych spowodowany niemożnością skutecznego działania, a z drugiej tendencja do organizowania się drobnego mieszczaństwa i proletariatu (Engelberg 1985: 557). W południowych Niemczech kler aktywnie uczestniczył w życiu politycznym. Już w latach 50. ukonstytuowała się frakcja katolicka, a w 1870 r. powstała z niej partia Centrum (Gall 1980; Engelberg 1985; Hillgruber 1978). Partia ta współpracowała z tzw. wrogami Rzeszy (*Reichsfeinde*): Polakami, Alzatzczykami i Hanowerczykami. Ci ostatni byli traktowani podejrzliwie z racji unii personalnej z Wielką Brytanią (Hillgruber 1978: 87; Müller 1996). Państwa południowoniemieckie nie popierały też zjednoczenia Niemiec pod przewodnictwem Prus (Gall 1980: 476), a partia Centrum przez podkreślanie katolickich korzeni była mocno związana z Watykanem.

Tymczasem papież Pius IX w encyklice *Syllabus errorum* z 1864 r. ostro wystąpił przeciwko koncepcji nowoczesnego państwa i Kościoła wiernemu państwu. Było to sprzeczne z polityką Bismarcka, który wykorzystał ten fakt, aby z jednej strony oddzielić państwo od Kościoła, a z drugiej osłabić partię Centrum (Gall 1980: 473). W 1871 r. rozpoczął się Kulturkampf – nazwę stworzył znany lekarz i poseł Rudolf Virchow (Mommsen 1959: 196). Walkę prowadzono przy użyciu różnych środków, a jednym z ważniejszych było odebranie Kościołowi katolickiemu i protestanckiemu nadzoru nad szkolnictwem i przejęcie tego zadania przez państwo. Zlikwidowano Wydział Katolicki w pruskim ministerstwie oświaty (Gall 1980: 479). Te posunięcia zostały pozytywnie przyjęte przez inteligencję niemiecką, która pragnęła wprowadzenia do szkół kultury laickiej i światopoglądu opartego na nauce (Müller 1996). Natomiast natknięto się na opór, gdy zabroniono prowadzenia parafii księżom, którzy nie przystąpili do egzaminów państwowych (*Kulturexamen*). Pius IX ostro potępił Kulturkampf, mimo przedsięwziętych wielu środków, walka zakończyła się klęską

państwa, a począwszy od 1876 r. stopniowo zaczęto też odwoływać większość ustaw (Hillgruber 1978: 87). Świecki nadzór nad oświatą został jednak zachowany i w ten sposób szkolnictwo w całości znalazło się w jurysdykcji państwa.

Minister oświaty i wyznań Adalbert Falk budował i rozbudowywał szkoły także w innym celu. Oświata była narzędziem w walce przeciwko innemu wrogowi: socjaldemokratom, którzy po zjednoczeniu się w 1875 r. występowali pod szyldem Socjalistycznej Partii Robotniczej Niemiec (Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands, późniejsze SPD) i pozyskiwali elektorat robotniczy przez próby poprawienia ich losu (Hillgruber 1978: 89). Bismarck starał się ich uprzedzić wprowadzając wiele ustaw socjalnych (Müller 1996). SPD propagowało edukację jako sposób emancypacji społecznej i zakładało tzw. szkoły ludowe (*Volksschule*, *Volkshochschule*). Postulowało także zmniejszenie kontroli państwa nad szkołą, wychowanie narodowe zamiast państwowego oraz utworzenie szkoły jednolitej, aby zmniejszyć zależność osiągniętego poziomu wykształcenia od pochodzenia społecznego (Jeismann 2000: 223–225). Ten program nie miał przed I wojną światową szans powodzenia, ale świadczył o stopniowym uwalnianiu się społeczeństwa z więzów stanowych i istnieniu alternatywnej koncepcji wychowania i kształtowania (Jeismann 1988: 36). Aż do I wojny światowej system edukacyjny był jednak elementem wspierającym państwo, co miało wpływ na sytuację narodu niemieckiego w XX w. (Becker, Müller 1997: 228).

Ostatnim powodem rozbudowy szkolnictwa, związanym z „podejrzanymi” terenami, a zwłaszcza z prowincją poznańską, była germanizacja według zasady „Kto ma szkołę, ten ma lud” (Altenburg 1890). W prowincji tej w latach 80. XIX w. przypadało od 100 do 200 dzieci na nauczyciela, co było wynikiem dobrym w porównaniu np. z terenami pozostającymi pod zaborem rosyjskim.

Niezależnie od oceny polityki kanclerza, jego działalność spowodowała duże zmiany w oświacie – przyczyniła się do powstania państwowego systemu edukacji. Jego walka z socjaldemokratami przyczyniła się natomiast do rozbudowy szkolnictwa, zwłaszcza wyższego – w 1860 r. studiowało na obszarze Rzeszy 11 tys. osób, a ok. 1914 r. było 60 tys. studentów, w tym 4 tys. kobiet. Dominacja państwa w oświacie była zgodna z polityką pruską, budującą zjednoczone państwo niemieckie odgórnie, na zasadzie narzucenia jedności siłą (*Durch Eisen und Blut*). Znacząco wpłynęła też na rozwój systemu szkolnego w Niemczech, na to, kogo i jak kształcono i jakie to miało społeczne konsekwencje. Odbiła się także w debatach na temat zasięgu autonomii szkół i wpływu bieżącej polityki państwa. Koncepcja szkoły ściśle związanej z państwem, niejako „tworzącej” obywatela, jest zresztą do dziś obecna w niemieckiej polityce oświatowej, czego przykładem może być fakt, że Niemcy, jako jedyne europejskie państwo, nie pozwalają na tzw. *homeschooling*, czyli nauczanie domowe, poza szkołą, uznając, iż tylko w ramach systemu szkolnego możliwy jest niezbędny trening do życia w społeczeństwie demokratycznym.

1.2. Tradycje polskie: od kazimierzowskiej Akademii Krakowskiej do Komisji Edukacji Narodowej

Polska tradycja oświatowa rozpoczyna się z chwilą przyjęcia chrześcijaństwa (Wroczyński 1983: 21). Pierwsze szkoły zakładano przy kościołach i katedrach, a ich celem było przede wszystkim krzewienie wiary. Refleksja o potrzebie oświaty, a zarazem możliwości jej szerszego rozwoju pojawiły się na przełomie XIII i XIV w. po wyjściu Polski z chaosu spowodowanego rozbięciem dzielnicowym. Od czasów Władysława Łokietka nie była już ona tylko państwem peryferyjnym, na marginesie życia politycznego i kulturowego Europy. Dla sprawnego funkcjonowania władzy państwowej potrzebne było jednak grono ludzi wykształconych:

[...] nauka łaciny uciążliwa, wymagała czasu i trudu, za to otwierała scholarowi świat nieznanym, wprowadzała go we wspólnotę duchową z Zachodem, bo służyła już nie tylko Kościołowi uniwersalnemu, lecz prawu, dyplomacji, literaturze i nauce każdej (Brückner 1991).

Polska, która stała się istotnym ośrodkiem interesów międzynarodowych i narażona na ingerencję państw ościennych, potrzebowała własnego ogniska wiedzy – uniwersytetu na wzór zachodni, jak np. w Bolonii czy Paryżu, dokąd jeździli Polacy chcący studiować i skąd przywozili informacje o życiu naukowym Europy. Kazimierz Wielki skupił na swoim dworze ludzi oddanych temu pomysłowi: arcybiskupa Jarosława Skotnickiego, kanclerza Janusza Suchywilka, późniejszego podkanclerza i kronikarza Janka z Czarnkowa (Wroczyński 1983: 33–34). Zdaniem Ryszarda Wroczyńskiego, opierając się na wzorach zagranicznych stworzyli oni koncepcję uczelni, która oprócz krzewienia nauki realizowałaby też dwa cele polityczne: byłaby ośrodkiem kształcenia aparatu władzy państwowej oraz stanowiłaby jeden z czynników jednoczących naród⁵. W suplice przedstawionej papieżowi Urbanowi V posłużono się też argumentem o potrzebie wykształconych ludzi do krzewienia wiary chrześcijańskiej na terenach pogranicza oraz zwrócono uwagę na trudy podróży, które muszą ponosić studenci, by studiować za granicą. Papież udzielił zgody i 12 maja 1364 r. powstała Akademia Krakowska, ale tylko z trzema, zamiast czterech, wydziałami: prawem, medycyną i sztukami wyzwolonymi (*artium*). Urban V nie zgodził się na utworzenie wydziału teologicznego, najważniejszego w średniowiecznym szkolnictwie być może dlatego, aby nie zadrżniać stosunków z cesarzem Karolem V, protektorem założonego niewiele wcześniej uniwersytetu w Pradze (Wroczyński 1983: 34–35).

Nowo powstała uczelnia miała na wzór boloński szeroką autonomię, ale król i władze kościelne miały głos decydujący w kwestiach spornych dotyczących powołania na katedry i nadawania stopni naukowych.

⁵ Gellner twierdzi, że istnieje obecnie tendencja do przypisywania ludzkości w każdej epoce ukrytych przesłanek nacjonalistycznych. Jego zdaniem nacjonalizm ma swoje korzenie w wymogach społeczeństwa przemysłowego. Industrializacja powodowała taki podział pracy i typ produkcji, że wymagały one zbiorowości homogenicznych. Wskutek likwidacji złożonego systemu grup lokalnych, odtwarzających się na własną rękę z pokolenia na pokolenie, erozji wszelkich podgrup i nacisku kładzionego na wspólną kulturę, na plan pierwszy wysuwa się naród (Gellner 1991: 69–82).

Utworzenie Akademii było istotnym elementem w historii polskiej oświaty. Zwiększyła ona rangę Polski w życiu naukowym i kulturowym. Pełniła rolę polityczną po pierwsze dostarczając kadr, a po drugie wspierając wysiłki dyplomacji – profesoriowie Akademii przygotowywali traktaty, w których kwestionowano pretensje Zakonu Krzyżackiego do ziem polskich (Kurdybacha 1967: 13).

Stanowiła drogę awansu dla synów plebejskich oraz od 1397 r., gdy papież Bonifacy IX zezwolił na ustanowienie wydziału teologicznego, dostarczała także misjonarzy na potrzeby chrystianizacji Wielkiego Księstwa Litewskiego (Wroczyński 1983: 55).

Uczelnia i oświata w całości przeżyły rozkwit w XV i XVI w., a więc w okresie renesansu. Był to czas rozwoju szkół i powstawania nowych, np. Kolegium Biskupiego w Poznaniu założonego w 1519 r., późniejszej Akademii Lubrańskiego, rozwoju kultury i języka narodowego. Wynalezienie druku zmniejszyło koszty książek. Rozszerzała się też sieć szkół parafialnych (Wroczyński 1983: 48–54).

Renesans był też okresem rozwoju piśmiennictwa polityczno-społecznego. Dbalność o oświatę i naukę wskazywano jako istotny element działalności państwa. Przyczynił się do tego m.in. rozwój reformacji i związany z założeniami luteranizmu postulat tworzenia szkół. Erazm Gliczner Skrzetuski (1535–1603), pastor i pedagog ze Żnina podkreślał w swoich *Książkach o wychowaniu dzieci bardzo dobrych, pożytecznych i potrzebnych, z których rodacy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpać mogą...* praktyczną korzyść z nauki oraz jej wpływ na wychowanie i moralne i ukształtowanie człowieka (Wroczyński 1983: 71–72).

Szymon Marycjusz (1516–1574), profesor Akademii Krakowskiej i doktor praw uniwersytetu w Ferrarze w traktacie *O szkołach, czyli akademiach. Książ dwoje* stwierdził, że dbalność o rozwój szkół i nauki jest zadaniem państwa, bo od nich zależy jego pomyślność:

[...] cóż bowiem, na Boga nieśmiertelnego, może skuteczniej podnieść drzemiące siły narodu, cóż może się więcej przyczynić do utrzymania jego dobrobytu, pokoju i bezpieczeństwa, cóż silniej wesprze powagę duchowieństwa, króla i senatu, utrzyma jedność wśród ludu, a uszlachetni stan wojskowy, niż dobrze urządzone szkoły i gimnazja? (Dutkova 1973: 11).

Oprócz władz państwowych za oświatę jest, jego zdaniem, odpowiedzialne także duchowieństwo, zwłaszcza, że gdy kler jest niewykształcony, to pociąga za sobą społeczeństwo. Z faktu, że dobre szkoły są podwaliną państwa powinna wynikać troska o prestiż i materialne uposażenie nauczycieli, rzeczywista sytuacja była jednak inna. Stanowiska nauczycielskie były obsadzone przez ludzi niewykształconych, a zawód ten nie cieszył się szacunkiem.

Marycjusz zaproponował też program naprawczy. Jego podstawą był postulat objęcia oświatą całego narodu, od władców po lud. Proponował też sposób organizacji szkół i zakładał, że powinny być one finansowane z funduszy państwowych lub kościelnych, ale całe szkolnictwo powinno pozostawać pod zarządem państwowym. Określał też podstawowy program nauczania i kryteria, które powinna spełniać kadra. Propozycje Marycjusza nie znalazły odzewu, poza kilkoma wybitnymi postaciami epoki, takimi jak Andrzej Frycz Modrzewski czy hetman Jan Tarnowski. Postulaty

te powróciły dopiero w XVIII w., gdy reforma oświaty stała się elementem ratowania zagrożonego państwa.

Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572) poświęcił oświacie ostatnią księgę swojego dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej* pod tytułem „Pochwała szkoły i różnych jej korzyści”. Tak jak Marycjusz twierdził, że państwo musi dbać o szkoły oraz stan nauczycielski, bo to oni kształtują przyszłe pokolenia. Zakładał równy dostęp do szkół całej młodzieży męskiej niezależnie od ograniczeń stanowych. Utrzymywać szkoły powinny klasztory i biskupi ze swych beneficjów. Frycz Modrzewski nie omawiał natomiast programu i metod nauczania twierdząc, że dużo już na ten temat napisano (Wroczyński 1983: 76–88).

Jednak nie wszyscy publicyści okresu renesansu przypisywali oświacie tak duże znaczenie. Mikołaj Rej z Nagłowic uważał, że istotniejszy jest udział w życiu publicznym, zjazdach i sejmikach szlacheckich: „Ku pocziwemu żywotowi żadne nauki nie są potrzebne, jeno te, które są rozumem roztroprnym, a poważnymi cnotami ozdobione” (Wroczyński 1983: 71). Studiami powinni zająć się tylko ci, którzy w przyszłości chcą się poświęcić nauce. Pozostali natomiast odniosą większą korzyść z bytności na dworach, ćwiczeniu sprawności fizycznej, waleczności, jazdy konnej i talentów towarzyskich. Postawa ta, rozpowszechniona wśród szlachty, nawiązywała do średniowiecznej tradycji wychowania rycerskiego i już w okresie szczytowego rozwoju szkoły humanistycznej kryła w sobie elementy regresu dążeń edukacyjnych (Wroczyński 1983: 71–72).

Wiek XVII i pierwsza połowa XVIII to czas deformacji społecznej i politycznej Rzeczypospolitej szlacheckiej. W pierwszych dziesięcioleciach XVII w. tradycje kultury humanistycznej były kontynuowane m.in. przez Szymona Starowolskiego, autora pierwszego zarysu literatury polskiej, czy matematyka Jana Brożka. Utrzymywała się łączność z kulturą europejską, kontynuowane były wyjazdy młodzieży za granicę na studia. Później liczne konflikty wojenne zrujnowały kraj gospodarczo. Utratę mocarstwowej pozycji spowodowały też pogłębiająca się anarchia i zamęt. Okres ten niesie też przeobrażenia w kulturze: gloryfikację ziemiańskiego życia szlachty, dążenie do stabilizacji, ucieczkę od rozwijających się konfliktów nowożytnej cywilizacji (Tazbir 1998). Ta postawa i działania kontrreformacyjne Kościoła powodowały odwrócenie się od nowinek religijnych i powrót do tradycyjnego katolicyzmu. Najazdy tureckie i wyprawy na Turcję, np. odsiecz wiedeńska Jana III Sobieskiego, pochłaniające ofiary ze strony wojska i ludności cywilnej, przy atmosferze wzmożonej religijności wywoływały przekonanie, że walki z Turkami to obrona nie tylko Rzeczypospolitej, ale całego chrześcijaństwa i że Polska jest jego przedmurzem. Ten pogląd przekazywała też literatura, np. *Psalmodia polska* Wespeszjana Kochowskiego, a przekonanie o szczególnej misji narodu polskiego wzmacniała dodatkowo ideologia szlachecka – sarmatyzm. Przekonanie o pochodzeniu szlachty od mitycznych Sarmatów potwierdzało ich prawo do pełnienia przywódczej roli w państwie i przeświadczenie o doskonałości ustroju Rzeczypospolitej (Wroczyński 1983: 100–103).

Nowe idee dotarły też do szkół. Szkolnictwo tego okresu zdominowali jezuici. Od roku 1584, gdy zakon opracował kodeks organizacji oświaty (*Ratio atque institutio studiorum societatis Jesu*), aż do czasu jego kasaty objął swoim zasięgiem wiele kra-

jów, w tym Polskę: w roku 1700 – 17 szkół i 246 profesorów, w roku 1773 – 60 szkół i 417 profesorów (Dutkova 1973: 6). Regulacje w *Ratio studiorum* obejmowały szkolnictwo średnie i wyższe, a całkowicie eliminowały ludowe (Wroczyński 1983: 104–106). Szkolnictwo jezuickie zakładało prymat wychowania religijnego. W dziedzinie oświaty było konserwatywne, oparte na wzorcach szkoły humanistycznej (Dutkova 1973: 6). Dopiero od połowy XVIII w. pojawiły się pewne zmiany: wprowadzenie do programu języków nowożytnych i elementów wiedzy matematyczno-przyrodniczej, poszerzenie roli języka narodowego. Zmiany te nie podważały jednak dominującej zasady o kluczowej roli poznawczej i wychowawczej łaciny i scholastyki (Bednarski 2003a). Szkoły jezuickie zdobyły w Rzeczypospolitej ogromną popularność. Ich wyznaniowy charakter odpowiadał silnym nastrojom religijnym. Umacniały też szlachecką mitologię społeczną (Wroczyński 1983: 110). Zmiany w ideologii i programach nastąpiły dopiero pod wpływem tendencji reformatorskich w szkołach prowadzonych przez pijarów, związanych z działalnością Stanisława Konarskiego.

Mimo popularności szkoły jezuickie były też ostro krytykowane. Zarzucano im oportunizm wychowawczy, kultywowanie mitologii sarmackiej i złotej wolności. Niemniej dbano o wyniki nauczania, były też próby aktywizacji młodzieży przez teatr szkolny oraz próby kształtowania postawy obywatelskiej i przygotowania do udziału w życiu publicznym przez sejmiki młodzieżowe (Wroczyński 1983: 113).

Próbą reformy szkolnictwa, zwłaszcza w obliczu kryzysu Akademii Krakowskiej, było powołanie w 1594 r. staraniem kanclerza i hetmana wielkiego koronnego Jana Zamoyskiego Akademii Zamojskiej (Wroczyński 1983: 121). Źródłem kryzysu Akademii Krakowskiej był, po pierwsze, odwrót od humanizmu i nawrót do filozofii scholastycznej związany z tendencjami kontrreformacyjnymi, a po drugie, regres dążeń edukacyjnych szlachty. Ugruntowane przywileje umożliwiały dostęp do urzędów świeckich i kościelnych niezależnie od posiadanego wykształcenia. Wśród słuchaczy zaczęła więc przeważać młodzież plebejska, bo dla niej była to droga awansu (Wroczyński 1983: 115–116). Ekspansja zakonu jezuitów spowodowała też inne zagrożenie dla uniwersytetu. Dotąd akademia poprzez swoich absolwentów wpływała na poziom szkolnictwa średniego i elementarnego na poziomie parafialnym. Teraz powstała cezura: szkolnictwo średnie zostało zdominowane przez jezuitów i ukierunkowane głównie na synów szlacheckich, którzy po ukończeniu gimnazjum rezygnowali z dalszych studiów albo preferowali uczelnie zagraniczne (Wroczyński 1983: 117), ponieważ uczelnia krakowska miała opinię plebejskiej (Dutkova 1973: 8). Próbą poprawienia sytuacji było tworzenie kolonii akademickich, szkół średnich pozostających pod wpływem akademii i otwartych też dla młodzieży z niższych stanów. Pierwszą taką szkołą było utworzone w 1588 r. Kolegium Nowodworskie w Krakowie (Wroczyński 1983: 117–119). Niestety, w XVII i XVIII w. kryzys znowu się pogłębił (Dutkova 1973: 8). Z kolei Akademia Zamojska miała być miejscem kształtowania odpowiedzialnych obywateli i przygotowywać do służenia ojczyźnie (Wroczyński 1983: 120–121). Jan Zamoyski pisał w 1593 r.:

Zgoła chcę ją mieć *scholam civilem*, z której wychodziliby tacy, żeby ku pomnożeniu chwały Bożej żyli i Jego Królewskiej Mości i Rzeczypospolitej dobrze mogli służyć (Kochanowski 1899–1900).

Na koniec XVI w. przypada też powstanie nowego modelu szkoły: gimnazjum akademickiego, które jest zarazem wkładem reformacji w rozwój polskiej oświaty. Zadania gimnazjów były następujące: *in templa*, czyli kształtowanie wiernych wyznawców, *in curias*, czyli wychowanie dobrych obywateli, oraz *in privatos domos*, czyli przygotowanie do życia w rodzinie i najbliższym otoczeniu. Gimnazja takie powstały m.in. w Toruniu, Gdańsku, Elblągu. Zaspokajały dążenia średniomożnego mieszczaństwa i szlachty, których nie było stać na studia zagraniczne (Wroczyński 1983: 127–137). Zamęt związany z licznymi konfliktami zbrojnymi w XVII w. i upadek gospodarczo-społeczny kraju również ich nie oszczędził. W XVIII w. oświata polska była podobnie jak cały kraj w stanie upadku (Dutkova 1973: 5).

Reformę szkolnictwa uczyniono jednym z istotnych elementów próby odbudowy państwa. Miała ona bowiem być reformą wychowania rozumianego jako kształtowanie obywateli. We właściwym wychowaniu obywatelskim upatrywano jeden z najważniejszych czynników prowadzących do reform politycznych. Zwolennikiem tej koncepcji był pijar Stanisław Konarski i tę myśl wprowadzał w założonym przez siebie Collegium Nobilium. Poczucie konieczności zmian rodziło się też z konfrontacji z nowym prądem filozoficznym, oświeceniem (Dutkova 1973: 9). Reforma szkolna we Francji i Portugalii wywołana zniesieniem zakonu jezuitów przyniosła nowe pomysły dotyczące organizacji szkolnictwa. *Szkic wychowania narodowego* La Chalotais odrzucał kosmopolityzm propagowany przez jezuitów i postulował wychowanie narodowe. *Plan studiów* Rollanda był projektem scentralizowanego, podległego państwu szkolnictwa (Dutkova 1973: 9–12). Nowe idee dotyczyły też utylitaryzmu edukacji w związku z gwałtownym rozwojem nauk przyrodniczych. Praktycyzm nakazywał też położenie nacisku na języki nowożytne, a koncepcja Jana Jakuba Rousseau: wychowania zgodnego z naturą, znalazły swoje odbicie w dążeniu do zmiany stosunku nauczyciela do ucznia, poszanowania osobowości oraz postępowania dostosowanego do rozwoju fizycznego i psychicznego (Dutkova 1973: 10; Kalinka 1991: 299–308).

Nowe idee przenikały stopniowo do szkół. Ich wyrazem było Collegium Nobilium oraz Szkoła Rycerska założona przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. Jednak wstrząsem, który gwałtownie przyspieszył dokonujące się przemiany i wyzwolił olbrzymią inicjatywę polityków i pedagogów, był I rozbiór Polski. „Monitor”, czasopismo społeczno-polityczne prezentujące pomysły reform, wskazywał, że niezbędne jest odpowiednie przygotowanie ludzi, mających decydować o sprawach Rzeczypospolitej:

[...] łatwo jest pojąć, że przyzwoita rzecz zatem, aby król i Rzeczpospolita udzielili łaskawej protekcji swojej szkołom, seminarijom i miejscom wyznaczonym na wychowywanie młodzieży wszelkiego stanu, to jest szlachty, mieszczan i prostego gminu (Woltanowski 1973: 104).

Feliks Oraczewski, poseł ziemi krakowskiej i reprezentant postępowych kół średniej szlachty apelował z kolei do króla:

Pozwolisz, Miłościwy Królu, [...] ażeby w instrukcji ichność panom delegatom danej [...] mógł się pomieścić projekt edukacji krajowej, która [...] będzie najpewniejszym źródłem wszystkich szczęśliwości naszych: trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami (Woltanowski 1973: 104).

Postulowano więc wychowanie narodowe obejmujące wszystkie stany. Pomysły te uzyskały możliwość realizacji w związku z kasatą przez papieża zakonu jezuitów w 1773 r., gdyż państwo przejęło ich rozległe dobra, na co zgodzili się biskupi – z założeniem, że będą one przekazane na cele szkolnictwa (Dutkova 1973: 14).

14 września 1773 r. uchwałą sejmową powołano Komisję Edukacji Narodowej, której celem miały być nie drobne doraźne posunięcia, ale pierwsza głęboka reforma obejmująca cały ówczesny system edukacji (Dutkova 1973: 17). Komisja rozpoczęła swe prace od ogłoszenia apelu o nadsyłanie projektów zmian. Napłynęło kilka propozycji, m.in. Franciszka Bielińskiego, starosty czerskiego, pijara Antoniego Popławskiego, nauczyciela Collegium Nobilium Adolfa Kamieńskiego i komendanta Szkoły Rycerskiej Adama Czartoryskiego. Projekty odpowiadały filozofii epoki i potrzebom czasu: sugerowały wychowanie obywatelskie, objęcie edukacją wszystkich warstw społecznych, podejście praktyczne i nacisk na użyteczność wiedzy, zharmonizowany rozwój fizyczny i psychiczny. Pojawiły się też pierwsze postulaty patriotycznego wychowania kobiet (Dutkova 1973: 18–21, Wroczyński 1983: 248–270). Nadesłane propozycje przyczyniły się do wytyczenia kierunku reform. Zakładano: jednolite, scentralizowane szkolnictwo w języku polskim, bogate programy nacechowane praktycyzmem, nowe podręczniki. Nauka moralna wraz z nauką religii miały być podstawą kształcenia etycznego (Dutkova 1973: 21). Sformułowano koncepcję kształcenia obywatela gruntownie znającego prawa i powinności polityczne, co powinno

[...] zagnać serce każdego do miłości Ojczyzny, uczynić go umiejętnym do sprawowania urzędu, sposobnym do rady, posłusznym ustawom cywilnym, powolnym na rozkazy zwierzchności krajowej (Antoni Popławski, „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego w marcu 1774 roku podany” za: Woltanowski 1973: 226–227).

Planowano też objęcie edukacją wszystkie stany, na znaczeniu zyskała więc kwestia oświaty ludowej. Jej uzasadnieniem był fizjokratyzm, koncepcja Franciszka Quesneya, która za podstawę zasobności państwa uważała rolnictwo. Ono zaś zależy od pracy chłopca. Korzystnie więc byłoby, gdyby chłop był oświecony, oświata bowiem pozwoliłaby mu pracować lepiej i wydajniej. Doktrynę fizjokratyzmu uznawali niektórzy magnaci, jak biskup wileński Ignacy Massalski, Ignacy Potocki czy Adam Czartoryski, którzy wprowadzali ją w swoich dobrach m.in. przez zakładanie szkół parafialnych (Wroczyński 1983: 270–271).

Tak więc Komisja Edukacji Narodowej szybko rozpoczęła reformę osiągając pewne sukcesy. Powołane do życia 10 lutego 1775 r. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, stworzyło nowe podręczniki, wydając ich siedemnaście do upadku Rzeczypospolitej (Dutkova 1973: 22; Wroczyński 1983: 255). Podjęto reformę uniwersytetów krakowskiego i wileńskiego oraz zreorganizowano szkoły średnie. Na uczelniach wprowadzono studia dla nauczycieli, by szkołom zapewnić jak najlepszą kadre, popularyzowano oświatę wiejską i liczba szkół parafialnych powoli wzrastała (Wroczyński 1983: 258–276).

Najistotniejszy jednak był fakt, że ustawy Komisji starały się regulować rytm życia szkolnego w całym państwie, od szkół najniższych do uniwersytetów i we wszystkich wprowadzały nowe zasady nauczania i wychowania (Dutkova 1973: 27).

Problemy Komisji rozpoczęły się w okresie Sejmu Czteroletniego (1788–1792), gdyż reforma sił zbrojnych wymagała ogromnych środków. Kręgi konserwatywne, nieufnie nastawione do reformy szkolnictwa, przywiązane do dawnych szkół łacińskich, jezuickich postulowały przeznaczenie środków Komisji Edukacji Narodowej na wojsko. Ostatecznie do odebrania dóbr nie doszło, ale niedługo potem przeciw Komisji wystąpiła konfederacja targowicka, a II i III rozbiór położyły kres Rzeczpospolitej (Dutkova 1973: 27–29).

Działalność Komisji Edukacji Narodowej jest najistotniejszym elementem polskiej tradycji oświatowej. Krytykowano niektóre z jej posunięć, np. zbyt daleko idącą reformę Akademii Krakowskiej (Kalinka 1991: 321), ale nie kwestionowano jej osiągnięć, przede wszystkim przekonania o szczególnej funkcji oświaty dla bytu narodowego. Państwo upadło, ale polskie szkolnictwo przez okres reform zdołało ze stanu zacofania osiągnąć znaczącą pozycję w Europie. Upaństwowienie szkolnictwa w innych krajach dokonało się później: w Rosji w 1802 r., w Prusach w 1817 r., a w Austrii w 1848 r. Unowocześniono programy, metody i podręczniki. Wprowadzono nauczycieli świeckich (Dutkova 1973: 100–101). Potwierdzali to zarówno Polacy (Hugo Kołłątaj, Julian Ursyn Niemcewicz), jak i cudzoziemcy (Johann Bernoulli, szwajcarski matematyk i astronom, Wilhelm de Kiewitz, pruski wizytator) (Wroczyński 1983: 277–282). Koncepcje Komisji przeniknęły nawet do szkolnictwa rosyjskiego (Woltanowski 1973: 386–388), a dawni współpracownicy i sympatycy starali się kontynuować jej dzieło także w okresie zaborów.

Hasło unarodowienia szkół było również ważne w okresie walki o zachowanie tożsamości narodowej i po odzyskaniu niepodległości (Dutkova 1973: 105). Do osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej odwoływali się politycy oświatowi po 1918 r., gdyż te wzorce i koncepcje były szczególnie aktualne, kiedy z trzech zaborów trzeba było stworzyć jedno państwo o wielonarodowej rzeszy obywateli.

CZĘŚĆ PIERWSZA: KOMU ZALEŻY NA SZKOLE?

1. Kształcenie i wychowanie pomiędzy polityką a religią – spór o duszę czy realizacja instrumentalnych celów?

1.1. Edukacja tematem wyborczym – polityczne uwarunkowania reform systemów oświaty

„Panuje przekonanie, że edukacja jest zbyt ważną sprawą, aby pozostawić ją tylko fachowcom” (Becker 1970: 6).

Oświata jest tematem wyborczym. Hasła i koncepcje dotyczące rozwoju systemu oświatowego i wzrostu jakości edukacji pojawiają się w programie prawie każdej partii politycznej, zazwyczaj wśród głównych tez. Sprzyjają temu następujące czynniki: społeczne znaczenie oświaty, zainteresowanie społeczeństwa kwestiami edukacyjnymi oraz przekonanie o możliwości kształtowania człowieka i obywatela w procesie przekazywania wiedzy. To przekonanie wzmacnia zaś dodatkowo zainteresowanie mediów, gdy wydarzenia dotyczące systemu szkolnego stają się tematem numer jeden. Przykładowo w Niemczech po zajęciu odległego miejsca w badaniach PISA¹ (*Programme for International Student Assessment*) przeprowadzanych w 2000 r. przez OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) rozgorzała dyskusja, która jednak nie doprowadziła do podjęcia reformy, mimo wykrycia wielu bra-

¹ Program PISA jest efektem wzrostu roli edukacji w rozwoju społecznym i gospodarczym. Ma na celu identyfikowanie kompetencji niezbędnych do rozwoju indywidualnego, społecznego i gospodarczego, badanie kompetencji uczniów oraz uwarunkowań tych kompetencji i wymianę doświadczeń pomiędzy krajami uczestniczącymi w programie.

ków w niemieckiej oświacie (Kosthorst 1981: 560). Debata przerodziła się w walkę wyborczą, porównywanie landów rządzonych przez SPD (socjaldemokracja) oraz CDU i CSU (chrześcijańska demokracja) oraz wzajemne oskarżenia (Rubner 2002b). W Polsce możemy przywołać m.in. kwestię tzw. nowej matury, likwidacji techników czy wielokrotnie dyskutowane zagadnienie powrotu obowiązkowej matematyki na maturze.

Kilkakrotnie odkładano wprowadzenie jej jako wymogu uzyskania świadectwa dojrzałości, i choć za ostateczny termin przyjęto rok szkolny 2009/2010, wciąż pojawiają się głosy przeciwników, także ze środowisk uniwersyteckich.

Oświata określana jest jako jedna z podstawowych dziedzin gospodarki i państwa (Filas 1999), jako potężny czynnik demokratyzacji współczesnych społeczeństw, stwarzający możliwości mobilności jednostek i ich alokacji w systemie społecznym (Nasalska 2004b: 85).

W sytuacji coraz silniejszego powiązania miejsca w strukturze stratyfikacyjnej z poziomem wykształcenia, problem zapewnienia równego dostępu do edukacji staje się podstawową kwestią polityki społecznej. Zdaniem Ralfa Dahrendorfa, aktywna polityka edukacyjna jest nakazem wynikającym z praw obywatelskich (Dahrendorf 1966: 9).

Również w społeczeństwie szeroko jest rozpowszechnione przekonanie o znaczeniu oświaty i także na ten argument politycy reagują w walce o elektorat. Już sam fakt, że nie ma właściwie kraju, w którym system edukacyjny nie byłby krytykowany, a kwestia szkolnictwa nie byłaby tematem gorących dyskusji, świadczy o zainteresowaniu zarówno na poziomie makro, jak i mikro.

W Polsce przed rozpoczęciem reformy w 1999 r. ponad trzy czwarte ankietowanych deklarowało, że jest ona potrzebna, chociaż część z nich wskazywała na pilniejsze sprawy w kraju. Nie uznano też, aby reforma z 1999 r. była wystarczająca (tab. 1).

W 2007 r. wciąż ponad połowa Polaków widziała konieczność dalszych zmian – 26% postulowało duże, a 31% niewielkie korekty (CBOS 2007²).

Tendencja ta zmienia się, jeśli uwzględni się oceny konkretnych rozwiązań – przykładowo 64% społeczeństwa było przeciwne obniżeniu wieku szkolnego do lat 6 (CBOS 2009³).

Historia niemieckich reform oświatowych zna przypadek nie tylko zaakceptowania, ale wręcz podjęcia decyzji o reformie szkolnictwa – szczególnie średniego i wyższego – gdy to właśnie ruch oddolny był jedną z przyczyn podjęcia działań. Żądanie takie pojawiło się na fali protestów studenckich w latach 1967–1968 i było związane z kryzysem społecznym i politycznym oraz zakwestionowaniem dotychczasowego porządku społecznego w związku z sytuacją światową (zimna wojna, wojna w Wietnamie) i wewnętrzną (kryzys wartości, odrzucenie przeszłości, debata społeczna nad stanem niemieckiej edukacji wywołana przez Georga Pichta) (*Verlorene Wochenende* 1968: 25–28, *Diese Herren* 1968: 34–39).

² Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” (204), 11–14 maja 2007 r., reprezentatywna próba losowa dorosłych mieszkańców Polski (N = 946), poziomu błędu nie podano.

³ Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” (224), 9–15 stycznia 2009 r., reprezentatywna próba losowa 1089 dorosłych mieszkańców Polski.

Tab. 1. Czy reforma oświaty jest potrzebna?

Jak Pan(i) uważa, czy obecnie w Polsce reforma szkolnictwa jest:	Wskazania respondentów według terminów badań						Zmiany
	V 1996	XII 1997	IV 1998	III 1999	VI 1999	II 2000	
	w procentach						
potrzebna i pilna	71	61	44	23	24	37	+13
potrzebna, ale inne sprawy kraju są ważniejsze	19	27	34	44	47	40	-7
niepotrzebna	2	2	8	17	13	15	+2
trudno powiedzieć	8	10	15	16	16	8	-8

Za: CBOS, marzec 2000 r. Badanie zrealizowano na reprezentatywnej próbie 1100 dorosłych Polaków, poziomu błędu nie podano.

Kolejną przyczyną zainteresowania systemu politycznego oświatą jest przekonanie, że pełni ona również funkcję integracyjną i kontrolującą społeczeństwo. Politycy chcą określać te pożądane wartości i koncepcję kształcenia i wychowania w nadziei na zwiększenie poziomu legitymizacji porządku społecznego (Widmaier 1975: 204).

Systemy oświatowe z natury są zapóźnione w stosunku do wszelkich zmian społecznych. Proces przekształcania systemu edukacyjnego niezmiennie jest rozciągnięty w czasie, a zmiany, szczególnie obecnie, zachodzą coraz szybciej. Problemem jest więc fakt, że system szkolnictwa tylko częściowo może sam zareagować na nowe potrzeby. Większość zmian musi być świadomie wprowadzona i tu pojawia się kwestia woli politycznej. Zignorowanie przemian społecznych, nowych potrzeb rynku pracy i gospodarki oraz ich odsuwanie może prowadzić do zwiększania się opóźnienia systemu edukacyjnego w stosunku do nich, ponieważ nie istnieje coś takiego, jak nieunikniona siła rozwoju społecznego, która by oddziaływała na oświatę (Dahrendorf 1966: 15). Może dojść do sytuacji, w której proces zmian w szkolnictwie będzie zachodził, jednak na skutek braku decyzji politycznych i własnej dynamiki systemu oświatowego, będzie się to działo w sposób nieplanowany i trudno sterowalny. Skutki, zwłaszcza uboczne, trudno przewidzieć (Bölsche 2002; Terhart 2000: 124). Każda zmiana w oświacie niesie duży element ryzyka ze względu na rozciągnięcie w czasie. Jednak staranne planowanie jako element całościowej polityki społecznej zwiększa szanse sukcesu (Dahrendorf 1966: 81).

Dlaczego tak trudno przychodzi podjęcie decyzji o reformie, mimo że kwestie edukacyjne są uważane za ważne, a wszystkie partie deklarują dbałość o edukację? W Polsce od chwili odwołania w 1980 r. reformy przygotowanej przez Komitet Expertów pod przewodnictwem Jana Szczepańskiego, wielokrotnie wskazywano konieczność ponownego podjęcia prac reformatorskich (*Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w PRL* 1989; Kupisiewicz 1999a: 328). Powstawały projekty reform, niemniej dopiero w 1999 r. podjęto próbę wprowadzenia reformy w życie. Jednak i tym razem część posunięć odwołano lub zmieniono po wyborach w 2001 r., a następnie kilkakrotnie przesuwano wprowadzenie niektórych rozwiązań tak, że obecna

reforma (2009), choć nowa, jest przez znaczną część społeczeństwa uważana na kontynuację zmian sprzed dekady.

W Niemczech dyskusja wywołana przez słabe wyniki niemieckich uczniów w badaniach OECD osiągnięć szkolnych i umiejętności TIMMS (*Trend in International Mathematics and Science Study*) i PISA, objęła wszystkie siły polityczne, znaczną część mediów i społeczeństwa. Po raz pierwszy od lat 70. XX w. temat oświaty wywołał tak znaczne poruszenie społeczne. W latach 70. była to kwestia powszechnej dostępności do edukacji, TIMMS i PISA wywołały poczucie „zagrożenia w wyścigu” w tworzeniu społeczeństwa informacyjnego (Rubner 2002c). A jeszcze kilka lat wcześniej problemy zjednoczenia Niemiec, zmian politycznych i społecznych powodowały, że oświaty nie uznawano za temat istotny (Stephan 1994).

Jednak mimo szerokiej dyskusji, stwierdzonych i zdiagnozowanych braków i potrzeb⁴, niewiele z tego wynika, a miejsce tematu reformy oświaty stopniowo zajmują inne (Becker 2003: 244–247). Wydaje się zatem, że nawet szerokie poparcie społeczne niekoniecznie sprzyja reformie edukacji.

Co wpływa na fakt, że zainteresowanie oświatą pozostaje w sferze deklaracji? Można wskazać pięć czynników: czas, grupy interesu, wpływ mediów, kultura polityczna oraz kwestia centralizacji lub rozproszenia systemu oświaty.

Czynnik czasu ma dwa aspekty. Pierwszy z nich to niezgodność cyklu politycznego z edukacyjnym. Na rzeczywistą ocenę skutków reformy trzeba, zdaniem ekspertów, czekać co najmniej jeden pełny cykl szkolny, a więc minimum 12 lat, o ile reforma nie obejmuje szkolnictwa wyższego. Tymczasem kadencja parlamentu i rządu trwa cztery lata. Istnieje więc duże prawdopodobieństwo, że wprowadzonych zmian nie uda się przekształcić w kapitał polityczny w wyborach. Co więcej, i to stało się udziałem AWS i UW po 1999 r., ocenia się stan w chwili kampanii wyborczej, a problemy związane z reformą można dostrzec najwyraźniej po roku lub dwóch: zamieszanie, brak przepisów wykonawczych, trudności z tworzeniem nowej sieci szkolnej, obawy rodziców i nauczycieli. Na ewentualne sukcesy trzeba czekać znacznie dłużej.

Nie jest to zjawisko specyficznie polskie. Podobnie krytycznie oceniała francuska opinia publiczna działania kolejnych ministrów edukacji w latach 80. i 90. (Kupisiewicz 1995: 58). Z kolei stabilny system polityczny w Szwecji w latach 60. i 70. był jednym z czynników sukcesu reformy szwedzkiego systemu edukacyjnego⁵ (Jerozalski 1979: 10). Konieczność poddawania się weryfikacji opinii publicznej powoduje więc, że część polityki edukacyjnej to polityka wyborcza: taktyczne deklaracje lub reakcje tylko doraźne w aktualnych kwestiach krytycznych (Widmaier 1975: 206). Czyli politycy mówią reformie tak, ale z cichą nadzieją, że może nie oni będą ją realizować.

Drugim aspektem jest zjawisko określane przez Elżbietę Tarkowską mianem polityzacji czasu. Dotyczy ona przeszłości i przyszłości, ale też rytmu i tempa wydarzeń. Maria Dąbrowska w *Dziennikach* określiła tę postawę Polaków jako „życie na ośle” (Tarkowska 1996: 11). Polityzację czasu charakteryzuje dominacja orientacji

⁴ Wywiad 1 – pracownik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta w Monachium. Wszystkie wykorzystane w niniejszej pracy materiały z wywiadów – w archiwum autorki.

⁵ Pod pojęciem stabilnego systemu politycznego w kwestii oświatowej rozumie się tutaj osiągnięcie ponadpartyjnego konsensusu dotyczącego reformy edukacji, dzięki czemu nie stała się ona elementem walki politycznej.

prezentystycznej przy zredukowanym horyzoncie czasowym, niedostatek orientacji i myślenia perspektywnego, krótka perspektywa w myśleniu o przyszłości oraz częstsze odwołania do przeszłości. Polskie życie społeczne znajduje się więc ciągle pod większym wpływem przeszłości, a przede wszystkim terażniejszości niż potencjalnej przyszłości (Tarkowska 1996: 10–15).

Jakie konsekwencje dla reformy ma to zjawisko? Analizy Elżbiety Tarkowskiej dotyczą społeczeństw okresu transformacji. Ta cecha dotyczy jednak też społeczeństw o utrwalonej tradycji demokratycznej. W tym przypadku przyczyną jest orientacja konsumpcyjna, a więc trudności z odłożeniem gratyfikacji i oczekiwanie szybkich efektów zmian (Widmaier 1975: 204–206). Oczekiwania są wysokie, ale w przypadku oświaty niekoniecznie łączą się z wiedzą na temat proponowanych zmian (tab. 2 i 3), co jeszcze bardziej utrudnia sytuację.

Tab. 2. Opinie o reformie systemu oświaty

Czy, ogólnie rzecz biorąc, obecna reforma szkolnictwa budzi w Panu(i):	Wskazania respondentów według terminów badań			Zmiany
	IV 1998	III 1999	II 2000	
	w procentach			
raczej nadzieje niż obawy	39	28	17	+4
tyle samo obaw, co nadziei	24	29	35	+17
raczej obawy niż nadzieje	11	24	33	-9
jest mi to obojętne	16	12	11	-9
trudno powiedzieć	10	6	4	-3

Za: *ibidem*.

Tab. 3. Zainteresowanie reformą i wiedza na jej temat

Od września ubiegłego roku MEN rozpoczęło wprowadzanie w życie reformy szkolnictwa. Jak określił(a)by Pan(i) swoją wiedzę na temat reformy?	Wskazania respondentów według terminów badań			
	IV 1998	III 1999	VI 1999	II 2000
	w procentach			
Wiem, na czym mają polegać zmiany	9	29	20	29
Słyszałem(a)m o reformie, ale dokładnie nie wiem, na czym mają polegać zmiany	54	55	64	57
Jeszcze nie słyszałem(a)m nic o reformie, ale jestem tym zainteresowany(a)	15	5	4	5
Nic nie słyszałem(a)m na ten temat i ta sprawa mnie nie interesuje	22	11	12	9

Za: *ibidem*.

Efektom wskazanych cech społeczeństwa polskiego była sytuacja wysokiego przyzwolenia i akceptacji w chwili rozpoczęcia reform w 1999 r. (*Cztery reformy. Sukces czy niewykorzystana szansa?* 2000: 61) i spadek tego poparcia po roku i dwóch od wprowadzenia. Fakt, że rząd AWS–UW wprowadził równocześnie cztery reformy doprowadził do „zmęczenia” społeczeństwa (Mazur 1999; Radziwiłł 2004: A8). Jeżeli

doda się niski poziom identyfikacji wyborców z partiami politycznymi i ich działaniem (Szawiel 2004: 148) widać, że stało się to jedną z przyczyn klęski wyborczej tych partii w wyborach parlamentarnych w 2001 r. Interesujące jest więc, na ile reforma wdrażana obecnie (2009/2010) wpłynie na wizerunek rządu Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego.

Dodatkowy problem powstaje, gdy cała reforma lub któryś z jej elementów ma być „polityczną wizytówką” działalności rządu. W RFN taka sytuacja zaistniała, gdy koncepcja szkoły jednolitej (*Gesamtschule*) miała być potwierdzeniem polityki SPD nastawionej na większą demokratyzację struktury społecznej. *Gesamtschule* była zarazem zaprzeczeniem dotychczasowego, tradycyjnego trójpodziału systemu szkolnego. W tym wypadku oczekiwania rozbudzone obietnicami zmian zderzyły się z utrwalonym obrazem szkolnictwa, wywołując wiele protestów i w efekcie powodując spadek poparcia dla całej reformy (Raschert 1975: 62). Wydaje się, że z podobne zjawisko nastąpiło w polskiej reformie systemu oświaty z 1999 r. w chwili wprowadzania gimnazjum, chociaż pomocne byłoby tutaj także odwołanie do tradycji przedwojennej.

Czynnik czasu i wymóg szybkich efektów dotyczy przede wszystkim krajów demokratycznych, gdy działania polityków są poddawane weryfikacji społecznej, a społeczeństwo ma szeroki dostęp do informacji. W przypadku systemów komunistycznych utrzymanie władzy zależało od innych czynników, w mniejszym więc stopniu od aprobaty społeczeństwa.

Potrzeba efektów prowadzi też niekiedy do niekorzystnego zjawiska pracy „pod oczekiwania”. Przykładowo, przy tworzeniu programów nauczania dla reformy z 1999 r., niektóre przyjmowały postać, jak to określiła Bożena Chrzęstowska, „tekstu na użytek ministra”, ponieważ oprócz nośnych haseł, takich jak „odejście od encyklopedyzmu” czy „podmiotowość ucznia”, nie zawierały praktycznych wskazówek, a sam tekst był niejasny (Putkiewicz 2001: 48–49).

Chęć zaangażowania się polityków w reformowanie oświaty zmniejszają także grupy interesu. W kontekście systemu szkolnego wyłania się przede wszystkim jedna wyraźna grupa: nauczyciele. Ponadto jest również grupa rodziców i uczniów – nie jest jednak grupą *sensu stricto*, a za Marcusem Olsonem określić ją można jako latentną (Widmaier 1975: 202).

Reforma z 1999 r. stanowiła dla nauczycieli wielkie wyzwanie, jej wprowadzenie w życie wymusiło na nich konieczność doksztalcania się i ocenę dorobku zawodowego. Ponadto dla wielu zmiany w sieci szkół oraz szkolnictwie zawodowym stanowiły groźbę utraty pracy. Mimo pozytywnej oceny reformy przez europejskich ekspertów, 40% nauczycieli uznało, że jest źle przygotowana (Olejnik 2000).

Być może wiąże się to z faktem, że ten słabo opłacany i niemający wysokiego prestiżu zawód, do tej pory oferował przynajmniej poczucie bezpieczeństwa i stabilność (Nalaskowski 1998), obecnie znacznie zmniejszone. W tej sytuacji część rozwiązań starano się zablokować politycznie. Działania podejmował przede wszystkim związany z Sojuszem Lewicy Demokratycznej Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Podczas badań zrealizowanych przez autorkę, ZNP był wskazywany przez część respondentów jako przeciwnik reformy⁶. Krytyka ZNP dotyczy wielu punktów, także i tych, które jako problematyczne wskazał Instytut Studiów Politycznych monitorujący reformę na zlecenie rządu. Kwestią newralgiczną stały się technika. Po zablokowaniu ich likwidacji, kolejną została Karta Nauczyciela (Janina Jura, wiceprezes ZNP, Jan Zaciura, b. prezes ZNP, Klub Parlamentarny ZNP; *Cztery reformy...* 2000: 70–93). Nauczyciele to duża grupa wyborców i jako taka, nie może być zignorowana przez partie polityczne. Poparcie związków zawodowych jest więc cenne (Filas 1999). Zdaniem Łukasza Turskiego, część członków Sejmu i rządu postrzega z tego powodu szkoły głównie jako zakłady pracy nauczycieli (Turski 2001). Posiedzenia sejmowej Komisji Edukacji cieszą się wysoką frekwencją przede wszystkim, gdy omawiana jest kwestia Karty Nauczyciela⁷. Przy realizacji reformy fakt, że reformatorom nie udało się pozyskać szerokiego i powszechnego poparcia nauczycieli spowodował – oprócz problemów realizacyjnych na poziomie szkoły – także zaostrzenie sytuacji na płaszczyźnie politycznej.

Trudności z pozyskaniem nauczycieli jako sojuszników reform to również problem niemiecki. Z jednej strony obawiają się oni o swój status⁸ (Richter 1999: 90–91), a z drugiej w obliczu stałej krytyki swojej pracy, przeczekują nie angażując się (Pilgram 1998). Tymczasem wśród czynników powodzenia reformy wymieniane jest poparcie i zaangażowanie nauczycieli, ponieważ to oni muszą wcielić plany w życie i od ich pracy zależy realizacja projektu⁹ (Edelstein 2000: 380).

Dlaczego rodziców uczniów określa się jako grupę latentną? Są oni bowiem w stanie skupić się i działać w konkretnej sprawie, ale na razie niewielu trwale się organizuje, jak np. Federacja Inicjatyw Oświatowych. Niemniej w sytuacjach, które odczuwają oni jako zagrożenie, są w stanie na tyle się zorganizować, aby wywrzeć nacisk. Można to obserwować przede wszystkim przy kwestii tzw. racjonalizacji sieci szkolnej. Prawie każda zamierzona likwidacja szkoły lub jej wygaszanie wywołuje protesty, które niekiedy prowadzą do zablokowania projektu (Paciorek 2004d: 4), a niekiedy udaje się wypracować rozwiązanie kompromisowe, np. przekazanie szkoły.

Bezprecedensowe w dotychczasowej historii reform oświatowych w Polsce jest obecne zaangażowanie rodziców przeciwnych obniżaniu wieku szkolnego w sytuacji braku przygotowanych na to szkół: od manifestacji i zbierania podpisów w Internecie, do założenia Stowarzyszenia Rzecznik Praw Rodziców i przygotowania obywatelskiego projektu ustawy oświatowej (www.rzecznikprawrodzicow.pl/inicjatywy.php). Także rodzice (i uczniowie) niemieccy wyrażają w ostatnich miesiącach swoje głębokie rozczarowanie systemem szkolnym. W 2009 r. Niemcy mogły obserwować niespotykaną dotychczas mobilizację – demonstracje uczniowskie, tworzenie świetlnych łańcuchów przez matki uczniów (Kahl 2009). Niestety, nie przekłada się to na konkretne projekty. Inną formą działalności rodzicielskiej jest próba zablokowania

⁶ Wywiad 16 – członek Związku Nauczycielstwa Polskiego.

⁷ *Ibidem*.

⁸ W Niemczech nauczyciele mają status urzędnika państwowego (*Beamte*), co wiąże się z licznymi korzyściami, m.in. stabilnością zatrudnienia.

⁹ Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska; wywiad 19 – dyrektor szkoły, Polska; wywiad 21 – nauczyciel, Polska.

reform uznanych za niekorzystne, jak to się stało np. w Hamburgu. Projekt przekształceń strukturalnych systemu szkolnego oraz próba zmniejszenia roli rodziców w decydowaniu o wyborze szkoły ponadpodstawowej doprowadziły do sytuacji patowej; prawdopodobnie odbędzie się tam referendum (Spiewak 2010).

Następny analizowany czynnik – kultura polityczna – także ma dwa aspekty: dotyczący systemu politycznego w znaczeniu rządu, parlamentu i partii politycznych oraz społeczeństwa, a więc elektoratu. Nie jest celem niniejszej pracy analizowanie kultury politycznej Polski, zostaną tylko wskazane czynniki, które przekładają się na słabość polityki edukacyjnej. W odniesieniu do sfery polityki są to one związane przede wszystkim z wciąż będącym w toku procesem konsolidacji demokratycznej (Wesołowski 2000: 94) i słabością systemu partyjnego: brakiem stabilności i wyraźnej, odrębnej tożsamości (Antoszewski, Herbut 1998: 122), preferowaniem taktyki polaryzacji nad konsensem politycznym (Wesołowski 2000: 89). Programy partii politycznych formułowane są często na zasadzie negowania przeciwnika, brak jest natomiast propozycji konstruktywnych (Słodkowska 2002). Koalicja AWS–UW, przykładowo, uzasadniała tempo reformy oświaty argumentami politycznymi, gdyż chciano zapobiec ewentualnemu odwołaniu rządu lub zmianą sytuacji, gdyby po wyborach władzę uzyskała inna opcja polityczna, czyli SLD, które sprzeciwiało się wielu rozwiązaniom przyjętym w reformie¹⁰.

W odniesieniu do społeczeństwa istotne są następujące czynniki: niedorozwój kultury politycznej, a więc brak zrozumienia roli państwa, zasad i obowiązków, jakie się wiążą z byciem obywatelem oraz słabość więzi emocjonalnych z państwem (Siciński 2000: XI). Okres zaborów, a potem PRL-u odczytał Polaków bycia obywatelami, a społeczeństwo obywatelskie wciąż się dopiero tworzy (Siciński 2000: XII). Istotne jest też wciąż słabe zakorzenienie partii politycznych w społeczeństwie, przez co nie mogą one liczyć na duży kredyt zaufania społecznego, w efekcie legitymizacja rządu jest słaba, często wciąż negatywna – jest to więc wybór raczej na zasadzie odrzucenia poprzedników (Antoszewski, Herbut 1998: 11). Działania partii politycznych nie sprzyjają też likwidacji starego podziału na „my” i „oni”, rządzący i rządzeni, a więc elity partyjne i bierni obserwatorzy (Antoszewski, Herbut 1998: 21). W efekcie znaczna część wyborców to elektorat płynny (Kamiński 2000: 20), przechodzący od partii do partii, skłaniający się też ku partiom populistycznym (Markowski 2004).

Co więcej, wysokie koszty transformacji i reform, istnienie grup „wygranych” i „przegranych” transformacji (Wiatr 2000: 13), spowodowały, że tworzące się społeczeństwo obywatelskie wykazuje cechy paternalistyczno-rozszczeniowe (Nalewajko 2004: 62). Zmiany i reformy są postrzegane pozytywnie przez „zwycięzców”, natomiast ci, którym żyje się gorzej, oceniają przekształcenia negatywnie (Grabowska, Szawiel 2002: 251).

Tendencja do tzw. głosowania ekonomicznego, którego jednym z wyjaśnień jest hipoteza obarczania aktualnego rządu odpowiedzialnością za obecną sytuację w kraju, co w momencie kryzysu negatywnie odbija się na poziomie poparcia politycznego (Grzelak 2002: 217–220) też nie skłania do podejmowania trudnych w ocenie i roz-

¹⁰ Poseł SLD Leszek Miller apelował do prezydenta RP o zawetowanie ustawy o zmianie systemu szkolnego i niedopuszczenie do rozpoczęcia reformy z dniem 1 września 1999 r.

ciągniętych w czasie reform oświaty. Fakt, że polski system szkolny jest nadal mocno scentralizowany, zwiększa jego podatność na te czynniki. Łatwiej zdecydować się na niewielkie korekty, które nie naruszają niczyich interesów i nie budzą kontrowersji, a na poziomie dyskusji przerzucać się doraźnymi receptami na poprawę sytuacji.

Wspomniana powyżej kwestia problemów kultury politycznej wiąże się z niedojrzałością systemu demokratycznego charakterystycznego dla Polski. Jednak rozwinięte demokracje, jak zachodnia część Niemiec, również nie są wolne od takich przypadłości. Dzieje się tak, po pierwsze, z powodu wspomnianego wcześniej nastawienia na konsumpcję i w związku z tym niechęci do zmian i wiążących się z nimi trudności (Widmaier 1975: 204). Po drugie, ostra walka o głosy wyborców powoduje, że na plan pierwszy wysuwają się tematy najbardziej aktualne, ale z drugiej strony stwarzające konkurującym siłom politycznym możliwość zaproponowania nowego rozwiązania, co z kolei daje przewagę nad przeciwnikiem. Jeśli chodzi o aktualność, to, jak już wspomniano, oświata rzadko staje się w opinii społecznej palącym problemem. Było tak na przełomie lat 60. i 70., ale złożyła się na to sytuacja międzynarodowa, demograficzna i społeczna, powodując podjęcie decyzji o reformie. Natomiast w 2000 r. po ogłoszeniu wyników badań PISA, powstała inna sytuacja – pojawienie się propozycji nowych rozwiązań. Tu jednak oświata przegrała z innymi problemami gospodarczymi i społecznymi. Nie było wyraźnych przeciwników reformy oświaty, ale w opinii społecznej, priorytetem powinny być zmiany w kwestiach socjalnych oraz reforma ubezpieczeń społecznych¹¹.

Wpływ na kulturę polityczną mają również tzw. cykle polityczne. Problemy polityczne przechodzą od fazy koniunktury do kryzysu. W okresie koniunktury politycznej istnieje powszechna zgoda, że reforma jest potrzebna i jest na nią społeczne przyzwolenie. Tak było m.in. w Niemczech po roku 2000 i w Polsce w latach 90. (Widmaier 1975: 206–209). Faza ta może być konstruktywnym etapem tworzenia reformy, ale może też być okresem przerzucania się chwytnymi hasłami, jak w Niemczech po 2000 r. Proponowano wtedy szkołę całodzienną, komputery, języki obce, powrót do wartości, jednak całościowy plan zmian nie powstał (Jach 2002: 1–2). Później jednak następuje pierwsza faza kryzysu, którą można określić jako ekonomiczną, związaną z kosztami planowanej i wdrażanej reformy.

Druga faza to kryzys społeczny związany ze zmęczeniem społeczeństwa reformami (Widmaier 1975: 208–209). W efekcie problem jest odsuwany na później (Becker 2003: 241–242; Rubner 2002a). Dodatkowym problemem jest też niemieckie podejście do reform¹²: niechęć do ryzykowania, bardzo długie analizy, próba zaplanowania szeroko zakrojonej reformy, wikłanie się w dyskusje o przemianach strukturalnych. Pamiętając o tych faktach, Dahrendorf zapytał: „dlaczego Niemcy zawsze najpierw chcą zmieniać instytucje, zanim coś poprawią w danej sprawie?” (Dahrendorf za: Kuhlmann 1975: 519). Jako przykład w badaniach pojawiła się kwestia podawana przez wszystkich respondentów, dotycząca ostatniej bawarskiej reformy systemu edukacji: przeprowadzana co dziesięć lat rewizja podręczników i planów nauczania.

¹¹ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

¹² *Ibidem*.

Zanim ją zrealizowano, zadbano o odpowiednie ustalenia instytucjonalne¹³. Jeden z respondentów przeciwstawiał to podejście francuskiemu, gdzie, jego zdaniem, zmiany dokonują się sprawniej, ponieważ wprowadza się je próbnie i ewentualnie koryguje¹⁴. Oczywiście każde podejście ma wady i zalety: francuskie pozwala wykorzystać koniunkturę polityczną – na tym traci niemieckie, które z kolei umożliwia przewidzenie problemów i być może ich uniknięcie¹⁵.

Ten cykl może również być częścią większego programu reform. Przykładem są polskie reformy z lat 70. oraz ta wprowadzona przez koalicję AWS–UW. Wydarzenia z grudnia 1970 r. i przejście władzy przez Edwarda Gierka stworzyło korzystny klimat dla reform. Z kolei kryzys gospodarczy i społeczny od połowy lat 70. i „zakręcenie kurka inwestycyjnego” doprowadziły do odwołania reformy oświaty. W przypadku 1999 r. była ona częścią tzw. programu czterech reform AWS-u. Konsekwencją było jednak ocenianie poszczególnych reform przez pryzmat całości, a ze względu na mnogość przekształceń w krótkim okresie, wywołało także niechęć społeczeństwa do wszelkich reform (Radziwiłł 2004: A8).

Inny czynnik – wybieranie tematu dającego możliwość zaproponowania nowego rozwiązania – jest zgodny z założeniami tzw. *salience theory*. Według niej, partie, gdy to jest tylko możliwe, preferują „zawłaszczanie” specyficznych kwestii zamiast rywalizowania we „wspólnych”. A do takich właśnie można zaliczyć oświatę (Bukowska, Cześniak 2002: 269–271). Można powiedzieć, że w RFN przez wiele lat SPD „zawłaszczają” kwestię równości szans w edukacji (spór o *Gesamtschule*), ale współcześnie wyzwania społeczeństwa informacyjnego spowodowały, że partia ta odeszła od tradycyjnych postulatów na rzecz podnoszenia kwestii jakości kształcenia i osiągnięć tradycyjnie kojarzonych z CDU/CSU (Ebbinghaus 2002). W efekcie postulaty dotyczące oświaty tylko w niewielkim stopniu różnicują partie (Neumann 1998).

Ostatni z wymienionych wcześniej czynników, struktura systemu oświatowego, różnicuje zarazem systemy polski i niemiecki. Polska oświata od czasów odzyskania niepodległości była scentralizowana i dopiero lata 90. przyniosły częściową decentralizację. Z kolei niemiecki system edukacyjny był i pozostaje w gestii landów. Z punktu widzenia uwarunkowań politycznych każde rozwiązanie ma wady i zalety. Scentralizowany system można łatwiej reformować, ponieważ jeśli klimat jest sprzyjający, to zapada jedna decyzja dla całości. Łatwiej też jednak staje się elementem gry politycznej. Ponadto trudniej jest wtedy reagować na lokalne potrzeby, utrudnione jest też konsultowanie proponowanych rozwiązań. Z kolei w sytuacji zdecentralizowanego systemu, zaletą jest fakt, że władze są bliżej szkół i łatwiej może dojść do tworzenia porozumienia sprzyjającego reformie. Problem polega na tym, jak zmiany przenieść później na poziom całego kraju. Dyskusję o reformie w Niemczech w całej powojennej historii oświaty tłumili spory o przewagę rozwiązań przyjętych w poszczególnych landach, zwłaszcza na linii tzw. landów A (rządzonych przez SPD) oraz B (CDU lub CSU) i bardzo trudno było zdecydować się na wspólną linię postępowania, mając

¹³ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium; wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium; wywiad 1 – pracownik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta, Monachium.

¹⁴ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

¹⁵ *Ibidem*.

na uwadze, że nie ma również jednolitych narodowych standardów edukacyjnych (*Schröder stellt Länderhoheit in Frage* 2002; *Ist eine Revolution nötig?* 2002).

Specyficznym i rzadkim przypadkiem podjęcia decyzji o reformie jest sytuacja, gdy wola polityczna jest narzucona z zewnątrz. Po zakończeniu II wojny światowej, na konferencji w Poczdamie alianci przejęli odpowiedzialność za przyszły rozwój niemieckiego systemu oświaty (Hearden 1977: 16). Mimo że zgadzano się na konieczność reformy, efektem była niechęć, a nawet zdecydowany opór społeczeństwa niemieckiego i partii politycznych (Gehring 1997: 251). Amerykanie bowiem (oni byli najbardziej zaangażowani w reformę) starali się narzucić wzorzec, ich zdaniem, najbardziej sprzyjający demokratyzacji społeczeństwa, czyli szkołę jednolitą – sprzeczną z niemiecką tradycją edukacyjną, zakładającą dualizm kształcenia (gimnazjum i szkoła ludowa) (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* 1990: 23–25; Kemper 1984: 43–44).

Brak porozumienia na płaszczyźnie politycznej między władzami okupacyjnymi a konstytuującymi się niemieckimi spowodował, że nowoczesnie zaprojektowana reforma edukacji została zrealizowana tylko częściowo. Wpływy amerykańskie w dziedzinie egalitaryzacji szkolnictwa powróciły po dwudziestu latach przy planowaniu reformy na przełomie lat 60. i 70. (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* 1990: 23–25; Füssl 1997: 238–239). Niemcy podejmując wówczas decyzję o reformie edukacji wychodzili z założenia, że polityka i pedagogika mogą bez przeszkód współpracować w kwestiach kształcenia i wychowania i zapewnić coraz lepszy rozwój systemu oświaty. Zakładano, że reforma będzie jednym z głównych instrumentów polityki społecznej nastawionej na równość szans i optymalny rozwój jednostki.

Jednak następne lata i kontrowersyjne efekty reformy zakwestionowały te optymistyczne założenia (Kemper 1984: 16–17), a wśród problemów tamtej reformy wymienia się m.in. koniec konsensusu politycznego w sprawie reformy (Terhart 2000: 125). Zatem, w jaki sposób można zmniejszyć niekorzystne uwarunkowania polityczne, skoro powiązanie polityki z systemem edukacyjnym jest konieczne? Decentralizacja oraz zwiększenie poziomu autonomii szkół – propozycja popularna np. w Niemczech – ułatwiają odpolitycznienie pracy szkoły na niższym szczeblu, a także, być może, wprowadzenie pewnych rozwiązań reformatorskich, ale część zmian, jeśli ma przynieść efekty, musi dotyczyć całości systemu szkolnictwa i do ich wprowadzenia konieczna jest wola polityczna (Schelsky 1967: 173).

Wraz z konsensem politycznym jest ona wskazywana jako podstawowy warunek udanej reformy¹⁶. Aby podjąć decyzje, musi zaistnieć klimat sprzyjający reformie. Konsensus jest natomiast niezbędny, aby, przy długości realizacji, przyjęte rozwiązania mogły przetrwać zmiany polityczne. Świadczą o tym problemy związane z reformą z 1999 r., gdy brak było porozumienia między rządem a opozycją w sprawie części elementów reformy.

¹⁶ Ta odpowiedź pojawiła się we wszystkich wywiadach na pytanie „Jakie warunki muszą być spełnione, aby reforma się powiodła?”

Rozwiązaniem może być więc koncepcja przyjęta m.in. w Stanach Zjednoczonych na poziomie stanowym, znana pod nazwą *non-partizan*¹⁷. Oświatę zalicza się tam do kwestii, które dla dobra wszystkich powinny być rozstrzygane ponad podziałami (Janowski 2000: 11–13). Przed wprowadzeniem reformy w Polsce w 1999 r. były ku temu pewne przesłanki: konieczność reformy widziała będąca w opozycji SLD, jak i środowisko nauczycielskie (Dzierzgowska, Turski, Wittbrodt 2001). Próbowano stworzyć w ministerstwie radę ds. reformy, gremium obejmujące też opozycję¹⁸. Projekt reformy był w wielu punktach zbieżny z wcześniejszą koncepcją ministra Jerzego Wiatra. Opozycja jednak wycofała się ze wspólnych prac, a reforma została potraktowana jako element przetargu politycznego. Koalicja rządowa też nie dążyła do porozumienia, nie próbując wykorzystać faktu, że prace na projektem reformy trwały od początku lat 90. i aż do 2001 r. zawsze istniała pewna płaszczyzna porozumienia¹⁹. Porozumienia nie osiągnięto także przy pracach nad reformą w 2009 r. Nie wykorzystano też, jak dotąd, szansy, którą daje ustawa o systemie oświaty: nie powołano komisji ekspertów przy prezydencie, co mogłoby być sposobem działania ponad podziałami.

1.2. Czyja szkoła? Religia i przekształcenia systemów oświaty

Po XVIII w. Kościoły – luterański na bazie swoich założeń sankcjonujący potrzebę kształcenia, i katolicki, dysponujący zakonami, do których zadań głównych należało szkolnictwo – miały silny wpływ na rozwój systemów edukacyjnych. „Sojusz ołtarza z tronem” (Jeismann 1988) zakładał, że będzie to harmonizowało z celami państwa, czego przykładem może być wsparcie Kościoła przy tłumieniu idei zmian edukacyjnych zapoczątkowanych rewolucją francuską: ogłoszenia prawa do nauki jako przysługującego każdemu obywatelowi, poprawy szans edukacyjnych dla niższych klas społecznych, rozwoju szkolnictwa przygotowującego do zawodu, przewagi treści świeckich nad religijnymi w nauczaniu (Kemper 1984: 27–33). Stopniowo jednak, od końca XVIII w., państwo zaczęło przejmować coraz większą władzę nad edukacją. Prowadziło to do konfliktów z Kościołem katolickim (luterański był mocniej powiązany z władzą świecką), w Prusach do słynnej walki z kościołem – Kulturkampf Ottona von Bismarcka. Państwo niemieckie końca XIX w. było wyznaniowo neutralne tylko w sensie parytetu wyznaniowego Kościoła ewangelickiego i katolickiego. Oba jednak wciąż mocno oddziaływały na szkoły, zwłaszcza ludowe (Mahrenholz 1964: 164).

Zmianę w tej kwestii wprowadził ruch na rzecz reformy szkoły w okresie Republiki Weimarskiej. Oprócz próby przełamania dualizmu szkolnictwa, powodującego, że szkoła prowadziła do utrwalania barier stanowych przyjęto założenie, które następnie znalazło swój wyraz w konstytucji, że edukacja, jej rozwój i troska o nią są obowiązkiem państwa (Kemper 1984: 126). Kościół miał być rozdzielony od państwa, a więc i od szkoły (Becker 1997: 336). Carl Heinrich Becker określił okres Republiki jako próbę kompromisu, stan pomiędzy rewolucją i tradycją (Becker 1997: 336). Uzgadnianie

¹⁷ Pisownia angielska za autorem cytowanej pozycji.

¹⁸ Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

¹⁹ *Ibidem*.

nowej rzeczywistości nie przychodziło łatwo i walka z Kościołem katolickim o szkołę (*Schulkampf*) była jednym z elementów dominujących w dyskusji o nowym kształcie szkoły. Czy szkoła ma być wyznaniowa (a więc zgodna z tradycyjną zasadą parytetu religijnego), chrześcijańska (odsunięcie Kościoła od ingerowania w system edukacyjny, ale pozostawienie nauczania religii), czy świecka (Nitzschke 1965: 7)?

Kościół katolicki obstawał przy szkole wyznaniowej, zgodnie z nowym kodeksem prawa kanonicznego, który niedługo przedtem wprowadzono w odpowiedzi na napiętą kwestię we Francji i Włoszech. Nauczyciele i socjaldemokracja popierali dążenie do emancypacji, obawiając się, że szkoła wyznaniowa, z możliwą kontrolą Kościoła szkodziłaby pracy wychowawczej (Nitzschke 1965: 6–32).

Kodeks zakładał, że w szkołach katolickich zasadą musi być wychowanie według zasad chrześcijańskich i powoływał się na encyklikę Piusa XI *Divini illius magistri* o wspólnym obowiązku dbałości o wychowanie dzieci i młodzieży przez rodzinę, państwo i Kościół, stąd Kościół właśnie powinien mieć możliwość realizacji tego obowiązku. Przedstawiciele partii Centrum podkreślali natomiast, że współpraca przy tworzeniu demokratycznego państwa wynika z obowiązków chrześcijańskich i Kościół ma prawo angażować się jako instytucja katolickiej części społeczeństwa.

Związek nauczycielski (*Deutscher Lehrerverein*), powołując się na konstytucję (Nitzschke 1965: 10–41) zakładał, że do obowiązków szkoły należy dbałość o jakość wykształcenia i moralne wychowanie, a nauczanie religii powinno pozostać kwestią wspólnot religijnych (Nitzschke 1965: 31–32). Debata zakończyła się w 1919 r. kompromisem w skali całej republiki. Jednak ów kompromis w efekcie pozostawił kwestię szkolną nierozwiązaną i nie zadowalał żadnej ze stron. Zdecydowano się na niego licząc, że złagodzi nieco napiętą sytuację polityczną w kraju (po ogłoszeniu warunków traktatu wersalskiego) i umożliwi współpracę pomiędzy SPD i Centrum na płaszczynie rządowej. Zgodnie z porozumieniem rodzice mieli decydować, jaką szkołę powołać w danej gminie. Kompromis zdecydowanie odrzucały landy uważając, że zostały odsunięte od wpływu na kierunek rozwoju szkolnictwa. W efekcie nieco zmieniono postanowienia i ustalono, że rola rodziców powinna być uwzględniona, ale ostateczna decyzja leży w gestii ustawodawstwa landu (Nitzschke 1965: 61–68). Te założenia miały obowiązywać do ustawowego uregulowania kwestii szkolnej, co się jednak nie powiodło. Po przejściu władzy przez narodowych socjalistów doszło wprawdzie do podpisania konkordatu obowiązującego w całej Rzeszy, ale polityka Hitlera i tak zakładała likwidację szkół wyznaniowych (Nitzschke 1965: 267–268). Tylko w Bawarii w 1924 r. zawarto umowę konkordatową pomiędzy Watykanem i władzami bawarskimi (Nitzschke 1965: 260–262). Tak więc w okresie Republiki Weimarskiej problem sformułowano, ale nie rozwiązano.

Po II wojnie światowej przyjęto stanowisko, że uczeń, zgodnie z konstytucją, ma prawo do lekcji religii w szkole, kwestię szkół wyznaniowych odsunięto na później. Alianci sugerowali pozostawienie decyzji w tej kwestii gminom, liczba takich szkół nie była zresztą duża, ponieważ większość zlikwidowano w okresie III Rzeszy (Hearden 1977: 18). Sprawa ta powróciła w publicznej dyskusji w latach 60. na fali krytyki systemu oświaty, ale wtedy zmieniała się też sytuacja społeczno-polityczna. O ile w XIX w. i na początku XX w. kwestią sporną było rozstrzygnięcie i walka o zakres wpływów

Kościoła i państwa, o tyle po wojnie państwo w całości przejęło odpowiedzialność za oświatę, a dyskusja dotyczyła nauczania religii, kształcenia nauczycieli i nielicznych już szkół wyznaniowych (Mahrenholz 1964: 164). W latach 60. uznano, że nauczanie religii i istnienie szkół przykościelnych jest niezgodne z zasadami neutralności państwa i koncepcjami emancypacyjnymi (Krappmann 1997: 259; Mette 1997: 209, 214). Katolikom zarzucano, że wyznanie to nie dostarcza, w przeciwieństwie do protestantyzmu, motywacji do osobistego rozwoju w ramach świata doczesnego. Efektem był wzrost zróżnicowania: od szkół, w których wycofano religię z oficjalnego planu lekcji, do takich, w których była praktykowana modlitwa przed lekcjami, obchodzono święta religijne, a tematyka związana z religią pojawiała się w wielu kontekstach. Dochodziło też do sporów z rodzicami, np. część sprzeciwiała się chrześcijańskim symbolom w klasach (Krappmann 1997: 259). Jednakże po tym okresie krytyka wobec wspomnianych kwestii bardzo przycichła. Wiązało się to z narastającą laicyzacją i oddaleniem się młodzieży od Kościołów. Religia w szkole przestawała być terenem walki, a stawała się kwestią wyboru. Kościół katolicki w RFN zbliżał się do stanowiska Kościoła ewangelickiego, uznającego tę sprawę za bardziej indywidualną niż publiczną (Mette 1997: 214). Z drugiej strony, również w latach 60. pojawiły się głosy dotyczące współpracy Kościołów z przedstawicielami państwa świeckiego w sytuacji zmian zachodzących w świecie i rozszerzania się zakresu koniecznej edukacji (Picht 1964a: 411–412).

W Polsce okresu międzywojennego podczas debaty nad projektem reformy kwestie religijne były elementem sporu pomiędzy zwolennikami wychowania państwowego i narodowego. Przedstawiciele endecji, chadecji, Kościoła katolickiego oraz Chrześcijańsko-Narodowego Stowarzyszenia Szkół Powszechnych, skrytykowali pominięcie w ustawie wzmianki o wychowaniu religijno-moralnym (Grzywna 1975: 203–204). Zdaniem posłów endecji, program wychowania państwowego zakładał wyłącznie treści świeckie (Dąbrowski, Kornecki 1932: 14–17). Zarazem włączając do założeń swojej koncepcji wychowania narodowego elementy religijne, powoływali się na nauczanie Kościoła dotyczące powinności chrześcijanina: „dobry chrześcijanin jest zarazem wzorowym patriotą” (Mercier za: Dąbrowski, Kornecki 1932: 20). Ich zdaniem odsuwanie Kościoła od szkoły było elementem całkowitego przejęcia kształtowania obywateli przez państwa, a dokładnie partię rządzącą (Dąbrowski, Kornecki 1932: 21). Przyrównywali nawet tę koncepcję do faszystowskiej doktryny wychowawczej i powoływali się na krytykę tej ostatniej przez papieża Piusa XI:

Bo jest to zamysł całkowitego zmonopolizowania młodzieży od najpierwszego dzieciństwa do wieku dojrzałego na całkowitą i wyłączną korzyść jednej partii i jednych rządów na podłożu ideologii, która zdecydowanie streszcza się w prawdziwej i czystej statolatryj, czyli bałwochwalstwie państwa, a niemniej w pełnej sprzeczności z przyrodzonymi prawami zarówno, jak i z nadprzyrodzonymi prawami Kościoła (Dąbrowski, Kornecki 1932: 26).

W okresie PRL nauczanie religii i aspekty religijne w wychowaniu zostały stopniowo usunięte ze szkół. Założenia socjalistycznego systemu wartości zakładały ateizm

i przekonanie o wszechmocy człowieka (Wojdon 2001: 46)²⁰. Pierwszym krokiem było uzależnienie pobierania szkolnej nauki religii od woli rodziców, co było sprzeczne z wciąż obowiązującą konstytucją i konkordatem (Kryńska, Mauersberg 2003: 13–14). Utrudniano funkcjonowanie szkołom i zakładom wychowawczym prowadzonym przez organizacje religijne, m.in. przez wywieranie nacisku na rodziców, odbieranie im uprawnień szkół państwowych, a od 1949 r. coraz częściej po prostu je zamykano (Kryńska, Mauersberg 2003: 13–14). Mimo zawarcia 14 kwietnia 1950 r. porozumienia pomiędzy episkopatem i rządem, założenia ministerialne przewidywały ograniczanie i rugowanie nauki religii ze szkół. Wychowania religijnego nie uwzględniono też w nowych programach i podręcznikach (Kryńska, Mauersberg 2003: 25–40). Religię określano jako „produkt ucisku społecznego i duchowego mas pracujących” (Raina 1994: 640), a Kościołowi zarzucano, że wytwarza w szkole atmosferę nietolerancji i szykan wobec młodzieży niewierzącej, księży zaś i katecheci występują przeciw socjalizmowi (Kryńska, Mauersberg 2003: 40–41). Ostatecznie ustawa O rozwoju systemu oświaty i wychowaniu w Polsce Ludowej z 15 lipca 1961 r. (Dz.U. PRL z 1961 r. Nr 32, poz. 160) wprowadziła całkowitą laicyzację szkolnictwa, zlikwidowano też większość katolickich szkół i przedszkoli.

W latach 70. i 80. ta kwestia nie była poruszana przy debatach dotyczących reform systemu oświaty. Powróciła w latach 90. jako postulat ponownego wprowadzenia religii do szkół i wywołała gorącą dyskusję społeczną. W momencie wprowadzenia reformy AWS–UW, kwestia ta była już uregulowana i nie była rozważana w kontekście zmian w systemie oświaty. Problemem, który stoi obecnie przed zarówno polskim, jak niemieckim systemem edukacyjnym, jest pytanie o rolę religii w kształtowaniu człowieka i rolę Kościoła w szkolnictwie.

Zgodnie z zapisami konstytucji i polskiej, i niemieckiej, kwestia religii i wyznania pozostaje sprawą każdego obywatela. Zgodnie z umowami konkordatowymi państwo i Kościół są rozdzielone. Pytanie jest, jak daleko ma iść ta neutralność? Jest to kwestia wciąż nie do końca określona, o czym świadczy powracająca sprawa nauczania religii w szkole (choć wydaje się, że jest to już teraz temat raczej obliczony na zyskanie politycznych punktów niż faktycznie konsekwentne dążenie do zmiany stanu rzeczy) lub np. spór o krzyże na ścianach w bawarskich szkołach (Huster 2001: 399–400).

Z drugiej strony wyniki badań wskazujące na postawy agresji, wrogości wobec innych, przede wszystkim cudzoziemców, radykalizm lub nastawienie głównie na konsumpcję, wywołują też głosy, że szkoła wpada w pułapkę zbyt daleko posuniętej neutralności, tolerancji i liberalizmu (Edelstein 2000: 371–372). Czy problemy wychowawcze można przerzucać na nauczanie religii? Jak skonstruować wyważony model kształtowania młodzieży, uwzględniający też wpływ religii, a nie narzucający zarazem jednego wyznania? (Huster 2001: 406)

Katolicka myśl pedagogiczna ideały i cele wychowania wyprowadza z religii i etyki katolickiej. Dąży do pełnego zharmonizowania człowieka, docenia wartość rozumu, woli i łaski (Rynio 2001: 411; van der Vloet 2001: 37–41). Ideały te nie odbiegają zasadniczo od prezentowanych przez myśl protestancką²¹, ze względu na wspólne

²⁰ Temu celowi sprzyjało też położenie dużego nacisku i wzrost znaczenia nauczania przedmiotów ścisłych i przyrodniczych (Watson 2000: 57).

²¹ Wywiad 32 – kościół ewangelicko-augsburski, Niemcy.

korzenie tych odłamów chrześcijańskich. Zakładają koncentrację na człowieku jako podmiocie, jego zadaniach i powinnościach w stosunku do innych i otaczającej go rzeczywistości. Sytuują wychowanie w szerokim kręgu oddziaływań ze strony rodzin, państwa, Kościołów, szkoły, grup odniesienia. Idealem jest chrześcijanin świadomy swego celu i przeznaczenia, ale chrześcijanin żyjący na ziemi, otwarty wobec współczesnego świata i wartości doczesnych²² (Kunowski 2001: 50; Rynio 2001: 411–415). Papież Leon XII i Pius IX w XIX w. sformułowali jako cel wychowanie „dobrego chrześcijanina” i „uczciwego obywatela” (Dziekoński 2000: 57). Pozostają one aktualne w katolickiej nauce społecznej przez cały wiek XX i jako postulat dla XXI (Dziekoński 2000: 58–79). Wskazuje się na konieczność kształtowania w dzisiejszym chrześcijańskim postawy społecznej, która nie wyczerpuje się wyłącznie w akceptacji wartości doczesnych, a zakłada aktywność (Poręba 1968: 411).

Wartości wychowawcze wyrastające z pedagogiki chrześcijańskiej w znacznej części odpowiadają świeckim jak np.: wychowanie do pokoju, kształtowanie postawy obywatelskiej, koncepcja dialogu kultur, przestrzeganie sprawiedliwości i praw człowieka (Rusiecki 2001: 118). Zwraca się uwagę, że nauczanie Jana Pawła II (np. w encyklice *Fides et Ratio*) jest zgodne np. z raportem Delorsa i innymi opracowaniami dotyczącymi oświaty (Bagrowicz 2001: 163). Są też jednak punkty sprzeczne, przede wszystkim z założeniami liberalnego systemu wychowania, a zwłaszcza radykalnej pedagogiki emancypacyjnej, która nie godzi się na ograniczenia wolności jednostki narzucane przez chrześcijaństwo (Rusiecki 2001: 126–130).

Wydaje się jednak, że zarówno ze strony świeckiej pedagogiki, jak i tej o korzeniach chrześcijańskich, widać obecnie tendencję do wspólnego pracowania nad koncepcją człowieka przekazywaną w ramach edukacji²³ (Doyé, Scheilke 1997: 168), ponieważ konieczność wychowywania do wartości (*Werteerziehung*) przez szkołę jest stwierdzana przez polityków, przedstawicieli nauki, Kościołów, a nawet środowisk gospodarczych (Doyé, Scheilke 1997: 166). Możliwe jest to pod warunkiem rozwiązania kwestii aktywnego zaangażowania się Kościoła (przede wszystkim katolickiego) w dyskusję na temat aksjologicznych podstaw ładu społeczno-politycznego, w tym też oświaty (Dziubka 1998: 64).

Badania empiryczne potwierdzają, że Kościół jest widziany w opinii publicznej nie tylko jako instytucja spełniająca określone dla niej funkcje religijne i kulturowe, lecz także jako jedna z centralnych instytucji życia publicznego²⁴, co było i jest przyczyną sporów. Pytanie tylko, czy spór ten musi być przez obie strony definiowany w kategoriach gry o sumie zerowej (Wnuk-Lipiński 1994: 5–8)? Wydaje się, że o ile społecznie nieakceptowana jest polityczna rola Kościoła, zajmowanie stanowiska w sprawie ustaw sejmowych, o tyle kwestia wiążąca się z systemem oświaty, a zwłaszcza

²² *Ibidem*.

²³ Wywiad 32 – kościół ewangelicko-augsburski, Niemcy; wywiad 33 – kościół katolicki, Polska.

²⁴ Wiąże się to z jego rolą w poprzednim ustroju, ale też z zaangażowaniem w życie społeczne po zmianie systemu. W odniesieniu do wychowania można przywołać dokument Prymasowskiej Rady Społecznej, *Problemy wychowania w Polsce roku 1990*. Zapisane tam potrzeby edukacyjne i wychowawcze pokrywają się z potrzebami wskazywanymi w odniesieniu do planowanej reformy: zmiany programowe, pluralizm programów i metod, zwiększenie współpracy szkoły z rodzicami, wprowadzenie programów zapobiegających problemom szkolnym i wychowawczym.

cza lekcjami religii w szkołach, jest mniej problematyczna. Głosy na rzecz powrotu religii do salek przykościelnych dotyczą raczej szansy na większy związek z parafią niż protestu przeciwko jej obecności w szkole (Grabarczyk 2008).

Widoczna jest natomiast konieczność nowego określenia roli religii w szkole. Szkoła, podobnie jak całe społeczeństwo, stoi przed koniecznością rozwiązania problemu pluralizmu wartości, wielokulturowości oraz coraz większego zróżnicowania religijnego i wyznaniowego wśród uczniów.

Na jakie rozwiązanie można się zdecydować? Czy oferować nauczanie w ramach każdej religii lub wyznania osobno, czy tylko tych największych, bądź już tradycyjnie obecnych w systemie oświaty, a więc chrześcijańskich?

Polska będąc krajem jednolitym pod tym względem może na razie stosować to rozwiązanie: w szkole nauczanie religii jest prowadzone w ramach wyznania katolickiego, niekiedy protestanckiego i prawosławnego, a dla uczniów, którzy nie chcą w nich uczestniczyć oferowane są zajęcia z etyki, chociaż tu rzeczywistość wygląda różnie. Niemcy muszą już jednak uwzględnić coraz większą liczbę uczniów – wyznawców islamu oraz znacznie większą niż w Polsce liczbę osób, które deklarują się jako niewierzący.

Inną możliwością jest nowe podejście do religii w szkole. Dotychczas była ona rozumiana jako „religia kościelna” (Doyé, Scheilke 1997: 167). Przeciwnicy uznają religię za kwestię całkowicie indywidualną. Proponowana jest natomiast jeszcze trzecia perspektywa: społeczna (Doyé, Scheilke 1997: 167). Zwolennicy tego podejścia wychodzą częściowo od wywodzącej się jeszcze z NRD²⁵ koncepcji zajęć LER: *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde* (kształtowanie życia, etyka, wiedza o religii), będącej raczej religioznawstwem niż nauczaniem religii w tradycyjnym znaczeniu (Leschinsky, Gmehn 2001: 369–392).

Jej założeniem jest przedstawienie uczniom wielości systemów religijnych i etycznych, ale bez dominacji jednego z nich (Gloy 1997: 31–253). Jest to więc kształcenie umiejętności wyboru i radzenia sobie z pluralizmem wartości, a nie nauczanie tylko jednego z nich (Doyé, Scheilke 1997: 178; Nipkow 1996: 72).

A więc szkoła neutralna etycznie, ale nie normatywnie (Huster 2001: 412). Tego typu głosy pojawiły się też w badaniach²⁶, realizacja wydaje się jeszcze odległa, respondenci widzą jednak takie możliwości w programach nauczania w obecnie reformowanej szkole. Wskazywane jest tworzenie ścieżek edukacyjnych dotyczących tematów łączących przedmioty o treściach świeckich i religijnych²⁷.

²⁵ Jest to też jej słabość ze względów polityczno-społecznych oraz z powodu faktu, że pierwotnie miała być przedmiotem całkowicie świeckim, kontrolowanym przez państwo, przeciw czemu protestowały oba kościoły (Doyé, Scheilke 1997: 183).

²⁶ Wywiad 32 – kościół ewangelicko-augsburski, Niemcy; wywiad 33 – kościół katolicki, Polska; wywiad 4 – kościół katolicki, Niemcy.

²⁷ Wywiad 33 – kościół katolicki, Polska.

2. „Człowiek jest niczym ponad to, co uczyni z nim wychowanie”. Koncepcja człowieka i obywatela w szkole

Podstawowym wyjściowym pytaniem jest, czy jest możliwe tworzenie społeczeństwa przez wychowanie? Badacze społeczeństwa, jak Anthony Giddens czy Niklas Luhmann, skłaniają się ku odpowiedzi negatywnej, przedstawiciele nauk pedagogicznych i politycy wierzą, że tak. Zarazem drugie pytanie brzmi: czy zadanie to należy do szkoły?

Krytycy możliwości integrowania społeczeństwa przez wychowanie wychodzą od Bernarda Mandeville'a i Davida Hume'a. Odrzucają założenie, że każdy porządek społeczny musi być celowo wprowadzony przez jego twórców. Jest on, owszem, rezultatem pewnych działań, ale niekoniecznie projektów na poziomie instytucji. Zdaniem Giddensa i Luhmanna, pedagogika musi odrzucić myśl o wychowaniu generacji na wspólnej bazie, co potwierdza praktyka. Osobista moralność nie przekłada się na jedność społeczną, zwłaszcza w sytuacji pluralizmu moralnego, co w narastający sposób widać w XX i XXI w. (Heyting 1999: 9–14).

Przeciwnicy oponują, że byłoby to rozgrzeszenie następnego hitleryzmu, a wspólnie problem wychowania staje się coraz istotniejszy wobec wzrostu agresji, popularności radykalnych ideologii, odrzucaniu porządku społecznego, braku zaangażowania (von Hentig 1999: 27–33). Polityka i pedagogika nie zawsze jednakowo podchodzą do zakresu i celu działalności wychowawczej.

Johann Amos Komenius w XVII w. połączył koncepcje pedagogiczne i polityczno-społeczne; w swojej *Wielkiej dydaktyce* (1657) zakładał, że szkoła ma tak uczyć, by przez przekazywanie wiedzy, zasad moralnych i religijnych przygotować człowieka do przykładowego życia. Marie Jean Antoine de Condorcet w XVIII w. zaprezentował poglądy już o zdecydowanie świeckim charakterze. Szkole przypisał rolę utworzenia z jednostek społeczności obywateli, tak by umieli z praw obywatelskich właściwie korzystać (Kemper 1984: 21–23).

Z kolei Johann Friedrich Herbart, filozof, pedagog z Królewca twierdził, że pedagogika analizuje, jak wpleść rozum i rozsądek w proces wychowawczy nie przesądzając jednak o efekcie końcowym, polityka natomiast chce konkretnych rezultatów (Kemper 1984: 28). Ów rezultat procesu wychowawczego to legitymizacja istniejącego porządku społecznego. Politycy od zawsze chcieli, aby system oświaty kształtował im odpowiadających obywateli, a najbardziej rozwinięta ideologizacja szkoły widoczna jest w społeczeństwach totalitarnych. Przeciw polityzacji wychowania występują natomiast przedstawiciele niektórych koncepcji pedagogicznych, np. pedagogiki emancypacyjnej (Tenorth 1991: 82–83).

„Świat jako wola i wyobrażenie” – słowa Artura Schopenhauera potwierdzają przekonanie, że rzeczywistość społeczną można kształtować.

[...] że ma za przedmiot człowieka i dąży do wywarcia wpływu na jego zachowanie się, lecz także w tym bardziej specjalnym i ograniczonym znaczeniu, że przedmioty, zamiary i metody czynności wychowawczych zależą w swej treści od potrzeb i dążeń tej grupy społecznej (Znaniński 1973: 49).

To, czego się będzie nauczać, zależy w pierwszym rzędzie od przyjętej koncepcji ideologicznej, na niej bazują m.in. podstawy programowe (Konarzewski 2004a: 2). Narodowy system edukacyjny odzwierciedla więc wizję człowieka w danym społeczeństwie (Weinacht 1997: 355).

Na ile kwestia socjalizacji wiąże się z systemami szkolnymi? Przyjęło się uważać, że we współczesnym społeczeństwie szkoła jest najskuteczniejszym środkiem formowania osobowości człowieka (Niezgoda 1993: 91). Od chwili przekroczenia progu umasowienia, a więc od wprowadzenia obowiązku szkolnego, szkoła stała się narzędziem realizacji funkcji integracyjnej i kontrolnej społeczeństwa (Niezgoda 1993: 105). Staje się to szczególnie istotne w okresach burzliwych przeobrażeń i zmian społecznych, a takie są widoczne w XX i XXI w.

Systemy oświatowe zostały wprzęgnięte w proces kształtowania już dzisiaj nowego „społeczeństwa przyszłości” socjalistycznego, postindustrialnego, „wspólnego domu europejskiego”, narodowych społeczeństw „trzeciego świata” [...]. Wymaga to wychowania nowego typu człowieka, takiego, który mógłby stworzyć ten nowy typ społeczeństwa, a równocześnie w nim funkcjonować, dostosowując się do zmieniających się warunków. Oznacza to, iż „nowy człowiek” powinien być wyposażony np. w inny niż dotychczas typ wiedzy i kwalifikacji, łatwych do odnowienia i rozszerzenia. W inny system wartości i system pojmowania świata pozwalający na przełamanie narodowych czy plemiennych odrębności czy wrogości. W dyspozycje pozwalające na podporządkowanie interesów indywidualnych interesowi zbiorowemu. W zdolności działania zorientowanego na tworzenie nowego, nie tylko na odtwarzanie (Niezgoda 1993: 97).

Na to, jaką koncepcję człowieka i obywatela będzie próbował przekazać system oświatowy ma wpływ wiele czynników: są to uwarunkowania kulturowe, ekonomiczne (Apple 1990: 45) oraz polityczne w swoich historycznych kontekstach, jako że procesy społeczne są zdeterminowane przez świadomość ludzką zapisaną w niej pamięcią o tradycji, symbolach i doświadczeniach jednostek i pokoleń.

To, oraz cele, które państwo stawia przed wychowaniem w szkole, decydują o selekcji spośród zasobu wiedzy, a także o wartościach, które mają być przekazane w procesie nauki (Nasalska 2004b: 87). Skrajnym przypadkiem kontroli państwa nad treścią przekazu edukacyjnego jest funkcjonowanie systemów oświaty w systemach totalitarnych (Nasalska 2004b: 88), ale wszystkie systemy polityczne próbują wzmacniać swoją legitymizację przez wychowanie (Richter 1999: 83).

Od pruskiego posłuszeństwa do budowania demokracji

Heinrich Mann przedstawił w powieści *Poddany* satyryczny obraz Niemca. Dieterich Heszling płaszczy się przed przełożonymi i każdym o wyższej pozycji niż on sam. Państwo to dla niego bożyszcze i nie kwestionuje żadnych poleceń pochodzących „z góry”, jako że państwo jest nieomyłne. Z bałwochwalczą też czcią podchodzi do cesarza i idei cesarstwa, bo symbolizują wielkość Niemiec. To obraz czasów cesarstwa niemieckiego i pruskiego ideału wychowawczego. Pod koniec lat 50. Gabriel Almond i Sidney Verba, analizując wyniki swoich badań, które dotyczyły kultury politycznej w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Włoszech, Meksyku i Niemczech, doszli do wniosku, że w porównaniu z pozostałymi krajami, Niemców cechuje

wysoki poziom wiedzy politycznej, wysoki odsetek biorących udział w wyborach, zdecydowanie wyższy niż gdzie indziej poziom zaufania do administracji federalnej i regionalnej, niechęć do aktywnego uczestnictwa w polityce, niski poziom gotowości do współdziałania oraz dystans emocjonalny do samej idei wspólnej działalności. Na podstawie tych badań Almond i Verba stwierdzili, że mieszkańcy RFN prezentują postawę raczej poddanego niż obywatela (Almond, Verba 1963: 180–229). Pruski ideał osobowości przetrwał więc bardzo długo.

Znaczący rozwój szkolnictwa w Prusach wiązał się, jak już wspomniano, z fryderykańską koncepcją państwa (Kroener 1989: 39). Wyzwalające się spod dominacji Kościoła i stanów szkolnictwo można było traktować jako zagrożenie politycznego i społecznego porządku i hamować jego rozwój lub wykorzystać do budowania silnego państwa – na to zdecydowały się Prusy (Jeismann 2000: 212–213). Pedagogika państwowa była również środkiem zaradczym na wpływy ruchów narodowych dążących do zjednoczenia Niemiec i propagujących wychowanie narodowe. Zwolennikiem tego rozwiązania był Wilhelm von Humboldt (Wallisch-Langlotz 2000: 99). Zwyciężyła koncepcja państwowa, a edukacja stała się programem politycznym (Jeismann 2000: 213–223).

Oprócz przywiązania do państwa i szacunku dla władzy państwowej, posuniętego do postawy poddanego (Jach 2002: 71), szkoły pruskie starały się zaszczepić uczniom pilność i pracowitość (Neugebauer 1992: 108). W XVIII w., ale także i później, nauczyciele wywodzili się przede wszystkim z kręgów rzemieślniczych, a więc ukazywali jako ważne cechy i cnoty cenione wśród rzemieślników: oprócz pilności i pracowitości także skromność, biegłość w swoim fachu, uczciwość, rzetelność i solidność. Patrząc na badania opinii publicznej, to te cechy do dziś są kojarzone z Niemcami (*Im Westen die besseren Deutschen* 1999). Wtedy przyczyniały się także do rozwoju państwa (Neugebauer 1992: 37–38).

Po zakończeniu I wojny światowej przed twórcami Republiki Weimarskiej stało pytanie, jaki obywatel jest potrzebny nowemu państwu? Republika Weimarska to państwo powstałe jako kompromis między rewolucją a tradycją i ten kompromis nikogo nie zadowalał (Becker 1997: 336). Kompromisowy charakter widać także w koncepcji obywatela: kształcić do życia w republice, ale tak by nie stracić szacunku dla monarchicznej prusko-niemieckiej przeszłości. Była to więc próba stworzenia społeczeństwa godzącego sprzeczności (Becker 1997: 396). Nowy rząd stał przed tyłoma problemami, że kwestie wychowawcze, włączone do programu (Möller 1997: 126), pozostały raczej deklaracją. W obrębie samego systemu edukacyjnego większą uwagę przyciągały spór o szkołę ludową i laicki charakter oświaty w ramach rozdziału Kościoła od państwa (Becker 1997: 336–339). Położono nacisk na cnoty obywatelskie: wychowanie ku demokracji, zgodę i harmonię międzynarodową (Tenorth 1991: 79).

Konstytucja, także będąca efektem kompromisów, zakładała wychowanie „w duchu obyczajności, w kierunku obywatelskiej postawy, rozwoju cnót osobistych i społecznie pożytecznych, w duchu tradycji niemieckiej i zgody między narodami” (Tenorth 1991: 80). Pożądany człowiek miał być twórczy, otwarty, fachowy, nakierowany na siebie i wspólnotę i – co było wyraźnym przeciwstawieniem się pruskiej koncepcji – potrafiący oceniać i formułować sądy (Kemper 1984: 129–130). Tymcza-

sem sytuacja w kraju po I wojnie światowej nie sprzyjała zachowaniu się demokracji. Okaleczeni przez wojnę młodzi ludzie nie potrafili się odnaleźć w sytuacji klęski i upadku dotychczasowych wartości. Znaczna część z nich trafiała do bardziej lub mniej radykalnych grup prawicowych. Poddawała się ideom volksistowskim²⁸ i narodowo-socjalistycznym.

Problemy ekonomiczne, a przede wszystkim hiperinflacja powodowała „panikę klasy średniej” (określenie Teodora Geigera z 1931 r., za Möller 1997: 165): wzrastającą polityczną i społeczną dezorientację, alienację z demokratycznej republiki, którą z kolei postrzegano jako sprawczynię nędzy (Möller 1997: 165–185). Wybór Paula von Hindenburga na prezydenta w 1925 r. oznaczał, że „stare Prusy wracały do nowych Niemiec” (Möller 1997: 79). Według słów hrabiego Kuno Westarpa, przewodniczącego klubu parlamentarnego DNVP (Niemiecka Narodowa Partia Ludowa):

14,6 mln wyborców, którzy 26 kwietnia posłuchali naszych wezwań, przyznało się [...] do tej przeszłości, która była przed 1918 rokiem... Ta wola, która zwyciężyła w głosowaniu 26 kwietnia nie oznacza zgody na to, co jest obce istocie niemieckiej, na system republikańsko-demokratyczny, który został nam narzucony przez zagranicznych wrogów. Ten wybór dowodzi, że ten system nie zapuścił korzeni w naszym narodzie (*Ursachen und Folgen*, t. 6: 290, za: Möller 1997: 79).

Dodatkowo znaczna część nauczycieli wyznawała kult monarchii i państwa oraz tęskniła do dawnego porządku społecznego (Kotłowski 1997: 215–216). W Republice Weimarskiej stali się

[...] rozsadnikiem idei autorytarnych, heroizacji historii i szowinizmu narodowego, a nade wszystko propagatorem myśli cywilizacyjnej Niemców i tęsknot imperialnych. Republikę uważali za smutny dopust boży (Kotłowski 1997: 216).

Szkoły stały się więc miejscem zderzenia nowych koncepcji z rzeczywistością ciągnącą ku tradycji. W najlepszym wypadku pozostawały w tym konflikcie neutralne. W przeciwnym razie powodowały coraz większą dezorientację młodzieży, gdy coraz bardziej abstrakcyjnie brzmiącą naukę konstytucyjną konfrontowała z polityczną codziennością. Na pojęcie konfliktu jako zasady funkcjonowania państwa społeczeństwo wychowane w pruskiej tradycji nie było przygotowane (Mundt 1987: 233–235). Nowe wartości pozostały więc przede wszystkim na papierze, a zmiany zdołano zaledwie zapoczątkować.

Kwestii szkolnictwa nie zaniedbali natomiast narodowi socjaliści, mimo że Hitler nie przypisywał szkole zbyt dużego znaczenia wychowawczego. Niemniej żądał, aby była instancją przekazywania ideologii. Czystość ideologiczną starano się zapewnić z jednej strony przez czystki oraz od 1931 r. udział nauczycieli w obozach szkoleniowych, a z drugiej przez reformę programową (Götz 1998: 209). Plan i zasady wychowawcze zaczerpnięto z *Mein Kampf* Hitlera. Stworzono koncepcję państwa wycho-

²⁸ Polegających m.in. na nawoływaniu do łączenia się wszystkich Niemców krwi nordyckiej w ramach Wielkiej Rzeszy. Zarazem miało się to wiązać z wyzwoleniem z więzów i autorytetów obowiązujących w mieszczańskim systemie wychowania. Przykładem może być ruch młodzieży szkolnej *Wandervögel*, chcący zaszczerpieć w młodzieży umiłowanie ojczyzny i przyrody (Kotłowski 1997: 219).

wującego – *Erziehungsstaat*²⁹ (Giesecke 1985: 31). Odrzucono natomiast koncepcję wychowania człowieka jako wolnej indywidualności, ponieważ naczelną wartością miał być naród (*Volk*) jako całość. Według takiego programu politycznego szkoła miała kształcić czystych rasowo obywateli, gotowych poświęcić się dla państwa. Położono akcent na historię, odrzucono obce wpływy. Polityka, kształtowanie miłości do ojczyzny i dumy narodowej nie miały być przekazywane podczas jednego specjalnego przedmiotu, ale przenikać cały proces kształcenia. Duży nacisk położono na formowanie tężyzny fizycznej, odrzucając intelektualizm (Fiedor 1990: 122).

To, co przyciągało Niemców do nowej ideologii, to powrót do elementów, które były dla nich tak istotne, a które w okresie Republiki Weimarskiej w swoim poczuciu utracili: silne państwo, duma narodowa i przywódca – już nie cesarz, ale też i nie zwykły człowiek, jak w demokracji (Götz 1998: 210–221; Möller 1997: 228–229). Zarazem tworzyli tożsamość w odniesieniu do wroga, tworząc ostry podział na my – oni, uzasadniając potrzebę walki i zdobywania *Lebensraum* – przestrzeni życiowej (Lenhardt 1999: 514–515). Służyło temu przede wszystkim nauczanie historii (Fiedor 1990: 121). Po kryzysach międzynarodowych i poczuciu krzywdy z powodu wysokich reparacji po I wojnie światowej, hasło takie padało na podatny grunt (Kotłowski 1997: 329–351).

Po zakończeniu II wojny światowej narodowo-patriotyczne cele kształcenia zostały postawione pod znakiem zapytania. Nazwa „Prusy”, która określała tradycję kształcenia, została decyzją państw zwycięskich wymazana (Führ 1996: 5). Wychodziły od przekonania, że przyczyną wojny był „niemiecki charakter” (Heideking 1997: 11) i z nieco uproszczonego założenia, iż „gdyby niemieckie szkoły były bardziej demokratyczne, to światu oszczędzono by wojny” (Gehring 1997: 248). Skoro w błędach wynikających z celów realizowanych przez system oświaty tkwiło „produkowanie” osobowości autorytarnej, szkoła może też je naprawić. Po debacie historyków, politologów i socjologów³⁰ alianci, przede wszystkim Amerykanie, stworzyli podstawy koncepcji reedukacji (Heideking 1997: 11). Postanowili przeprowadzić gruntowną reformę systemu edukacji i „stworzyć naród”, wpoić wzory edukacji obywatelskiej (Diederich, Lingelbach 1977: 185–186). Wychodząc z założenia, że struktury instytucjonalne stanowią często motywację do danego zachowania i danej oceny sytuacji, postanowiono przeprowadzić kontrolowaną zmianę instytucjonalną (Gerhardt 1997: 149). W tym rozdziale interesuje mnie cel wychowawczy reformy, uznany za istotny element antyfaszystowskiego nowego porządku. Narodowy socjalizm był świadectwem, jak łatwo można szkołą politycznie manipulować. Uznano więc, że może ona również służyć przeorientowaniu społeczeństwa. Na konferencji poczdamskiej alianci podjęli się zapewnienia, aby system edukacji „nie mógł służyć nazistowskim i militarnym celom, ale umożliwił sukces idei demokratycznej” (Hearden 1977: 16). Jak się jednak okazało, Związek Radziecki pojmował to inaczej niż zachodni alianci.

Reedukacji nie uzasadniano tylko rasizmem. Podniesiono argumenty, że niemiecki system oświatowy tradycyjnie był predemokratyczny i antyzachodni: wskazano na

²⁹ 9 maja 1933 r. minister spraw wewnętrznych Wilhelm Frick przedstawił *Kampfziele der deutschen Schule*.

³⁰ Konferencja „Germany After the War” w 1944 r. Uczestniczyli w niej m.in. Talcott Parsons i Margaret Mead (Gerhardt 1997: 147).

odrzuć w XVIII w. angielskiej i francuskiej myśli edukacyjnej oraz wciąż żywą tradycję pruskiego poddaństwa (Weinacht 1997: 354–356). Stwierdzono, że niemiecki charakter narodowy zawiera dwa antagonistyczne elementy wynikające z tradycji i kultury: emocjonalny, idealistyczny i romantyczny – potencjalnie konstruktywny lub destruktywny i społeczny oraz drugi: wysoką ocenę ciężkiej pracy, zamiłowanie do porządku, skłonność do podporządkowania się. Teraz chciano wprowadzić nowe elementy (Gerhardt 1997: 148). Etykę obowiązku definiowanego przez państwo chciano zastąpić współpracą społeczną (Weinacht 1997: 357). Amerykanie chcieli uniknąć też błędów popełnionych po I wojnie światowej i w pełni zaangażowali się w rekonstrukcję i odbudowę Europy. Tym razem Niemcy miały być od razu wciągnięte we współpracę pomiędzy demokratycznymi państwami. Rosnące zagrożenie komunizmem jeszcze potęgowało tę tendencję (Heideking 1997: 12) – „jeżeli brak stabilności ekonomicznej nigdy nie jest gorszy, to w narodzie, w którego kulturze zakorzeniona jest paranoja, staje się zagrożeniem dla sąsiadów” (Gerhardt 1997: 150).

Zdaniem Talcotta Parsonsa zmiany instytucjonalne, zwłaszcza w sferze ekonomii sprzyjałyby redukcji skłonności do agresji przez zneutralizowanie negatywnego dualizmu w niemieckim charakterze narodowym (Gerhardt 1997: 151). Tak więc sformułowano następujące cele reformy: uczynienie Niemców obywatelami demokratycznego państwa, nauczenie ich pokojowego współistnienia z innymi narodami oraz przekazanie uczniom wartości etycznych wynikających z etyki chrześcijańskiej (Führ 1996).

Demokracja zakłada typ aktywnego obywatela. Należało przyjąć, że ma ona funkcję klamry spinającej różne polityczne i społeczne interesy i działania. Konflikt musi być rozwiązany przez tworzenie konsensusu, a nie narzucenie woli przez państwo lub zaprzeczanie sprzeczności interesów (Mundt 1987: 241). A więc był to powrót do idei Weimaru. Realizacja drugiego celu wiązała się z reformą programów i podręczników, a cel trzeci został omówiony przy analizie wpływu religii.

Czy reedukacja była sukcesem? Zmiana miała być moralna, kulturowa i polityczna, ale Amerykanie zakładali, że Niemcy zaakceptują reformy (Gehring 1997: 251). Dwukrotnie w historii niemieckiego systemu edukacyjnego – w roku 1945 i 1989 – nastąpiła taka sytuacja: zmiany wymuszone zniknięciem warunków politycznych, dla których powstały pewne koncepcje. Metoda reformy w 1945 r. bazująca na obcym autorytecie i obcych wzorcach była problematyczna. Część niechęci do reedukacji wiązała się z brakiem zakorzenienia wzorców w niemieckiej tradycji. Odwołania do Republiki Weimarskiej niewiele pomagały. Niemcy świadomi swoich dokonań kulturowych czuli się urażeni w narodowej dumie, gdy zakwestionowano prawie wszystkie zasady oświaty (Heideking 1997: 12). Spory o zmiany strukturalne zwiększały niechęć do działań amerykańskich (Weinacht 1997: 357–360) i m.in. dlatego w latach 50. i 60. było wiele głosów określających całą koncepcję reedukacji jako chybioną (Heideking 1997: 12).

Mimo prób odrzucenia reformy fakt, że RFN stało się członkiem politycznej społeczności zachodniej i ekonomii, spowodował westernizację systemu edukacyjnego (Weinacht 1997: 360–361). Utrzymanie starej struktury kształcenia, fakt, że uczący też nie mieli doświadczeń z wzorcami obywatelskimi oraz żywe obawy przed odro-

dzeniem się idei totalitaryzmu, spowodowały jednak częściowo fałszywe pojmowanie demokracji i kształcenia obywatelskiego. Lata 50. i 60. w RFN to próby odpolitycznienia szkoły, żądanie jedności i harmonii i zamiast rozwiązywania konfliktów wciąż próba wyobrażenia państwa jako znoszącego sprzeczności (Mundt 1987: 244). Stwarzano mało okazji do praktycznej nauki problemów demokracji. Szans tego typu nie dawały tego nawet parlamenty uczniowskie. Brak zainteresowania polityką części obywateli po latach trudności odbudowy kraju sprzyjał tej tendencji. Powstała koncepcja obywatela znającego i akceptującego reguły demokratyczne, ale w niewielkim stopniu angażującego się w życie polityczne (Mundt 1987: 246–247). Efekty tego podejścia można obserwować do dziś (*Shell Studie* 2002).

W radzieckiej strefie okupacyjnej także zrealizowano reformę edukacji, która była elementem budowania państwa socjalistycznego. W przeciwieństwie do RFN, NRD odrzuciła niemiecką tradycję wychowawczą. Jednak także i ta strategia niosła ze sobą ryzyko. O ile w RFN widać było próby przywrócenia założeń z innej epoki, o tyle tu zakwestionowano wszystko, co było głęboko zakorzenione w świadomości Niemców (Hearden 1977: 247). Strukturalna i programowa przebudowa szkoły miała służyć celom politycznym. Zmiany uzasadniała marksistowska ideologia. Niemniej pruska tradycja nie zniknęła. Pozostała skłonność do podporządkowania się, ale tym razem dotyczyło ono partii i państwa i było interpretowane jako miłość do ojczyzny. Sprzyjał temu fakt, że tę samą tendencję prezentowali nauczyciele. Celem wychowania, podobnie jak w PRL, było ukształtowanie „nowego człowieka socjalizmu”. I podobnie jak w Polsce ostatecznie nie udało się go stworzyć, a system upadł. W obu krajach system edukacyjny nie był przygotowany na zmianę ustrojową. Obywatele NRD, w tym uczniowie i nauczyciele, przeżyli więc szok kulturowy po zjednoczeniu Niemiec (Schnabel, Baumert, Roeder 1996: 531–533).

Pod względem formalnym system szybko dostosowano do funkcjonującego w RFN³¹, ale trzeba było na nowo uczyć się roli obywatela i stworzyć koncepcję kształtowania go w ramach szkoły. Często jednak strategią przystosowawczą szkoły jest pominięcie strony etyczno-moralnej, a skupienie się tylko na wiedzy, a więc podejście technokratyczne. Między innymi tym zjawiskiem, powszechnym w nowych landach po 1990 r., wyjaśnia się obecne tam tendencje do wrogości skierowanej przeciw cudzoziemcom oraz sprzyjanie partiom skrajnie prawicowym (Jach 2002: 74), jak również powszechne idealizowanie okresu NRD (Schubarth 1998: 478–481).

Wracając do kwestii koncepcji obywatela w zachodnich Niemczech, to przełom lat 60. i 70. okazał się prawie rewolucją. Tym razem jednak to nie społeczeństwu narzucono reformę, ale była to właściwie pierwsza zmiana w niemieckim systemie edukacji wymuszona oddolnie. Nie sposób było utrzymać dłużej sztucznej harmonii. Zwrócono uwagę na konieczność lepszego przygotowania do realizacji roli obywatelskiej (Becker 1974: 175). Zmiana polityczna – zastąpienie CDU/CSU przez SPD – stworzyła grunt do reform. Zawołanie Willy’ego Brandta „odważyć się na więcej demokracji”, odnosiło się także do systemu edukacyjnego. Zakwestionowano dotychczasowe wartości, czemu sprzyjały tendencje sekularyzacyjne obejmujące Kościół

³¹ Niektórzy autorzy zwracają uwagę, że przypuszczalnie nawet zbyt szybko – zamiast zastępować jeden drugim, być może łatwiej byłoby dać czas na „zrośnięcie się” systemów.

ewangelicki i katolicki. Młode pokolenie nie chciało też dłużej zmagać się z nazi-stowską przeszłością. Duży wpływ uzyskały koncepcje pedagogiki emancypacyjnej i ruch studencki z 1968 r., który żądał między innymi, aby centralnym pojęciem w wychowaniu była emancypacja ucznia. Pod tym pojęciem rozumiano wychowanie kształtujące jednostkę na krytyczną w stosunku do systemu społecznego (Führ 1996: 22). Duże wpływy uzyskała także pedagogika sięgająca do marksizmu.

Na plan pierwszy wysunęło się społeczeństwo, zainteresowanie warunkami społecznymi, systemem politycznym. W kwestii systemu oświaty podstawowymi stały się hasła równości szans edukacyjnych, krytyka istniejącego systemu (Fend 1996: 86). Zmiany nie ominęły też pedagogiki, nastąpiło przejście od pedagogiki filozoficznej do nowoczesnej, empirycznej nauki o wychowaniu otwartej na technikę i planowanie (Terhart 2000: 124). Duży wpływ uzyskały koncepcje z kręgu pedagogiki emancypacyjnej i miały istotne znaczenie w postulowanej reformie. Ruch studencki z 1968 r. żądał m.in., aby w wychowaniu pojęciem centralnym stała się emancypacja ucznia. Rozumiano pod tym hasłem wychowanie na sposób radykalny, kształtujące jednostkę zaangażowaną i krytyczną w stosunku do istniejącego systemu społecznego, a więc odwrót od konsensusu jako naczelnej wartości, do konfliktu i niezgody na pewne aspekty rzeczywistości (Führ 1996: 22).

Teorie krytyczne nawiązywały do tzw. szkoły frankfurckiej z lat 20. i 30. XX w., twierdząc, że wychowanie musi pozbyć się swojego autorytarnego, represywnego charakteru narzucającego mieszczański system wartości. Celem wychowania ma być prowadzenie do odwagi i samorozwoju. Wychowanie w domu rodzinnym i szkole prowadziło, zdaniem krytyków, do stabilizacji i reprodukcji stosunków społecznych i politycznych, a te właśnie chciano zmienić. Zarzucano szkole, że kształtuje osobowość autorytarną (*Petersberger Modell* 2001: 15). Hasłem była „nowa szkoła wolna od lęku” (*Standard Schule* 1991: 267–269).

Problemem poruszonym przez pedagogów była też kwestia wychowania w społeczeństwie konsumpcyjnym. Wychowanie nie może ignorować faktu, że współczesny człowiek podlega bardzo wielu wpływom społecznym, politycznym, środowiska lokalnego, mediów, sztuki. Proces wychowawczy musi starać się je integrować. Szkoła jest wprowadzeniem, ale nie zakończeniem procesu kształtowania jednostki, ma wskazywać jak należy „dorastać do zadań” (Suchodolski 1970: 332–333). Znaczący wpływ przede wszystkim w nowo tworzonej *Gesamtschule* w okresie reformy miała też pedagogika wywodząca się z marksizmu.

Przykładowo w Północnej Nadrenii-Westfalii próbowano włączyć do programów nauczania marksistowską interpretację społeczeństwa, co się nie udało z powodu sprzeciwu ministerstwa edukacji; koncepcje bazujące na marksizmie były jednak popularne wśród nauczycieli zwłaszcza młodych (*Standard Schule* 1991: 257). Pojawiły się też nowe zadania wychowawcze, jak np. wychowanie ekologiczne (Fend 1996: 89), kwestie równouprawnienia i pokoju na świecie (*Standard Schule* 1991: 269).

Silne skoncentrowanie na politycznych i społecznych aspektach szkolnictwa spowodowało zdominowanie reformy przez myślenie systemowe, spychając na dalszy plan kwestie nauczania i wychowania jednostki (Fend 1996: 86), w sferę prywatną. To odejście od wychowania jest współcześnie ostro krytykowane, upatruje się w nim

początku upadku wartości, utraty autorytetu nauczyciela, zbyt daleko posuniętej liberalizacji stosunków szkolnych, co prowadzi do spadku osiągnięć szkolnych, a czasem do niebezpiecznych zachowań (*Petersberger Modell* 2001: 17).

Ważną kwestią było kształtowanie oprócz tożsamości narodowej, tożsamości europejskiej, a miało to związek z postępującym procesem jednoczenia Europy (Führ 1996: 260–262).

Nowe idee zaczęły stopniowo przenikać do systemów oświatowych w poszczególnych landach. Spór o reformę strukturalną, a następnie zahamowanie reformy w wyniku kryzysu gospodarczego spowodował jednak, że nie ustalono wspólnej koncepcji wychowawczej.

Drugi punkt zwrotny w historii niemieckiej koncepcji człowieka i obywatela nastąpił po zjednoczeniu i dotyczył tzw. nowych landów. Skopiowanie systemu edukacyjnego starych landów narzuciło też sposób myślenia o człowieku. Niemcy wschodnie przeżyły westernizację, nagle zderzenie z kulturą konsumpcyjną i zarazem załamanie dotychczasowej ideologii. W nowej koncepcji wychowawczej jako punkt orientacji posłużyły standardy Zachodu; położono nacisk na wychowanie ku demokracji i gospodarce wolnorynkowej. I podobnie jak w Polsce, proces integracji z Zachodem wciąż trwa. Jednak „mur w głowach” wciąż jest: sentyment do czasów NRD, postawy roszczeniowe, poczucie krzywdy w porównaniu z landami zachodnimi, to wszystko konstytuuje długoletnie zadanie wychowawcze (Weinacht 1997: 360–367).

Polska – wychowanie obywatelskie czy narodowe?

Polsce brak było tak wyraźnej tradycji edukacyjnej, z jaką ma się do czynienia w Niemczech. Komisja Edukacji Narodowej rozpoczęła reformę wychowania, rozumianego jako kształcenie obywateli, ale utrata państwowości przerwała wszelkie działania w tym kierunku. W okresie zaborów walka o unarodowienie szkół była jednocześnie walką o utrzymanie tożsamości narodowej. Po odzyskaniu niepodległości stworzenie narodowego systemu kształcenia było jednym z pierwszoplanowych zadań (Nieżgoda 1993: 93). Twórcy reformy z 1932 r. kładli nacisk, obok upowszechnienia szkolnictwa, przede wszystkim na program wychowawczy. Było to szczególnie ważne w kontekście scalania społeczeństwa po latach zaborów oraz wielonarodowości i wieloreligijnej struktury Rzeczypospolitej. Zgodnie z założeniami w dziedzinie aksjologii dominował utylitaryzm, nastawienie na: „przekształcenie sentymentalnej psychiki polskiej inteligencji, wychowanej na literaturze romantycznej, na bardziej realistyczną i racjonalistyczną, o większym nastawieniu praktycznym do gospodarczych zagadnień życia”. Wyrazem tego było np. przesunięcie ważności z przedmiotów humanistycznych na matematyczno-przyrodnicze. Koncepcja stworzenia „człowieka czynu” nie była specyficznie polska, ale powszechna w Europie, być może w związku z rozwojem kapitalizmu i ekspansją kolonialną (Nalaskowski 1999: 29–30). W dziedzinie politycznej zgadzano się, że koncepcja obywatela powinna prowadzić do ukształtowania patrioty, lojalnego wobec narodowego państwa, angażującego się na rzecz państwa i narodu (Nalaskowski 1999: 29; Niezgoda 1993: 93). Spór powstał na tle kwestii, co ma być naczelną wartością: naród czy państwo?

Koncepcja narodowa, propagowana przez endecję wywodziła się z czasów walki o niepodległość. Narodowa Demokracja uznawała wspólnotę narodową za wartość nadrzędną. Dla jej dobra należało poświęcić inne wartości. W największym uproszczeniu koncepcję wychowania obywateli można sprowadzić do tezy: „jedno państwo – jeden naród” (Doroszewski 1997). Naród był organizmem obdarzonym świadomością polityczną i poczuciem wewnętrznej jedności, a jego najwyższym przejawem był niezależny byt państwowy. Szkoła miała budzić i umacniać solidarność narodową, być zorientowana na wychowanie moralne oparte na treściach religijnych i wychowanie fizyczne (Nieżgoda 1993: 93). „Polskość” była osią nauki w sensie kulturalnym, historycznym, geograficznym, społecznym, ekonomicznym i prawnym. Celem było wyrobienie określonej postawy wobec Polski. Obywatel miał poznać ojczystą ziemię i kulturę, pokochać je i na tych treściach uformować swój charakter (Nalaskowski 1999: 33). Propagowano ideały żołnierza obywatela, później obywatela robotnika. Wychowanie narodowe nie doczekało się nigdy kształtu skończonego systemu oświatowo-wychowawczego. Mimo prób w okresie współrządzenia, endecji nie udało się też wprowadzić w życie projektu reformy oświaty ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (WRiOP) Stanisława Grabskiego. Zbyt silny był opór opinii publicznej i nauczycieli (Sułkowska 1990: 196–197).

Druga koncepcja, przedkładająca państwo ponad inne wartości, była lansowana przez oboz sanacyjny i wynikała z potrzeb polityki wewnętrznej. W jej tworzeniu aktywnie uczestniczyli: Sławomir Czerwiński (*O nowy ideał wychowawczy*), Janusz Jędrzejewicz, Hanna Pohoska, działacze Związku Nauczycielstwa Polskiego, a także grupa skupiona wokół powstałego w 1930 r. czasopisma „Zrąb”, które skupiało teoretyków wychowania państwowego (Nalaskowski 1999: 34). Sam termin pojawił się w 1927 r. i miał sugerować wzniesienie się ponad podziały (Sułkowska 1990: 198). Celem działalności wychowawczej szkoły było zapewnienie państwu lojalnych obywateli niezależnie od wyznania, narodowości i przynależności klasowej – określano to jako „asymilację państwową” – i zagwarantowanie stabilizacji państwa oraz spokoju społecznego (Jakubiak 1994: 57–58; Nalaskowski 1999: 34). Stawianie państwa ponad narodem miało chronić przed nacjonalizmem (Nieżgoda 1993: 93). Należało wyrugować przeciwieństwa pomiędzy pojęciami „interes narodu” i „interes państwa” (Nalaskowski 1999: 34).

Zwracano też uwagę, że w Polakach pod wpływem tradycji walki z państwami zaborczymi został ukształtowany niekorzystny stosunek do państwa, co w sytuacji budowania Polski niepodległej było dysfunkcjonalne (Smołański 1994: 65). Ideową podstawę stanowiły tendencje solidaryzmu społecznego i lojalności wobec państwa. Krytycy zwracali jednak uwagę, że faktycznie rozumiano przez to kult marszałka Józefa Piłsudskiego, jego czynów i obozu sanacji (Nalaskowski 1999: 35). Istotnymi elementami koncepcji wychowania państwowego było wpajanie przywiązania do państwa i umiłowania pracy, co też było związane z kwestią budowy II Rzeczypospolitej, jako przyczyniające się do wzrostu jego potęgi oraz wychowanie obywateli akceptujących hierarchiczny charakter społeczeństwa. Na czele państwa miała być elita, przy czym nie wiązano jej z żadną konkretną grupą lub warstwą społeczną, bardziej z wyznawaniem ideologii obozu rządzącego (Jakubiak 1994: 50–52).

Obie koncepcje nastawione były na kształtowanie Polaka, co z powodu uwarunkowań historycznych było zrozumiałe. Czyniły one jednak ze szkoły narzędzie polityki asymilacyjnej wobec innych narodowości i przez to budziły sprzeciw (Nieżgoda 1993: 94). Krytycy zarzucali koncepcji wychowania narodowego, że łatwo może prowadzić do nacjonalizmu, chociaż nie można tego odnosić do całości tego nurtu. Przykładowo koncepcja Lucjana Zarzeckiego zakładała narodowy charakter publicznego szkolnictwa, ale nie odmawiała mniejszościom prawa do utrzymywania własnych szkół (Brodacka-Adamowicz 2001: 155). Natomiast ustawa o szkołach utrakwistycznych opracowana przez Stanisława Grabskiego była dużym utrudnieniem w tworzeniu oświaty mniejszości. Zapewnienie, że wychowanie państwowe ma na celu wychowanie ponad podziałami, było raczej albo zabiegiem propagandowym albo wynikało z reorientacji założeń politycznych i ideologicznych w latach 30. W programach umieszczono bowiem treści o poszanowaniu kultur mniejszości, ale faktyczna polityka oświatowa obozu sanacji też utrudniała (w zależności od wymogów racji stanu w różnym stopniu i nie wszystkim) grupom mniejszościowym utrzymywanie swojego szkolnictwa (Doroszewski 1997; Jakubiak 1994: 63).

W okresie PRL szkoła miała obok zapewnienia wykwalifikowanej siły roboczej i wpływania na zmianę struktury społecznej, kształtować „człowieka socjalizmu” (Nieżgoda 1993: 94). Edukację rozumiano jako „inżynierię społeczną” (Przyszczykowski 1993: 107). Na niższym poziomie szkolnictwa działalność ideowo-wychowawcza miała wpajać uczniom przywiązanie do ludzi, instytucji i zasad wyobrażających nowy ustroj, a na poziomie wyższym kształtować pożądane postawy budowniczych tego ustroju (Lewandowski 1993: 223). Formacja szkolna została podporządkowana potrzebom państwa (Adamski 1996: 14). Nowa szkoła miała

[...] zdławić cztery zarazy związane ze znikczemniałą kulturą XX wieku, a mianowicie: chciwość wynikająca z ustroju kapitalistycznego, nienawiść idącą z nacjonalizmu i rasizmu, głupotę jako następstwo tandetnej kultury oraz obłudę, towarzyszącą fałszywej moralności i religijności współczesnej (przemówienie kuratora krakowskiego Witolda Wyspiańskiego na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym 18–22 czerwca 1945 r., za: Kryńska, Mauersberg 2003: 54).

Tak więc nowa laicka etyka oparta na światopoglądzie materialistycznym miała być podstawą wychowania do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Czy miało to być społeczeństwo narodowe? Deklarowano, że tak: „szkoła nasza ma być szkołą dopasowaną do naszej rzeczywistości, ma być szkołą demokratyczną i szkołą narodową” (przemówienie dr Żanny Kormanowej, dyrektora Departamentu Reformy Szkolnictwa na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym 18–22 czerwca 1945 r., za: Kryńska, Mauersberg 2003: 55). Wychowaniu patriotycznemu miały służyć nowe programy i podręczniki, izby pamięci, obchodzenie rocznic historycznych. Selektywny dobór faktów i ich interpretacja zgodna z obowiązującą ideologią dążyły jednak do rozerwania tradycji i kultury narodowej (Nieżgoda 1993: 98).

Zgodnie z hasłem Orwella z *Roku 1984*: „Kto panuje nad przeszłością – panuje nad przyszłością”, manipulowano relacją historyczną, a schemat analizy podporządkowano koncepcji marksistowskiej, przedstawiając dzieje jako następujące po sobie formacje ustrojowe (Kryńska, Mauersberg 2003: 54–111; Niezgoda 1993: 98; Wojdon

2001: 18). Treści propagandowe pojawiały się we wszystkich przedmiotach: przykładowo w związku z „bitwą o handel”, aby wyeksponować pozytywną rolę spółdzielni, na lekcjach biologii pojawiały się tematy związane ze skupem i sprzedażą artykułów rolnych, a w latach 50. program każdego przedmiotu musiał zawierać odniesienia do planu sześcioletniego. W późniejszych latach zaniechano odwołań do bieżących wydarzeń społecznych i politycznych, programy w mniejszym stopniu służyły różnym celom politycznym, pojawiła się natomiast problematyka gospodarcza i kult osiągnięć socjalizmu (Wojdon 2001: 16–22). U schyłku PRL podręczniki zaczęły się zajmować już niemal wyłącznie zagadnieniami właściwymi danemu przedmiotowi, chociaż oczywiście nie dotyczyły to wszystkich przedmiotów (Wojdon 2001: 28).

Reformy szkolnictwa w okresie PRL prowadziły do silniejszego nasycenia treściami ideologicznymi. Zgodnie z Ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej z 15 lipca 1961 r. zakładano odciążenie programu nauczania historii od nadmiaru faktów, a eksponowanie haseł mających wymowę patriotyczną i internacjonalistyczną (Maciaszek 1980: 45). Dodatkowo ograniczono liczbę godzin przedmiotów humanistycznych, zwłaszcza w zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach średnich zawodowych, co zawężyło możliwości rozwoju osobistego jednostki. Chciano, aby

[...] zakres wiedzy naukowej rósł szybko, więc z programów szkolnych znikają odpowiednio przedmioty rozwijające ucznia, wrażliwość estetyczną, umiejętności praktyczne; znikają uczenie sztuki życia, sztuki stosunków międzyludzkich, społecznych, obchodzenia się z ludźmi, uczenia dobrych manier i obyczajów, słowem – znikają stopniowo to wszystko, co oprócz wiedzy naukowej decyduje o powodzeniu jednostki w jej dążeniach do realizacji celów życiowych, a w życiu narodu decyduje o kulturze współżycia zbiorowego (Szczepański 1974).

Produktem szkoły miała być osobowość reaktywna, stanowiąca dogodny obiekt manipulacji. Taki człowiek ma ograniczoną kompetencję poznawczą i zdolność formułowania sądów (Niezgoda 1993: 99). Podobnie, jak już wspomniano wyglądała sytuacja w NRD. Przyjęty model życia społecznego i służące temu wychowanie zakładała bezwzględna potrzebę podporządkowania obywateli jednemu, oficjalnemu porządkowi myślowemu i etycznemu. W obu przypadkach dążono do stworzenia nowego typu społeczeństwa, co przy manipulowaniu tradycją, kulturą narodową i prawdą historyczną prowadziło do zaburzeń procesu wychowania. Franciszek Adamski określił wręcz ten proces jako antywychowanie, jako że wychowanie zakłada wolność stopniowego docierania do prawdy i dokonywania wyborów zgodnych z tym poznaniem. Tu natomiast ma się do czynienia z narzucaniem i przymusem zewnętrznym (Adamski 1996: 13–14). Wychowanek mógł zaakceptować program szkolny i nowe wartości lub weryfikować nowe treści, choćby dlatego, że oprócz szkoły, podmiotami wychowania są też rodzina, społeczność lokalna i Kościół i tu często następował konflikt (Niezgoda 1993: 99–100).

Istniała też alternatywna wizja edukacji przygotowana przez opozycję polityczną, po 1976 r. m.in. Komitet Obrony Robotników, a w latach 80. przez „Solidarność”, Towarzystwo Kursów Naukowych, Ruch Młodej Polski czy Kluby Inteligencji Katolickiej (Przyszczykowski 1993: 13–34). Wskazywano na potrzebę edukacji humanistycznej,

wychowywanie człowieka moralnego, wewnątrzsterownego zgodnie z podziałem Davida Riesmana (Przyszczykowski 1993: 112–113). Wszystko to prowadziło do dwutorowości socjalizacji i było przyczyną porażki wychowawczej szkoły socjalistycznej. Rozdźwięk między głoszonymi hasłami a obserwacją rzeczywistości kwestionował słuszność ideałów i wzorów, prowadząc do nauki konformizmu i oportunistycznego postawy życiowej (Adamski 1996: 15) oraz ukształtowania się syndromu określonego przez Piotra Sztompkę mianem „niekompetencji cywilizacyjnej” (Sztompka 1994).

Po roku 1989 przed polskim systemem oświaty (podobnie jak w byłej NRD) stało zadanie nowego określenia koncepcji kształtowania człowieka i obywatela. Transformacja z natury rzeczy powoduje zmiany niektórych wartości i norm oraz wzorców zachowań (Machel 1996: 115). Proces burzenia starego systemu przebiegał bardzo szybko, a budowa instytucjonalnych form nowego znacznie wolniej. Sytuacja taka sprzyja anomii w rozumieniu Roberta Mertona, które to zjawisko nie ominęło też szkoły. Zniknęły autorytety, do których odwoływano się jako do wzorców zachowań, opozycja rozszarpała się na partie, frakcje i ugrupowania (Machel 1996: 116–120). Konieczność „uczenia się roli obywatela” i demokracji objęła też system oświaty. W pewnym sensie widać tu podobieństwo do sytuacji Niemiec Zachodnich po 1945 r.: trzeba stworzyć państwo demokratyczne, ukształtować obywateli, a uczyć muszą się wszyscy, nauczyciele też.

Mimo więc, że reformę systemu edukacyjnego odsuwano, wprowadzono do szkoły nową koncepcję: uczenie kompetencji cywilizacyjnej według rozumienia Piotra Sztompki (Sztompka 1994), a w szczególności samodzielności i wewnątrzsterowności. Edukacją obywatelską, zorientowaną ku demokracji zajęli się też twórcy reformy z 1999 r. Problemem natomiast był i jest wciąż toczący się spór o samą formułę demokracji. Wciąż pojawiają się pytania i zarzuty, jak dalece można w imię demokracji narzucać poglądy i sposób myślenia³² (Adamski 1996: 16–17). Tego typu kwestie pojawiały się m.in. w związku z wprowadzeniem zajęć dotyczących wychowania seksualnego czy integracji europejskiej, sporem o to, czy dostateczny nacisk kładzie się na wychowanie narodowe³³, czy opiniami o zbyt małej liczbie godzin języka polskiego.

Jaką koncepcję obywatela przewidywali projektodawcy reformy z 1999 r.? Raport Instytutu Spraw Publicznych³⁴ dotyczący programów i podręczników gimnazjalnych stwierdza, że jest to wizja

[...] absolwenta szkoły ponadpodstawowej jako osobnika zdolnego, dzięki rozbudzonej wrażliwości i wyposażeniu w pewien standard wiedzy humanistycznej i umiejętności samodzielnego, do poruszania się w świecie współczesnej kultury. Polaka, który zna i umie korzystać z narodowej tradycji i jest do niej emocjonalnie przywiązany (Putkiewicz 2001: 53).

Nauczyciele wśród celów edukacji obywatelskiej podkreślali: umiejętność uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym, kształtowanie postaw przygotowujących do aktywnego działania w ramach społeczeństwa obywatelskiego, rozumienie demo-

³² Wywiad 14 – poseł Ligi Polskich Rodzin.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Instytut Spraw Publicznych monitorował reformę na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

kracji (Putkiewicz 2001: 69). W szkołach upowszechniane są też programy edukacyjno-wychowawcze, często proponowane przez instytucje pozarządowe, np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, fundację Edukacji dla Demokracji (Siellawa-Kolbowska 2001: 23). Charakter tych programów zwłaszcza realizowanych w gimnazjum prezentuje tabela 4.

Tab. 4. Rodzaje programów wychowawczo-informacyjnych w pracy wychowawczej i okres ich realizacji w gimnazjum (N = 37, procentowanie w wierszach)

Rodzaj programu wychowawczo-informacyjnego	Od ilu lat zajęcia są realizowane w gimnazjum:			
	Nie są realizowane	Rok	Dwa lata	Trzeci rok
Profilaktyka substancji psychoaktywnych	16	8	22	54
Przeciwdziałanie przemocy i agresji (trening asertywności)	2	11	13	73
Przedsiębiorczość	67	11	3	19
Edukacja obywatelska	22	3	16	59
Zajęcia integracyjne dla I klas	19	8	5	68
Preorientacja zawodowa	19	43	14	24
Inne	62	8	5	24

Za: Siellawa-Kolbowska 2001: 23.

Wychowanie dziś – człowiek XXI wieku

Pojawia się w tym miejscu problem, jak dzisiaj wygląda kwestia wychowania? Czy szkoła ma wychowywać, czy też skupić się na transmisji wiedzy? Krytycy reformy z przełomu lat 60. i 70. wskazują, że rozczarowanie nią było jedną z przyczyn trendu antypedagogicznego w szkole, trwającego dwie dekady odchodzenia – jak to określono – od przekazywania wartości przez szkołę (*Standard Schule* 1991: 306–316). Po latach wiary w to, że pedagogika może zmienić społeczeństwo, w połowie lat 80. wykazano, że osiąga przeciwstawne cele: bezradność, bezwład, opór.

Zdaniem przedstawicieli nurtu pedagogiki negatywnej, przeciwstawiającej się założeniom pedagogiki intencjonalnej (Gnitecki 2001: 206–207), pedagogika skuteczna okazała się tylko jako instrument reprodukcji społecznej (Śliwowski 2001: 67–68). Pedagogika negatywna odrzucała narzucanie dziecku norm i wartości, twierdząc, że wychowanie jest zawsze „na czyjeś zamówienie”. W zamian proponowała towarzyszenie im i wspieranie przy samodzielnym kształtowaniu osobowości (Śliwowski 2001: 69–88). Jednak nawet jeśli nie spojrzeć na obecną sytuację w oświacie niemieckiej aż tak krytycznie, gdyż w poszczególnych landach można znaleźć przykłady podejścia reformatorskiego i projektów wychowawczych, to nie kwestionuje się faktu, że przed szkołą stoją nowe wyzwania wychowawcze (Kucharz, Sörensen 1996: 93–101). Są to przykładowo kwestie globalizacji, czy wielokulturowości, kształtowanie „człowieka uczącego się” (von Hentig 2003: 224).

Tymczasem marketingowe traktowanie wykształcenia, a co za tym idzie, procesu kształcenia, z którym ma się do czynienia w XX w. spowodowało, że zadanie wychowania w szkole odsuwano skupiając się na transmisji wiedzy (Turski 2001).

W 1999 r. 28% polskich nauczycieli uważało, że szkoła powinna przede wszystkim uczyć, a nie wychowywać (CBOS 1999). Herman Giesecke mówił wręcz o nihilizmie uczenia: „pakowanie wiedzy w atmosferze konkurencji” (Giesecke 1998: 95–96). Obecnie znowu mocno podkreśla się konieczność odzyskania przez szkołę funkcji wychowawczej (Turski 2001). Nasileniu tych postulatów sprzyjają wydarzenia nagłaśniane przez media, świadczące o kryzysowych sytuacjach wychowawczych. Od szkoły wymaga się więc teraz wiele w kwestii wychowawczej i odchodzi się od traktowania jej tylko jako przekaznika wiedzy. Przeciwnie wszystkie nowe wyzwania uznaje się za jej zadania wychowawcze (von Hentig 2003: 225). Tymczasem szkoła jest w tym zadaniu coraz bardziej osamotniona. W społeczeństwie tradycyjnym dzieliła się nim z rodziną, Kościołem, społecznością lokalną. W heterogenicznym społeczeństwie nowoczesnym, w sytuacji pluralizmu wartości nie zawsze może na to liczyć. W społeczeństwie wielokulturowym rodzina i społeczność lokalna mogą przekazywać normy i wartości, a nawet jeśli nie, to rodzina też nie zawsze spełnia właściwie swoją funkcję wychowawczą. Zadaniem wychowawczym jest zresztą samo przygotowanie do zmieniającej się roli rodziny i ról w rodzinie. Oświata dopiero zaczyna się z nim mierzyć³⁵. W dobie postępującej laicyzacji także religia zapewnia coraz mniejsze wsparcie w realizacji funkcji wychowawczej szkoły, dodatkowo ostre dyskusje dotyczące religii w szkole utrudniają to jeszcze bardziej (Meyer 1996: 24), chociaż przedstawiciele Kościołów postulują współpracę pomiędzy Kościołem, rodziną a szkołą w kwestii wychowania³⁶.

Zmieniający się świat, procesy globalizacyjne, tworzenie się społeczeństwa informacyjnego stawiają wyzwania przed szkołą. Jaki człowiek ma być kształtowany w nowym tysiącleciu? Czy w sytuacji pluralizmu wartości możliwe jest stworzenie spójnej koncepcji człowieka i obywatela? Czy też system oświaty powinien skoncentrować się na transmisji wiedzy i pozostać neutralny? Model szkoły neutralnej nie jest jednak modelem pożądanym społecznie. Zdaniem Michaela W. Apple’a, odseparowanie jej od polityki i argumentacji politycznej wprawdzie by ją uchroniło od pomysłów pojawiających się wraz z kolejnymi zmianami politycznymi, ale mogłoby też sprawić, że szkoła przestałaby reagować na potrzeby społeczności lokalnej (Apple 1990: 83). Możliwość takiej separacji stawia zresztą pod znakiem zapytania fakt, że samo wyselekcjonowanie spośród ogromnego zasobu, rodzaju i zakresu wiedzy przekazywanej w procesie kształcenia jest efektem oddziaływania uwarunkowań kulturowych, politycznych i ekonomicznych (Nasalska 2004b: 87). Felix Messerschmid występując przeciwko neutralności ideologicznej i politycznej szkoły podkreślał, że jest to niemożliwe i niepożądane, gdyż kształcenie człowieka i obywatela to nie tylko przygotowanie go do przyszłej roli, ale również obszar działań polityki (Messerschmid 1968: 225–226). Powstałe wskutek II wojny światowej obawy twórców RFN przed instytucjami demokracji o charakterze plebiscytnym, skłoniły ich przy reformie systemu oświaty do tworzenia obrazu harmonii w życiu politycznym.

³⁵ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium; wywiad 4 – kościół katolicki, Niemcy; wywiad 19 – dyrektor szkoły, województwo śląskie; wywiad 32 – kościół ewangelicko-augsburski, Niemcy.

³⁶ Wywiad 32 – kościół ewangelicko-augsburski, Niemcy; wywiad 33 – kościół katolicki, Polska; wywiad 34 – kościół ewangelicko-augsburski, Polska.

Ubranie dawnej tradycji porządku i podporządkowania w szaty demokracji dało efekt antysystemowy: słabość postawy obywatelskiej, rezygnacja i niechęć do uczestnictwa w życiu publicznym lub skłanianie się raczej ku radykalnym siłom pravicowym lub lewicowym (Messerschmid 1968: 226).

Wzmocniła to również tendencja do koncentrowania się na kwestiach wiedzy oraz technokracji w zakresie koncepcji wychowania (Fauser 2001: 530; Huster 2001: 400). Przełom lat 60. i 70. to krótki okres walki o nowy ideał osobowości, jednak od lat 80. dominuje orientacja konsumpcyjna (Otten 1993: 105). Efektem jest ciągły spadek zainteresowania młodzieży sprawami publicznymi, utrata zaufania do systemu politycznego, zwłaszcza do partii politycznych. Młodzież niemiecka niechętnie angażuje się politycznie, preferuje wycofanie się w prywatność, koncentrację na indywidualności i konsumpcji (Jugend 2002: 13–22). Dla porównania, badania polskich uczniów³⁷ dotyczące ich wiedzy i zaangażowania obywatelskiego wykazały duży potencjał, mimo wielu problemów w kwestii kształtowania postawy obywatelskiej: bardzo dobry wynik z zakresu wiedzy obywatelskiej, średni (43%) w kwestii zainteresowania problemami społeczno-politycznymi, korelację poczucia „bycia w demokratycznej szkole” z zaufaniem do państwa (nie rządu) (IEA-Amsterdam 2001 – International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Oczywiście w obu przypadkach przyczyn należy szukać wśród wielu czynników, ale działalność szkoły jest jednym z nich. Dodatkowo tempo zmian cywilizacyjnych i mnożące się problemy gospodarcze, polityczne i społeczne powodują, że trudno się zdobyć na dalekowzroczną politykę oświatową, podejmuje się tematy bieżących problemów i „dziur do załatania” (Bartz 2003: 188).

Niemieckie doświadczenie – nastawienie antydemokratyczne, agresja, wrogość wobec cudzoziemców, radykalizm – sugerują, że szkoła wpadła w pułapkę tolerancji i liberalizmu. Analiza braków wskazuje problemy nie tylko w zakresie kompetencji, ale i wartości (Edelstein 2000: 370–372). Postuluje się szkołę neutralną etycznie, ale nie normatywnie (Huster 2001: 412). Oczekiwania wobec szkoły w kwestii wychowania są znowu bardzo wysokie i płyną ze wszystkich stron: od polityków, naukowców, z kręgów gospodarki (Doyé, Scheilke 1997: 166).

Jakie jednak są propozycje koncepcji człowieka w szkole XXI w.? Kwestie edukacji narodowej i obywatelskiej zostały już omówione, pozostałe aspekty wiążą się z kwestiami zmian społecznych i gospodarczych. Wyzwania globalizacji niosą konieczność reagowania na kwestie wielonarodowości, wielokulturowości, wieloreligijności oraz tendencje sekularyzacyjne, przemiany w rodzinie i tworzenie się społeczeństwa informacyjnego (von Thadden 2000: 225–230). Koncepcja człowieka w ramach systemów oświatowych musi więc zawierać, oprócz przygotowania do roli zawodowej również tradycyjne w europejskiej oświacie kształcenie człowieka jako *honné* i *citoyen*, a więc żyjącego w rodzinie, państwie i świecie (Habermas, za: Becker 1974: 175).

³⁷ Badania czternastolatków z 28 krajów zrealizowane pod auspicjami Międzynarodowego Stowarzyszenia Oceniania Osiągnięć Edukacyjnych (IEA). W Polsce uczestniczyło w nich 179 szkół.

Pamięć przeszłości, wyzwania przyszłości – podręcznik szkolny jako narzędzie społecznego tworzenia rzeczywistości

To, jaką koncepcję człowieka i obywatela próbuje przekazać system oświatowy, zależy od trzech czynników: programów, o których już była mowa, nauczycieli i podręczników. Ze względu na selekcję i organizację przekazywanej wiedzy podręczniki to szczególnie konstrukcja rzeczywistości (Nasalska 2004b: 94). Wychodząc z koncepcji działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa i przyjmując jego założenie: „każdemu dochodzeniu do porozumienia towarzyszy w tle kulturowo utrwalone przed-rozumienie (*kulturell eingespieltes Verständnis*)” (Habermas 1999: 188), roli podręczników nie sposób pominąć. Dotyczy to przede wszystkim podręczników do nauczania historii, a także literatury i geografii. Interpretacja historii może służyć celom politycznym, ideologiczno-krytycznym, budowaniu tożsamości i legitymizacji porządku społecznego (Kuhn 1974: 34–36). Z takim pojmowaniem nauczania historii ma się do czynienia od XVIII w., gdy przekazywanie obrazu wroga służyło integracji wspólnot narodowych. W XIX i XX wieku, w okresie budowania państw narodowych system oświaty był w Europie instrumentem tworzenia tożsamości narodowej, której podstawą wciąż był podział na „my” i „oni”. Postulat francuskiego sztabu generalnego w 1920 r. stanowił, że „nauczyciel powinien dostarczyć oficerowi materiału, który go fizycznie i duchowo wzmocni przed wejściem do koszar i na pole bitwy” (za: Tenorth 1991: 10).

Na potrzebę rewizji podręczników zwróciły uwagę narodowe i międzynarodowe organizacje pacyfistyczne w XIX w. Po zakończeniu I wojny światowej refleksja na treść podręczników uległa stopniowej instytucjonalizacji. Problemem zajęły się organizacje międzynarodowe (Liga Narodów³⁸ i jej komitety: powołany w 1928 r. Międzynarodowy Komitet Współpracy Naukowej, oraz powołany w 1932 r. Komitet Rozbrojenia Moralnego) (Kubiak 1997: 270–271). W 1934 r. z inicjatywy Polski przygotowano konwencję o rozbrojeniu moralnym (*Désarmement moral*). W jej art. 1 i 2 stwierdzono, że „podręczniki szkolne winny być przygotowane w duchu szacunku między narodami, podkreślać ich wzajemną zależność, która nieodzowną czyni współpracę międzynarodową (Symonides 1980: 160).

Po zakończeniu II wojny światowej uznano, że kolejnej trzeba zapobiec u podstaw, a więc również w szkole. W tym duchu formułowano podstawowe dokumenty ONZ i jej wyspecjalizowanych agend, zwłaszcza UNESCO. Konstytucja tej organizacji stwierdza, że skoro „wojny rodzą się w umysłach ludzkich”, a więc i „w umysłach ludzkich powinny zostać przewyżczone” (Kubiak 1997: 272)³⁹.

Zwycięskie mocarstwa włączyły koncepcję rewizji podręczników do programu denazyfikacji. Nauczaniu historii przypisywano tak duże znaczenie dla określenia

³⁸ W ramach Ligi Narodów polska Podkomisja Badania Obcych Podręczników przeanalizowała podręczniki historii i geografii 25 państw należących do Ligi. W 1934 r. spośród 200 przebadanych podręczników niemieckich, w stosunku do połowy zgłoszono zastrzeżenia (Symonides 1980: 160).

³⁹ Zostało to powtórzone w „Deklaracji o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju” Zgromadzenia Ogólnego ONZ z 15 grudnia 1978 r. (Symonides 1980: 229). Zarówno w koncepcji rozbrojenia moralnego, jak i wychowania dla pokoju zakładano kształtowanie zaangażowanej opinii publicznej i tym samym uruchomienie szczególnej sankcji socjologicznej, jaką jest negatywna reakcja światowej opinii publicznej na naruszanie zasad pokojowego współistnienia (Symonides 1980: 11).

tożsamości narodu, że po II wojnie światowej we francuskiej strefie okupacyjnej było ono zakazane lub dopuszczone tylko w bardzo okrojonej formie (Kosthorst 1981: 156). „Nauczanie historii objaśnia polityczne przekonania społeczeństwa, daje orientację w prądach współczesności” (Kosthorst 1981: 184). Jest to szczególnie ważne w sytuacji klęski (jak w Niemczech w 1945 r.), bo zagrożenie dotychczasowej tożsamości może prowadzić do stworzenia sobie nowej, kompensacyjnej (Kosthorst 1981: 189–190), jak również jest znaczące dla pokojowego współistnienia narodów, co było celem powojennej reformy niemieckiej. Powstały przy UNESCO specjalne komisje: francusko-niemiecka, a od 1972 r. polsko-niemiecka (Kulak 1989: 79), które formułowały opinie i zalecenia dotyczące treści (Czubiński, Kulak 1986: 13). Od 1975 r. zajmuje się tym Międzynarodowy Instytut Badań Podręczników im. Georga Eckerta w Brunshwiku (Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung), odwołujący się do tradycji próby rewizji podręczników przez Georga Kawerana w okresie Republiki Weimarskiej (Jeismann 1985: 5–6).

Treść podręczników szkolnych jest więc efektem krzyżujących się presji. Na wybór wpływają czynniki polityczne. I tak np. w okresie PRL-u lub NRD interpretacja historii miała potwierdzać marksistowską koncepcję walki klas. Istotne są też czynniki ekonomiczne, ponieważ współcześnie podręcznik jest traktowany jako towar, oraz czynniki społeczne, rozumiane jako wpływ grup nacisku (Nasalska 2004b: 97), czego przykładem mogą być problemy ze stworzeniem powszechnie akceptowanego podręcznika przedmiotu przygotowanie do życia w rodzinie lub uzgodnienie kanonu lektur szkolnych⁴⁰ (Nasalska 2004b: 107).

Przesłanki ideowo-polityczne w wielu przypadkach wręcz uniemożliwiają porozumienie. Dodatkowym problemem jest zależność ludzkiej percepcji od doświadczenia historycznego i systemu wartości (Kubiak 1997: 277–278). Szczególnie trudne okazało się uzgodnienie treści podręczników, gdy, jak to miało miejsce w przypadku obu komisji UNESCO, historia zainteresowanych krajów obfituje we wzajemne konflikty. Bardzo trudno jest przełamać powszechną prawidłowość, że historię własnego narodu przedstawia się zawsze w pozytywnym świetle, a przegrane wyjaśnia knowaniami i podstępem wrogów (Nasalska 2004b: 108; Tenorth 1991: 6).

Prace komisji i Instytutu w Brunshwiku, mimo wielu sukcesów, budziły krytykę. Międzynarodowa rewizja podręczników niejednokrotnie kwestionowała poczucie godności narodu (Tenorth 1991: 9), przecież „państwo nie powinno przyznawać się do winy, a naród nie powinien nikogo przeproszać” (Kubiak 1997: 276).

W latach 60. XX w. młoda generacja Niemców zaprotestowała przeciw ciągłemu rozliczaniu się z przeszłością (*Tatsachen über Deutschland* 1996). Z tej perspektywy „żądanie uznania, że Oświęcimia wcale nie było, jest teraz najważniejszym w wychowaniu” (Theodor Adorno, za: Führ 1996: 6). Podręczniki w RFN przedstawiające wizję oszukanego narodu niemieckiego, a odpowiedzialność za zbrodnie nazizmu przypisujące tylko wąskiej grupie przywódców, ukształtowały pokolenia Niemców przekonanych, że też byli ofiarami II wojny światowej (Nasalska 2004b: 62).

⁴⁰ Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

Pozostało to problemem niemieckiej szkoły do dziś, stając się wyraźne przy każdej spornej kwestii, np. w sprawie Jedwabnego lub tzw. wypędzeń. Tak więc problemy związane z podręcznikami historii wciąż pozostają aktualne, ponieważ to, co zostaje w nich zapisane, ma ogromne znaczenie w kształtowaniu młodego człowieka. Habermas zwraca uwagę, że fałszowanie historii grozi zerwaniem ciągłości niemieckiej kultury, „która nie jest możliwa do utrzymania bez przejścia odpowiedzialności za ten okres, w którym możliwy był Oświećcim” (Habermas, za: Nasalska 2004a: 63).

Znaczenie tego, co przekazuje się w podręcznikach jest więc też istotne dla kształtu przyszłości. Tym bardziej, że wciąż pojawiają się nowe kwestie, potencjalnie lub już sporne, sygnalizowane m.in. przez Instytut im. Georga Eckerta, związane z problemami globalizacji i zmian społecznych (von Thadden 2000).

CZĘŚĆ DRUGA: KTO INTERESUJE SIĘ REFORMAMI?

1. Partnerzy czy grupy interesu?

1.1. Komu podlega oświata? Państwo, land, samorząd, organizacje niepubliczne

Odpowiedź na pytanie zadane w tytule w zasadzie jest prosta: za szkoły ustawowo odpowiedzialne jest państwo. Ten obowiązek zaczęło ono przejmować od Kościoła od XVIII w. – szybciej w krajach, w których zwyciężyła reformacja. Sprzyjały temu z jednej strony założenia Kościoła luterańskiego, a z drugiej pojmowanie rozbudowy sieci szkół jako kroku do wzmacniania na danym terenie pozycji lokalnych władców i ich administracji (Kemper 1984: 20). Więcej trudności wiązało się z Kościołem katolickim. Niektórzy autorzy uznają także tradycję walki państwa z Kościołem o szkołę za czynnik hamujący reformy edukacji, ponieważ państwo, mimo zmiany funkcji, nie chce zrzec się kontroli nad oświatą (Quilisch 1973: 349). Zwolennicy daleko idącej kontroli państwa nad szkolnictwem sprzeciwiali się m.in. koncepcjom rozrostu autonomii szkoły podczas reformy w latach 60. i 70. XX w., prowadzącej do demokratyzacji struktury systemu oświatowego, zwiększenia praw rodziców i uczniów. Jako argumentu używano ustaleń konstytucyjnych mówiących o odpowiedzialności państwa za oświatę.

Dyskusja o reformie zmieniała się niekiedy w spór o granice decydowania państwa o życiu obywateli (Quilisch 1973: 350–352). W XVII i XVIII w. tendencja do ograniczania samorządności i niezależności stanowej i miejskiej na rzecz centralnie zarządzanego państwa znalazła też wyraz w koncepcji jednolicie ukształtowanego szkolnictwa. Na terenach niemieckich tendencje te znalazły wsparcie w ówczesnym

reformatorskim podejściu pedagogicznym, zakładającym racjonalne uzasadnienie przekazywanej wiedzy, zwiększenie znaczenia nauk przyrodniczych i regularną kontrolę procesu kształcenia. W XIX w. (różnie w różnych państwach niemieckich) do postulatów zapewniania jednolitości państwa dołączono także wprowadzenie obowiązku szkolnego (Kemper 1984: 20–21).

W Polsce koncepcja „łaskawej protekcji króla i Rzeczypospolitej” (Woltanowski 1973: 104) wiązała się z próbami odbudowy i ratowania państwa. Dlatego też działalność Komisji Edukacji Narodowej zmierzała do stworzenia jednolitego scentralizowanego szkolnictwa w języku polskim (Dutkova 1973: 21). Szkoła miała obejmować wszystkie stany i kształtować odpowiedzialnych obywateli świadomych swoich obowiązków względem kraju (Woltanowski 1973: 226–227).

Czym uzasadnia się odpowiedzialność państwa za edukację? Z jednej strony jest to wspomniana już tradycja. W przypadku Niemiec silne jest także dziedzictwo Prus i Cesarstwa Niemieckiego, ale kwestia priorytetu szkolnictwa publicznego pojawiła się też w konstytucji Rzeszy, którą stworzyło Zgromadzenie Narodowe w okresie Wiosny Ludów (w latach 1848–1849) i później w konstytucji Republiki Weimarskiej (Richter 1996: 107). Podstawową jest jednak zasada dobra ogółu i zgodnie z nią, narodowe systemy edukacyjne są podległe władzy państwowej, bo państwo ma obowiązek zapewnienia obywatelom jego podstawowych praw, w tym prawa do nauki (von Hentig 1998: 43–45; Jach 1999: 225–229). Dodatkowo katolicka nauka społeczna uznaje prawa wychowawcze państwa z tytułu dobra wspólnego, a także wskazuje, że równocześnie państwo ma prawo wymagać od obywateli określonego stopnia kultury i poziomu wykształcenia przez obowiązkowość szkoły (Kunowski 2001: 54). Oprócz koncepcji descholaryzacji¹ rola państwa w edukacji nie jest kwestionowana i założenia zarówno szkolnictwa niepublicznego, jak i autonomii szkół, także tego nie kwestionują (von Hentig 1998: 49–53). Przedmiotem dyskusji jest natomiast kwestia, jak dalece ma być scentralizowany system oświaty, jak daleko ma sięgać państwowa ingerencja i z kim państwo powinno dzielić odpowiedzialność za jego funkcjonowanie, rozwój i zmiany.

Zwolennicy zmniejszania kontroli twierdzą, że decentralizacja sprzyja rozwojowi demokracji na poziomie lokalnym, osłabia centralną kontrolę, daje możliwość indywidualnego wyboru i poprawy standardów. Przeciwnicy argumentują, że bardzo realna jest groźba oddania oświaty w ręce osób niekompetentnych oraz że samorzady mogą przedkładać inne zadania przed kwestie edukacyjne. Pojawiają się również (niepozabawione podstaw) opinie cyników, wedle których, rząd nie radząc sobie finansowo z częścią zadań, chętnie spycha je na barki samorządów. Tę opinię podzielają m.in. polscy samorządowcy² (Watson 2000: 49).

Budowa niemieckiego systemu oświatowego w dużej mierze wynika z historii tego kraju. Ze względu na fakt, że Rzeszę Niemiecką do drugiej połowy XIX w. tworzyło wiele niezależnych państw, dziś pojęcie państwowości niemieckiej jest nierozzerwalnie związane z organizacją federacyjną. Stąd wynika też zasada decentralizacji systemu oświatowego. Kwestie szkolne leżą więc w gestii krajów związkowych – landów.

¹ Por. Illich 1976.

² Wywiad 29 i 30 – wójtowie gmin wiejskich, woj. śląskie; wywiad 31 – burmistrz miasta, woj. śląskie.

To swoiste połączenie „zakładającego centralną władzę państwa i zdecentralizowanej budowy systemowej jest dziedzictwem małych państweczek niemieckich, które złożyły się na Zjednoczone Niemcy” (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 50–51). Także z tej tradycji wynika szczególna autonomia niemieckiego szkolnictwa wyższego i wyjątkowa rola Kościoła, zwłaszcza protestanckiego (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 51–52). Tylko w okresie III Rzeszy, zgodnie z założeniami narodowego socjalizmu, dokonano centralizacji systemu edukacyjnego (ustawy ujednoczające administrowanie krajem, znoszące nadzór landów m.in. nad oświatą – *Gleichschaltungsmaßnahmen*; Götz 1998: 211) i stworzono praktycznie równoległy system oświatowy (zakłady wychowawcze, specjalne szkoły średnie i wyższe – *Adolf-Hitler-Schulen*; Fiedor 1990: 122), ale odstąpiono od tego po 1945 r., zgodnie z życzeniem aliantów i samych Niemców (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 50).

Jak już wspomniano, od czasów reformacji szkołami zaczęły zajmować się też władze świeckie, ale zgodnie z podziałem stanowym i tylko pod nadzorem lokalnych władców. Kościół protestancki zgodnie ze swoją doktryną z jednej strony uznawał zwierzchność władzy świeckiej, a z drugiej uważał kwestię szkolną za jeden ze swoich podstawowych obowiązków. Ogarniał więc swoim nadzorem wielość instytucji kształcenia i był do XVIII w. przedstawicielem państwowego nadzoru nad szkołami. Pod koniec XVIII w. w związku m.in. z tendencjami sekularyzacyjnymi w Europie, państwo zaczęło przejmować całkowitą odpowiedzialność za system oświaty – przede wszystkim w Prusach, a to właśnie głównie według modelu tego państwa ukształtowano w 1871 r. zjednoczone Cesarstwo Niemieckie (Jeismann 1988: 10–13). Nie powstrzymały tego procesu ani elity naukowe kwestionujące prawo władzy państwowej do regulowania spraw kształcenia, ani Kościół katolicki walczący o swoje wpływy. W 1792 r. Wilhelm von Humboldt opublikował esej dotyczący ustalenia granic ingerencji państwowej w oświatę (*Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*). Spór o udział Kościoła i państwa w aspekcie szkolnictwa to więc historia od Kulturkampfu Ottona von Bismarcka do debat i walk politycznych w okresie Republiki Weimarskiej (Jeismann 1988: 16–17).

W 1949 r. konstytucja RFN przyznała landom zwierzchność nad sprawami edukacji³. Niemiecki system jest więc specyficzny: zdecentralizowany na poziomie kraju, ale scentralizowany w ramach landu; gminy i pojedyncze szkoły mają bardzo ograniczone możliwości samodzielnego działania (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 17–18).

Rozwiązanie to dobrze funkcjonuje, dopóki sytuacja w oświacie jest zadowalająca. W chwili, gdy zaistnieje konieczność realizowania zmian pojawia się problem uzgodnienia wspólnego stanowiska, ponieważ władze federalne nie mają możliwości narzucenia landom swoich rozwiązań. Historia niemieckiej polityki oświatowej jest więc zarazem historią sporów i walk pomiędzy władzą centralną i landami i wywiera znaczący wpływ na możliwość podjęcia reformy, sposób jej realizacji i zakres. Gdy w 1964 r. Georg Picht serią artykułów w „Christ und Welt” rozpoczął debatę nad

³ W NRD stworzono natomiast scentralizowany, ściśle podporządkowany państwu i partii system edukacyjny. Nie jest on w niniejszej pracy przywoływany, ponieważ problemem jest przeanalizowanie kwestii reform w sytuacji systemu zdecentralizowanego lub scentralizowanego, a rozwiązanie przyjęte w NRD było podobne do PRL.

koniecznością reformy systemu edukacyjnego, jako winnych zdiagnozowanych przez niego zaniedbań wskazał zarówno landy, jak i cały związek (Picht 1964b). Landom zarzucił, że mimo świadomości narastającego kryzysu edukacyjnego, nic nie zrobiły. 14 marca 1963 r. ministrowie edukacji wszystkich krajów związkowych przedstawili bowiem raport *Bedarfsstellung 1961–1970*, w którym stwierdzono, że odbudowano szkolnictwo i zapewniono pewien postęp, poszczególne landy nie są jednak w stanie same sprostać nowym problemom. Ministrowie zdiagnozowali więc także problem kompetencyjny i stwierdzili, że należałoby rozważyć powołanie jednego ministerstwa edukacji dla całego kraju. Konferencja Ministrów Edukacji (KMK – Kultursministerkonferenz), funkcjonująca jako pewnego rodzaju ponadlokalna instytucja, nie miała jednak kompetencji pozwalających jej uczynić proponowane rozwiązanie za obowiązujące (Picht 1964b: 18–44). Ministrom edukacji krajów związkowych brakowało siły politycznej. Z tego samego powodu wspomniany raport został odrzucony. Zdaniem Pichta „panuje przekonanie, że federalizm to wspólna walka landów przeciwko związkowi. Landy zachowują się jak niegdyś książęta plemienni” (Picht 1964b: 49).

Władzom centralnym Picht zarzucił, że używają konstytucji jako wymówki do odsuwania od siebie odpowiedzialności za edukację – „nie pojęli jeszcze, że chodzi o los narodu” (Picht 1964b: 54). Posłowie zwyczajowo opuszczali debaty dotyczące stanu oświaty (Picht 1964b: 54–56). Walka o to, aby nie przekazać żadnej z prerogatyw na poziom centralny, jest wciąż charakterystyczna dla niemieckiego systemu edukacyjnego. Realizując reformę w latach 70. podjęto próbę współpracy na linii związek – landy. Powołano Deutscher Ausschuss (Komisję ds. Wychowania i Oświaty) i Bildungsrat (Niemiecką Radę Oświatową). Były to instytucje, które miały mieć kompetencje ogólnokrajowej przede wszystkim w kwestiach diagnozowania potrzeb edukacyjnych i planowania reform. Problemem, i w efekcie słabością, komisji okazały się niejasno ustalone możliwości i zakres działania oraz nierozstrzygnięta kwestia, czy mają to być pozaparlamentarne organy tworzenia polityki oświatowej czy tylko gremia doradcze. Z założenia miały stanowić porozumienie ponad podziałami politycznymi, wolne od zajmowania się bieżącymi problemami oświaty, nastawione na kształtowanie długofalowej polityki rozwoju. Komisję oceniano krytycznie – że jest instytucją pseudopolityczną i uznaje milcząco wyższość landów, przez co zaprzecza swojej własnej roli (Schelsky 1967: 165–186).

Powołana 15 lipca 1967 r. Bildungsrat składała się z ekspertów i badaczy edukacji (należał do niej m.in. Ralf Dahrendorf), przedstawicieli gospodarki, kościołów i środowisk uniwersyteckich. Celem jej działania miało być planowanie zmian edukacyjnych i formułowanie zaleceń w odniesieniu do polityki edukacyjnej (Becker 1970: 1–5). Do ich realizacji potrzebna jednak była wola polityczna. Nie usunięto zatem głównej przeszkody, a w tym celu chciano właśnie powołać tę z założenia apolityczną i fachową instytucję: nie uwolniono jednak polityki oświatowej od wpływu doraźnych interesów politycznych (Schelsky 1967: 177). Dodatkowym utrudnieniem była wspomniana już niechęć landów do, rozumianego jako „utrata”, przekazania kompetencji rządowi federalnemu. Zdaniem Friedricha Eddinga, wynikało to z typu myślenia o systemie oświatowym w danym landzie jako autonomicznej prowincji, w której dzieje się tylko to, co zarządzi minister. Ten brak świadomości, że oświata w danym landzie jest częścią

szerszego systemu, że jest poddana wpływom z zewnątrz, prowadzi do przekonania, że polityka edukacyjna w skali kraju to po prostu suma polityk lokalnych (Edding 1963: 399).

Brak ogólnoniemieckiej narodowej perspektywy charakteryzował i nadal charakteryzuje politykę oświatową i widoczny jest w prowadzonej od 2000 r. debacie nad koniecznymi zmianami i kierunkami rozwoju oświaty niemieckiej, wywołanej słabym wynikiem w badaniach PISA (*Ist eine Revolution nötig?* 2002). Wciąż bowiem dominuje *Kleinstaaterei* – myślenie w kategoriach krajów związkowych (Hipp, Nelles 2004), a federalnemu ministrowi edukacji w tej koncepcji przypisuje się rolę poboczną. Landy zgadzają się wprawdzie z potrzebą wprowadzenia reform, nie chcą jednak, by realizował ją rząd centralny. Dodatkowo dochodzą spory pomiędzy partiami. Wyniki PISA-E, badań zrealizowanych według landów, posłużyły do wzajemnych oskarżeń, a nie konstruowania planu reformy (Hipp, Nelles 2004; Hovestadt 2003). Wydaje się więc, że tak bardzo zdecentralizowany system edukacyjny ma wprawdzie duże zalety w skali lokalnej, bowiem zmiany i reformy na małą skalę jest dużo łatwiej przeferosować, gdyż decyzja nie jest tak bardzo uwikłana w spory polityczne jak na poziomie centralnym⁴. Zarazem jednak utrudnia podjęcie decyzji o „dużej” reformie edukacyjnej. Tymczasem fakt, że w coraz większym stopniu wyzwania wobec oświaty wynikają z tendencji globalnych, świadczy o tym, że oprócz zdolności do reagowania na poziomie pojedynczych szkół i regionów, system szkolnictwa musi być zdolny do wprowadzania zmian w skali makro. O tym, że obecny podział kompetencji się nie sprawdza, świadczą też sygnały niektórych ministrów edukacji krajów związkowych, postulujących nawet zmiany w konstytucji. W inny sposób nie ma bowiem prawnej możliwości wymuszenia reformy wobec sprzeciwu landów (Rubner 2002b). Propozycje te wynikają z niemożności uzgodnienia przez KMK wspólnych standardów edukacyjnych. Dyskusja na ten temat wciąż kończy się sporami, a nawet występowaniem landów z KMK (np. Dolnej Saksonii, por. Reiche 2004c), bo obawiają się, że rząd centralny tym sposobem chce ingerować w ich zakres kompetencyjny (*Kultusministerkonferenz unter Beschuss* 2002; *Schröder stellt Länderhoheit in Frage* 2002) i otwarcie się temu sprzeciwiają (*Neue Beratungen über Lehren aus PISA – Studie* 2002).

Z drugiej strony istotne jest stanowisko opinii publicznej. Większość Niemców jest zdania, że odpowiedzialność za politykę edukacyjną powinien ponosić rząd federalny (tab. 5), a „federalizm nie może być w każdej kwestii świętością” (Rubner 2002b).

Tab. 5. Odpowiedzialny za politykę oświatową powinien być:

	Procent wskazań
Rząd federalny	44
Land	28
Miasto/gmina	23
Nie mam zdania	5

Badanie z 26.04.2002, próba 2018 respondentów w wieku powyżej 18 lat, za: *Jahrbuch* 2003: 556.

⁴ Wywiad 1 – pracownik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta w Monachium.

Interesująca jest też wysoka liczba wskazań dla samorządu jako tego, któremu powinno podlegać szkolnictwo – takie rozwiązanie przyjęto w Monachium⁵. Być może świadczy to o tendencjach decentralizacyjnych w ramach landu. Innym wyjaśnieniem może być przekonanie, że w ten sposób można częściowo rozwiązać problem utrudnień decyzyjnych w układzie rząd centralny – landy. Także w publikacjach dotyczących oświaty pojawiają się głosy, że najbardziej sprzyjającą reformie koncepcją administrowania jest oddanie znacznych kompetencji samorządowi. Centralnie bowiem reformę zbyt trudno ogarnąć (Edelstein 2000: 378–380).

Czy jednak to rozwiązanie sprawdzi się w skali całego kraju? Reforma nie zawsze może mieć tylko zasięg lokalny. Problemem jest też tendencja do oddawania zadań samorządowi, ale wtedy, gdy land nie jest w stanie udźwignąć pewnych kosztów. Przykładem może być propozycja przekazania finansowania przedszkoli gminom w Turyngii (*Standards dürfen nicht weiter gesenkt werden 2004*). A więc planowane są reformy, ale koszty ma ponieść kto inny. Podobnie niekiedy wygląda układ między administracją centralną a samorządem w Polsce: decyzje o zmianie podejmuje się w ministerstwie, ale gminy muszą ją sfinansować. Trzecim postulowanym kierunkiem zmian jest rozszerzenie możliwości decyzyjnych szkół, a więc wzrost ich autonomii (Becker 2003: 242). Problemem jest tu, znowu wynikająca z niemieckiej tradycji, skłonność do regulowania wszystkiego przepisami i kontroli przez odpowiednie instytucje, a niskie zaufanie do działań w ramach społeczeństwa obywatelskiego (Becker 2003: 243).

W Polsce, w przeciwieństwie do Niemiec, system edukacyjny tradycyjnie był scentralizowany. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. wymagała tego sytuacja: budowano jeden system oświatowy z trzech elementów, głównym celem było więc ujednoczenie, częściowe chociaż wyrównanie sieci szkolnej (tab. 6) i stworzenie szkoły powszechnej, bezpłatnej dla wszystkich (Sikora 1929).

Tab. 6. Stan szkolnictwa w roku szkolnym 1910/1911

Teren	Liczba szkół na 100 km ²	Liczba uczniów na 1000 mieszkańców	Analfabeci (w proc., ludność powyżej 10 r.ż.)
b. zabór austriacki	7,1	123	40
b. zabór rosyjski	3,3	30,9 (Kongresówka) 47,8 (ziemie wschodnie)	55
b. zabór pruski (i Śląsk)	10,8	190	3,7–5,2

Opracowanie własne za: Sikora 1929 i Trzebiatowski 1970: 24–27.

Dodatkowym problemem była kwestia szkolnictwa dla mniejszości narodowych. Aby uniknąć zatargów z sąsiadem, mniejszości niemieckiej nie utrudniano nauczania w języku narodowym. W stosunku do innych grup narodowościowych polityka państwa była niejednakowa, raczej skłaniająca się jednak ku asymilowaniu – np. ustawa o szkołach utrakwistycznych z 1924 r. (Mauersberg 1988: 69–74).

⁵ *Ibidem*.

Świadomość problemów stojących przed szkolnictwem nie oznaczała jednak powszechnej akceptacji bardzo silnej obecności państwa w szkole. Opozycja widziała w nim narzędzie rządu do rozpowszechniania ideologii sanacyjnej, kwestionowania nauki Kościoła katolickiego, rugowania pojęcia narodu na rzecz państwa (Dąbrowski, Kornecki 1932: 30–31). Przy wprowadzeniu reformy jędrzejewiczowskiej krytykowano bardzo szerokie uprawnienia ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Środowiska endeckie i lewicowe obawiały się nawet, że umożliwi to sterowanie systemem edukacji bez konsultacji z parlamentem (Dąbrowski, Kornecki 1932: 48). Zwracano też uwagę na tendencje etatyzacyjne: skłonność do ograniczania lub poddawania kontroli państwa organizacji społecznych i niepublicznych, jak np. Macierzy Szkolnej, prowadzących edukację pozaszkolną przez tworzenie – oprócz niekwestionowanego Wydziału Oświaty Pozaszkolnej jako organu nadzorczego – także licznych referatów w powiatach i województwach (Dąbrowski, Kornecki 1932: 46–47).

System oświatowy pozostał też ściśle scentralizowany w okresie PRL. Zgodnie z założeniami polityczno-gospodarczymi, dużą zmianę w tym zakresie przyniosły dopiero lata 90. i reforma AWS–UW. Lata 90. to okres debat nad koncepcją zarządzania oświatą. Problem decentralizacji szkolnictwa, kwestia, czy i jaki zakres kompetencji oddać samorządom, był istotną linią podziału politycznego i jedną z ważniejszych przeszkód w tworzeniu „wspólnego frontu reform” (Zahorska 1999: 138). Partie sytuujące się w centrum i po prawej stronie sceny politycznej optowały za decentralizacją uważając, że spowoduje to lepsze zakorzenienie szkolnictwa w środowisku lokalnym. Przeciw był Sojusz Lewicy Demokratycznej, uznający, tak jak i ZNP, że może to prowadzić do oddania edukacji w ręce osób niekompetentnych lub środowisk mało aktywnych, natomiast przerzucenie finansowania szkół w części na budżet gmin⁶ przyczyni się do wzrostu nierówności w dostępie do oświaty (Zahorska 1999: 142; *Cztery reformy...* 2000: 61–62). Zdaniem jednego z ekspertów z tego środowiska, decentralizacja oznacza „puszczenie oświaty samopas, a samochód nie może jechać sam”⁷.

Ostatecznie zwyciężyła opcja decentralizacji, a działania w tym kierunku oceniono jako najbardziej konsekwentne (tab. 7) ze wszystkich prac przygotowawczych do reformy (Zahorska 1999: 142).

Samorządy realizowały więc jeden z najważniejszych etapów reformy: tworzenie nowej sieci szkolnej w związku z wprowadzeniem gimnazjum. Na nie została też scedowana odpowiedzialność za decyzje o koniecznych likwidacjach szkół. Jak wygląda rzeczywistość?

W dyskusji poprzedzającej przekazanie szkół samorządom podnoszono zarówno aspekty pozytywne, jak i negatywne. Eksperti podkreślali w wywiadach, że „szkoły są bliżej lokalnych środowisk”, „jeśli szkoła podlega burmistrzowi czy wójtowi, to on musi się nią interesować”⁸, łatwiej też wciągać rodziców do współpracy⁹. I faktycznie, ten system działa, chociaż samorządy koncentrują się przede wszystkim na finansowaniu i administrowaniu, skupiają się na działaniach doraźnych, a rzadziej pracują na

⁶ Część wydatków jest pokrywana z subwencji na ucznia przyznawanych z budżetu państwa.

⁷ Wywiad 10 – senator Sojuszu Lewicy Demokratycznej, Polska.

⁸ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

⁹ Wywiad 8 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

rzecz stworzenia długofalowej lokalnej polityki oświatowej dotyczącej całego lokalnego systemu, nie tylko kwestii inwestycyjnej. Częściowo jest to spowodowane tym, że kolejne rządy zwiększają ich obciążenia (*Zmiany w oświacie a integracja z Unią Europejską* 2002: 3), ale powodem jest też takie właśnie pojmowanie przez nich swojej roli: „jakością, i oceną to niech się szkoły zajmują, my się na tym nie znamy, dbamy, by nie brakowało na szkołę”¹⁰.

Tab. 7. Szkolnictwo według organów prowadzących

Rok szkolny	Ogółem	Organ prowadzący				
		Jednostki administracji państwowej	Jednostki samorządu terytorialnego	Organizacje społeczne	Organizacje wyznaniowe	Inne
Szkoły podstawowe						
1989/1990	20 403	20 391	-	12	-	-
1990/1991	20 533	20 447	-	80	1	5
1991/1992	20 446	19 295	986	148	5	12
1992/1993	20 247	17 691	2 314	165	12	65
1993/1994	20 182	16 904	2 995	180	14	89
1994/1995	20 074	13 999	5 779	182	18	96
1995/1996	19 823	13 249	6 262	187	22	103
Licea ogólnokształcące						
1989/1990	939	919	-	20	-	-
1990/1991	1 100	1 007	-	65	18	10
1991/1992	1 442	1 172	12	105	35	18
1992/1993	1 523	1 288	17	131	32	55
1993/1994	1 574	1 311	18	138	38	69
1994/1995	1 638	1 135	228	142	44	89
1995/1996	1 705	1 218	183	151	46	107
Średnie szkoły techniczne i zawodowe						
1992/1993	7 072	6 996	10	41	6	19
1993/1994	7 209	7 081	18	57	12	41
1994/1995	7 300	6 502	658	66	14	60
1995/1996	7 455	6 797	474	89	14	82
Szkoły policealne						
1992/1993	969	891	-	20	2	56
1993/1994	1 097	887	3	61	5	141
1994/1995	1 225	796	88	95	4	242
1995/1996	1 432	845	65	138	6	378

Za: Prażmowski 2001 (publikacja z serii „Biblioteczka Reformy” wydana przez MEN).

Drugą stroną medalu są większe niż przy scentralizowanym systemie trudności, gdy zachodzi potrzeba likwidacji szkoły (Paciorek 2004d: 4). Niekiedy udaje się wypracować rozwiązanie kompromisowe, np. przekazanie szkoły rodzicom w ramach

¹⁰ Wywiad 30 – wójt gminy wiejskiej, Polska.

programu „Mała szkoła” lub fundacjom czy organizacjom kościelnym¹¹. W założeniach reformy miało temu też towarzyszyć zwiększenie autonomii szkół: podstawy programowe zamiast szczegółowych programów, możliwość wprowadzania programów autorskich, programy wychowawcze, budowanie siatki godzin.

Władza centralna miała zachować kompetencje trzech dziedzinach: nadzór przez kuratorów, podstawy programowe jako pewne minimum i wspólny mianownik oraz egzaminy zewnętrzne jako sprawdzian jakości pracy szkoły. Zdaniem twórców reformy, taki jest wystarczający poziom ingerencji, państwo ma być stróżem¹². W reformie, która ma zostać wprowadzona od roku szkolnego 2009/2010 zaplanowano – budzące obawy i zastrzeżenia jeśli chodzi o zasady, ale też i ewentualną realizację – umożliwienie przejmowania szkół przez np. stowarzyszenia rodziców i fundacje.

Problemy zazwyczaj dotyczą lub mają przyczynę w kwestii finansowania. Samorządy czują się obarczane coraz większą ilością zadań, a nie idą za tym większe środki. Przykładem może być wprowadzenie od roku szkolnego 2004/2005 obowiązkowej tzw. zerówki dla sześciolatków. Zadanie zostało zlecone przez ministerstwo, ale fundusze gmina musiała znaleźć w swoim budżecie¹³. Podobnie postąpiono przy realizowanym obecnie obniżeniu wieku szkolnego. Ze względu na kryzys finansowy drastycznie zmniejszono fundusze przeznaczone na przygotowanie szkół, przerzucając to zadanie na samorządy.

Z drugiej strony widac efekt wzrastającego zakorzenienia w środowisku lokalnym: respondenci będący przedstawicielami samorządów podkreślali, że wydatki na oświatę rzadko są tematem wywołującym spory wśród radnych, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach, bo sprawa jest przez większość uważana za ważną¹⁴. Negatywnie oceniają natomiast współpracę z administracją centralną – pojawiają się problemy i nieścisłości przy naliczaniu subwencji¹⁵ (Putkiewicz, Zahorska 1999: 46) oraz realizacji inwestycji centralnych (*Cztery reformy...* 2000: 52–53). W okresie wdrażania reformy w 1999 r. zwracano uwagę na bałagan organizacyjny przy podejmowaniu decyzji przez MEN, zmiany ustaleń, jak np. przy wprowadzeniu okresów przejściowych w odniesieniu do gimnazjum, kwestii dowozu dzieci, późne informowanie¹⁶. Jako najpewniejszą strategię określają założenie, że konieczne środki finansowe gmina musi sama zapewnić, a nie liczyć na „pieniądze z góry”¹⁷, najlepszą zaś formą współpracy – oprócz koniecznego nadzoru – jest nieprzeszkadzanie. Współpraca z kuratoriami oświaty jest przez przedstawicieli samorządu oceniana generalnie pozytywnie¹⁸. Badania Instytutu Spraw Publicznych wskazały jednak na istnienie wielu napięć pomiędzy kuratorium i samorządem oraz dyrektorami szkół i samorządem (Walenda 2000: 28–36). Przedstawiciele administracji centralnej uważają niekiedy, że uprawnienia sa-

¹¹ Wywiad 31 – burmistrz miasta, woj. śląskie; wywiad 32 – kościół ewangelicko-augsburski, Niemcy.

¹² Wywiad 6 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

¹³ Wywiad 31 – burmistrz miasta, woj. śląskie.

¹⁴ Wywiad 30 – wójt gminy wiejskiej, woj. śląskie.

¹⁵ Wywiad 31 – burmistrz miasta, woj. śląskie.

¹⁶ Wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

¹⁷ Wywiad 29 – wójt gminy wiejskiej, woj. śląskie.

¹⁸ Wywiad 30 – wójt gminy wiejskiej, woj. śląskie; wywiad 31 – burmistrz miasta, woj. śląskie.

morządów idą zbyt daleko i raczej oni powinni mieć zasadniczy wpływ na mianowanie i ocenianie dyrektorów szkół. Rzadziej, ale również postulowano, by płace nauczycieli były ustalane centralnie, a nie przez samorząd¹⁹. Przeciwnicy zasady samorządności w oświacie (nie tylko spośród kuratorów²⁰) wskazują też na przypadki niekompetencji i niemerytorycznego podejścia przy obsadzaniu stanowisk dyrektorów szkół. Problemem jest czasami niedokładna znajomość prawa oświatowego i w związku z tym naruszanie wzajemnych kompetencji oraz problem tzw. racjonalizacji sieci szkolnej, czyli w zasadzie likwidacji szkół (Walenda 2000: 30–32). Z drugiej strony, nie kwestionuje się faktu, że samorządy bardzo dbają o sprawy oświatowe, obecne lata mimo wielu trudności gospodarczych, to czas wielu inwestycji. Wśród wniosków z badań pojawia się też sugestia, że przynajmniej część zarzutów wynika z bolesnego odczuwania przez kuratorów faktu uszczuplenia ich władzy na rzecz rad i zarządów gmin i powiatów, trzeba więc czasu na ułożenie współpracy. Pewnym potwierdzeniem tej hipotezy może być fakt, że wizytatorzy, czyli osoby usytuowane niżej w hierarchii władzy, zauważają dużo mniej konfliktów i mają mniej zastrzeżeń (Walenda 2000: 31–35).

Napięcia pomiędzy dyrektorami szkół i samorządem najczęściej mają przyczyny finansowe. Oszczędności uznane przez gminę za konieczne mogą prowadzić do działań sprzecznych z polityką szkół: odmawiania zatrudnienia nauczyciela z wyższym stopniem awansu, ponieważ stażyście zgodnie z Kartą Nauczyciela płaci się mniej, a to kwestionuje założenia reformy dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli²¹. Innym przykładem są propozycje tworzenia zespołów przedszkolno-szkolnych, także ze względów oszczędnościowych. Pomysł ten był jednak krytykowany z przyczyn pedagogicznych, niekorzystne bowiem jest skupianie w jednym budynku dzieci i młodzieży o tak dużej różnicy wieku²². Badania ISP wskazały jednak, że większość dyrektorów akceptuje, chociaż nie bezkrytycznie, gminną władzę nad oświatą. Krytyka dotyczy problemów finansowych, o których już wspomniano i oszczędzaniu na zajęciach pozalekcyjnych (Konarzewski 2001b: 6–9). Pozytywnie natomiast oceniane są inwestycje, remonty, dbałość o szkoły, starania o wypełnianie zadań oraz fakt, że gminy generalnie nie ingerują w działalność pedagogiczną szkoły. Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego, zwolennicy raczej orientują się w gminnych finansach, a samorząd uważają za partnerów, podczas gdy przeciwnicy rzadko deklarują wiedzę o pochodzeniu środków gminnych. Dyrektorzy doceniają fakt, że dochody, które udaje się wypracować szkołom np. z wynajmu pomieszczeń, do szkół wracają. Innym aspektem krytyki jest ta skierowana pod adresem urzędników, głównie z powodu niedbałości lub zwlekania z decyzją (Konarzewski 2001b: 10–11).

Samorządy są uważane, mimo wielu trudności i zarzutów, za poważnego sojusznika reform, nie tylko w sferze deklaracji²³, ale przy realizacji i to w niełatwej sytuacji. Idea samorządności w oświacie wydaje się więc sprawdzać i respondenci w badaniach

¹⁹ Dotyczy to stawek wyższych niż gwarantowane w Karcie Nauczyciela, minimum jest bowiem ustalone ogólnie (Walenda 2000: 30).

²⁰ Wywiad 14 – poseł Ligi Polskich Rodzin.

²¹ Wywiad 15 – członek Związku Nauczycielstwa Polskiego.

²² *Ibidem*.

²³ Wywiad 30 – wójt gminy wiejskiej, woj. śląskie.

w większości uznawali to za krok we właściwym kierunku²⁴, chociaż postulowano więcej kontaktów, wspólnej debaty nad problemami oświaty²⁵. Założenie decentralizacji i podziału kompetencji oświatowych pomiędzy władzą centralną i lokalną jest ogólnosiwiatowym trendem wynikającym z konieczności prowadzenia, obok ogólnokrajowej, także lokalnej polityki edukacyjnej, oraz faktu, że nie sposób traktować oświaty jako monolitu, niektóre więc zmiany muszą być „przykrojone na miarę” danego regionu lub środowiska (Elsner 2000: 72).

2. Partie polityczne i edukacja – Niemcy: od tradycyjnych programów do podobnych rozwiązań; Polska: przedwojenne koncepcje i budowa programów po 1989 r.

„W Niemczech nie ma opinii publicznej, są tylko partyjnie zróżnicowane poglądy polityczne” (Koch-Weser 1973: 53). Niemiecki system partyjny ma długą tradycję i od początku uwzględniał w swoich programach kwestie edukacyjne. Oświata nie jest w Niemczech elementem konsensusu, lecz raczej partyjno-politycznej kontrowersji i nie pozostaje bez wpływu na proces reform (Heideking 1997: 352).

W XIX w. problem edukacji niższych warstw społecznych, tworzenie szkół ludowych był częścią tzw. kwestii społecznej (*soziale Frage*) w programie SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands – Socjaldemokratyczna Partia Niemiec), spojrzenie na oświatę pod kątem polityki społecznej i sprawiedliwości społecznej stało się z czasem charakterystyczne dla polityki edukacyjnej lewicy (Jeismann 2000: 190). Tworząc po I wojnie światowej pierwszy rząd Republiki Weimarskiej SPD podjęła próbę reformy szkolnictwa, mającą na celu utworzenie jednolitej szkoły (*Einheitsschule*), dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i podlegającej władzy państwowej (Kemper 1984: 127–141; Sokołowski 1997: 67). Przywiązanie Niemców do tradycji kształcenia gimnazjalnego i systemu dualnego spowodowało, że skupiono się na projekcie wydłużenia okresu nauki w szkole podstawowej. Mówiono o sześcioletniej, konserwatyści proponowali czteroletnią obawiając się, że skrócenie okresu kształcenia na poziomie średnim odbije się na jakości (Kemper 1984: 134). Dyskusję zdominował jednak problem rozdziału Kościoła od państwa, a od 1923 r. SPD nie znajdowała się już w rządzie.

Partia powróciła do swoich postulatów bezpłatnego, świeckiego nauczania w ramach jednolitego systemu oświaty w 2 połowie lat 20. po odzyskaniu silnej pozycji i zdystansowaniu się od komunizmu, ale kryzys ekonomiczny i konieczność walki z zyskującymi coraz większą popularność narodowymi socjalistami odsunęły te kwestie na bok (Sokołowski 1997: 69–73).

Koncepcje partii centralnych i prawicowych opierały się na tradycyjnych wartościach porządku. Na ich orientację ideowo-polityczną wpływ wywierały Kościoły, zarówno katolicki, jak i ewangelicki (Fiedor 1997: 47). Stąd partia Centrum i Bawarska Partia Ludowa (Bayerische Volkspartei, BVP) popierały w okresie budowy systemu

²⁴ Wywiad 10 – senator SLD; wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

²⁵ Wywiad 15 – członek ZNP.

oświatowego w Republice Weimarskiej postulaty kościelne dotyczące prowadzenia szkół. Wywodzące się z niej partie chadeckie CDU i CSU (Christlich-Demokratische Union – Unia Chrześcijańsko-Demokratyczna, Christlich Soziale Union – Unia Chrześcijańsko-Społeczna), formułując po II wojnie światowej podstawowe cele edukacji, wskazały na tradycję wartości, poszanowania Boga, religii i ojczyzny. Wychowanie w duchu demokracji uważały za możliwe w ramach tradycyjnego niemieckiego systemu szkolnego zakładającego wczesny podział na różne ścieżki kształcenia (Froese 1969: 23). CDU broniąc razem z FDP (Freie Demokratische Partei) koncepcji kształcenia gimnazjalnego wykorzystały rosnący opór społeczeństwa niemieckiego wobec reformy oświaty zapoczątkowanej przez aliantów (Hearden 1977: 34). Władze stref okupacyjnych skłaniały się ku stworzeniu jednolitego systemu szkolnego widząc w nim gwaranta demokratyzacji systemu, a ostro krytykowały niemiecką szkołę za jej charakter sprzyjający selekcji społecznej (i to wczesnej, bo już w wieku 10 lat).

Szczególnie mocno angażowali się Amerykanie, co przez społeczeństwo niemieckie było odbierane jako próba przeszczepienia *high school*. Zgodnie z tzw. Dyrektywą 54 planowano stworzenie dwustopniowego systemu szkolnego, zamiast wertykalnego podziału na szkołę ludową (*Volksschule*), realną (*Realschule*) i gimnazjum. Szkolnictwo średnie, a więc II stopień edukacji, miało też obejmować zawodowe. Miało to zlikwidować podział na wykształcone elity i niewykształcone masy (Kemper 1984: 43). W 1947 r. w Bawarii wybuchł na tym tle ostry konflikt. Bawarski minister edukacji Alois Hundhammer uznał, że działania amerykańskie są próbą narzucania obcej kultury, a demokratyzacja nie usprawiedliwia likwidacji dyferencjacji niemieckiego systemu edukacyjnego.

CSU nie kwestionowała, podobnie jak CDU, konieczności zwiększenia demokratyzacji systemu oświatowego, realizację tego celu wiedziało jednak na drodze wewnętrznych reform, np. przez dostosowanie metod nauczania do potrzeb robotników (Kemper 1984: 45; Hars 1981: 42). Konflikt przybrał na tyle gwałtowną formę, że doszło do aresztowań, ale już w 1948 r. rząd amerykański odzegał się od tak daleko idących propozycji zmian. Gimnazjum pozostało i stało się najpopularniejszą formą szkolną (Heideking 1997: 257–259). Francuzi i Anglicy skupiali się raczej na forsowaniu wydłużenia okresu uczęszczania do szkoły podstawowej, aby odsunąć podział na typy szkół na później (Hearden 1977: 18–21).

Dodatkowym argumentem przeciwko jednolitej szkole, zniechęcającym SPD do podjętej początkowo walki o postulowaną formę systemu (w Berlinie sprzymierzyło się nawet w roku szkolnym 1947/1948 r. z komunistami, aby przeforsować ośmioletnią szkołę powszechną wobec postulowanej przez CDU i FDP sześcioletniej podstawowej) były wydarzenia w radzieckiej strefie okupacyjnej, utworzenie NRD i przekształcenie szkoły niemieckiej w jednolitą, ale ściśle podporządkowaną partii (Hearden 1977: 34). Zarówno prawica, jak i lewica chciały przy tworzeniu nowego systemu oświatowego nawiązać do przedfaszystowskiej tradycji Weimaru. Słabość SPD polegała na tym, że powoływała się na próby zmian, które w latach 20. się nie powiodły oraz na zalecenia aliantów, które współgrały z ich propozycjami, ale jako narzucane z zewnątrz, nie budziły entuzjazmu w społeczeństwie; CDU i CSU przywoływały natomiast ideały kształcenia humanistycznego (Hars 1981: 118; Kemper 1984: 45)²⁶.

²⁶ Inaczej rozwinęła się sytuacja w radzieckiej strefie okupacyjnej – powstała tam NRD, państwo mono-

Po II wojnie światowej programy głównych partii prawicy i lewicy były więc mocno spolaryzowane w kwestii edukacyjnej. SPD podkreślała problem selekcji i równości szans, CDU i CSU eksponowały rolę rodziny i religii w nauce i wychowaniu (Hars 1981: 252–253). FDP z liberalnymi koncepcjami indywidualnego rozwoju i osiągnięć była raczej bliżej CDU. Ten ideologiczny podział odzwierciedlał się też w związkach zawodowych i organizacjach nauczycieli: Deutscher Philologen Verband popierał trójdzielny system uważając go za sprzyjający nastawieniu na jakość nauczania, Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft przedkładał integrację społeczną i niwelowanie barier i różnic społecznych poprzez edukację (Buhl 1971: 123–124). Wydaje się jednak, że najsilniejszą linią podziału stał się spór o szkołę zintegrowaną – *Gesamtschule*.

Konflikt wybuchł w połowie lat 60. z powodu stwierdzenia w niemieckim systemie oświaty licznych niedostatków, co zapoczątkowały krytyczne artykuły Georga Pichta, a następnie raporty ekspertów m.in. von Schelsky'ego i Eddinga. Podniesiono kwestię, czy niemiecka szkoła realizuje konstytucyjnie zagwarantowane prawo obywateli do edukacji, bowiem „Oświata należy do praw obywatelskich!” (Dahrendorf 1966; Hars 1981: 254). Partie musiały zareagować na nowe wyzwania. SPD, która po raz pierwszy od zakończenia wojny objęła władzę, proponowała reformę oświaty jako element kompleksu zmian społeczno-politycznych (Sokołowski 1997: 94). Mimo wielu propozycji, debatę zdominował przede wszystkim agresywnie propagowany projekt *Gesamtschule*, mający rozwiązać problem równości szans edukacyjnych (Hars 1981: 66). CDU nie mogła skupiać się dłużej wyłącznie na kształtowaniu „chrześcijańskich osobowości” (Hars 1981: 254), konieczne było uwzględnienie wymogów nowoczesnego społeczeństwa i gospodarki.

Nowe koncepcje z trudem jednak torowały sobie drogę. Początkowo jedyną propozycją zmniejszenia determinizmu wybieranej ścieżki edukacyjnej i w konsekwencji osiąganego poziomu wykształcenia było utworzenie etapu orientującego (*Orientierungsstufe*): trwającego rok lub dwa lata, przed ostatecznym wyborem szkoły średniej, podczas którego byłaby możliwość wyłapywania i wspierania uzdolnionych uczniów. Później zdecydowane działania SPD i wydarzenia tzw. rewolty studenckiej skłoniły także i partie prawicowe do przygotowania własnej propozycji reform. Mimo wahań i krytyki wewnątrzpartyjnej, nie odstąpiono od trójdzielnego systemu oświatowego uznając go za sprawdzony, podczas gdy gruntowna przebudowa systemu zawsze niesie duże ryzyko. Uznano też, że podział na trzy typy szkół daje możliwość skoncentrowania się przez nie na specyficznych i konkretnych zadaniach i w konsekwencji lepsze osiągnięcia systemu jako całości, co jest istotne w obliczu rozwoju technologicznego i naukowego (Hars 1981: 256–262). Landy rządzone przez CDU i CSU (Bawaria) przeforsowały postanowienie, że wprowadzenie *Gesamtschule* i *Orientierungsstufe* będzie zależne od ich decyzji. W niektórych częściach Niemiec *Gesamtschule* (np. w Bawarii) pozostała więc tylko eksperymentem. Określeniu „równość szans” przeciwstawiono „sprawiedliwość szans”, przez co rozumiano prawo do wyboru swojej ścieżki edukacyjnej zamiast takiej samej dla wszystkich, podkreślając prze-

partyjne. SED postulowała jednolitą, politechniczną szkołę na wzór radziecki i, w założeniu, równy dostęp do edukacji dla wszystkich.

wagę rozwiązań oświatowych nad egalitarną jednolitą szkołą²⁷ (Hars 1981: 267). Do końca lat 90. funkcjonował podział na partie centroprawicowe i liberalne (CDU, CSU, FDP) stawiające na indywidualizm, różnicowanie, osiągnięcia i popierające trójpodział niemieckiego szkolnictwa oraz lewicę (SPD) przeciwstawiającą temu równość, integrację społeczną, niwelowanie różnic społecznych, propagującą *Gesamtschule* jako dającą równe szanse i wsparcie każdemu uczniowi, a krytykującą wertykalny podział jako odtwarzający w XX w. porządek stanowy, dający klasom wyższym możliwość rozwoju, a zaniedbujący warstwy niższe (Buhl 1971: 123–125).

Przełom XX i XXI w. przyniósł zmianę sytuacji. Ponieważ strategiczne cele głównych partii były przed wyborami jednakowe, to i programy się upodobniły. W 1994 r. ani CDU/CSU ani SPD nie proponowały już zasadniczych zmian politycznych. Opowiadały się natomiast za obroną demokracji parlamentarnej, przewyciężaniem podziału Niemiec, większą liczbą miejsc pracy, rozwojem przemysłu i nowych technologii, ochroną środowiska, bezpieczeństwem socjalnym i dbałością o oświatę (Sokołowski 1997: 101). Wyniki badań PISA jeszcze bardziej skomplikowały sytuację. Okazało się, że ani trójdzielny ani jednolity system oświatowy nie udowodniły swojej przewagi. CSU triumfowała wskazując na najwyższe wyniki Bawarii. W opinii ekspertów (bo partie prawicowe uznały to za sukces – *Rettet unsere Schulen – jetzt!* 2004) różnice nie były jednak na tyle duże, by definitywnie świadczyły o tym, że wczesny podział jest lepszy. Osiągany poziom wykształcenia i kompetencji był bardzo mocno związany z pochodzeniem społecznym (*Jahrbuch 2003*: 560–561), co odebrano jako klęskę lewicy – „w dziedzinie edukacji jesteśmy społeczeństwem klasowym” (*Unionsregierte Länder gegen Debatte über Kulturhoheit* 2002). To wszystko, oraz konieczność stawienia czoła globalnym wyzwaniom wobec edukacji (kształceniu kompetencji zamiast prostego wpajania faktów, konieczności przygotowania do życia w warunkach zmian i uczenia się przez całe życie) spowodowało, że partie niemieckie odstąpiły od sporu o strukturę systemu oświaty, chociaż wciąż powraca się czasem do argumentów za i przeciw systemowi jednolitemu bądź trójdzielnemu (*Rettet unsere Schulen – jetzt!* 2004), a ponieważ obie jako rozwiązanie podały wydłużenie czasu przebywania w szkole (utworzenie *Ganztagschule*), aby móc mocniej wspierać uczniów, ponieważ sam nacisk na osiągnięcia to za mało (Neumann 1998), to ich stanowiska w kwestii edukacyjnej się upodobniły (Finetti 2002).

CDU i CSU odstąpiły od tradycyjnej krytyki *Ganztagschule* jako odbierającej dzieci rodzicom, uznając, że zmiany jakie zaszły w rodzinach spowodowały, że jest ona nieadekwatna do czasów współczesnych. Wzrost liczby rodzin niepełnych, praca zawodowa kobiet i wreszcie fakt, że ponad 50% rodziców opowiada się za *Ganztagschule* i jest to tendencja wzrostowa, wpłynęły na zmianę podejścia partii prawicowych (Rubner 2001).

Widoczne są tu więc nowe prądy, ale zmiany w polityce edukacyjnej lewicy określono wręcz jako przewrót kopernikański (Ebbinghaus 2002). W programie SPD wciąż mocno podkreśla się kwestię równości szans²⁸ (*Neues Schuljahr – alte Leier?* 2003) mniej jednak mówi się o *Gesamtschule*. Pojawiły się natomiast hasła trady-

²⁷ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

²⁸ Wywiad 3 – członek SPD (Socjaldemokratyczna Partia Niemiec).

cyjnie kojarzone z prawicowymi partiami: indywidualizm, osiągnięcia, autonomia szkół, dyscyplina kosztów (Ebbinghaus 2002)²⁹. Anthony Giddens zwrócił uwagę, że brak jasnego obrazu wydarzeń w świecie i społeczeństwie oraz tego, co nastąpi w przyszłości utrudnia reorientację programową socjaldemokracji (Giddens 1999: 28). W efekcie SPD trudno sformułować odrębny, przejrzysty, długofalowy program dotyczący oświaty. Bez wątplenia nie może jednak tej kwestii pominąć. Edukacja, jak zauważył Giddens, „to słowo, które stało nową mantrą socjaldemokratycznych polityków” (Giddens 1999: 97); dotyczy to też innych partii. Jako nośne hasło wyborcze i temat dotyczący znacznej części społeczeństwa, a zarazem problem współczesnych państw, przedstawienie rozwiązań w kwestii systemów szkolnych jest niezbędne w polityce partii.

Istotną linią podziału pozostała w tej chwili kwestia wspólnych standardów edukacyjnych i przekazanie części kompetencji landów poziomowi federalnemu. SPD reprezentujące wraz z Zielonymi koalicję rządzącą, obstaje przy zwiększeniu możliwości prowadzenia ogólnoniemieckiej polityki edukacyjnej. Landy rządzone przez CDU/CSU zdecydowanie odrzucają to rozwiązanie twierdząc, że wystarczy kooperacja według dotychczasowych zasad, a landy mając w swojej gestii oświatę, mogą bronić się przed narzuceniem nieakceptowalnych rozwiązań, jak to było w latach 70. z kwestią *Gesamtschule* (*Unionsregierte Länder gegen Debatte über Kulturhoheit* 2002). Występują natomiast przeciw zasadzie jednogośnego podejmowania decyzji w ramach KMK, ponieważ przy tak wielu kwestiach spornych, praktycznie nie sposób jej osiągnąć (Reiche 2004a).

Inne projekty zmian także są podobne: m.in. nacisk na wychowanie przedszkolne, języki obce, zapobieganie tzw. odpadowi szkolnemu, rezygnacji ze szkoły, zwiększenie liczby maturzystów i studentów, dbałość o kadre nauczycielską, budowanie społeczeństwa wiedzy, współpraca z rodzicami i przedstawicielami rynku pracy, kształcenie ustawiczne, innowacje pedagogiczne, konieczność zwiększenia nakładów na oświatę (*Petersberger Modell* 2001).

Podobnie niewiele różnią się w kwestii edukacji programy innych partii niemieckich, a zwłaszcza FDP, Zielonych i PDS³⁰. Pewnym wyjątkiem jest program liberalnej FDP, która opowiada się za rynkową regulacją edukacji: koncepcją bonów oświatowych, wolną konkurencją między szkołami o ucznia, zwiększeniem wpływu decyzyjnego rodziców i autonomii szkół, a także szerokim dostępem do szkolnictwa wyższego, także dla osób nielegitymujących się świadectwem dojrzałości (*Neue Chancen für bessere Bildung* 2002: 3–7).

W przeciwieństwie do niemieckiego, polski system partyjny nie ma długiej i harmonijnej tradycji. Jego historię można podzielić na trzy okresy. Pierwszy to dwudziestolecie międzywojenne, aczkolwiek partie, które wtedy działały wywodzą się z czasu przed odzyskaniem niepodległości. Drugim był okres PRL, a trzeci trwa od 1989 r. I chociaż partie odwołują się do koncepcji przedwojennych, to jednak muszą budo-

²⁹ CDU wykorzystuje to w walce politycznej, krytykując odejście SPD od zasad, w imię których „[...] całe dziesięciolecie uzasadniała eksperymentowanie na dzieciach, nauczycielach i rodzicach” (*Petersberger Modell* 2001: 16).

³⁰ *Die Partei des Demokratischen Sozialismus* – Demokratyczna Partia Socjalistyczna.

wać swoje programy w zupełnie nowej rzeczywistości i większość odwołań pozostaje raczej w sferze symbolicznej.

Czy partie działające w II Rzeczypospolitej bardzo różniły się między sobą w kwestii edukacyjnej? Wydaje się, że sytuacja, z którą miano do czynienia, głównie konieczność stworzenia z trzech obcych systemów szkolnych jednego polskiego, do pewnego stopnia narzucała zadania i trudno je było pominąć w koncepcjach partyjnych. Były to: problem powszechności szkolnictwa, przepaść między wsią i miastem, wielonarodowość II Rzeczypospolitej, wychowanie przedszkolne, szkolnictwo zawodowe, problem liczby szkół, nauczycieli, nakładów na oświatę (Doświadczynski 1928; Mauersberg 1988; *Reforma ustroju szkolnictwa w Polsce* 1928). Różnice dotyczyły rozłożenia akcentów. Partie ludowe (PSL, później SL) kładły przede wszystkim nacisk na poprawę sytuacji na wsi, chadecja i endecja na wychowanie w duchu chrześcijańsko-narodowym, socjaliści (PPS) na poprawę sytuacji klasy robotniczej i chłopstwa w ramach egalitaryzacji społeczeństwa, zakładając w tym celu m.in. instytucje upowszechniające oświatę, które nierzadko wzorowane były na funkcjonujących w Europie Zachodniej, jak np. Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (Michałowski 2002: 125). Kwestie wychowawcze były też bardzo istotne w powstałym po 1926 r. obozie sanacyjnym.

Niemniej w trakcie budowania państwa narastało tak wiele problemów, np. kwestie ustroju, polityki gospodarczej, reformy rolnej (Śliwa 1995: 52–80), że postulaty oświatowe pozostawały raczej hasłami, a rzadziej trafiały do publicznej debaty. Partie chadeckie, ludowe, socjalistyczne i narodowe zgodnie podkreślały znaczenie, jakie ma upowszechnienie oświaty wśród wszystkich klas społecznych, zwłaszcza na wsi, dla budowy demokratycznego państwa. Przykładem mogą tu być postulaty programowe chadecji (Wichmanowski 2002: 223) oraz ruchu ludowego (Śliwa 1995: 55; Wójcik 2002: 109).

Sporną kwestią był świecki charakter systemu oświaty. Partie socjalistyczne i ludowe postulowały go przy projektowaniu konstytucji z 1921 r. Chadecy uważali, że Kościół powinien mieć prawo włączania się w nauczanie (Wichmanowski 2002: 223).

Ostry podział zaistniał natomiast w sprawie koncepcji wychowania i kształtowania obywatela w ramach nauczania szkolnego. Sanacyjnej koncepcji wychowania państwowego sprzeciwiały się wszystkie partie widząc w nim narzędzie służące indoktrynacji politycznej, a nie polityce integracji i edukacji społecznej, jak głosiły założenia (Grzywna 1975: 191; Paruch 2002: 40). Podział jest jednak najwyraźniejszy w przypadku Narodowej Demokracji, która przedstawiła własny program wychowania narodowego, uznający za centralne pojęcie naród a nie państwo (Maj 2002: 204).

Ostra walka pomiędzy partiami rozgorzała ponadto w kwestii wprowadzenia reformy jędrzejowiczowskiej w 1932 r. Poza programem wychowania państwowego, inne zdiagnozowane potrzeby i zaproponowane zmiany krytykowano w nieco mniejszym stopniu, z wyjątkiem problemu gimnazjum. Szeroko dyskutowano kwestię jego skrócenia, a wydłużenia szkoły powszechnej, tak aby zwiększyć dostępność i zasięg kształcenia. Stronnictwo Ludowe kwestionowało to rozwiązanie wyrażając wątpliwość, czy poprawi ono sytuację w dziedzinie oświaty wśród ludności wiejskiej. Twierdzono, że i tak dalsza droga młodzieży wiejskiej (mimo zniesienia egzaminów do

gimnazjum) będzie bardzo trudna, a i sama idea poprawy poziomu życia przez zdobywanie wykształcenia jest zbyt abstrakcyjna. PPS uważała, że na wsi będą dominować szkoły niżej zorganizowane, co jeszcze pogłębi przepaść między nią a środowiskiem miejskim (Grzywna 1975: 202–203). Poza tym krytykowano też moment wprowadzenia reformy – niekorzystny, bo od 1929 r. świat ogarnięty był kryzysem gospodarczym. Obawiano się, i słusznie, że brak środków bardzo utrudni, jeśli nie umożliwi realizację programu reformy (Altman 1936; *Jednodniówka...* 1932: 5; Mauersberg 1988; Suchodolski 1937). Najbardziej zajadłe były jednak dysputy polityczne: z najostrzejszą krytyką spotkała się propozycja dająca Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego bardzo szerokie uprawnienia. Środowiska opozycyjne, endeckie i lewicowe (socjalistyczne i komunistyczne) zarzucały twórcom ustawy, że system edukacji będzie sterowany rozporządzeniami wydawanymi bez konsultacji z parlamentem (Dąbrowski, Kornecki 1932), a gdy braknie pieniędzy w budżecie, ministerstwo będzie mogło wprowadzać „oszczędności” (cięcia personalne, zmniejszenie liczby klas). Obawiano się więc utraty wpływu na szkolnictwo. Ze względu na przewagę obozu rządzącego w parlamencie, krytyka partii opozycyjnych nie zahamowała jednak wprowadzenia reformy w zaprojektowanym kształcie.

W okresie PRL, podobnie jak w przypadku NRD, dominował ład monopartyjny. Polityka partii pokrywała się z polityką państwa i nie było takich sporów programowych, które mogłyby wpłynąć na kształt lub realizację reformy edukacji. W drugiej połowie lat 70. odmienną wizję oświaty prezentowała opozycja polityczna i starała się ją w ograniczonym zakresie realizować przez takie instytucje jak np. Fundusz Oświaty Niezależnej, Komitet Oświaty Niezależnej czy w środowiskach akademickich – Społeczny Komitet Nauki (Mikołajczyk 2002: 241), nie było jednak możliwości, aby odbywało się to w formie działalności partii politycznych.

W pierwszych latach po 1989 r. programy partii były konstruowane przede wszystkim na zasadzie opozycji do PRL, negacji komunizmu i poszukiwania kontrapozycji wobec jego systemu wartości. Ogólnospołeczne i narodowo-kulturowe wątki etosu „Solidarności” oraz ideały liberalizmu miały wypełnić lukę powstałą w hierarchii wartości indywidualnych i zbiorowych (Dziubka 1998: 51–55). Podziały polityczne w latach 90. spowodowały, że etos „Solidarności” stał się zbiorem wartości zawłaszczanych przez rozmaite ugrupowania polityczne: od populistycznych, chrześcijańskich, narodowo-demokratycznych do prawicowo-konserwatywnych. Zarazem przywoływanie etosu spowodowało, że stał się on pewnym obyczajem politycznym, służącym do określania pozycji poszczególnych ugrupowań w życiu politycznym i w stosunku do siebie nawzajem. Prowadziło to z jednej strony do podkreślania różnic i konfliktu, bo czerpiąc legitymację z jednego źródła, wszystkie starały się wykazać społeczeństwu, że to właśnie one mają do tego wyłączne prawo (Nalewajko 1997: 220), ale z drugiej do formułowania układu politycznego mającego postać dwóch konfrontacyjnych nastawionych obozów: solidarnościowego i postkomunistycznego (Dziubka 1998: 57–58). Ta tendencja to jeden z trzech wyróżnionych przez Włodzimierza Wesołowskiego kierunków rozwoju polskiego systemu politycznego. Pierwszy z nich polega na polaryzacji sceny politycznej z możliwością przekształcenia się w tradycyjne kontinuum prawica–centrum–lewica. Drugi to sektorowy podział sceny politycznej, a więc

przyjęcie przez partię funkcji reprezentantów określonych sektorów zatrudnienia lub własności. Wreszcie trzeci podział dokonuje się ze względów programowych, w tym odmiennego podejścia do ekonomii, religii, kultury i polityki zewnętrznej (Wesołowski 2000: 37–40). Wydaje się, że wszystkie te kierunki są w pewnym stopniu realizowane w polskim życiu politycznym i wywierają wpływ na podejście i rozwiązania problemu oświaty.

Pierwsza ze wspomnianych tendencji, mimo upływu lat, wciąż jest widoczna. Opiera się na odwołaniach do przeszłości i sądach wartościujących, stając się czynnikiem utrudniającym lub nawet uniemożliwiającym współpracę międzypartijną. Przykładem mogą być komentarze dotyczące „pustych szuflad”³¹, które w Ministerstwie Edukacji miała rzekomo zastać koalicja AWS–UW oraz wzajemne odrzucanie projektów reform z powodów politycznych, a nie różnic merytorycznych. Na pytanie postawione w badaniach: „Kto Pana/i zdaniem brał udział w przygotowywaniu projektu reformy w 1999 r.?” dominowała odpowiedź, że byli to pracownicy ministerstwa, członkowie rządzącej koalicji, ewentualnie wymieniano partnerów społecznych, chociaż w rzeczywistości prace nad reformą trwały wiele lat i obejmowały kilka ekip rządzących³² (Konarzewski 1993; Kupisiewicz 1995; Zahorska 1999). Niepowodzeniem zakończyła się próba wciągnięcia przedstawicieli opozycji, głównie z SLD, do grona doradców w sprawie reformy³³.

Sektorowy kierunek rozwoju systemu partyjnego istnieje na razie w ograniczonym zakresie. Są partie, które tradycyjnie reprezentują pewne środowiska, np. PSL i rolnicy. Ale w innych przypadkach jest trudniej. Organizacja społeczeństwa obywatelskiego w Polsce postępuje powoli, a organizacje interesu, stowarzyszenia czy ruchy społeczne równie wolno osiągają poziom dojrzałości politycznej, by stać się efektywnymi kanałami artykulacji interesów odmiennych klas społecznych. Zbliżenia z partiami szukają raczej w określonym kontekście a osiągnięcie celu nie musi oznaczać, że wejdą w trwałe sojusze z partią (Herbut 1998: 120). Niestabilność systemu partyjnego, częste podziały i zmiany na scenie politycznej także nie sprzyjają tworzeniu trwałych powiązań. Niemniej nawet w ograniczonym zakresie tendencja ta jest widoczna i wpływa na możliwości i sposób prac reformatorskich. Jest to widoczne zwłaszcza w przypadku projektów naruszających interesy grup społecznych. W przypadku oświaty dotyczy to przede wszystkim sytuacji nauczycieli i propozycji zmian w Karcie Nauczyciela, ale nie tylko. Kwestie interesu tej grupy zawodowej miały też znaczący wpływ na zmianę, jaka nastąpiła po wyborach w 2001 r. Zwycięska koalicja SLD–UP przesunęła termin wprowadzenia tzw. nowej matury i nie zmieniła zasad kształcenia na poziomie średnim. Pozostawiono licea ogólnokształcące i wycofano się z likwidacji techników, gdyż groziło to utratą pracy przez liczną grupę nauczycieli przedmiotów zawodowych³⁴. Z podobnymi targami miano do czynienia przy dyskusji o wydłużeniu wieku emerytalnego nauczycieli w 2008 i 2009 r.

³¹ Wywiad 6 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

³² Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

³³ Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

³⁴ Wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

Największy polski związek zawodowy nauczycieli, ZNP, tradycyjnie jest powiązany z SLD, ale inne partie także zdają sobie sprawę, że nauczyciele to duża grupa wyborców (ok. 700 tys. plus rodziny). Jeden z dziennikarzy ironicznie skomentował, że na posiedzeniach Komisji Edukacji frekwencja jest duża tylko wtedy, gdy podnosi się kwestie związane z sytuacją kadry nauczycielskiej³⁵.

Jak koncepcje edukacji odzwierciedlają się w zróżnicowaniu programowym? Właściwe pytanie powinno raczej brzmieć: czy takie zróżnicowanie jest zauważalne? Podział na lewicę i prawicę pod względem ideologicznym jest możliwy, pomimo wyrażanego w latach 90. przekonania, że rozróżnienie takie jest w krajach postkomunistycznych anachroniczne (Szawiel 2002: 181). Podział ten dotyczy stosunku do przeszłości sprzed roku 1989, demokracji, religijności i ważnych problemów debat lat 90., np. aborcji (Grabowska, Szawiel 2001: 231–253), ale poza tymi kwestiami, zróżnicowanie jest dużo słabsze (Herbut 1998: 122; Szawiel 2002: 214). Przyczyn można szukać w szerokim kontekście zmiany ustrojowej, równoległym zmienianiu systemu politycznego i gospodarczego, braku czytelnych podziałów społecznych i krystalizacji oraz organizacji interesów grupowych. W tej sytuacji partie mniej wyrażały różnice ideowe, a bardziej zaistniały mocą decyzji elit politycznych (Nalewajko 1997: 205). Kwestię oświatową zaliczyć raczej można do tych tematów, w których partie niewiele się różnią. Wynika to przypuszczalnie z faktu, że podobnie jak w przypadku Niemiec, dość łatwo zidentyfikować zadania i potrzeby, ponieważ albo istnieją od dawna, jak kwestia równości szans, albo wiążą się obecnie głównie z globalnymi wyzwaniem wobec edukacji. Silniejszą linię podziału widać natomiast w dwóch kwestiach: decentralizacji oświaty i szkolnictwa niepublicznego, gdzie niechętną postawę partii lewicowych częściowo wyjaśnia się tradycyjną ideologią. Partie różnią się między sobą sposobami rozwiązania problemów stojących przed systemem szkolnym i to, podobnie jak w Niemczech, jest dużym problemem ze względu na rozciągnięcie w czasie reformy edukacji.

Tak więc treściowo nie ma znaczących różnic pomiędzy partiami w kwestiach oświatowych – zresztą także i w innych aspektach. Obserwatorzy i badacze polityczni od dłuższego czasu zwracają uwagę na zjawisko zacierania się tożsamości ideowych partii nawet z długą tradycją (Nalewajko 2004: 33) – na co w tej publikacji zwrócono uwagę w przypadku niemieckiej CDU, CSU i SPD. Pewne różnice można natomiast zauważyć pod względem miejsca, które w programach partyjnych przeznaczają się na edukację. Jak już wspomniano, partie wolą walczyć o wyborcze głosy „zawłaszczając” specyficzne kwestie, a nie rywalizować we „wspólnych” (Bukowska, Cześniak 2002: 271; Markowski 2002: 155). Edukacja znajduje się raczej w kręgu „wspólnych” tematów. W latach 90. w programach partyjnych w trakcie kolejnych wyborów kwestie oświatowe zajmowały raczej mało miejsca. I tak przykładowo, w 1991 r. nie było ich wśród podstawowych tematów wyróżnionych w badaniach, w 1993 r. – 3,71%, w 1997 r. – 4,36%, a w 2001 r. – 6,21%, przy czym wzrost najprawdopodobniej wiąże się z włączeniem przez AWS przekształceń w systemie oświatowym do programu tzw. czterech reform. Dla porównania, rolnictwo oprócz 1991 r. (4,42%) osiągało wartości na po-

³⁵ Wywiad 27 – dziennikarz prasowy, Polska.

ziomie 8–10%, a problematyka państwa opiekuńczego 7–13% (PGSW za: Bukowska, Cześnik 2002: 272). Istotne są również różnice dotyczące merytorycznego charakteru debaty. Część partii, zwłaszcza te o tendencjach populistycznych, zamieszcza tylko chwytliwe hasła. Przykładowo w materiałach wyborczych „Samoobrony” z 2001 r. program oświatowy zawierał się w czterech zdaniach, formułujących się w następujące postulaty: równość szans, bezpłatne szkolnictwo, stypendia i pomoc niepełnosprawnym oraz wzrost nakładów na oświatę (Ślōdkowska 2002: 87). Wiąże się to m.in. z chęcią pozyskania słabo wykształconego i mniej wyrobionego politycznie elektoratu, za to charakteryzującego się postawą roszczeniową. Takie osoby niechętnie przyjmują styl rozwiązywania problemów społeczno-politycznych wymagający poznawczej zdolności koordynowania rozbieżnych perspektyw (Jakubowska 2004: 188).

W programie Ligi Polskich Rodzin z 2001 r. nie uwzględniano w ogóle kwestii oświatowych (Ślōdkowska 2002: 239–243). W odniesieniu do przyszłych wyborów stwierdzono, że program „się tworzy i będzie, ale opublikujemy go dopiero, gdy zdołamy władzę”³⁶.

Tendencja ta nie dotyczy tylko partii o charakterze populistycznym. Równie hasłowo, chociaż niekiedy obszerniej, ujęte były propozycje edukacyjne Prawa i Sprawiedliwości (Bukowska, Cześnik 2002: 277; Ślōdkowska 2002: 114–116), PSL (Ślōdkowska 2002: 128), Unii Pracy (samej, nie w koalicji z SLD) (Paszkiwicz 2000: 139) i wielu małych ugrupowań startujących w 1997 i 2001 r.³⁷, np. Ruchu Społecznego Alternatywa (Ślōdkowska 2002: 219). Tymczasem programy AWS, SLD czy Platformy Obywatelskiej bardzo szczegółowo omawiały mechanizmy, cele oraz przesłanki reform i zmian w systemie oświaty (Bukowska, Cześnik 2002: 277; Ślōdkowska 2002: 24, 32–33, 47, 189–199). Jest to istotne ze względu na wspomniany już fakt długofalowości reform edukacji. Rodzi się pytanie o możliwość i jakość zmian w oświacie w zależności od partii, które mają szansę zdobyć znaczny procent głosów w przyszłych wyborach, a nie mają sformułowanej polityki oświatowej. Z drugiej strony istnieje też koncepcja, że w programach partii nie powinny być szczegółowo przedstawiane metody rozwiązywania konkretnych problemów, lecz koncepcje strategiczne, długofalowe. Trzeba to jednak oddzielić od braku koncepcji lub, co jest częstą cechą programów polskich partii, programu będącego jedynie krytyką partii lub koalicji aktualnie rządzącej i projektu przejścia władzy³⁸ (Król 2004). Wincenty Witos, trzykrotny premier II Rzeczypospolitej mawiał, że same programy choćby najbardziej kwieciste, nie mogą nic przynieść ani niczego zbudować. Potrzeba jeszcze działania (Jachymek 2002: 17).

Współcześnie partie polityczne muszą radzić sobie z trzema tendencjami. Po pierwsze, obywatele w demokracji są mniej zadowoleni z funkcjonowania instytucji przedstawicielskich: parlamentu, partii politycznych, polityków niż jeszcze kilkanaście lat temu. Większość obywateli stała się też bardziej nieufna wobec polityków i sceptyczna wobec partii. Niekoniecznie trzeba interpretować to jako kryzys demokracji,

³⁶ Wywiad 14 – poseł LPR.

³⁷ W pracy niniejszej zwrócono szczególną uwagę na te wybory ze względu na realizację reformy z 1999 r.

³⁸ Wywiad 14 – poseł LPR.

bo w badaniach nie odnotowuje się spadku zaufania do demokratycznych wartości i zasad (np. Norris 1999; Pharr, Putmann 2000), raczej jako wzrost krytycyzmu wobec je realizujących, co może być zdrowe, jeśli skłoni do refleksji i podsyca chęć realizacji koniecznych reform (Szawiel 2004: 148–149).

Po drugie, jak już zostało powiedziane, w kwestii edukacji programy partii są coraz mniej zróżnicowane, nie tylko zresztą w ramach jednego systemu, ale pomiędzy systemami oświaty różnych krajów, ponieważ stoją przed tymi samymi wyzwaniami: globalizacją, tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, wymogami demokracji. Podobne są też propozycje rozwiązań. To wszystko oraz presja wynikająca z tendencji pierwszej, mogłoby przemawiać za uczynieniem z reformy oświaty kwestii ponadpartyjnej – współdziałania zwłaszcza w obliczu faktu, że zmiany w edukacji są obliczone na lata, a nie miesiące (Röhrs, Lenhart 1994).

Problemem jest trzecia tendencja. Partie w walce o elektorat, często przy pomocy populistycznych haseł, preferują strategię wypominania błędów przeciwnikom i wygrywania zagrożonych interesów grup społecznych niezależnie od tego, jakie skutki może to przynieść systemowi oświaty (*Rettet unsere Schulen – jetzt!*) i w efekcie, jak donosił tytuł jednego z artykułów na temat zmian w polskiej polityce oświatowej i realizacji reformy, czasem „władze oświatowe zataczają się od ściany do ściany” (Nowakowska 2001).

Zarówno w Polsce, jak i w Niemczech widać próby przewyciężenia tego stanu (Dzierzgowska, Turski, Wittbrodt 2001) np. przez powoływanie do prac przedstawicieli różnych ugrupowań³⁹ lub starania na rzecz tworzenia gremiów ponadpartyjnych⁴⁰ lub ustalenia wspólnych działań i standardów. Przedstawiciele przynajmniej pewnej części sceny politycznej w Polsce zdają sobie sprawę, że nie można ponownie zmieniać reformy, trzeba ją kontynuować, oceniać i starać się korygować błędy, ale nie wstrząsając systemem⁴¹, reformy są bowiem i będą długotrwałym procesem (Wesołowski 2000: 83). Równocześnie jednak wciąż wielu jest zwolenników swojej wizji polityki w ramach danej partii (*Regelungsgleichheit ist kein Allheilmittel* 2004; Hahn 2004; Meyer 2004), którzy pogrążają się w dyskusjach na temat przewagi landów, w zależności od rządzącej partii (Bölsche 2002) i podobnie jak w przypadku reformy z lat 60. i 70., gdy starano się powołać gremia ponadregionalne i ponadpartyjne, nie są zainteresowani zmianą sytuacji, rozumiejąc ją jako utratę wpływu na politykę oświatową (Schelski 1967: 179).

Jak już wspomniano, edukacja będąc nośnym hasłem wyborczym, nie jest kwestią wdzięczną w realizacji. Zarazem jednak partie zdają sobie sprawę, że praca w tym obszarze jest niezbędna w obliczu rozwoju cywilizacyjnego XXI w.⁴²

³⁹ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁴⁰ Wywiad 1 – pracownik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta w Monachium; wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

⁴¹ Wywiad 12 – poseł Platformy Obywatelskiej; wywiad 13 – poseł Prawa i Sprawiedliwości.

⁴² *Ibidem*.

3. Nauczyciele i rodzice – partnerzy czy przeciwnicy?

Wśród „żelaznych reguł reformowania oświaty”⁴³ (Kupisiewicz 1999b: 30) Torstena Husena⁴⁴, jako czwarta wymieniona została konieczność harmonijnej współpracy reformatorów, władz centralnych i lokalnych z grupami, których reforma bezpośrednio dotyczy. Dla powodzenia reformy istotne jest, aby uznali realizowany projekt przebudowy szkolnictwa za „własny” (Kupisiewicz 1999b: 36). Husen wyróżnia tu nauczycieli i rodziców uczniów. Po uznaniu tych grup (zwłaszcza nauczycieli) za podstawowe, można przeanalizować (w następnym rozdziale) również kręgi gospodarcze i akademickie, jako w pewnym stopniu wspomagające (lub hamujące) reformę. Pytanie jest jednak, czy i w jakim stopniu te grupy są w analizowanych systemach edukacji partnerami reformy. Czy współdziałają na rzecz jej urzeczywistnienia, czy też realizują swoje interesy?

Nauczyciele

Nauczyciele są, zdaniem Husena, najistotniejszą grupą, ponieważ na nich spoczywa odpowiedzialność za praktyczną realizację zaprojektowanych reform. Zarazem ponoszą oni znaczną część kosztów reformy. Efekt zależy jednak od tego, na ile uznają projektowane zmiany za własne.

Nauczyciel nie należy obecnie do zawodów cieszących się społecznym poważaniem. Pracującym w tym zawodzie zarzuca się „nieróbstwo, odrzucanie wszelkiej krytyki, anachronizm”⁴⁵, unikanie merytorycznej weryfikacji (*Hundt will kürzere ferien für Lehrer* 2000). Krytycy twierdzą też, że nauczyciele blokują zmiany w obawie przed utratą uprzywilejowanego statusu: bezpieczeństwa zatrudnienia, gwarantowanego do pewnego stopnia przez Kartę Nauczyciela w Polsce, czy pozycję urzędnika państwowego (*Beamte*) w Niemczech. Pojawiają się nawet głosy, że „reformy będzie możliwa dopiero za 40 lat, gdy wszyscy nauczyciele o statusie *Beamte* będą na emeryturze” (Richter 1999: 90–91). Zarzuca się im ponadto, że angażują się tylko wtedy, gdy widzą korzyści dla siebie⁴⁶. Związki zawodowe nauczycieli (Związek Nauczycielstwa Polskiego i „Solidarność” nauczycielska w Polsce, *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft*, GEW, w Niemczech) reagują protestem na te zarzuty, twierdząc, że „reformy edukacji nie można realizować w atmosferze opartej na przekonaniu, że wystarczy pozbyć się części nauczycieli, których jest za dużo, a wszystko będzie dobrze i równocześnie oczekiwać ich wsparcia” (*Cztery reformy...* 2000: 88). Co jest przyczyną takiego spadku autorytetu nauczyciela i tak niskiej oceny tego zawodu?

⁴³ Reguły te to: uczynienie z reformy oświaty integralnego składnika przekształceń społeczno-gospodarczo-politycznych, przygotowanie pod względem organizacyjnym, finansowym i kadrowym, zapewnienie poparcia i współpracy, wsparcie ze strony badań pedagogicznych, całościowy charakter reformy (Kupisiewicz 1999b: 30-37).

⁴⁴ Torsten Husen jest pedagogiem porównawczym i współautorem szwedzkiej reformy szkolnej z lat 60., przez komparatystów uznanej za wzorcową (Kupisiewicz 1999b: 30). Jako edukacyjny ekspert UNESCO opracował listę reguł reformowania oświaty, przyjętą za drogowskaz i kryterium oceny reform.

⁴⁵ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

⁴⁶ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

W Prusach Fryderyka Wielkiego uważano, że rola nauczyciela jest bardzo istotna, bo on kształtuje lojalnych obywateli. Później powstało nawet powiedzenie, że wojnę (francusko-pruską z 1870 r.) wygrał nie żołnierz, ale nauczyciel niemiecki.

W II połowie XX w. na zawód ten zaczęły wpływać dominujące tendencje polityczne. Choć publicznie nadal przypisywano mu wielkie znaczenie, nie znalazło to potwierdzenia ani w projektach budżetu państwa, ani w opiniach rodziców, łączących duże wymagania z lekceważeniem (Filas, Janecki 1998). Georg Picht krytykując w 1964 r. stan oświaty w RFN, za jedną z przyczyn uznał brak dobrych kandydatów do tego zawodu. Postulował zmianę podejścia do nauczycieli. Twierdził, że trzeba wymagać, ale też i pokazywać możliwości rozwoju i awansu – tak jak się postępuje z żołnierzami: każdy nosi buławę marszałkowską w plecaku (Picht 1964b: 73–78).

Obecnie nauczycieli wini się za problemy wychowawcze młodzieży i za słabe wyniki Niemiec w porównawczych badaniach międzynarodowych⁴⁷. Sprzyja temu rynkowe podejście do nauczania, oczekiwanie wysokich efektów przy niekiedy – posługując się terminologią ekonomiczną – niewielkich nakładach ze strony rodziny (Myung-Shin 1994: 75).

W II RP zawód nauczyciela cieszył się szacunkiem (Walasek 1990: 213–223). Natomiast w powojennej Polsce oświata nie należała do uprzywilejowanych. Było to zgodne z przyjętą polityką społeczną premiującą przede wszystkim tzw. pracę produkcyjną, jako tę, która tworzy wartości (Niezgoda 1993: 102). Krótkim okresem, gdy oświata i nauczyciele byli faktycznie obiektem zainteresowania polityków, była próba reformy w latach 70. Uznając za słuszną krytykę Komitetu Ekspertów dotyczącą poziomu wykształcenia nauczycieli (*Raport...* 1973: 126), zdecydowano się poprawić sytuację. Do 1978 r. skierowano na studia wyższe ok. 130 tys. osób już czynnych zawodowo (Kupisiewicz 1981: 6), oferując im spore ułatwienia: zwrot kosztów i poparcie ze strony dyrektorów szkół⁴⁸. To powodowało, że nauczyciele chętnie się dokształcali i mimo porażki reformy, ten element można zaliczyć do sukcesów.

Problemem zawodu nauczycielskiego w Polsce (podobnie jak w NRD) była jego z założenia służebna rola wobec wymogów komunistycznego państwa. Konflikt moralny, jaki niejednokrotnie to powodowało, wpłynął na załamanie się etosu zawodowego nauczycieli (Niezgoda 1993: 103). Po 1989 r. wywołało to także kryzys wychowawczy. Helena Sęk, autorka książki *Wypalenie zawodowe* (Filas 1999), stwierdziła, że „na nauczycielach ciąży piętno zawodu skompromitowanego dyspozycyjnością”. Nauczyciele uciekają od wpajania wartości, boją się zależności od ideologii, zarzutu indoktrynacji (Filas 1999). Jak ta sytuacja wpływa na ich stosunek do reform? Czy nauczyciele powinni popierać reformę edukacji?

Reforma jędrzejewiczowska z 1932 r. wzbudzała szerokie zainteresowanie nauczycieli. Debata dotyczyła przede wszystkim wydłużenia szkoły powszechnej, a skrócenia gimnazjum, kwestii szkół dla mniejszości oraz problemu wychowania. Związek Nauczycielstwa Polskiego, wraz z Towarzystwem Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych pozytywnie ocenił reformę. Chrześcijańsko-Narodowe Stowarzyszenie Szkół Powszechnych odrzuciło koncepcję siedmioklasowej szkoły powszechnej, żądało też

⁴⁷ Wywiad 1 – pracownik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta w Monachium.

⁴⁸ Wywiad 24 – pracownik Wydziału Oświaty w Bielsku-Białej, woj. śląskie, lata 70.

wprowadzenia do projektu zapewnienia o dbałości o wychowanie religijno-moralne, co zostało zrealizowane (Grzywna 1975: 203–204). Problemem stał się kryzys gospodarczy, ponieważ odbił się w dużym stopniu na nauczycielach. Zwiększono liczbę dzieci przypadającą na jednego nauczyciela, na wsi nawet do 120 (Altman 1936: 127), wprowadzono też pracę tzw. praktykantów, czyli zatrudniano nauczycieli bez wynagrodzenia. W zamian mieli zostać zatrudnieni w pierwszej kolejności po poprawie sytuacji, po zwiększeniu liczby etatów (Altman 1936: 129). Reforma oprócz nowych możliwości, nakładała wielkie obowiązki (Archiwum ZG ZNP 1933, za: Grzywna 1975: 204), późniejsze pogorszenie się sytuacji wywołało jednak poczucie krzywdy. „Dorywcza łatanina”, według określenia Bogdana Suchodolskiego, odbijała się bardzo negatywnie i na uczniach, i na nauczycielach (Suchodolski 1937: 98). Dodatkowym problemem były naciski polityczne w sprawie realizacji postulatów ideologicznych (Grzywna 1975: 205).

W reformie przygotowywanej od 1973 r., a wdrażanej od 1978 r., nauczycieli można było określić jako silny punkt ze względu na ich zaangażowanie w doksztalcanie⁴⁹. Tym natomiast, co mogło osłabiać ich poparcie był fakt, że konsultacje społeczne m.in. z nauczycielami, miały na celu potwierdzenie pozytywnego odbioru projektu ministerialnego, zastrzeżenia natomiast zbywano (Kania 1973) lub ministerstwo przedstawiało własnych „ekspertów”, którzy *ex post* uzasadniali podjęte już decyzje (Kupisiewicz 1981: 8). Nie było więc takiej debaty, jaka towarzyszyła wprowadzaniu reformy Jędrzejewicza. Dyskusję prowadzono prawie wyłącznie na temat poszczególnych przedmiotów, liczby godzin na nie przeznaczonych, ich nazw (Bałakier, Gąsiorowski 1976: 3–6). Środowisko nauczycieli tylko pozornie zostało włączone w proces reformy, bardziej mieli być wykonawcami niż współtwórcami.

Wydaje się, że reformą, przy której uzyskano duży poziom zaangażowania nauczycieli, były przekształcenia systemu oświaty w RFN na przełomie lat 60. i 70. Reforma była elementem szerokich zmian społecznych wiążących się z pierwszym powojennym „przeobrażeniem zwrotnic” politycznych: SPD zastąpiło koalicję CDU/CSU. Nowa polityka kanclerza Willy’ego Brandta, pod hasłem *Mehr Demokratie wagen* („Odważmy się na więcej demokracji”) włączała reformę edukacji w cykl przemian społeczno-politycznych i zakładała większą demokratyzację systemu oświaty. To podejście wymagało aktywnego współdziałania nauczycieli, rodziców i uczniów w procesie zmian (Furck 1969: 554). Jak było faktycznie? Wielu nauczycieli rzeczywiście podeszło entuzjastycznie do nowych propozycji, zwłaszcza tam, gdzie wprowadzono *Gesamtschule*, część środowiska pozostała jednak konserwatywna.

Jak wygląda sytuacja dziś? W Niemczech, mimo debaty po 2000 r., nie podjęto decyzji o głębszej reformie. Zdaniem ekspertów, nauczyciele nie optują na rzecz jej podjęcia⁵⁰. Mocno atakowani po wynikach PISA i TIMMS, reagują na krytykę nie nowymi ideami, ale staraniem o zachowanie *status quo* (Pilgram 1998b; Richter 1999: 93). Protestują, gdy się ich notorycznie obwinia za brak osiągnięć (Burtscheidt 2002). Eksperci nie twierdzą jednak, że nauczyciele nie chcą żadnych zmian, przeciwnie, wiele koncepcji reform o małym zasięgu, które wpływają np. do bawarskiego Insty-

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

tutu ds. Badań nad Oświatą, jest autorstwa nauczycieli⁵¹. Jest to argument na rzecz zwiększania autonomii szkół (Richter 1999: 94). W Bawarii obowiązuje też system egzaminów dla nauczycieli (LPO – *Lehrerprüfungsordnung*), przez co kwestia zatrudnienia została wyeliminowana z debaty nad stanem oświaty.

Być może rozwiązaniem problemu trudności z poparciem nauczycieli jest odejście od tzw. dużych reform na rzecz *rolling reform*, reformy kroczącej? Tu jednak powstaje kwestia, czy to podejście jest w stanie zagwarantować realizację wszystkich kwestii, np. zmian strukturalnych w szkolnictwie.

Wśród ekspertów panuje przekonanie, że poparcie nauczycieli jest konieczne dla sukcesu reformy. Tylko jedna osoba spośród badanych nie uważała tego za istotne, ale i tak sugerowała zasięgnięcie opinii⁵².

W przypadku reformy z 1999 r. projekt zakładał wypracowanie nowej koncepcji zawodu nauczycielskiego. Chciano przyciągnąć do szkół dobrych absolwentów, a więc powstrzymać negatywną selekcję do zawodu.

Postulowano merytoryczną ocenę nauczycieli i nagradzanie najlepszych, wprowadzenie systemu awansu zawodowego premiującego doskonalenie zawodowe (Dzierżowska 2000: 4; Filas 1999). Przed wprowadzeniem reformy środowisko nauczycielskie nie było przygotowane na takie zmiany (Kupisiewicz 1999b: 36). Ministerstwo wręcz oskarżało nauczycieli, że są najsłabszym ogniwem reformy (Filas 1999). Także badania ISP w ramach monitorowania reformy oświaty wskazały, że nauczyciele nie akceptowali reformy⁵³ (tab. 8).

Tab. 8. Akceptacja reformy przez nauczycieli przed jej wprowadzeniem

Opcje odpowiedzi	Procent N=884	Procent N=1000*
Projekt jest dobry i należy szybko wprowadzić go w życie	3,7	5,0
Projekt ma pewne błędy, ale należy szybko wprowadzić go w życie	17,3	12,0
Projekt ma istotne błędy i trzeba się wstrzymać z jego realizacją do czasu ich usunięcia	54,5	69,0
Reforma nie jest potrzebna polskiej oświacie, a zmiany należy wprowadzać stopniowo	19,8	14,0
Brak zdania lub odpowiedzi	6,7	
Razem	100,0	100,0

Procentowy rozkład odpowiedzi na podobne pytanie we wcześniejszym badaniu (Putkiewicz i in. 1999: 119), za: Konarzewski 2000: 25; Putkiewicz i in. 1999: 119.

Po dwóch latach reformy nauczyciele nadal byli do niej niechętnie nastawieni (tab. 9 i 10).

⁵¹ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

⁵² Wywiad 14 – poseł LPR.

⁵³ Badania dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów, przeprowadzone przez Instytut Spraw Publicznych w październiku 2000 r. w 80 losowo wybranych szkołach. Badanie dotyczyło zmian w szkołach w roku szkolnym 1999/2000, a więc pierwszym roku reformy oświaty (Konarzewski 2000).

Równocześnie podczas badań autorki, zrealizowanych w 2004 r. wielu respondentów wskazywało, że nauczyciele popierają reformę. Rozbieżności tej nie można wyjaśnić upływem czasu, bo pytanie dotyczy całego okresu reformy. Jak więc można to tłumaczyć? Pierwszym możliwym wyjaśnieniem jest tzw. myślenie życzeniowe, wydaje się to jednak mało zadowalające. Można powiedzieć, że nastąpiły tu dwa procesy: nauczyciele z jednej strony są partnerem reformy, a z drugiej działają – poprzez swoje reprezentacje – jako grupa interesu. Do tego dochodzi fakt, że ze względu na polityzację reform, stosunek do nich w społeczeństwie jest silnie powiązany z poglądami politycznymi, stosunkiem do PRL i oceną przemian po 1989 r. (Putkiewicz et al. 1999: 9). Stąd ocena ekspertów zależy od tego, czy patrzą na swoje lokalne środowisko i pojedyncze szkoły, czy też na walkę polityczną, w którą nauczyciele też są uwikłani. Wielu nauczycieli bowiem aktywnie włącza się w proces reformowania (np. przez konstruowanie nowych programów, współpracę metodyczną, działalność w szkole)⁵⁴.

Tab. 9. Akceptacja reformy przez nauczycieli po dwóch latach

Opcje odpowiedzi	Procent N=884
Władze starały się przekonać nauczycieli do reformy i liczyły się z ich zdaniem	6,6
Władze starały się przekonać nauczycieli do reformy, ale nie liczyły się z ich zdaniem	50,6
Władze narzuciły reformę wbrew zdaniu nauczycieli	33,1
Brak zdania lub odpowiedzi	9,7
Razem	100

Za: Konarzewski 2000: 25.

Tab. 10. Nauczycielskie oceny następstw reformy systemu oświaty w roku szkolnym 2000/2001

Wyszczególnienie	Nauczyciele					Wszyscy (szacunek)	1999/00
	W szkole podstawowej		W gimnazjum				
	Na wsi N=234	W mieście N=455	Na wsi N=292	W mieście N=465			
Jak ocenia Pan/Pani zmiany w polskiej oświacie, które dotychczas wprowadziła reforma?							
Większość to zmiany na lepsze	4	5	7	6	5	6,3	
Większość to zmiany na lepsze, inne – na gorsze	64	65	67	61	64	57,6	
Większość to zmiany na gorsze	23	18	16	19	20	23,8	
Reforma nie wywołała żadnych istotnych zmian	5	6	6	7	6	6	
Nie potrafię ocenić	4	6	4	7	5	6,3	

Za: Konarzewski 2000: 26; Konarzewski 2001a: 50.

⁵⁴ Wywiad 10 – senator SLD; wywiad 19 i 20 – dyrektorzy szkół, woj. śląskie.

W badaniach ISP, na pytanie o ocenę różnych aspektów zreformowanego szkolnictwa, odsetki osób negatywnie oceniających zmiany, są niskie: 8% odnotowało pogorszenie się warunków pracy, 3% – dyscypliny pracy, 13% – współpracy z dyrektorem szkoły, 13% uznało, że pogorszyło się wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne (Konarzewski 2000: 65). W 2000 r. 12% nauczycieli było przekonanych, że uczniowie, którzy trafili już do zreformowanej szkoły nauczyli się mniej niż w ramach starej struktury. W 2001 r. odsetek ten wynosił 10% (podczas, gdy 30% wskazywało na wzrost ilości wiedzy przyswojonej przez uczniów). Przydatność przekazywanej wiedzy kwestionowało w 2000 r. 7% badanych, w 2001 r. 3% (48% uważało, że przydatność wzrosła, odkąd uczą w gimnazjum) (Konarzewski 2000: 65; Konarzewski 2001a: 46–47). Niskie odsetki głosów krytycznych wskazują, że większość nauczycieli odnotowała zmiany pozytywne lub nie odnotowała żadnych. Niestety w następnych latach oceny stopniowo się pogarszały, a reforma jako całość oceniana była przez cały czas negatywnie. Krzysztof Konarzewski, autor raportów ISP dotyczących funkcjonowania gimnazjum, wyjaśnił to niechęcią nauczycieli do słowa „reforma”. Twierdził, że

[...] reforma kojarzy się większości nauczycieli z kwestionowaniem ich kwalifikacji, odbieraniem przywilejów, a przede wszystkim ze sporami politycznymi. W 2000 r. wzmocniła te skojarzenia nieudana nowelizacja Karty Nauczyciela. To w głównej mierze tłumaczy negatywną postawę nauczycieli wobec projektu reformy i wobec jego autorów (Konarzewski 2000: 66).

Niechęć do słowa i negatywna ocena niektórych rozwiązań nie przekłada się jednak na niechęć do wykorzystywania nowych możliwości. Podobnie jak w Niemczech, nauczyciele nie garną się do uczestnictwa w reformie, ale realizują zmiany. Rozwiązaniem sugerowanym przez jednego z ekspertów jest więc unikanie formalnego ogłaszania reformy⁵⁵.

Z drugiej strony, od samego początku środowisko nauczycielskie aktywnie walczy o swoje interesy, przede wszystkim przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Drugi istotny związek zawodowy – „Solidarność” nauczycielska – określana jest raczej jako zwolennik reformy⁵⁶. Jan Zaciura, były prezes ZNP stwierdził: „niektóre propozycje MEN odczytujemy jako propozycje totalnej weryfikacji” (Filas 1999). Sprzeciw budzi przede wszystkim zachwianie poczucia bezpieczeństwa, które przy niskich płacach było jedną z głównych zalet zawodu. Zwracano uwagę, że nauczyciele przez lata realnego socjalizmu przyzwyczajeni byli do braku samodzielności i posłuszeństwa. Obecnie zaś nie zawsze potrafią sobie radzić z nową sytuacją, boją się nowych wymagań i oceny zewnętrznej (Filas 1999). System awansu zawodowego, pomyślany jako zachęta do doskonalenia się i promowania najlepszych, także wzmagał te obawy⁵⁷. Dotąd możliwości awansu były raczej symboliczne. Były dwa stopnie specjalizacji, ale wymagania nie były wysokie, a egzaminy często czysto formalne. Tym, co się liczyło w dużo większym stopniu, był staż. Do ostatnich lat, takie określenia jak: rywalizacja, jakość, kariera czy rozwój osobisty, nie były kojarzone z profesją nauczyciela. Teraz

⁵⁵ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁵⁶ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

⁵⁷ Silnie zbiurokratyzowany awans dodatkowo powoduje wzrost zniechęcenia.

natomiast nauczyciele czują nacisk na „robienie awansu” ze względu na zagrożenie utratą pracy, co też jest w tym zawodzie nowym zjawiskiem (Wiłkomirska, Zielińska 2003: 25).

Uwikłanie oświaty w walkę wyborczą przed wyborami w 2001 r. dało ZNP znaczącą siłę nacisku i możliwość realizacji interesów. Przykładowo preforsowano pozostawienie techników, których likwidacja mogłaby oznaczać utratę pracy wielu nauczycieli⁵⁸. Niezależnie od tego, czy w efekcie przyniesie to efekty dobre czy złe, decyzja podjęta była raczej w imię interesu nauczycieli. W mniejszym stopniu kierowano się dobrem uczniów. Trwałe uwikłanie w politykę jest bowiem problemem ZNP. Program związku w skali makro ma zdecydowanie bardziej roszczeniowy charakter. W skali mikro natomiast przedstawiciele ZNP, znający lokalne środowisko i jego potrzeby, nie negują konieczności zmian i aktywnie współdziałają przy negocjowaniu z samorządami i szkołami polityki oświatowej⁵⁹. Od wielu lat taką kwestią sporną jest Karta Nauczyciela, przez ekspertów OECD uznana za „kulę u nogi”. Na skutek zapisu o mianowaniu nauczycieli blokuje ona mechanizmy rynkowe w oświacie, ale daje właśnie bezpieczeństwo zatrudnienia (Filas, Janecki 1998). Dodatkowo poczucie niezadowolenia nauczycieli zwiększało tempo wprowadzania reformy, także w znacznym stopniu uwarunkowane politycznie. Nauczyciele poczuli się zignorowani przez ministerstwo, bo nawet gdy starano się przekonać ich do reformy, to nie liczono się – w ich opinii – ze zdaniem środowiska. Mimo, że w prace nad reformą byli zaangażowani także nauczyciele⁶⁰, to w powszechnym odbiorze projekt reformy był odbierany jako koncepcja rządowa⁶¹.

Kolejnym punktem, mogącym powodować spadek poparcia nauczycieli, są problemy przy realizacji reformy, głównie związane z kryzysem finansowym państwa. Przykładem mogą być problemy z awansem zawodowym. Wielu nauczycieli doskonalili się oraz rozwija zawodowo, ale z powodów finansowych gminy i miasta niechętnie zatrudniają nauczycieli dyplomowanych⁶². Inne problemy to brak funduszy czy likwidacje szkół. W sytuacji, gdy nauczyciele nie uznają projektu za „własny” – zgodnie z postulatem Husena – powoduje to „odsuwanie się” od reformy, koncentrowanie się na obronie interesów i *status quo*.

Problemem jest też generalna niechęć do wszelkich zmian, a tych oświata nie uniknie. Tymczasem nauczyciele – oceniając sami siebie – widzą się jako konserwatywnych, biernych i negatywnie nastawionych do innowacji, a zarazem cechujących się małym krytycyzmem wobec swojej pracy i nadwrażliwością na krytykę. Patrząc na tak zarysowany portret nauczycieli, można spodziewać się z ich strony oporu, a przynajmniej niechęci przy każdej próbie reformy (Putkiewicz i in. 1999: 57, 69).

⁵⁸ Część nauczycieli przedmiotów zawodowych znalazłaby pracę w nowych strukturach szkolnictwa zawodowego w ramach specjalizacji po liceum profilowanym (wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie).

⁵⁹ Wywiad 15 – członek ZNP.

⁶⁰ Wywiad 37 – psycholog, pracownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, Polska; wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

⁶¹ Wywiad 17 – pracownik Śląskiego Kuratorium Oświaty; wywiad 22 – dyrektor szkoły, woj. śląskie.

⁶² Wywiad 20 – dyrektor szkoły, woj. śląskie.

Pozostaje jeszcze jedna kwestia – jaki ma być nauczyciel? Tradycyjnym wzorem w Polsce był nauczyciel-społecznik. Obecnie wzór ten przeżywa kryzys, a koncepcja nauczyciela np. w reformie z 1999 czy 2009 r., nie precyzuje, jaki powinien być nauczyciel XXI w. Czy ma on być „oddanym sprawie altruistą” na wzór Siłaczki Żeromskiego, czy „fachowcem od nauczania” (Dróżka 2001: 184–191). Z jednej strony koncepcja awansu oraz zarysowana możliwość finansowego doceniania osiągnięć i dobrej pracy sugerują, że reformatorzy pomyśleli o docenianiu fachowości. Nie negując więc faktu, że zawód ten wymaga powołania (tym bardziej w sytuacji tak wielu współczesnych wyzwań: wiedzy, kwestii wychowania, a także konieczności poruszania się w epoce wielości kultur i wartości), propozycje te mogą sugerować odejście od obrazu poświęcającej się dla dobra ogółu jednostki. Z drugiej strony faktyczna sytuacja ciągłych niedoborów finansowych sugeruje, że nauczyciel-społecznik byłby mile widziany, ponieważ łatwiej zniósłby trudny okres zmian.

Rodzice

Rodzicielska aktywność w szkole jako zjawisko i zagadnienie społeczne zaznaczyła się w XIX w., chociaż pierwsze wypowiedzi na ten temat pojawiły się na przełomie XV i XVI w. (Maffeo Vegio i Jan Ludwik Vives). Na jej konieczność wskazywał Jan Henryk Pestalozzi w *Prawie szkolnym*:

[...] szkoły wspólnie z rodzicami i Kościołem powinny służyć kształceniu i wychowaniu dzieci zgodnie z zasadami chrześcijańskimi, demokratycznymi i społecznymi (Rusiecki 2001: 131).

Wyprowadzano ją także z nurtu wychowania naturalnego Jana Jakuba Rousseau. W Polsce wskazania dotyczące konieczności współpracy domu rodzinnego ze szkołą formułowali m.in. Grzegorz Piramowicz, Ignacy Krasicki i Stanisław Staszic (Jakubiak 1997: 31–40). Kwestia ta stała się istotna w XX w. w związku z upowszechnieniem szkolnictwa, procesami demokratyzacyjnymi, zmianą sytuacji rodziny (Mendel 2002: 61). Jest podnoszona w większości koncepcji pedagogicznych, jej znaczenie podkreśla też katolicka i protestancka nauka społeczna (Kunowski 2001: 55; Pindera 2002: 47) oraz koncepcje kapitału społecznego (Coleman 1996). Kapitał społeczny nie jest produktem wyłącznie instytucji edukacyjnych, ale też m.in. rodziny. Stąd współcześnie dominuje tendencja odwrotna do wcześniejszej – nie „wyzwalać” od rodziny, ale włączać ją w pracę szkoły, tworzyć sieć powiązań (Coleman 1996: 99–105). Na ile jednak rodzice są rzeczywistymi partnerami szkoły?

W Polsce w okresie międzywojennym istniał silnie reprezentowany samorząd rodzicielski (Jakubiak 1997), a na poszczególnych szczeblach administracyjnych działały Rady Szkolne, zakładane przy władzach oświatowych gminy czy powiatu. Działały także stowarzyszenia rodziców i to nie tylko w dużych miastach, jak Wilno, Warszawa czy Lwów, ale też małych, jak np. Pszczyna (Mendel 2002: 62). Istniały też dwie organizacje rodzicielskie funkcjonujące na szczeblu krajowym: Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich i Zespół Rodziców działający przy piłsudczykowskim „Zrębnie”, ponieważ współpraca rodziców i szkoły stanowiła istotny element koncepcji

wychowania państwowego (Jakubiak 1994: 185). W skali mikro działalność rodziców koncentrowała się na tzw. patronatach szkolnych, inaczej nazywanych Kołami Opieki Rodzicielskiej (KOR), które wyrastając z fali tzw. nowego wychowania, realizowały tendencję przekształcania tradycyjnej szkoły jako społeczności nauczycieli i uczniów w bardziej otwartą wspólnotę szkolną (Mendel 2002: 63; Łapot 2003: 80). W latach 30. Józef Jonatan Bzowski tak podsumował założenia tej współpracy na szczeblu pojedynczych szkół:

[...] szkoła i rodzina, aby móc i samym spełniać swoje zadania i na całokształt stosunków wychowawczych należny im wpływ wywierać, muszą wpierw ściśle ze sobą się porozumieć, [...] muszą wytworzyć taką platformę pracy, na której by mogły i ze sobą wewnętrznie być stale w kontakcie [...] i do każdego w razie potrzeby trafić koordynując w ten sposób cały front wychowawczy (Bzowski 1930: 16).

Plany były bardzo szerokie, obejmowały czynny udział rodziców w pracy szkoły, tworzenie bibliotek pedagogicznych dla rodziców, praktyka jednak wyglądała skromnie. Przyczyną była częściowo bierność rodziców, ale też niechęć dyrektorów szkół bądź ograniczanie przez nich udziału rodziców tylko do świadczeń materialnych (Jakubiak 1994: 164–193). Generalnie źle układała się współpraca na Kresach wschodnich (Jakubiak 1997: 227). Bardzo istotną i często występującą barierą był także analfabetyzm i brak własnych doświadczeń szkolnych rodziców, przez co nie mogli oni stać się partnerami dla nauczyciela (Jakubiak 1997: 39).

Natomiast okres socjalistyczny nie przyniósł rozwoju tych wypracowanych w dwudziestoleciu międzywojennym form współdziałania rodziców ze szkołą. Założenie całkowitej odpowiedzialności państwa za oświatę spowodowało, że zarówno w PRL, jak i NRD wychowano pokolenie przekonane, że nauka w szkole jest sprawą nauczycieli (Mendel 2002: 64; Schubarth 1998: 481). Obecnie mieszkańcy wschodnich landów też oczekują, że ktoś inny dokona reform w systemie edukacyjnym i wskazują na zachodnich aktorów. Część z nich nie odczuwa zresztą konieczności przebudowy systemu. Pod koniec lat 90. jedna trzecia wschodnich Niemców uważała, że stary system edukacyjny się sprawdzał i nie trzeba nic zmieniać, połowa uznawała potrzebę reformy programowej, optowała jednak za starą strukturą, a 10% postulowało reformę programową i strukturalną (Schubarth 1998: 465–481).

Ustrój socjalistyczny nie oznaczał jednak całkowitego przerwania realnej współpracy rodziców ze szkołą. Zwłaszcza w mniejszych miejscowościach szkoła i jej funkcjonowanie były ważnymi, bo lokalnymi sprawami, rodzice angażowali się, chociaż było to ograniczone raczej do kwestii organizacyjnych. Przykładowo w okresie przygotowywania i wdrażania polskiej reformy w latach 70. pomagali przy budowie szkół zbiorczych, organizowaniu dojazdu itp.⁶³

Współcześnie jednak zarówno Polska, jak i Niemcy stoją przed problemem niewielkiego zaangażowania rodziców w życie szkoły, chociaż w obu krajach są stworzone możliwości instytucjonalne. W skali makro rodzice w większości przypadków są, jak już wspomniano, grupą latentną, organizującą się głównie w celu obrony doraź-

⁶³ Wywiad 24 – pracownik Wydziału Oświaty w Bielsku-Białej, woj. śląskie, lata 70.

nych interesów. W Niemczech natomiast, podobnie jak w innych krajach Unii⁶⁴, rodzice lub ich przedstawiciele od lat 70. trwale uczestniczą w formalnych strukturach systemów edukacyjnych, chociaż proces ten rozpoczął się już w okresie Republiki Weimarskiej i po II wojnie światowej. Tworzono wtedy rady rodziców o charakterze doradczym. W okresie narodowego socjalizmu zostały zlikwidowane, a rodzice pozbawieni wpływu na szkołę, ale po 1945 r. wrócono do tej formy włączania rodziców w system edukacyjny (Rabczuk 2000).

Reformy z przełomu lat 60. i 70. spowodowały też poszerzenie zakresu wpływu społeczności lokalnej na szkołę, w tym rodziców. W wielu sytuacjach domagali się tego sami rodzice, chcąc mieć wpływ na nauczanie i wychowanie w szkole (Just-Dahlmann 1970: 371–376). Nie brak jednak było przeciwników twierdzących, że szkoła powinna wyzwalać dzieci od wpływu tak opresyjnej instytucji, jaką, ich zdaniem, jest rodzina. Prawo rodziców do opieki i wychowania dzieci wyprowadzane jest z prawa do wychowania, ujętego w konstytucji federalnej, chociaż z kolei prawo do współrządzenia szkołą tylko w niewielu landach jest wyrażone *expressis verbis* w konstytucji kraju członkowskiego. Na szczelbu landu przedstawicielstwo rodziców jest przewidziane dla rad rodzicielskich, o różnych nazwach, w zależności od kraju związkowego. Różne są też kompetencje: od czysto doradczych, np. w Berlinie do współzarządzania szkołą (Hesja), poprzez pośrednie jak np. fora doradcze i konsultacyjne w Bawarii. Na szczelbu federalnym istnieje Bundeselternrat (Rada konsultacyjna rodziców) (Rabczuk 2000). Są to jednak tylko możliwości, rodzi się więc pytanie, jak wielu rodziców chce z nich korzystać, a ilu przerzuca obowiązek nauczania i wychowania na szkołę i oczekuje na efekty?

O ile w Niemczech rozwiązania instytucjonalne mają długą tradycję, przerwana tylko na krótko, o tyle w Polsce po okresie realnego socjalizmu sytuacja jest trudna. Trwale funkcjonujące organizacje, jak Federacja Inicjatyw Oświatowych, obejmują na razie niewielką część rodziców i zajmują się przede wszystkim przejmowaniem i wsparciem szkół, które w przeciwnym wypadku byłyby likwidowane w ramach racjonalizacji sieci szkolnej. Federacja prowadzi obecnie 220 szkół w ramach programu „Mała szkoła” (Paciorek 2004d: A4). Działalność ta też raczej skupia się jednak na skali mikro, choć niekiedy, przez nagłośnienie w mediach niektórych aspektów działalności, staje się tematem politycznym. Jeszcze rzadziej i słabiej organizują się uczniowie, raczej wyłącznie w wypadku protestów, jak np. w maju 2004 r. przy kwestii powtórzenia matury w województwie opolskim (RMF FM 18.05.2004, rozmowa z ministrem edukacji Mirosławem Sawickim). Mimo planów reformatorów, badania wskazują, że zmiany nie usunęły uczniowskiego poczucia ubezwłasnowolnienia i reakcji oporu, a samorząd uczniowski pełni funkcję wyłącznie fasadową (*Zmiany w oświacie a integracja z Unią Europejską* 2002: 1). Z drugiej strony w sytuacji, gdy przez pół wieku nie funkcjonowało społeczeństwo obywatelskie, trzeba czasu na ukształtowanie się rozwiązań instytucjonalnych. Nawet takie akcje, jak np. ogłoszenie roku szkolnego 2002/2003 rokiem rodziców w szkole (*Zmiany w oświacie a integracja z Unią Europejską* 2002: 4) nie przyspieszyły tego procesu. Rodzi się zatem

⁶⁴ Unia Europejska rozumiana jest tu jeszcze jako 15 państw członkowskich.

pytanie, czy nie utrudni tego problem istniejący już w Niemczech, a i u nas wskazywany⁶⁵: swoiste zerwanie „umowy” szkoły z rodzicami. Rodzice traktują szkołę jak centrum handlowe, oczekując gotowego produktu: wykształconego i wychowanego dziecka (Coleman 1996: 105). Wiąże się to m.in. z konsumpcyjnym i marketingowym nastawieniem społeczeństwa (Fromm, za: Myung-Shin 1994: 75) oraz przemianami rodziny, m.in. odchodzeniem od modelu rodziny wielopokoleniowej, coraz częstszą sytuacją wychowywania dziecka przez jednego rodzica. Należy też zwrócić uwagę, że władze oświatowe nie zawsze są zainteresowane współpracą z rodzicami, nie ma bowiem gwarancji, że poprą oni proponowane zmiany. Przykładem może być akcja „Ratuj maluchy” skierowana przeciwko obniżeniu wieku szkolnego w sposób zaproponowany we wprowadzanej obecnie reformie. Zamiast dialogu długo bagatelizowano problem, czasem ośmieszano niepokoje rodziców czy wręcz sugerowano, że faktyczne poparcie akcji jest znacznie mniejsze, a organizatorzy dopuszczają się oszustw.

W skali mezo w Niemczech w większości landów istnieją rady rodziców znane pod różnymi nazwami (Bezirksschulberat, Schulkommision). Są to ciała konsultacyjne gromadzące wszystkie grupy zainteresowane sprawami szkoły, w tym również przedstawiciele władz lokalnych i kościołów⁶⁶. W Polsce także rozwija się aktywność rodzicielska. Z jednej strony wobec trudnej sytuacji finansowej szkoły, powstają rodzicielskie fundacje. Z drugiej, od chwili stworzenia pierwszych możliwości ustawowych w 1991 r., zakładane są stowarzyszenia, które stawiają sobie za cel włączanie rodziców i rad rodziców do „rzeczywistej współodpowiedzialności za funkcjonowanie szkolnictwa publicznego” (Katowicka Międzyszkolna Rada Rodziców 2000). Są to przykładowo: Międzyszkolna Rada Rodziców w Katowicach czy Andrychowie oraz Szczecińskie Forum Rad Rodziców. Cezurą w organizowaniu się środowisk rodziców stała się I Ogólnopolska Konferencja, zorganizowana 15 kwietnia 2000 r. przez Parlament i Społeczne Towarzystwo Oświatowe, w trakcie której położono podwaliny pod Ogólnopolskie Forum Rodziców, mające reprezentować lokalne fora na szczeblu centralnym (*Rozwój ruchu Rodziców w III RP* 2004). Przygotowano też projekt nowelizacji ustawy o systemie oświaty postulujący bardziej realny wpływ rodziców na szkołę, zgodnie z założeniem, że:

[...] zasada odpowiedzialności rodzicielskiej w demokratycznym społeczeństwie niepodważalna, winna znaleźć odbicie w przepisach niższej rangi. Nie przyczynia się do tego fasadowość obecnie obowiązujących przepisów oświatowych, dotyczących udziału przedstawicieli rodziców w życiu szkoły.

Tymczasem nie ulega wątpliwości, że przedstawiciele rodziców powinni uzyskiwać legitymację do działań w wyniku demokratycznej procedury wyborczej. Dodatkowo obowiązujące przepisy wydają się wewnętrznie sprzeczne, a co najmniej – niekonsekwentne. Rady rodziców nie muszą być powoływane ani nie realizują zbiorowych praw i obowiązków rodziców lub nie mogą realizować ich zgodnie ze standardami państwa prawa nawet wówczas, gdy ze sformułowania przepisu wynika, że udział przedstawicieli rodziców w wyborach czy opinowaniu programu wychowawczego szkoły podstawowej i gimnazjum jest obligatoryjny.

⁶⁵ Wywiad 19 – dyrektor szkoły, woj. śląskie.

⁶⁶ Wywiad 4 – kościół katolicki, Niemcy.

Zasadniczą jednak wadą omawianych regulacji jest brak jasnych, demokratycznych procedur, dotyczących zarówno wyborów stałego, reprezentatywnego organu rodziców, jak i procedur związanych z pełnieniem przez ten organ funkcji, także z zakresu nadzoru i kontroli wobec innych organów szkoły (*Rozwój ruch Rodziców w III Rzeczypospolitej...* 2004).

Zdecydowanie najbardziej rozwinięta jest współpraca pomiędzy rodzicami i szkołą w skali mikro, dotyczy to nie tylko Polski, ale i wszystkich krajów UE i EFTA (Mendel 2002). W Niemczech rodziców reprezentują rady rodzicielskie (Elternbeiräte), struktury czysto rodzicielskie. Istnieją też stowarzyszenia rodziców. W Polsce wprawdzie nie sprawdziała się koncepcja bonów oświatowych, która zakładała, aby to rodzice przez decyzję o wyborze szkoły stawali się prawdziwymi pracodawcami nauczycieli (Olejnik 2000). Poza innymi zastrzeżeniami wobec tego rozwiązania, bon nie sprawdził się w kwestii włączenia rodziców w ocenianie jakości szkoły. Gdy badano pilotaż bonu w Kwidzynie i Świdniku okazało się, że przyczyną wskazania przez bon danej szkoły do likwidacji były przede wszystkim lokalizacja i niż demograficzny. Badania wskazały natomiast, że nie można go traktować jako elementu zwiększającego partycypację obywatelską, ponieważ rodzice, częściowo ze względu na zbyt wąsko zakrojoną akcję informacyjną ze strony władz miejskich, a częściowo z powodu niewielkiego zainteresowania, nie orientowali się w swoich możliwościach finansowego nacisku, nie chcieli ich też wykorzystywać (Herczyński, Kiersztyn 2004).

Najbardziej zaangażowani są rodzice w ramach szkolnictwa niepublicznego. Wynika to po pierwsze ze sposobu jego zorganizowania, a po drugie z faktu, że zwłaszcza w początkowych latach, szkoły niepubliczne gromadziły w dużej części dzieci rodziców, którzy chcieli mieć wpływ na to, jak młodzież będzie wychowywana i kształcona. Deklarowali:

Wychowanie dzieci jest naszym obowiązkiem, my też ponosimy za nie odpowiedzialność. My, poprzez podatki i budżet państwowy finansujemy szkoły i całą administrację oświatową. Mamy więc prawo decydować o tym, kto i według jakiego programu uczy nasze dzieci (Mikołajko 1997: 132).

I zgodnie z tą deklaracją oczekiwali możliwości działania. Działalność w ramach organizacji szkolnictwa niepublicznego to również istotny element angażowania się rodziców w skali makro i prób wpływania na system polityczny.

W szkołach publicznych jest również pole do współpracy rodziców ze szkołą. Jest to jednak zazwyczaj nierówne partnerstwo, tzn. rodzice stoją na słabszej pozycji, co ma różne przyczyny. Po pierwsze, rodzice reprezentują najczęściej interes prywatny, podczas gdy szkoła wypełnia zadania publiczne. Nie stanowią silnego głosu opinii publicznej⁶⁷. Po drugie, mimo zwiększającej się gotowości do kontaktów i doceniania ich przez nauczycieli, wielu z nich nie jest do tej roli przygotowanych, co stwierdza się zarówno w Polsce, jak w Niemczech (Kucharz, Sörensen 1996: 99–100). Część nauczycieli jest przeciwna angażowaniu się rodziców w pracę szkoły, odbierając je jako kontrolę swojej pracy⁶⁸. Tymczasem rodzice postrzegają swoją rolę najczęściej dość

⁶⁷ Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

⁶⁸ Wywiad 13 – poseł PiS; wywiad 16 – członek NSZZ „Solidarność” nauczycieli.

tradycyjnie – jako partycypację w procesie wychowania w szkole, ewentualnie jako wpływ na decyzje finansowe i kształtowanie warunków, w jakich uczą się ich dzieci. W tej kwestii bywają dużym wsparciem dla wielu szkół⁶⁹. Rady Rodziców niekiedy znacznie partycypują w kosztach inwestycji, rodzice przeprowadzają własnymi siłami niezbędne remonty itp.⁷⁰ Raczej nie chcą natomiast oddziaływać na kształcenie swoich dzieci i współpraca przy układaniu planu pracy szkoły lub hospitacje lekcji nie są częstym zjawiskiem (choć niektóre szkoły się na to decydują⁷¹). Częściej wspierają szkołę przy organizacji zajęć pozaszkolnych, imprez, wycieczek (Kucharz, Sörensen 1996: 100). Są więc zdecydowanie częściej nastawieni na współdziałanie ze szkołą niż na kontrolę jej pracy (Putkiewicz et al. 1999: 32).

Z kolei nauczyciele akceptują i doceniają przede wszystkim wsparcie przy zapewnieniu odpowiednich warunków nauki oraz chcą, by rodzice angażowali się w rozwiązywanie problemów wychowawczych oraz związanych z rozwojem psychofizycznym dziecka. Rodzice niekiedy lekceważą ten problem, nie współdziałają ze szkołą lub poradniami psychologiczno-pedagogicznymi⁷². Nauczyciele uznają też prawo rodziców do wpływu na dobór zajęć pozalekcyjnych i decyzje finansowe szkoły (badania w szkołach warszawskich w latach 1995–1996 wykazały, że nawet w większym stopniu niż sami rodzice) (Putkiewicz i in. 1999: 31).

Większość nauczycieli – chociaż duża grupa, bo 20–31% (w zależności od typu szkoły), zdecydowanie tę możliwość odrzucała, uważała też, że rodzice powinni móc oddziaływać na przekazywane przez szkołę wartości moralne. Natomiast nie zgadzali się na ingerencję rodziców w wybór programu nauczania, sposób jego realizacji, decydowanie o obsadzie kadrowej i udział w ocenie pracy nauczycieli – być może z powodu frustracji ze względu na obniżanie się prestiżu profesji, niskie zarobki i nader częstą, a w wielu wypadkach bezpodstawną i czynioną bez wiedzy na dany temat, krytykę (Putkiewicz et al. 1999: 108–111). Tego jednak nie oczekują nawet sami rodzice. Największym problemem pozostaje fakt, że udział rodziców w pracy szkoły bardzo często pozostaje formalny⁷³.

By nie zafałszować obrazu trzeba jednak wspomnieć, że polscy rodzice żyją w trudnej rzeczywistości transformacji, zarówno kraju, jak i samej oświaty. Doświadczają także skutków problemów gospodarczych i to też może być przyczyną słabszego angażowania się w sprawy edukacji (Ciszek, Mrzygłód 2002: 158). Polska reforma z 1999 r. stworzyła warunki współpracy między rodzicami a szkołą. MENiS chce, by zmiany w przepisach szły w kierunku umacniania roli rodziców w szkole⁷⁴, ale niezbyt wielu rodziców chce z tej możliwości korzystać⁷⁵. To samo obserwują Niemcy (Kucharz, Sörensen 1996: 100). Zaangażowanie ogranicza się często do płacenia

⁶⁹ Wywiad 20 – dyrektor szkoły woj. śląskie.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Wywiad 37 – psycholog, pracownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, Polska.

⁷³ Wywiad 23 – członek Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Polska.

⁷⁴ Wywiad 9 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁷⁵ Wywiad 9 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.; wywiad 13 – poseł PiS.

składek, udziału w wywiadówkach⁷⁶, resztę pozostawiając w gestii szkoły. Być może dlatego też nie udało się ich w większości przypadków uczynić silnym sojusznikiem reformy. Przyczyną może być też obawa przed zbyt daleko idącymi zmianami w szkole, np. strukturalnymi lub niechęć do pomysłów, poprzez które szkoła bardzo się zmieni – będzie inna niż znają. Przykładowo koncepcja otwartych programów nauczania, zakładających włączanie w naukę danego przedmiotu rodziców i środowiska lokalnego lub pomysł nauczania zintegrowanego, mającego pomóc w odejściu od „szufladkowania” wiedzy, wywołują w Niemczech niejednokrotnie sprzeciw rad rodziców. Chcą oni szkoły przejrzystej, z tradycyjnym podziałem na przedmioty, z jasno definiowanymi treściami nauczania i możliwymi do skontrolowania efektami (Rolf 1980: 89). W Niemczech po tzw. dużej reformie z przełomu lat 60. i 70. odnotowano niechęć rodziców do następnych zmian, ponieważ tamta wydatnie zmieniła oblicze szkoły (problem *Gesamtschule*). Rodzice chętniej angażują się w niewielkie zmiany, często zresztą są ich częściowymi inicjatorami (Diederich, Lingelbach 1977: 181–183). Problemem jest jednak bardzo wąski, czasem dotyczący pojedynczej szkoły, wymiar innowacji.

W badaniach Instytutu Spraw Publicznych w 2001 r. 18% rodziców chciało doprowadzić do zmiany w pracy szkoły (gimnazjum), a wśród nich większość pozytywnie oceniła reakcję władz szkolnych. 30% rodziców w mieście, a 35% na wsi uważało swój wpływ na szkołę za wystarczający, kilka osób twierdziło, że jest za duży, pewna część nie miała zdania w tej kwestii. Z drugiej strony 40% w mieście, a 37% na wsi chciałoby mieć większy wpływ na pracę szkoły i byli to w znaczącej części ci, którzy już się w nią angażowali (Konarzewski 2001a: 45–46). Być może wskazuje to na proces „uczenia się” współpracy w polskiej szkole⁷⁷.

Dużą rolę odgrywają lokalne środowiska z ich tradycjami, konfliktami, poziomem rozwoju cywilizacyjnego, a także władze samorządowe i same szkoły, które muszą określać swoje stanowisko wobec możliwej i pożądanej partycypacji rodziców w pracy oświatowej (Pałka 2002: 194; Putkiewicz et al. 1999: 33). Rodzice włączający się w pracę szkoły to normalne zjawisko w lokalnych środowiskach w Wielkiej Brytanii i Szwecji. Angażują się nie tylko w sprawy związane z wychowaniem, ale też nauczaniem, przez np. asystowanie nauczycielowi podczas pracy w klasie (Mendel 2002: 142).

W Polsce można podać przykłady szkół, w których szkoła stara się włączać nie tylko rodziców, ale i całe środowisko lokalne, z jednej strony przez pozyskiwanie ich pomocy przy utrzymaniu i rozwijaniu szkoły, a z drugiej przez organizowanie imprez kulturalnych dla całej wsi, zapraszanie gości, organizowanie pokazów filmów itp.⁷⁸

Na przełomie XIX i XX w. pedagog niemiecki Hugo Gaudig napisał: „choć współpraca szkoły i domu jest ideałem [...] nie jest jednak sprawą dnia dzisiejszego, ani jutra” (Jakubiak 1997: 240). Stwierdzenie to wciąż nie straciło aktualności.

⁷⁶ Wywiad 23 – członek Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

⁷⁷ Wywiad 17 – pracownik Śląskiego Kuratorium Oświaty.

⁷⁸ Wywiad 22 – dyrektor szkoły, woj. śląskie.

4. Wsparcie reformy przez kręgi gospodarcze i środowiska uczelniane?

Reformy oświaty, zwłaszcza te systemowe, zawsze dają szansę na zmianę dotychczasowej relacji między grupami społecznymi, których dotyczą (Putkiewicz, Zahorska 1999: 32). W przypadku szkolnictwa są to przede wszystkim nauczyciele i rodzice, ale potencjalnymi partnerami są też lub powinny być kręgi gospodarcze, przedstawiciele szkolnictwa wyższego i mediów, ponieważ to dwaj najpoważniejsi „odbiorcy kompetencji tworzonych w szkole” (Putkiewicz, Zahorska 1999: 20). Tymczasem wydaje się, że uzgadnianie sprzecznych niekiedy oczekiwań i interesów aktorów i partnerów edukacji jest jedną ze słabszych stron reform polskich i niemieckich.

Potrzeba takich uzgodnień i współpracy jest znana i uważana za coraz istotniejszą. W lipcu 1995 r. Komisja Europejska uznając, że „dostęp do działań i aktywności edukacyjnej przeznaczonych dla wszystkich stanowił najistotniejszy czynnik budowania Europy obywatelskiej” (*Edukacja dla Europy* 1999: 9), powołała Grupę Studiów nad Edukacją, składającą się z przedstawicieli szkół, uniwersytetów, instytucji kształcenia zawodowego, oświaty dorosłych, przedsiębiorstw i związków zawodowych. W swoim raporcie grupa stwierdziła, że dla budowania nowoczesnych systemów edukacji niezbędna jest kooperacja ze środowiskami naukowymi. Natomiast dla wzmocnienia europejskiej konkurencyjności i zapewnienia zatrudnienia, konieczne jest wciągnięcie przedstawicieli gospodarki w orbitę spraw oświatowych (*Edukacja dla Europy* 1999: 16–21).

Kwestia współpracy z przedsiębiorstwami jest szczególnie istotna w dziedzinie szkolnictwa zawodowego i kształcenia ustawicznego, ponieważ tu jest najszerze pole do współpracy. Pod uwagę bierze się przykładowo: prowadzenie lub współprowadzenie szkół przez firmy (przykładem może być działalność Volkswagena w Niemczech), praktyki, instruktaże, stanowiska doświadczalne (*Edukacja dla Europy* 1999: 172–173). Niemniej rekomendacje i deklaracje nie zawsze przekładają się na praktyczną realizację i podobnie jak było w przypadku wpływu rodziców na szkołę, współpraca może być tylko formalna lub pozostać w sferze niewykorzystanych możliwości.

Respondenci w Polsce i Niemczech stwierdzali, że zarówno środowiska naukowe, jak i gospodarcze są zapraszane do współpracy przy planowaniu reformy, ale współpraca nie zawsze prowadzi do uzgodnienia wspólnego stanowiska⁷⁹, co więcej, trudności dotyczą też określenia przez gospodarkę jej oczekiwań wobec systemu oświaty (Banach 1999b: 21).

Nie jest to problem nowy. W projekcie reformy jędrzejewiczowskiej w II RP zaprojektowano takie przekształcenia w systemie kształcenia zawodowego, aby ukończenie szkoły zawodowej stopnia licealnego dawało możliwość bezpośredniego wstępu na studia, co wcześniej nie było możliwe (Śliwiński 1934). Mimo jednak, że dostęp ten został zagwarantowany ustawowo, w praktyce często okazywało się niemożliwe. Działo się tak z powodu programu szkoły, niedającego uczniowi odpowiedniej bazy, bądź z powodu uczelni, które formalnie nie blokując, domagały się jednak niejednokrotnie składania egzaminów z wielu przedmiotów (Firewicz 1937).

⁷⁹ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium; wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

W Niemczech w latach 60. i 70. postulat zwiększenia liczby zdających maturę i studiujących był jednym z głównych w polityce społecznej SPD i reformie oświaty (Picht 1964b; Dahrendorf 1966). Spotkał się z różnymi reakcjami środowisk uniwersyteckich. Argumentowano, że tak duże zwiększenie liczby studentów (*Massenunis*) spowoduje zbytne zatłoczenie uczelni, zaś system stypendialny (*Bafög*) stworzy możliwość studiowania także tym, którzy nie tyle chcą zdobywać wiedzę, ile odsunąć decyzję, jak postąpić ze swoim życiem (Otten 1993: 23–46).

Z tą argumentacją spotkać się można i dziś. W debacie nad kolejną reformą niemieckiej oświaty pojawiło pytanie, czy postawić na poziom, a więc kształcenie elity, czy na ilość – ze względu na coraz wyższe wymagania rynku pracy wobec kandydatów⁸⁰. Uczelniom zarzuca się „że wprawdzie na uniwersytetach poszukuje się prawdy, ale rzadko konfrontuje się ją z rzeczywistością” (von Friedeburg 1994: 35).

Te same pytania są stawiane w Polsce w związku z faktem, że coraz więcej młodzieży decyduje się na naukę w szkołach z maturą, a następnie podjęcie studiów, co w konsekwencji powoduje ogromny rozwój szkolnictwa wyższego⁸¹ (Paciorek 2004a: A1; Paciorek 2004c: A6).

Dodatkowym problemem w nawiązywaniu współpracy jest, wspomniana już przy analizowaniu powiązań politycznych, kwestia wysokich kosztów zmian oraz ich odroczenia w czasie. W tej sytuacji trudno pozyskać sojuszników dla reformy i dotyczy to zarówno szkolnictwa wyższego, jak i kręgów gospodarczych (Edelstein 2000: 380).

Polskie środowiska naukowe były zaproszone i brały udział w przygotowywaniu reformy z 1999 r.⁸² oraz jej monitorowaniu (cykl raportów ISP w latach 1999–2001). Trudniejszą sprawą było natomiast uzgodnienie potrzeb i interesów między uczelniami a szkołami, o czym świadczą problemy z tzw. nową maturą i zagadnieniem wstępu na studia. W 2002 r., gdy została ona w skali kraju wstrzymana, a dopuszczona tylko z wyboru, większość uczelni nie honorowało jej jako egzaminu wstępnego na studia. Rok szkolny i akademicki 2004/2005 stanowił test takiego rozwiązania. Eksperci oświatowi widzą jednak potrzebę ściślejszej współpracy uczelni, szkół i władz oświatowych w zakresie polityki edukacyjnej (*Zmiany w oświacie a integracja z Unią Europejską* 2002: 3).

Jak natomiast wygląda kwestia angażowania kręgów gospodarczych w proces reform? Specyficzna sytuacja była w okresie PRL-u. W założeniach rozwoju kraju, przemysł odgrywał rolę priorytetową i w związku z tym tworzył potężną grupę nacisku. Była ona zainteresowana sytuacją w oświacie, ale tak, by odpowiadało to jej interesowi. Gdy w 1973 r. przedstawiono „Raport o stanie oświaty” Komitetu Ekspertów i projekt reformy systemu edukacyjnego, proponowane zmiany w szkolnictwie zawodowym wywołały potężny opór. Siłę polityczną przemysłu dodatkowo zwiększał fakt, że łożył on spore sumy na szkolnictwo zawodowe, zakłady prowadziły też własne szkoły. Tymczasem Komitet Ekspertów uznał, że „polityka kształcenia zawodowego powinna być sterowana z punktu widzenia rozwoju całego społeczeństwa, a nie tyl-

⁸⁰ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

⁸¹ Dyskusja podczas obrad grupy roboczej nr 34 „Zmiany strukturalne w edukacji – realia polskie i tendencje europejskie” w ramach XII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego 17 września 2004 r.

⁸² Wywiad 6 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

ko jego poszczególnych segmentów” (*Raport...* 1973: 209). Ówczesny stan szkolnictwa zawodowego autorzy „Raportu” ocenili bardzo krytycznie. Jak już wspomniano, w skali świata wiedza ogólna zyskiwała coraz więcej miejsca jako baza do dalszej specjalizacji. Natomiast polskie szkolnictwo zawodowe nastawione było w dużej mierze na kształcenie robotników, specjalistów w wąskiej dziedzinie – ze względu na zapotrzebowanie przemysłu (*Raport...* 1973: 101). Mimo, że ministerialny projekt reformy ograniczył daleko idące zmiany, które proponował Komitet, ostatecznie naciski ze strony przemysłu spowodowały, że w ogóle odstąpiono od reformy szkolnictwa zawodowego (Kupisiewicz 1981: 8).

W RFN natomiast kręgi gospodarcze w pewnym stopniu angażowały się w projektowanie zmian, np. przez uczestnictwo w Radzie ds. Oświaty (Bildungsrat). Przy opracowywaniu długofalowego planu rozwoju szkolnictwa współdziałały też związki zawodowe (von Friedeburg 1994: 15). Przedstawiciele gospodarki są też w pewnym stopniu zaangażowani w szkolnictwo zawodowe ze względu na jego specyficzny dualny charakter: łączenie nauki z pracą z zakładzie⁸³.

Obecnie sytuacja jest diametralnie inna. Zarówno gospodarka polska, jak i niemiecka muszą radzić sobie z trudną sytuacją, recesją i naciskiem ze strony np. konkurencyjnej gospodarki chińskiej. W tej sytuacji mniej angażują się w kwestie oświatowe, zwłaszcza w skali makro. Nie oznacza to, że całkowicie wyłączają się z debaty, zwłaszcza w Niemczech, bo tam kręgi gospodarcze już od wielu lat współtworzą i są współodpowiedzialne za szkolnictwo zawodowe⁸⁴. Problemem jest, że propozycje ze strony kręgów gospodarczych, np. 15 tez o koniecznych zmianach w gimnazjach, przedstawionych przez przedstawicieli bawarskich przedsiębiorców (Burtscheidt 2000), zazwyczaj wywołują protest innych aktorów oświaty. Wśród postulatów są bowiem takie, które dotyczą nauczycieli, zazwyczaj propozycje „urynkowienia” tego zawodu i odebrania mu specjalnego statusu (*McKinsey legt Plan für Bildungsreform vor* 2002). W takiej sytuacji pojawia się zagrożenie, że debata skoncentruje się głównie na tej drażliwej politycznie kwestii.

Polskie przedsiębiorstwa stale borykające się z trudnościami nie angażują się w proces reform⁸⁵, chociaż pojedynczy przedsiębiorcy działali przy wprowadzaniu reformy w radzie przy ministrze edukacji⁸⁶. Wyjątkiem są duże międzynarodowe korporacje⁸⁷, które doceniają i uznają wagę edukacji dla rozwoju gospodarczego (na przykład International Papers).

Dodatkowo polskie kręgi gospodarcze są rozproszone i raczej same organizują szkolenia i kursy lub płacą za nie, a nie wybierają rozwiązań ogólnych, jak np. negocjowanie z samorządem kierunków kształcenia lub współfinansowanie lokalnej oświaty w zamian za uwzględnienie także ich potrzeb⁸⁸. Być może jednak, tak jak

⁸³ Taka konstrukcja systemu szkolnictwa zawodowego wyprowadzana jest z tradycji cechów (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 51).

⁸⁴ Wywiad 27 – dziennikarz prasowy, Polska.

⁸⁵ Wywiad 33 – kościół katolicki, Polska.

⁸⁶ Wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

⁸⁷ Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

⁸⁸ *Ibidem*.

w przypadku rodziców, trzeba tylko czasu na nadejście zmian. Od kwietnia 2004 r. sprawy oświatowe są przykładowo jednym z elementów działań Konfederacji Pracodawców Prywatnych⁸⁹, Izba Rzemieślnicza w Bielsku-Białej przejęła od organu prowadzącego jeden z zespołów szkół, co jest też często spotykane w Europie Zachodniej⁹⁰. Argumentem za hipotezą, że następuje tu proces uczenia się współpracy i współodpowiedzialności, może być diagnoza sytuacji w skali mikro.

Na poziomie lokalnym firmy współpracują ze szkołami i gminami, wspierają inwestycje i inicjatywy⁹¹. Wśród respondentów w badaniach autorki tej publikacji panowało przekonanie, że „biznes jest przychylny reformie”⁹², ale aby się zaangażował mocniej, jego sytuacja musi być stabilniejsza.

⁸⁹ Wywiad 36 – członek Konfederacji Pracodawców Prywatnych, Polska.

⁹⁰ Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

⁹¹ Wywiad 29 i 30 – wójtowie gmin wiejskich; wywiad 31 – burmistrz miasta, woj. śląskie.

⁹² Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

CZĘŚĆ TRZECIA: CZY REFORMY EDUKACJI SĄ POTRZEBNE?

Reformy bywają różne. Są realizowane w różnych sytuacjach i uwarunkowaniach społeczno-polityczno-gospodarczych. W związku z tym także cele, które stawiają przed sobą reformatorzy są odmienne, nieraz bardzo szczegółowe i nie sposób tu opisać wszystkich zamierzeń i zmian edukacyjnych, które starano się wprowadzić w Polsce i Niemczech na przestrzeni prawie stu lat. Niemniej istnieją elementy powracające ze względu na swoje społeczne znaczenie we wszystkich reformach, kwestie, które reformatorzy zawsze biorą pod uwagę i umieszczają wśród podstawowych założeń. Zwrócił na nie uwagę Torsten Husen w swoich regułach reformowania oświaty (Kupisiewicz 1999b: 30–37), pozostają one też w kręgu zainteresowań OECD przy ocenianiu systemów oświatowych na świecie (*Education at a Glance* 2004). Są to: problem powszechności oświaty i równego do niej dostępu, zmiany programowe, dotyczące treści i podejścia do nauczania, kwestia kadr i infrastruktury oświatowej, sprawa powiązania i dostosowania oświaty do rynku pracy i życia zawodowego oraz pytania, jak realizować reformę, aby zapewnić możliwie korzystne rezultaty oraz kogo w nią angażować i do jakiego stopnia. Co więcej, są to problemy aktualne także w odniesieniu do przyszłych zmian w systemach oświaty.

1. Powszechna szkoła, równe szanse? Główne cele reform systemów szkolnych

Lata 20. i 30. XX w.

Problem powszechności kształcenia oraz równego dostępu do niego jest jednym z najważniejszych postulatów wszystkich reform oświaty. Wynika to z dwóch kwestii.

Po pierwsze, dwudziestowieczne państwa konstytucyjnie gwarantują prawo do nauki wszystkim, stąd istotne jest pytanie, z jakimi dysproporcjami ma się do czynienia w ujęciu środowiskowym (miasto – wieś) oraz stratyfikacyjnym (ze względu na poziom wykształcenia rodziców, ewentualnie ich usytuowanie zawodowe). Co więcej, oba wymiary dysproporcji często występują razem, wzmacniając się wzajemnie (Borowicz 2000: 119–123), ponieważ przyczyny występowania nierówności (ekonomiczne, przestrzenne, kulturowe, szkolno-oświatowe) też często występują razem¹. Poza tym, są też bariery dotyczące ogółu społeczeństwa: demograficzna, ideologiczna, a także indywidualne ograniczenia psychologiczne (Kozakiewicz 1973).

Po drugie, oświata jest istotnym czynnikiem wpływającym na osiąganą pozycję na rynku pracy, a przez to także zajmuje określone miejsce w strukturze stratyfikacyjnej, mimo że od lat 90. w Niemczech, a końca 90. w Polsce wpływ ten jest coraz bardziej skomplikowany. Wyjątkiem była tu sytuacja w PRL i NRD ze względu na tzw. dekompozycję czynników statusu (Wesołowski 1966), jednak kwestia równości w dostępie do oświaty była wówczas istotnym elementem ideologii politycznej.

Równość szans może być różnie rozumiana. Zasadniczo dotyczy tworzenia takich warunków, aby jak największą rolę w osiągnięciach edukacyjnych odgrywały zdolności i praca oraz jakość nauczania, a wpływ statusu społeczno-ekonomicznego był możliwie mały². Zbigniew Kwieciński zwraca jednak uwagę, że w języku populistów politycznych pojawia się czasami też rozumienie kwestii wyrównywania szans edukacyjnych jako równości rezultatów (*Zmiany w oświacie a integracja z Unią Europejską* 2002: 2).

W XX i na początku XXI w. poziom oświaty się zmienił, a wiąże się z tym procesem także problem upowszechnienia i równego dostępu. W okresie międzywojennym starania reformatorów dotyczyły upowszechnienia edukacji na szczeblu najniższym, podstawowym i likwidacji analfabetyzmu, drugą istotną kwestią było przejście pomiędzy szkołą powszechną, a więc pierwszym szczeblem kształcenia, a średnią.

Biorąc pod uwagę wskaźnik ilościowy, a więc liczbę szkół w stosunku do liczby mieszkańców, zarówno Polska, jak i Niemcy plasowały się w Europie na poziomie średnim. W Polsce w 1921 r. jedna szkoła powszechna przypadała na ok. 1000 osób, a w 1938 r. 1206,6 osób. W Niemczech w 1931 r. liczba ta wynosiła 1198 mieszkańców. Korzystniejsze warunki oświatowe panowały m.in. w Belgii (962 osoby), Czechosłowacji (853,6) i Francji (512,7 osób) (Grochowski 1994: 329). Problemem – zwłaszcza w Polsce – były różnice regionalne. II Rzeczpospolita stanęła przed zadaniem zbudowania jednego systemu oświatowego z trzech części, z których każda przez ponad sto lat była fragmentem innego systemu edukacyjnego. Najgęstsza sieć szkół znajdowała się na terenie byłego zaboru pruskiego i tam też odnotowywano najniższy procent analfabetyzmu: pomiędzy 3,7 a 5,2 (Sikora 1929: 5), najgorsza sytuacja panowała na

¹ Wciąż ok. jedna piąta ludności świata, żyjąca w biednych, nieuprzemysłowionych i niezurbanizowanych rejonach nie potrafi czytać ani pisać. Według szacunków UNESCO pod koniec XX w. ok. trzech czwartych ludności w 20 najbiedniejszych krajach świata było analfabetami (Grodzicki 2000: 79).

² Osiągnięcia szkolne są wypadkową wielu czynników, ale największe znaczenie mają poziom wykształcenia rodziców i jakość pracy szkoły (Dolata, Murawska, Putkiewicz 2001: 13).

byłych ziemiach rosyjskich – analfabetyzm dotyczył ok. dwóch trzecich społeczeństwa i tam też była najrzadsza sieć szkół (Sikora 1929: 6).

Inaczej wyglądała sytuacja analizowana pod kątem innego wskaźnika ilościowego, wskazującego na jakość kształcenia na poziomie powszechnym – liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela (tab. 11). Ze względu na kryzys ekonomiczny, który od 1929 r. do połowy lat 30. panował w Stanach Zjednoczonych i Europie, prawie wszystkie kraje odnotowały spadek tego wskaźnika, choć w Niemczech sytuacja była dosyć dobra przez cały okres międzywojenny. Zdecydowanie gorzej było w przypadku Polski. Z załączonego zestawienia wynika, że tylko w Grecji odnotowano równie złe wskaźniki. Trzeba także zwrócić uwagę, że w latach 20. szkoły przyjmowały małe liczbowo roczniki wojenne (dzieci urodzone w latach 1914–1918), co nieco obniżało obciążenie jednego nauczyciela (Mauersberg 1988: 32). Kryzys uniemożliwił realizację projektów reformy jędrzejewiczowskiej. Brak środków wykluczał zwiększenie liczby etatów nauczycielskich, niewiele pomogło wprowadzenie praktykantów, czyli bezrobotnych nauczycieli pracujących bez wynagrodzenia, którzy w zamian mieli zostać zatrudnieni w pierwszej kolejności przy zwiększeniu liczby etatów (Suchodolski 1937: 98). Nawet jednak uwzględniając wspomniany już korzystny wpływ zmian demograficznych, okres międzywojenny był czasem, gdy mimo wszelkich trudności, sytuacja w kwestii upowszechnienia szkolnictwa i likwidacji analfabetyzmu widocznie się poprawiała.

Tab. 11. Przeciętna liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela w państwach Europy

Nazwa kraju	Liczba uczniów na jednego nauczyciela			
	Pod koniec lat 20.		W połowie lat 30.	
	Rok	Wskaźnik	Rok	Wskaźnik
Anglia z Walią	1930	32,9	1935	31,7
Belgia	1927	26,0	1935/36	27,4
Czechosłowacja	1928	41,9	1936	33,3
Dania	1928	32,0	1936	41,0
Estonia	1930	23,0	1935/36	28,8
Finlandia	1929	31,3	1935/36	31,0
Grecja	1928	52,2	1935/36	63,9
Jugosławia	1929	46,0	1935/36	44,1
Litwa	1930	38,9	1937	56,3
Niemcy	1927	36,1	1931	39,9
Norwegia	1929	36,0	1933/34	36,6
Polska	1930	50,3	1935/36	63,6
Portugalia	1929	37,6	1937	43,7
Rumunia	1929	45,0	1934/35	53,4
Szwajcaria	1929	28,5	1935/36	35,4
Turcja	1928	30,8	1936	56,4
Węgry	1930	49,0	1935/36	50,1
Włochy	1930	44,0	1933/34	44,6

Opracowanie własne za: Ługowski 1961: 64.

Problemem dużo trudniejszym do przezwyciężenia była natomiast kwestia równości, a raczej nierówności szans w dostępie do oświaty ze względu na pochodzenie społeczne oraz miejsce zamieszkania. Polskę i Niemcy charakteryzowała w tym okresie dualność systemu edukacji. W Niemczech było to gimnazjum i szkoła ludowa (*Volksschule*), w Polsce gimnazjum i szkoła powszechna (wcześniej ludowa). Ale nie były to dwa stopnie kształcenia, lecz dwa odrębne światy. Ta pierwsza była dla zamożnych, druga dla biedniejszych. Gimnazjum (w Niemczech posiadające szczególną tradycję) to kształcenie na wysokim poziomie służące tworzeniu elit, szkoła ludowa lub powszechna to proste wykształcenie dla mas (Becker 1975a: 254). Teoretycznie było możliwe przejście ze szkoły powszechnej do gimnazjum, ale w praktyce brakowało miejsc, bo były one obsadzone przez przygotowane w domu lub szkołach prywatnych (w Polsce) dzieci zamożnych rodziców (*Reforma ustroju szkolnictwa w Polsce* 1928). Wysiłki reformatorów w obu krajach na rzecz utworzenia jednolitej szkoły nie oznaczały więc tylko unifikacji szkolnictwa na terenie trzech byłych zaborów w Polsce czy próby strukturalnej przebudowy systemu w Niemczech, ale zbudowanie jednego systemu edukacji dla wszystkich dzieci.

W Niemczech oznaczało to także zmianę mentalną, nowe określenie roli gimnazjum. Próby przekształcenia w instytucję dającą, obok ogólnego rozwoju duchowego, też szanse awansu społecznego i osiągnięcia wyższej pozycji zawodowej, pojawiły się w XIX w. i pozostały długoletnim dylematem. Stosunkowo łatwo uzupełniono program gimnazjów o treści odpowiadające interesom mieszczaństwa, z którego wykształciła się warstwa urzędnicza i elita gospodarcza, ale i tu powstało rozwarstwienie na tradycyjne gimnazjalne i uniwersyteckie wykształcenie dla warstw posiadających i elity intelektualnej mieszczaństwa oraz niższe pod względem prestiżu, przygotowujące do działalności w przemyśle, handlu i rzemiośle tzw. *Mittelschule*.

Prawdziwa przepaść rozciągała się natomiast między gimnazjami i szkołami ludowymi przeznaczonymi dla robotników i chłopów (Kemper 1984: 33–35). Ich zadanie ujmowano bez upiększeń jako „nauczanie masy dzieci podległej obowiązkowi szkolnemu, która pozostanie po odjęciu uczniów szkół o wyższym poziomie” (Hauber 1875: 48, za: Mundt 1987: 48). Temu podziałowi sprzyjali nauczyciele i rodzice dzieci uprzywilejowanych, niezainteresowani rozbudową szkolnictwa ludowego (Mundt 1987: 48). O emancypacji i tworzeniu szkoły jednolitej mówiła tylko SPD w ramach tzw. kwestii społecznej i tworząc pierwszy rząd po I wojnie światowej próbowała przeforsować tę reformę. Ze względu jednak na fakt, że tworzyła koalicję z katolickim Centrum i liberalną DDP (Deutsche Demokratische Partei – Niemiecka Partia Demokratyczna) konieczne było przezwycięzenie różnych interesów i koncepcji, m.in. rozwiązanie kwestii szkoły wyznaniowej, która wzbudziła więcej kontrowersji. Co prawda w konstytucji weimarskiej podjęto decyzje sprzyjające upowszechnieniu szkolnictwa, m.in. dotyczące uczęszczania do szkoły do 18 r.ż., a więc przynajmniej do szkoły ludowej i następnie doksztalcącej (Kemper 1984: 127), ale w zaistniałej sytuacji jedynym osiągnięciem na rzecz ujednoczenia szkoły i nowego ukształtowania systemu oświaty była ustawa o szkolnictwie Rzeszy z 1920 r. Zapisano w niej obowiązek czteroletniej szkoły podstawowej dla wszystkich. Niektóre landy m.in. Hamburg, Brema, Schleswik-Holsztyn oraz Berlin, wprowadziły obowiązek (postulowany, ale

obniżony w ramach kompromisu) sześcioletniej szkoły podstawowej, aby próg selekcyjny przesunąć w górę (Mundt 1987: 92). Dopiero później był możliwy podział na szkoły. Jednolitą *Einheitsschule* wprowadzili dopiero narodowi socjaliści w ramach ogólnej tendencji do centralizacji i uniformizacji. Efekt mentalny był fatalny – po wojnie odniesienia do tych czasów tylko umacniały opór przeciw likwidacji tradycyjnie podzielonego szkolnictwa średniego i wyższego o raczej elitarnym niż powszechnym charakterze (Kemper 1984: 37–43; *Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 221).

W Polsce postulat jednolitego systemu edukacji przewijał się przez całe pierwsze dziesięciolecie II RP (Doświadczyński 1928), stał się też istotnym elementem projektu reformy Jędrzejewicza. Dodatkowym problemem była kwestia organizacji istniejących publicznych szkół powszechnych, tu bowiem istniały duże dysproporcje między miastami a wsią.

Szkoły powszechne były siedmioklasowe. Nie powoływano ich jednak automatycznie jako pełne siedmiolatki, ale w zależności od liczby uczniów, na danym terenie przydzielano jednego, dwóch lub więcej nauczycieli, tworząc szkoły jedno-, dwu-, trzyklasowe. Jak wyglądała struktura organizacyjna szkół pod względem liczby klas pokazuje tabela 12. Na wsi przeważały jedno- i dwulatki, w mieście dominowały szkoły najwyżej zorganizowane.

Tab. 12. Organizacja publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1932/1933

Obszar	Uczniowie w szkołach						
	jedno- klasowe	dwu- klasowe	trzy- klasowe	cztero- klasowe	pięcio- klasowe	sześci- klasowe	siedmio- (i więcej) klasowe
	w % uczniów						
Polska ogółem	19,1	18,5	11,6	7,0	4,2	3,3	36,3
Miasta	0,3	0,3	0,4	0,5	0,8	1,4	96,3
Wieś	25,5	24,7	15,4	9,3	5,3	3,9	15,9

Opracowanie własne za: Ługowski 1961: 55.

Reforma przewidywała zmianę i poprawę sytuacji w obu aspektach. Przede wszystkim przewidywano przełamanie dualizmu kształcenia. Gimnazjum z ośmioklasowego miało stać się pięcioklasowe. Zlikwidowanym trzem pierwszym klasom miały odpowiadać trzy najwyższe klasy siedmioletniej szkoły powszechnej. W ten sposób zamierzano powiązać ze sobą oba typy szkół. Przejście do gimnazjum miało odbywać się bez egzaminów wstępnych. Egzaminom miały być poddawane tylko te dzieci, które nie uczęszczały do szkoły powszechnej, bo np. rodzice kształcili je w domu lub szkołach prywatnych. Ten punkt projektu wywołał w Polsce gorącą dyskusję i w zasadzie całkowicie przysłonił inne propozycje zmian (Doświadczyński 1928).

Analizując dysputę, która toczyła się na łamach prasy oraz podczas spotkań z przedstawicielami Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego lub konferencji różnych organizacji nauczycielskich (Doświadczyński 1928; *Reforma...* 1928; Mauersberg 1988), można zauważyć, że każda strona sporu patrzyła na pro-

blem z odmiennej perspektywy. Popierający reformę przyjmowali punkt widzenia polityka społecznego, natomiast jej przeciwnicy – pedagoga. Zwolennicy podkreślali, że zmiana daje szansę na powstanie drożnego systemu edukacji, a szkoły powszechne przestaną być ślepą uliczką. Liczyli także na to, że gdy dzieci z warstw wyższych będą uczęszczać do tych szkół, to ta najbardziej wpływowa część społeczeństwa energicznie zaangażuje się w zapewnienie szkole powszechnej jak najlepszego poziomu. Dotychczas bowiem posyłali dzieci prosto do gimnazjów, więc sprawa kondycji szkół powszechnych nie dotyczyła ich osobiście i nie angażowali się w jej poprawę – było „tak samo, jakby właściciele ziemscy mieli się włączyć w reformę rolną” (Doświadczynski 1928: 23).

Przeciwnicy twierdzili, że obniży się poziom nauczania, bo szkoła powszechna nie jest w stanie zapewnić takiego samego poziomu jak gimnazjum. Wskazywali na łacinę i języki nowożytne jako te przedmioty, których nauczanie miało najbardziej ucierpieć. Ponadto argumentowali, że większość dotychczasowych uczniów szkół powszechnych nie zamierza kontynuować nauki i zmiana całego systemu dla nielicznych jednostek nie ma sensu. Pominięto przy tym kwestię, że projektowana reforma miała dążyć do zmiany tego stanu rzeczy. W ostatecznej wersji ustawy uwzględniono część zarzutów i propozycji.

Niestety, realizacja reformy w okresie kryzysu gospodarczego spowodowała, że niewiele udało się zrobić w sprawie likwidacji dysproporcji między miastem i wsią. W roku szkolnym 1934/1935 89,9% szkół powszechnych w mieście należało do najwyższej zorganizowanych, podczas gdy na wsi tylko 4,2%. Co więcej, w latach 1931–1935 liczba szkół siedmioklasowych w mieście wzrosła z 1811 do 1874, podczas gdy na wsi odnotowano spadek szkół III stopnia (Chałasiński 1938: 180). Bogdan Suchodolski w cytowanej wcześniej książce wskazywał na niebezpieczne zjawisko stabilizacji struktury społecznej w Polsce na poziomie stanowym. Warstwa mieszczańska miała o wiele łatwiejszy dostęp do wykształcenia niż chłopstwo (Suchodolski 1937).

W kwestii zróżnicowania regionalnego powstał podział na Polskę A i B (Wycech 1938: 284). Polska A to województwa zachodnie i zachodnia część województw środkowych (czyli tereny dawnego zaboru pruskiego), reszta – to Polska B. W województwach zachodnich obowiązek szkolny był realizowany w 99,3%, a we wschodnich w 74,4% (przy czym np. na Wołyniu w 55%). Różnica pomiędzy Polską A i B w kwestii obciążenia nauczyciela wynosiła do 20% dzieci (43,5 ucznia na nauczyciela na Śląsku, a 72,8 na ziemiach wschodnich). Na korzyść Polski B można powiedzieć tylko to, że było tam więcej szkół najwyższej zorganizowanych (Wycech 1938: 285).

W 1939 r. wciąż 70% uczniów na wsi uczyło się w szkołach I i II stopnia, podczas gdy w mieście tylko 1,4% (Ługowski 1961: 56). W nowym ustroju szkolnym baza rekrutacyjna powiększała się, ale działało się to bardzo wolno. Jak stwierdził Bogdan Suchodolski „tak powoli albo z takimi nawrotami zacofania, iż planowanie, oparte na dotychczasowych zasadach, musi – jeśli nie ma ulegać optymistycznym złudzeniom – ukazywać przyszłość niezmiernie podobną do przeszłości i terażniejszości” (Suchodolski 1937: 116).

Osobną kwestią dotyczącą problemu zapewniania równości szans oświatowych było wychowanie przedszkolne. W okresie międzywojennym jego rola – narzędzia

w wyrównywaniu szans – stopniowo zaczęła zajmować coraz więcej miejsca w pracach pedagogów i psychologów (Sempołowska 1935). Twórcy reformy jędrzejewiczowskiej uwzględnili rangę nauczania na tym etapie rozwoju dziecka i zadeklarowali chęć poprawy bardzo w tym względzie niekorzystnej sytuacji, ale już sam zapis – nieprecyzyjny, kto i z jakich środków ma organizować przedszkola – nasuwał obawy, że artykuł ten pozostanie martwą literą. W obliczu ogromnych potrzeb i niedoborów przy realizacji reformy obawy te w pełni się niestety sprawdziły. Zdecydowano się przeznaczyć pieniądze na szkoły uznając je za ważniejszy, co więcej, obowiązkowy element systemu oświatowego (Mauersberg 1988: 31).

Lata 60. i 70. – w imię wolności

Okres ten, obok obecnego, wydaje się czasem szczególnie silnego nawoływania do zapewnienia równości szans w oświacie oraz do jej powszechności. Ze względu na to, że powojenny okres ekspansji edukacyjnej przyniósł upowszechnienie edukacji na szczeblu podstawowym, postulat ten zaczął dotyczyć szkolnictwa średniego na poziomie maturalnym, otwierającego drogę na studia. Tendencje te występowały i w szkolnictwie polskim, i niemieckim, chociaż uwarunkowania społeczno-polityczne nieco się różniły. W RFN postulat równości wynikał z założeń demokracji (według powiedzenia Ralfa Dahrendorfa „Edukacja jest prawem obywatela”), a w Polsce z ideologii socjalizmu. Natomiast mimo różnic gospodarczych, wezwanie do upowszechniania szkolnictwa na poziomie średnim wynikało z tych samych przesłanek: rozwijającego się po wojnie zapotrzebowania przemysłu i przede wszystkim prognozowanych zmian wymagań gospodarki wobec systemów szkolnych.

Postulat równości szans i likwidacji wczesnego progu selekcyjnego (po 4 latach szkoły podstawowej) pojawił się zaraz po II wojnie światowej. Alianci, zwłaszcza Amerykanie, zgodnie z ich własną tradycyjną koncepcją wychowania (Hearden 1977: 17), w jednolitej szkole widzieli przesłankę demokratyzacji społeczeństwa. W pierwszych miesiącach powojennych najważniejsze było jednak zapewnienie materialnych warunków funkcjonowania szkoły. Dopiero później pomiędzy koncepcjami i zakładanym poziomem ingerencji władz poszczególnych stref okupacyjnych pojawiły się rozbieżności. Także społeczeństwo niemieckie zaczęło stawiać opór reedukacji. Anglicy postulowali połączenie gimnazjum i szkolnictwa zawodowego w jeden stopień średni. Szkolnictwo na poziomie średnim miało być bezpłatne, aby zapobiec uprzywilejowaniu wyższych klas społecznych (w tej kwestii udało się osiągnąć kompromis, ponieważ nawet w najbardziej konserwatywnych kręgach uznawano już konieczność poprawy szans edukacyjnych w odniesieniu do całości społeczeństwa) (Hearden 1977: 17–18). Jednakże uchwalony w 1944 r. *Education Act* wprowadzał trójdzielny system szkolnictwa średniego i gdy po wojnie kwestia ujednoczenia została nagłośniona, w strefie brytyjskiej był już w większości przywrócony system składający się z gimnazjum, *Mittelschule* i szkoły ludowej.

Amerykanie postulowali utworzenie sześciolletniej szkoły podstawowej, a następnie jednego typu szkoły średniej (*Gesamtschule*). Francuzi, dużo lepiej zaznajomieni

z niemiecką kulturą, sugerowali na początek wydłużenie okresu ucześniecia do szkoły podstawowej. Natomiast ZSRR przystąpił w swojej strefie do realizacji zasady jednolitej szkoły zgodnie z ideologicznymi założeniami komunizmu. Ten fakt posłużył tworzącym się partiom i władzom w zachodniej części Niemiec jako argument przeciw ujednocnieniu szkolnictwa, używano bowiem także i negatywnych odwołań do okresu III Rzeszy (Hearden 1977: 18–23). Określenie *Einheitsschule* zaczęło budzić podejrzenia komunistycznej agitacji (Mundt 1987: 93). Jednolitą szkołę uważano też za zbyt duży krok w kierunku westernizacji, a właściwie amerykanizacji, sprzeczny z historią i kulturą niemiecką (Weinacht 1997: 361). Ta argumentacja wspierała niemiecki tradycjonalizm edukacyjny, doszło do zawiązania szerokiej koalicji na rzecz hierarchicznie ustrukturalizowanego systemu oświatowego. Włączyły się w nią średnie i wyższe klasy społeczne, ponieważ one tradycyjnie posyłały dzieci do gimnazjum, a także nauczyciele gimnazjalni, Kościoły – ze względu na antyreligijną retorykę faszyzmu i komunizmu, uniwersytety oraz część odbudowujących się kręgów gospodarczych. Argumentowano, że ujednoczenie prowadzi do obniżenia jakości kształcenia i kulturowej uniformizacji (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 23–24). Chciano reformować programy, a nie instytucje (Gehring 1997: 253). Argumentowano ponadto, że tradycyjny system jest sprawdzony, odpowiada trzem warstwom zawodów: kierownictwu intelektualnemu, wykonawstwu i zawodom praktycznym oraz że przez to zgadza się z trzema typami uzdolnień: teoretycznym, praktycznym i teoretyczno-praktycznym (Schelsky 1967).

Przeciwnicy twierdzili, że to podział edukacyjny wpływa na taki rozdział zawodów, a nie odwrotnie i że system oświatowy odtworzy klasowy charakter społeczeństwa z XIX w. Mimo, że SPD, a także część CDU sprzyjały zmianom, ostatecznie przywrócono tradycyjny system szkolny (Mundt 1987: 92) i chociaż ustalono czas trwania szkoły podstawowej na sześć lat, niektóre landy pozostały przy czterech. Istnienie systemu trójdziałnego jako ogólnie obowiązującego usankcjonowano w Porozumieniu düsseldorfskim (*Düsseldorfer Abkommen*) z 1955 r., będącym zarazem pierwszą próbą skoordynowania polityki oświatowej.

Od końca lat 50. zamiast określenia *Mittelschule*, pod którym kryły się wszelkiego typu szkoły ponadpodstawowe (z wyjątkiem gimnazjum) prowadzące do tzw. małej matury (*mittlere Reife*), przyjął się termin szkoła realna (*Realschule*), zatwierdzony w Porozumieniu hamburskim (*Hamburger Abkommen*) z 1964 r. (Rzeszotnik 2003: 301).

Odmienne natomiast ukonstytuował się system oświaty w NRD. Założeniem było wspólne i jednakowe kształcenie wszystkich uczniów. System składający się z ośmioletniej szkoły podstawowej, czteroletniej średniej³, miał te założenia realizować (Rzeszotnik 2003: 302).

Do połowy lat 60. niewiele się zmieniło w niemieckim przekonaniu o konieczności rozdzielenia kształcenia ducha od prostego wpajania umiejętności. Dopiero dokonanie analizy stanu oświaty ujawniło, że w Niemczech istnieją „nie różnice, ale przepaści edukacyjne” (Koch-Weser 1973: 256–257; Gloy 1969: 147–169): wykształcenie ogólne dla klas wyższych i zawodowe dla niższych (von Friedeburg 1994: 13). W języku

³ Później połączono je w jedną dziesięcioletnią szkołę – *Polytechnische Oberschule*, dającą możliwość kontynuowania nauki w dwuletniej rozszerzonej szkole średniej – *Erweiterte Oberschule*.

niemieckim różnice te dobrze oddają określenia językowe: *Bildung* – kształtowanie i *Ausbildung* – bliższe przekazywaniu umiejętności. Uznano, że w oświacie nie są realizowane podstawowe prawa konstytucyjne. Prawo do nauki ma trzy aspekty. Pierwszy to wspólna podstawa wiedzy, którą wyraża obowiązek szkolny. Drugi to równość szans w sensie prawnym, a więc uniemożliwienie formalnego upośledzenia kogokolwiek z jakichkolwiek powodów, poza naturalnymi zdolnościami. I wreszcie trzeci aspekt – imperatyw zagwarantowania, że ustawowa równość szans nie pozostanie społeczną fikcją. Postulowano, aby szanse edukacyjne pozostawały nie tylko formalnym zezwoleniem, ale stały się subiektywną możliwością jednostki (Dahrendorf 1966: 23–24).

Stwierdzono, że proces selekcji nie bazuje na zdolnościach, ale wiąże się mocno z pochodzeniem społecznym (Buhl 1971: 131), upośledzając przede wszystkim dzieci chłopów i robotników. Stwierdzono też nierówność pod względem płci (w gorszej sytuacji były dziewczęta, aczkolwiek w okresie ekspansji edukacyjnej lat 50. ich sytuacja i tak się poprawiła, por. Rolff 1980: 58) i wyznania (tu upośledzeni byli katolicy, por. Dahrendorf 1966: 65–75).

Skąd różnice między miastem i wsią? Wiejski styl życia i pracy zawodowej nie korespondował z gimnazjum i jego celami nauczania (Dahrendorf 1966: 67). Brak było informacji, tradycji i struktur wspierających. Dodatkowym problemem był fakt, że wiele wiejskich szkół było tylko jedno- lub dwuklasowych, zajęcia prowadzono bez podziału na roczniki. W 1964 r. w Bawarii były 1853 takie szkoły, a w Północnej Nadrenii-Westfalii 1039 (Picht 1964b: 36). Podobnie było w przypadku robotników: świat szkolnictwa wyższego to *terra incognita*, a szkoły podstawowe nie rozbudzały potrzeby osiągnięć (Dahrendorf 1966: 69–71). W 1964 r. wśród uczniów gimnazjum odsetek dzieci robotników wynosił 11,4 (Rolff 1980: 59). W odniesieniu do dziewcząt Dahrendorf wyjaśniał upośledzenie dominacją tradycyjnego podejścia do roli kobiety, jako poświęcającej się sprawom domowym i rodzinnym (Dahrendorf 1966: 71–73). W 1967 r. wśród absolwentów studiów wyższych dziewczęta stanowiły 36% (Rolff 1980: 58). Religia katolicka natomiast, zdaniem Dahrendorfa, nie motywuje, zwłaszcza w porównaniu z protestantyzmem, do realizacji osobistych ambicji edukacyjnych (Dahrendorf 1966: 74–75). Dodatkowo demotywujący w odniesieniu do wszystkich grup był fakt, że ci, którzy wybierali gimnazjum, wypadali z systemu dużo częściej niż przedstawiciele wyższych warstw społecznych (Mundt 1987: 97). Stwierdzono też duże zróżnicowania regionalne (Rolff 1980: 58).

Jakie zaproponowano rozwiązania? Aby przezwyciężyć problem selekcji sugerowano zastąpienie trójdzielnego systemu oświaty szkołą średnią zintegrowaną (*Gesamtschule*). I właśnie ta kwestia zdominowała całą reformę. Po pierwsze, wiązała się z podziałami i programami politycznymi, a po drugie, różne stanowiska wobec tej koncepcji zajmowali pedagodzy i psychologowie. Zwolennicy argumentowali, że szkoły zintegrowane pomogą w uruchomieniu dotychczas niewykorzystanych rezerw potencjału intelektualnego. To z kolei miało zapobiec prognozowanej katastrofie oświatowej przez wspieranie uczniów i kierowanie ich ku wyższym studiom. Przeciwnicy obawiali się obniżenia poziomu nauczania i uniformizacji (Buhl 1971: 133–143). Podobnie jak w przypadku II RP, dyskusja toczyła się według dwóch punktów wi-

dzenia: pedagoga i polityka społecznego. Pytanie o granice nauczania teoretycznego i praktycznego do dziś pozostaje nierozstrzygnięte (Rzeszotnik 2003: 316), natomiast wciągnięcie kwestii szkoły zintegrowanej w konflikt polityczny zdecydowanie jej nie posłużyło. Przypisanie pomysłu do SPD spowodowało, że landy rządzone przez prawicę nie chciały go uznać, zaś ideologiczna debata utrudniała planowanie i ocenę (Raschert 1975: 49–50). Zmiana strukturalna w systemie oświaty miała być wstępem do zmian programów, reformy oceniania, metod i podejścia do ucznia, a stała się kumulacją problemów reformy (Raschert 1975: 60).

Mniej dyskusji, chociaż równie wiele głosów przeciwnych, zebrała inna propozycja nastawiona na osłabienie skutków wczesnej selekcji po szkole podstawowej – wprowadzenie etapu orientującego (zwanego *Förder-* lub *Orientierungsstufe*) w ramach piątej lub piątej i szóstej klasy. Zakładano, że etap ten będzie oferował specjalne kursy nastawione na ustalenie możliwości ucznia i motywowanie go. Po kilkuletnim okresie prób zrealizowano tę propozycję, chociaż różnie w poszczególnych landach. Reformatorzy podkreślali też rolę wychowania przedszkolnego w osłabianiu mechanizmów selekcji, realizacja tego postulatu zależała jednak od władz regionalnych (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 129–133). W odniesieniu do szkoły zintegrowanej zdecydowano się ją wprowadzić jako eksperyment. W niektórych landach traktowano to jako pierwszy krok do tworzenia sieci i zastępowania nimi dotychczasowego systemu (Berlin, Brema, Hamburg), w innych pozostały eksperymentem (np. w Bawarii⁴).

W 1982 r. podpisano porozumienie o wzajemnym uznawaniu świadectw szkół zintegrowanych. *Gesamtschule* stała się jednym z możliwych typów szkół (Rzeszotnik 2003: 317–318), nigdy jednak osiągnęła pozycji dominującej – na początku lat 90. uczęszczało do tego rodzaju placówek ok. 8% uczniów.

Czy oznacza to, że reforma poniosła klęskę w kwestii poprawy równości szans edukacyjnych? Jeśli efekty odnieść do wizji całkowitej przebudowy systemu oświatowego, to rzeczywistość wygląda znacznie skromniej. Ci, którzy liczyli, że wprowadzenie szkoły zintegrowanej spowoduje rewolucję społeczną, mogli czuć się rozczarowani, byłaby to jednak utopia (Mundt 1987: 100). *Gesamtschule* nie miała możliwości zyskać takiego prestiżu, jak gimnazjum. Ponieważ jednak szkoły te powstawały głównie w dzielnicach robotniczych i regionach wiejskich, przyniosły poprawę infrastruktury oświatowej dotychczas zaniedbanych rejonów, dawały ofertę tam, gdzie wcześniej były braki. Jako nowe, były też niekiedy lepiej wyposażone, przyciągały też czasem nauczycieli-innowatorów. Pojawiają się jednak opinie, że sposób nauczania w szkole zintegrowanej – kursowy – w gruncie rzeczy odtwarzał system trójdzielny. Kursy w dużym stopniu ponownie dzieliły społecznie uczniów. Była też kwestia przygotowania wyniesionego z domu rodzinnego, kapitału kulturowego i motywacji do kontynuowania edukacji (Furck 1969: 555–556). *Gesamtschule* stwarzała jednak większe szanse uniknięcia napiętnowania społecznego w przypadku porażki, co było korzystne z punktu widzenia rodziców i uczniów (Mundt 1987: 128–129). Wzrost liczby szkół średnich, szersza oferta, to wszystko wpłynęło też na wzrost zainteresowania kształceniem na poziomie średnim i uzyskiwanie małej matury, a także matury

⁴ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

(*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 137). W największym stopniu wzrost dotyczył szkoły realnej (z 18,6% w 1967/1968 r. do 28,3% w 1977/1978 r.). Wzrost dotyczący gimnazjum był krótkotrwały, związany zapewne z atmosferą zmian społecznych. Później powrócił stan sprzed reformy: 8 na 10 dzieci z rodzin inteligenckich wybierało gimnazjum, ale w przypadku rodzin robotniczych było to tylko co dziewiąte dziecko (Rolff 1980: 58). Dużym problemem był także ogólny brak akceptacji takiej formy kształcenia przez nauczycieli, z wyjątkiem niewielkiej grupy innowatorów, których przyciągały nowe możliwości. Duże znaczenie miało natomiast wprowadzenie etapu orientującego w szkole podstawowej, aczkolwiek powątpiewano, na ile jest on w stanie zmniejszyć wpływ warunków społecznych i przekonanie, że „gimnazjum jest dla lepszych” (Mundt 1987: 112). Trochę jednak zmniejszono jego elitarny charakter (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 137). Gimnazjum utraciło też swój monopol jako jedyna ścieżka prowadząca do wyższych studiów. Stworzone nowe możliwości nauki, m.in. szkoły wieczorowe, kolegia, niektóre szkoły zawodowe uprawniały też do podjęcia studiów (Rolff 1980: 62).

Ostatecznie jednak reformie nie udało się w znaczącym stopniu zmienić sytuacji w kwestii równości szans edukacyjnych. Współczesne Niemcy są krajem, w którym osiągnięcia edukacyjne są mocno powiązane ze strukturą społeczną. (Mundt 1987: 130).

Także w Polsce w latach 70. problem równości szans stał się istotnym punktem reformy. Awans cywilizacyjny i społeczny był wpisany w ideologiczne podstawy PRL. Chłopi i robotnicy – klasy społeczne dotychczas upośledzone, miały stać się beneficjentem ustroju (Wrona 2002: 58). Jednakże analizując na początku lat 70. stan oświaty polskiej, stwierdzono nierówność szans edukacyjnych wiążącą się z podziałem na miasto i wieś, z pochodzeniem społecznym oraz niedrożność systemu oświatowego. Także bazę rekrutacyjną do szkół wyższych uznano za zbyt wąską (*Raport o stanie oświaty w PRL* 1973). Nierówność szans uczniów była spowodowana tym, że znaczna liczba dzieci, głównie pochodzenia chłopskiego, miała gorsze warunki startu szkolnego. Nie uczęszczała do przedszkoli, a następnie odbywała naukę w gorzej wyposażonej szkole podstawowej o niższym poziomie nauczania i słabiej wykształconej kadrze.

Sytuację wychowania przedszkolnego uznano generalnie za niekorzystną. Dysponowano wynikami badań wykazującymi, że dzieci, które uczęszczały do przedszkoli, uczyły się sprawniej i uzyskiwały lepsze wyniki (*Raport...* 1973: 95). Tymczasem do przedszkoli uczęszczało w mieście co drugie dziecko, a na wsi zaledwie co dziewiąte (*Raport...* 1973: 117). Stwierdzono ponadto, że także dostęp do szkół średnich nie był jednakowy dla wszystkich absolwentów szkół podstawowych. Działo się tak z trzech powodów. Pierwszym z nich były różnice poziomów pomiędzy szkołami. Drugim fakt, że szkoły średnie były zlokalizowane przede wszystkim w miastach i dzieci wiejskie znajdowały się w niekorzystnej sytuacji. Co więcej, oba czynniki występowały zazwyczaj równocześnie. Dzieci wiejskie uczęszczały do szkół o niższym poziomie wyposażenia i gorzej wykształconej kadrze. Trzecim czynnikiem była obowiązująca do lat 70. zasada kierowania młodzieży do szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego w stosunku 4:1, wskutek czego 53% absolwentów szkół podstawowych z roku 1970 skierowano do zasadniczych szkół zawodowych, a ponad 20% do średnich szkół zawodowych (*Raport...* 1973: 96–97).

Niedrożność systemu stwierdzono w układzie poziomym. Autorzy *Raportu* uznali, że istnieją trudności, gdy uczeń lub student chce przejść do tej samej klasy lub na ten sam rok studiów w szkole zbliżonego typu. Za zadowalającą natomiast uznali drożność pionową systemu, czyli możliwość przejścia z niższego szczebla nauki na wyższy bez utraty roku (*Raport... 1973: 106*). Należy jednak zwrócić uwagę, że jeżeli uczniowie zasadniczych szkół zawodowych chcieli kontynuować naukę, to ich droga do matury liczyła sześć lat. Tłumaczono to potrzebą uzupełnienia wykształcenia ogólnego, ale zmniejszało to zarazem prawdopodobieństwo, że uczeń zdecyduje się pójść na studia. Zasadnicze szkoły zawodowe stawały się więc ślepyimi uliczkami. Ten problem widać także przy analizie bazy rekrutacyjnej do szkół wyższych. Około połowa studentów I roku ukończyła liceum ogólnokształcące (*Raport... 1973: 98*).

Struktura pochodzenia uczniów w liceach wskazywała na upośledzenie przede wszystkim dzieci pochodzenia chłopskiego. Struktura pochodzenia studentów była pod tym względem jeszcze bardziej niekorzystna (tab. 13).

Tab. 13. Ucząca się młodzież według pochodzenia społecznego

Ogółem	W tym:				
	Robotnicy	Chłopi	Pracownicy umysłowi	Rzemieślnicy	Inni
Uczniowie klas VIII szkół podstawowych dla niepracujących w roku szkolnym 1969/1970					
100,0%	44,4%	29,8%	19,2%	4,0%	2,6%
Uczniowie klas I szkół ponadpodstawowych dla niepracujących w roku szkolnym 1970/1971 na podbudowie programowej szkoły podstawowej					
Licea ogólnokształcące					
100,0%	35,5%	14,6%	44,2%	3,6%	2,1%
Zasadnicze szkoły zawodowe					
100,0%	58,1%	29,1%	9,9%	3,1%	2,8%
Technika (licea) zawodowe					
100,0%	47,8%	18,2%	28,6%	3,4%	2,0%
Absolwenci szkół średnich dla niepracujących w roku szkolnym 1970/1971 na podbudowie programowej szkoły podstawowej					
Licea ogólnokształcące					
100,0%	29,6%	18,0%	47,1%	3,7%	1,6%
Technika (licea) zawodowe					
100,0%	44,4%	23,6%	26,5%	3,2%	2,3%
Studenci I roku studiów dziennych w roku akademickim 1971/1972					
100,0%	29,7%	14,0%	52,1%	3,4%	0,8%

Raport... 1973: 100.

Zaledwie 14,0% studentów miało pochodzenie chłopskie. Dzieci robotników znajdowały się w nieco lepszym, ale także niekorzystnym położeniu. Nawet stosowanie punktów za pochodzenie przy egzaminach wstępnych na uczelnie nie poprawiało tej sytuacji. Wynikało to z czynników analizowanych powyżej. Dodatkowo dużą rolę odgrywała tradycja uczenia się i szanowania wykształcenia cechująca inteligencję, w mniejszym stopniu obecna w klasach robotniczej i chłopskiej.

Komisja Ekspertów po zdiagnozowaniu pól zmian zaproponowała 4 warianty reformy. Każdy z nich, oprócz koncepcji IA, zakładającej zasadniczo pozostawienie *status quo*, proponował zmiany mające m.in. zmniejszyć dysproporcje w dostępie do oświaty. Ponadto planowano kierowanie większego odsetka młodzieży na ścieżkę szkolnictwa średniego i wyższego. Wariant zalecany – IIB – proponował jedenastoletnią, powszechną szkołę ogólnokształcącą. Miała ona likwidować pewien dualizm kształcenia polegający na tym, że część młodzieży wstępowała na drogę maturalną, prowadzącą do studiów wyższych, a druga część uczyła się w szkołach zawodowych, a dostęp do studiów miała utrudniony. Bazą proponowanej szkoły miał być powszechny system wychowania przedszkolnego. Jego podstawowym celem byłoby wyrównywanie ewentualnych braków i zaniedbań, a przez to zapewnienie wszystkim dzieciom równego startu. W klasach I–VIII uczniowie mieli zdobyć podstawy wiedzy ogólnej. Klasy IX–XI byłyby podzielone na kilka profili. Wyniki uzyskane w trzech ostatnich latach nauki decydowałyby o przyjęciu ucznia na studia lub skierowaniu go na drogę zawodową. Istotnym założeniem miało być indywidualne podejście do ucznia (*Raport...* 1973: 201–203).

Ostatecznie wdrożony projekt ministerialny⁵ zakładał stworzenie dziesięcioletniej szkoły powszechnej, jednolitej pod względem programowym w mieście i na wsi. Miała być podzielona na dwa cykle: nauczania początkowego (klasy I–III) i systematycznego (IV–X). Absolwenci dziesięcioletki mogli uczyć się dalej w dwuletnich szkołach specjalizacji kierunkowej posiadających kilka profili lub w szkołach zawodowych, gdzie, w zależności od specjalizacji, nauka trwałaby od pół roku do dwóch lat. Do przyjęcia na studia miało uprawniać ukończenie szkoły specjalizacji kierunkowej lub zawodowej, wysokie miejsce w ogólnopolskiej olimpiadzie przedmiotowej, dwuletni staż lub odbycie służby wojskowej. Wyrównanie szans pomiędzy dziećmi miejskimi i wiejskimi zamierzano osiągnąć przez tworzenie zbiorczych szkół gminnych. Taka szkoła miała pełnić w gminie rolę centrum oświatowego, kulturalnego i rekreacyjnego. Planowano, że będą dobrze wyposażone, a kadra miała posiadać wyższe wykształcenie. Pozostałe szkoły w danej gminie pełniłyby rolę punktów filialnych.

Już jednak założenia projektu naruszały deklarowaną chęć zapewniania równych szans. Niejasna była pozycja następującej po dziesięcioletce szkoły specjalizacji kierunkowej. W założeniu miała ona przygotowywać do studiów wyższych. Dlaczego zatem dopuszczono możliwość, że część chcących studiować nie musi jej kończyć, aby uzyskać prawo wstępu na uczelnię? O ile w przypadku olimpijczyków można to tłumaczyć tym, że są to jednostki bardzo zdolne, o tyle w przypadku osób po dwuletnim okresie pracy lub ukończonej służbie wojskowej, nie było podobnego uzasadnienia. Wnioskować stąd można, że albo szkoła specjalizacji kierunkowej nie dawała niezbędnego przygotowania, albo część rozpoczynających studia miała z założenia stać na gorszej pozycji (Kupisiewicz 1981: 7).

Ponadto zwracano uwagę, że *Raport* proponował dziesięcioletni cykl kształcenia na poziomie średnim tylko po spełnieniu pewnych warunków: dobrego przygotowania dziecka już w domu rodzinnym oraz powszechnej i stojącej na wysokim poziomie

⁵ Decyzję podjął Sejm w Uchwale w sprawie systemu edukacji z 13 października 1973 r. (MP z 1973 r. Nr 44, poz. 260).

opieki przedszkolnej. Projekt ministerialny nie gwarantował takiej sytuacji. Zakładano objęcie opieką przedszkolną coraz większej liczby dzieci, ale w pierwszej kolejności miało to dotyczyć sześciolatków. Władze oświatowe głosiły hasło, że „10 = 12”, ale w projekcie brakowało konkretnych propozycji, jak w ciągu dziesięciu lat zapewnić wykształcenie równoważne dotychczasowemu wykształceniu dwunastoletniemu. Stwierdzono tylko, że stanie się tak „dzięki lepszemu wykorzystaniu czasu nauki oraz liniowej budowie programów nauczania” (Kupisiewicz 1981: 8). Co się za tym kryło? Dodanie nowych treści do już przeładowanych programów. Prezydium PAN przyjęło 26 czerwca 1979 r. ekspertyzę Bogdana Suchodolskiego, w której m.in. podano w wątpliwość to założenie projektu. Ministerstwo zatrudniło jednak „ekspertów”, którzy potwierdzali i uzasadniali *ex post* podjęte już decyzje (Kupisiewicz 1981: 8).

Problematyczne było także tworzenie zbiorczych szkół gminnych. Samą koncepcję szkoły uznawano za dobrą, krytykowano natomiast braki organizacyjne. Przykładowo, planowanie dowozu dzieci do szkół opierało się na założeniu, że najpierw zostanie wyremontowana droga i most (Kania 1973: 166) lub że drogi dopiero powstaną. Tę ostatnią kwestię podnoszono np. na terenach górskich w rejonie Bielska-Białej (Kania 1973: 166). Równocześnie zamierzano obniżać poziom organizacyjny w niektórych szkołach. To wywołało protesty środowiska. Jeden z respondentów przyznał: „w niektórych szkołach o mało nie zostałem wyrzucony”⁶.

Rodzice nie przyjmowali argumentów, że szkoła jest zbyt mała, klasy są łączone, a dzieci uczą się w systemie zmianowym (np. w Szczyrku Biłej w województwie śląskim, powiat bielski). Był to lęk przed nowym, ale w sytuacji, gdy transport uczniów był niepewny, ich obawy nie były nieuzasadnione lub tylko podyktowane przywiązaniem do szkoły.

Czy w wyniku reformy udało się zmniejszyć nierówności w dostępie do edukacji? Sytuacja na wsi uległa poprawie, mimo że reforma właściwie nie została zrealizowana – odwołano ją po dwóch latach od rozpoczęcia, w 1980 r. Jednakże pięcioletni okres przygotowań dał też pozytywne rezultaty. Szkoły, które miały być gminnymi zbiorczymi zostały doposażone, niejednokrotnie rozbudowane i dofinansowane. Wstrzymanie reformy i przywrócenie stanu sprzed 1973 r. spowodowało jednak, że wszystkie zdiagnozowane problemy pozostały, a w następnych latach sytuacja oświaty jeszcze się pogorszyła. Nie inaczej było w odniesieniu do problemu równości szans.

Lata 80. i początek 90. to w polskiej i niemieckiej oświacie okres kryzysu. Oprócz kwestii finansowych wiązało się on też ze zniechęceniem – dekoninkturą reform edukacyjnych, mimo nawoływań ekspertów oświatowych. W efekcie koniec XX w. to moment spiętrzenia się wielu problemów w dziedzinie szkolnictwa.

(Nie)Równość szans edukacyjnych na początku XXI w.

Czy fakt, że pod koniec XX w. okazało się, że równość i dostęp społeczeństwa do wszystkich stopni kształcenia jest silnie powiązany z pochodzeniem społecznym był zaskakujący? Sam fakt nie, ale skala zjawiska tak, zwłaszcza w Niemczech. W Polsce od

⁶ Wywiad 24 – pracownik Wydziału Oświaty w Bielsku-Białej, woj. śląskie, lata 70.

chwili odwołania reformy w 1980 r. zwracano także uwagę na ten problem, w mniejszym stopniu istniał on w świadomości społecznej, ale w Niemczech wyniki badań OECD wywołały szok. Kraj znalazł się wśród tych państw, w których zależność osiągnięć szkolnych i wybór dalszej ścieżki edukacyjnej był najmocniej powiązany z pochodzeniem społecznym (w zadaniach związanych z rozumieniem tekstów pisanych wręcz na pierwszym miejscu, dla porównania Polska, była na miejscu 10. spośród 32 badanych systemów) (*Jahrbuch 2003*: 561). Okazało się, że, przykładowo, w Bawarii, która osiągnęła jeden z najlepszych wyników w Niemczech w badaniach PISA, prawdopodobieństwo, że dziecko z rodziny o wyższym pochodzeniu społecznym będzie uczęszczało do gimnazjum, jest dziesięciokrotnie wyższe niż w przypadku ucznia pochodzenia robotniczego (*Jahrbuch 2003*: 560). Młodzież pochodząca z rodzin o niższym statusie społecznym przeważa wśród słabych uczniów, podczas gdy skład społeczny tych osiągających wysokie wyniki jest odwrotny (Linssen, Leven, Hurrelmann 2002: 286). Można też mówić o szkołach typowych dla poszczególnych klas społecznych (tab. 14).

Tab. 14. Pochodzenie społeczne a wybierany typ szkoły

Typ szkoły	Ogólnie	Klasa niższa	Niższa średnia	Średnia	Wyższa średnia	Wyższa
Szkoła główna (<i>Hauptschule</i>)	21	49	33	20	8	8
Szkoła realna (<i>Realschule</i>)	25	22	26	30	23	18
Gimnazjum (<i>Gymnasium</i>)	41	15	25	41	54	65
Szkoła zintegrowana (<i>Gesamtschule</i>)	7	8	10	4	7	6
Inne typy szkół	6	5	5	6	8	3

Szkoła główna – szkoła osiągająca stopień przygotowania do nauki zawodu, nie daje możliwości zdawania matury, najbardziej odpowiada polskiej zasadniczej szkole zawodowej, ale nie łączy nauki z praktyką, jak to jest w przypadku tzw. zawodówki, wymaga podjęcia jeszcze nauki w szkole zawodowej (*Berufsschule*)

Szkoła realna – szkoła ogólnokształcąca, kontynuuje edukację po czteroletniej szkole podstawowej; *Realschule* liczy 6 klas (od piątej do dziesiątej), na tym kończy się obowiązek szkolny w Niemczech dla uczniów tego rodzaju szkół, ukończenie *Realschule* jest potwierdzone świadectwem ukończenia szkoły realnej (*Realschulabschluss*); absolwenci *Realschule* po dodatkowym dokończeniu mogą uzyskać prawo zdawania matury i dalszego kształcenia w szkołach wyższych

Gimnazjum – szkoła prowadząca do matury i podjęcia studiów wyższych; w warunkach polskich najbliższe jest mu liceum ogólnokształcące

Szkoła zintegrowana – szkoła średnia łącząca cechy szkoły głównej, realnej i gimnazjum, zakładająca edukację min. do dziewiątej lub dziesiątej klasy; zaproponowana jako alternatywa tradycyjnego, trójpodzielnego systemu i remedium na wczesną selekcję, po ukończeniu dziesiątej klasy uczniowie mogą zakończyć edukację lub rozpocząć tzw. *gymnasiale Oberstufe*, a więc etap szkoły średniej, prowadzący do matury

Szkoła specjalna została z powodu bardzo niskiej liczby wskazań włączona razem z główną

Gimnazjum to szkoła przede wszystkim średnich i wyższych warstw społecznych, podczas gdy w szkole głównej dominują uczniowie z klas niższych. Jedynie szkoła realna ma podobne odsetki uczniów z wszystkich klas społecznych. Także przy analizie grup zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi i tzw. odpadem szkolnym⁷ widać istniejące powiązania z pochodzeniem społecznym. Drugim silnym czynnikiem są zaniedbania domu rodzinnego (Linssen, Leven, Hurrelmann 2002: 287). Nieco niższe różnice w odniesieniu do kwestii pochodzenia są w nowych landach, tam jednak ze względu na trudną sytuację ekonomiczną jest wyższe zagrożenie niepowodzeniami szkolnymi (odpowiednio, 30% na Zachodzie i 32% na Wschodzie), niższe są aspiracje edukacyjne (tab. 15)⁸.

Tab. 15. Pożądaný lub osiągnięty poziom wykształcenia w latach 1991–2002 we wschodnich i zachodnich landach (wiek pomiędzy 15–24 lata, dane w %)

Rok	Ukończenie szkoły głównej lub rezygnacja z nauki		Matura i studia wyższe	
	Zachód	Wschód	Zachód	Wschód
2002	21	17	47	40
1999	23	13	44	38
1996	22	9	38	33
1991	28	5	40	34

Za: Linssen, Leven, Hurrelmann 2002: 288.

Inteligencja nie jest zależna od pochodzenia, jakie czynniki odpowiadają więc za ten stan rzeczy? Wyniki PISA spowodowały gorącą dyskusję i szukanie winnych. Gorącą, ponieważ aspiracje edukacyjne społeczeństwa rosną (tab. 16) wykształcenie jest też warunkiem *sine qua non* osiągnięcia sukcesu zawodowego i pozycji społecznej, chociaż powiązanie to nie jest tak bezpośrednie, jak w latach wcześniejszych.

Raport OECD dotyczący oświaty niemieckiej zarzucał także, że specyfiką niemieckiego systemu na poziomie ponadpodstawowym jest budowanie możliwie homogenicznych pod względem osiągnięć i możliwości edukacyjnych grup uczniów. Dzieje się tak przez selekcję, a nie przez instrumenty wsparcia nauczania i uczenia się (Hovestadt 2003: 25). Oprócz hierarchicznego podziału, do instrumentów selekcji zaliczono także opóźnianie realizacji obowiązku szkolnego, tendencję do pozostawiania uczniów na drugi rok w danej klasie i przekierowywanie do szkół specjalnych. Porównanie wykazało, że w Niemczech są one częściej stosowane niż w innych krajach. Stwierdzono też, że szeroko jest rozpowszechnione przekonanie o konieczności selekcji w celu osiągnięcia wysokich wyników nauczania, w przeciwieństwie do możliwości tworzenia grup heterogenicznych pod względem uzdolnień, tak aby wspierać

⁷ Są to osoby, które nie ukończyły szkoły na danym szczeblu kształcenia.

⁸ Wzrost odsetka osób deklarujących lub osiągających dyplom ukończenia szkoły głównej można wyjaśnić malejącą popularnością szkół realnych w nowych landach. O ile w pierwszych latach po zjednoczeniu Niemiec była często wybierana, o tyle obecnie występuje tendencja do wyboru albo ścieżki gimnazjalnej albo przeciwnie, szkoły głównej (Linssen, Leven, Hurrelmann 2002: 287).

słabszych (Hovestadt 2003: 25). Wyniki badań przeczą temu przekonaniu. Tracą słabsi, a i bardziej uzdolnieni też nie zyskują. Eksperti twierdzą, że uczniowie potrzebują różnorodnych bodźców do nauki, a pracując w grupach zróżnicowanych pod względem talentów i zdolności, korzystają także „silniejsi” uczniowie. Przykładem może być przyjmująca to założenie Szwecja, w której około 90% danego rocznika osiąga poziom maturalny – w Niemczech jest to 36% (Bölsche 2002).

Tab. 16. Aspiracje młodzieży szkolnej w wieku 12–25 lat (w %)

	Ogólnie	Mężczyźni	Kobiety	12–14 lat	15–17 lat	18–21 lat
Ukończenie szkoły głównej	14	16	13	19	14	4
Ukończenie szkoły realnej, mała matura (<i>mittlere Reife</i>)	31	32	31	38	35	8
Ukończenie średniej szkoły zawodowej, matura zawodowa (<i>Fachhochschulreife</i>)	4	4	3	3	3	7
Ukończenie gimnazjum (również gimnazjum specjalistyczne), matura; ukończenie studiów wyższych (<i>Hochschulreife</i>) ⁹	49	46	53	39	47	79
Brak danych	2	3	1	3	1	1

* Tabela zacytowana zgodnie z tekstem źródłowym.

Za: Linssen, Leven, Hurrelmann 2002: 289.

Debata w znaczącym stopniu została zdominowana przez spory partyjne, zwrócono też jednak uwagę na zaniedbania w domu rodzinnym. Jeszcze w 60. i 70. latach dziecko „z kluczem na szyi”, a więc mające oboje rodziców czynnych zawodowo, było wyjątkiem, nad którym się litowano. Rodzice poświęcali też dzieciom więcej czasu, liczniejsze i wielopokoleniowe rodziny tworzyły środowisko wychowawcze. Przemiany w funkcjonowaniu rodziny: dominacja modelu rodziny nuklearnej z jednym dzieckiem, wzrost odsetka rozwodów, liczby dzieci wychowywanych przez jedno z rodziców, praca zawodowa kobiet – to wszystko wpłynęło na inne niż wcześniej przygotowanie dzieci do rozpoczęcia nauki szkolnej. Rodzice chętniej też przerzucają odpowiedzialność za wychowanie na szkołę, niechętnie z nią współpracują. Przykładowo, jeden z ekspertów przyznał: „diagnozujemy trudności w czytaniu i pisaniu, ale rodzice chcą tylko zaświadczenia o dysleksji, nie interesują się terapią”⁹. Rytm czasu w rodzinie często wyznacza telewizor. W tej sytuacji trudno mówić o nadrabianiu deficytów (Bölsche 2002).

Jakie rozwiązania zaproponowano? Początkowo nie wskrzeszono debaty na temat szkoły jednolitej, doświadczenie pokazało bowiem, że nie stała się ona konkurencyjna wobec systemu trójdzielnego. SPD przyznało, że zarówno z tego powodu, jak i układów politycznych w parlamentach landów, próba przeforsowania tej kwestii byłaby iluzoryczna i politycznie niewykonalna i partia raczej skoncentruje się na innych pro-

⁹ Wywiad 37 – psycholog, pracownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, Polska.

pozycjach (Bölsche 2002). Jako środek zaradczy na zaniedbania z domu rodzinnego i zarazem rozwiązanie stwarzające większe możliwości wspierania i nadrobienia różnic, zaproponowano po pierwsze rozszerzenie zakresu wychowania przedszkolnego, a po drugie tzw. szkołę całodzienną (*Ganztagschule*).

Wychowanie przedszkolne bazuje na odkryciach psychologii dotyczących uczenia się w okresie pierwszych siedmiu lat życia. Tymczasem w Niemczech nie doceniono dotychczas ich znaczenia dla przebiegu dalszej edukacji, koncentrowano się raczej na zabawie i funkcji opiekuńczej. Dodatkowym negatywnym czynnikiem jest późne, na tle innych krajów, rozpoczynanie obowiązkowej nauki szkolnej – przeciętnie w 6. lub 7. roku życia (Bölsche 2002). Obecnie ma się to zmienić. W niektórych landach (np. w Kraju Saary) przedstawiciele CDU i Zielonych postulują nawet rok obowiązkowej edukacji przedszkolnej. Mówi się też o obniżeniu początku obowiązku szkolnego. Istotna jest jednak też zmiana podejścia rodziców, często przekonanych, że nauka niszczy dzieciństwo (Bölsche 2002).

Szkoła całodzienna z kolei oznacza więcej czasu poświęconego dla ucznia, możliwość bardziej indywidualnego podejścia, wspierania słabszych, rozwijania talentów i zainteresowań. Nie jest to temat nowy, pojawił się już przy reformie w latach 60. i 70. (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 143–146). Szkoły takie nie były jednak zbyt rozpowszechnione – na początku XXI w. stanowiły 3% wszystkich szkół, z tego 90% w landach rządzonych przez SPD (Rzeszotnik 2003: 307). Dopiero ostatnie lata przyniosły zwiększenie liczby szkół z ofertą całodniową (Wiarda et al. 2010). Problemem było niechętnie podejście nauczycieli i rodziców, konieczność przeorganizowania sposobu nauczania. Jako alternatywę przedstawiono „otwartą” szkołę całodzienną, czyli obowiązkowe zajęcia w dawnym systemie do południa i dobrowolny program popołudniowy. W 2009 r. sytuacja była zróżnicowana w zależności od landu: w Kraju Saary szkoły oferujące zajęcia popołudniowe stanowiły 94% wszystkich szkół, w Turynii 78%. W większości landów udział szkół tego typu mieści się między 40 a 65%, najmniejszy jest w Dolnej Saksonii (28%), Badenii-Wirtembergii (29%), Hesji (33%) oraz Saksonii Anhalt – 8% (dane ministerstw edukacji poszczególnych landów za: Wiarda et al. 2010).

Ponadto postulowano zastosowanie się do zaleceń OECD. W raporcie z badań PISA wskazano kierunki zmian: rzadsze podejmowanie decyzji o opóźnieniu początku nauki szkolnej i zmniejszenie odsetka pozostawionych na drugi rok w danej klasie, zastąpienie tego środka innymi metodami nadrobienia zaległości (Hovestadt 2003: 25).

Na ile te propozycje są wcielane w życie w landach? Chociaż zainteresowanie tematem osłabło, wciąż jest on obecny w dyskusji publicznej. Ale spadek „wartości politycznej” tematu i inne problemy społeczno-ekonomiczne powodują, że deklaracji jest wiele, a zmian mniej. Zaobserwowano pewne zmiany w kwestii pozostawiania na drugi rok, nie można jednak mówić o żadnej gwałtownej zmianie (Hovestadt 2003: 27), w kilku landach planuje się zniesienie tzw. repetowania (np. w Kraju Saary), w Szlezwigu-Holsztynie wprowadzono taki zapis w życie, ale tylko w określonych przypadkach. Jako zasadę zastosowano go jedynie w Berlinie w szkołach ponadpodstawowych (dane ministerstw edukacji poszczególnych landów za: Wiarda et al. 2010).

Poprawiła się sytuacja w przypadku rozwiązywania problemu niedojrzałości i nieprzygotowania do nauki szkolnej. Landy wprowadzają testy kompetencyjne przed rozpoczęciem nauki szkolnej, nie po to jednak, aby wydać decyzję o opóźnieniu realizacji obowiązku szkolnego, ale by oferować pomoc jeszcze przed rozpoczęciem nauki. To rozwiązanie może także pomóc rozwiązać problem niedostatecznych umiejętności językowych dzieci imigrantów. Inną propozycją jest wprowadzenie ruchomego czasu rozpoczęcia nauki szkolnej (można wcześniej, nawet w wieku 5 lat), do 2003 r. zdecydowało się na to sześć landów (Hovestadt 2003: 27), do 2010 – było ich dziewięć, a jako możliwe do wybrania przez szkoły rozwiązanie funkcjonuje w czterech (dane ministerstw edukacji poszczególnych landów za: Wiarda et al. 2010). Nie ma natomiast zgody na obniżenie wieku szkolnego. Propozycja minister edukacji Annette Schavan, dotycząca ściślejszego połączenia przedszkola ze szkołą podstawową i w konsekwencji rozpoczynania nauki nawet w wieku 4 lat, spotkała się z gwałtownym oporem zarówno opinii społecznej, jak i związków zawodowych nauczycieli (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*) (Kahl 2009).

Rysuje się jednak możliwość poprawy sytuacji w kwestii wychowania przedszkolnego, tworzone są koncepcje i programy nauczania na tym etapie (*Die Empfehlungen des Forums Bildung und der „Münchener Weg“* 2002: 3). W niektórych landach w ostatnim roku uczęszczania dziecka do przedszkola rodzice są zwalniani z opłat, np. od 2006 r. w Kraju Saary, a także w Berlinie i Nadrenii-Palatynacie (Roßbach 2006).

Nie ma natomiast mowy o znaczących zmianach strukturalnych systemu¹⁰. Podjęto analizę zagadnienia tzw. *Orientierungsstufe* – etapu orientującego (klasa 5 i 6), ponieważ uznano, że się nie sprawdza. Etap ten był często „dobudowany” do poszczególnych szkół ponadpodstawowych i w ten sposób stawał się nie czasem orientacji, jak zakładano, ale przesądzał, że dany uczeń właśnie w tej szkole powinien pozostać. Natomiast np. w Bawarii po 4 klasie następowała selekcja do gimnazjum, a 5 i 6 klasa w ramach etapu orientującego służyła do podziału pozostałych uczniów pomiędzy szkołę główną i realną. W tej sytuacji niektóre landy zdecydowały się na likwidację tego etapu lub utrzymania go jako nieobowiązkowy. Oznacza to formalnie utrzymanie wczesnej selekcji¹¹ (Hovestadt 2003: 29), wyrównywanie szans ma się odbywać raczej przez zmianę podejścia do ucznia, indywidualizację i pomoc (*Die Empfehlungen des Forums Bildung* 2002). Pojawiły się też propozycje wsparcia równości szans w dostępie do szkolnictwa wyższego przez reformę systemu stypendialnego (*Bafög*) (*Neue Chancen für bessere Bildung* 2002: 3). Niewielkie poparcie zyskuje

¹⁰ W nowych landach dochodzi wprawdzie czasem do integrowania trzech rodzajów szkół ponadpodstawowych w ramach jednej jednostki organizacyjnej. Podyktowane jest to jednak względami ekonomicznymi w obliczu zmniejszającej się liczby dzieci (Hovestadt 2003: 27).

¹¹ Inne rozwiązanie zaproponowano w 2008 r. w Hamburgu. Senator Christa Goetsch (Zieloni) postulowała wprowadzenie sześciolletniej szkoły podstawowej. Założono też zlikwidowanie *Hauptschule*, a *Realschule* i *Gesamtschule* planowano połączyć w tzw. *Stadtteilschule* (rejonową szkołę średnią). Pomysł spotkał się jednak z ogromnym sprzeciwem, przede wszystkim rodziców, w referendum w listopadzie 2009 r. zebrano 184 500 podpisów przeciw i mimo, że parlament landu zatwierdził wprowadzenie zmian, mogą one zostać wstrzymane. Jeżeli nie uda się wynegocjować innego rozwiązania, odbędzie się referendum. Głównymi elementami spornymi jest potencjalne osłabienie gimnazjum oraz proponowane zniesienie tzw. *Elternwillen*, istniejącego w Hamburgu od 30 lat przywileju, dającego rodzicom znaczący wpływ na wybór szkoły dla dziecka, nawet przy gorszych wynikach (Otto 2009; Spiewak 2009).

także propagowana m.in. przez rządzącą w latach 2005–2009 koalicję CDU–SPD koncepcja tzw. *Gemeinschaftsschule*, co można przetłumaczyć jako szkołę zintegrowaną lub wspólnotową (Spiewak 2009). Wprowadzano ją w niektórych landach, np. w Schlezwiku-Holsztynie, a planowana jest w Turyngii (Wiarda et al. 2010). Jest to próba – ale zaledwie częściowa – odejścia od trójpodziału systemu szkolnego przez połączenie *Hauptschule* z *Realschule* oraz opóźnienie selekcji: uczniowie są dzieleni po 8 roku nauki, licząc od rozpoczęcia szkoły podstawowej (Spiewak 2009). Mimo, że propozycja nie podejmuje najbardziej kontrowersyjnego tematu – *Gymnasium* – to i tak ma wielu przeciwników. Negatywnie oceniane jest m.in. łączenie przedmiotów w bloki (*Einheiten*), jako wprowadzanie niepotrzebnego zamieszania. Część oponentów widzi w tym także zawoalowaną krytykę nauczycieli, zdecydowanym przeciwnikiem jest związek zawodowy nauczycieli *Realschule* (*Verband Deutscher Realschullehrer*). Najczęściej wyrażany jest pogląd, że sukcesy szkolne zależą od pracy i uzdolnień uczniów oraz nauczycieli (Wiarda et al. 2010).

W Polsce w latach 90. również coraz wyraźniej zarysowała się konieczność wprowadzenia reformy. Dotychczas mobilność społeczna miała charakter kolektywny (poprawa położenia konkretnych grup społecznych), a po 1989 r. indywidualny; wykształcenia jest istotnym elementem zwiększającym szanse awansu społecznego (Borowicz 2000: 120). Natomiast w odniesieniu do kwestii równości szans edukacyjnych nie nastąpiła poprawa. Zwracano uwagę na nasilanie się procesów zwiększających nierówność szans edukacyjnych. W niewielkiej grupie dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym większość to dzieci miejskie. Niekorzystne proporcje w kształceniu ponadpodstawowym były szczególnie wyraźne wśród młodzieży wiejskiej. Stanowiła ona zaledwie 8% uczniów szkół ogólnokształcących (Zahorska 1999: 132). W 1997 r. spośród 208,8 tys. absolwentów szkół podstawowych przyjętych do liceów ogólnokształcących, 162,3 tys. (77,7%) mieszkało w miastach, a tylko 46,5 tys. (22,3%) na wsi. Tymczasem w odniesieniu do zasadniczej szkoły zawodowej odsetek młodzieży wiejskiej wynosił 47,8%, a do techników i średnich szkół zawodowych – 38,6% (Szymański 1997: 99). Wśród mieszkańców wsi popyt edukacyjny był zawsze słabszy, częściowo z powodu gorszych warunków i trudniejszego dostępu, ale też z przyczyn kulturowych. Szkołę traktowano jako instytucję obcą, pozostającą w konflikcie z rolą dziecka jako pomocy w gospodarstwie, brak było tradycji kształcenia się (Borowicz 2000: 121). Sytuacji nie poprawiło odejście od monopolu państwowego w oświacie i rozbudowa (a właściwie tworzenie, bo przed 1989 r. istniało tylko w formie szczątkowej) szkolnictwa niepublicznego. Ideologia państwowego monopolu zakładała, że gwarantuje on jednolitość, która z kolei przeradza się w równość, co okazało się zwodnicze.

Ideologia szkolnictwa niepublicznego zakłada indywidualne podejście, możliwość rozwoju i selekcję ze względu na zdolności. To przekonanie jednak także jest zwodnicze, ponieważ analiza składu społecznego uczniów szkół niepaństwowych wskazuje na nadreprezentację dzieci inteligencji i prywatnych przedsiębiorców (Sawiński 1994: 115–116). Ponadto szkolnictwo niepubliczne obejmuje tylko niewielki odsetek dzieci i młodzieży. Tymczasem rośnie rola wykształcenia jako czynnika statusu. Od początku lat 90. obserwowana jest istotna zależność pomiędzy poziomem wykształcenia a szansą znalezienia pracy i osiągnięcia korzystnej pozycji zawodowej. Od połowy

lat 90. widać wyraźny wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży. Wykształcenie zasadnicze zawodowe, kiedyś tak atrakcyjne, obecnie stanowi cel znikomego odsetka młodzieży (tab. 17) (Domalewski, Mikiewicz 2004: 90).

Tab. 17. Aspiracje edukacyjne młodzieży

Preferowany poziom wykształcenia	Odsetek (w %)
Zasadnicze zawodowe	1
Średnie, policealne, pomaturalne	24
Licencjat	13
Magisterium	43
Magisterium plus	19

Pominięto braki w danych.

Źródło: Badanie „Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym”, listopad 2003, za: Domalewski, Mikiewicz 2004: 90.

Wysokie aspiracje są jednak skorelowane ze statusem rodziny i pochodzeniem (tab. 18), uwarunkowania rodzinne są też wymienione wśród podstawowych czynników ryzyka przy analizie przyczyn wypadania z systemu szkolnego (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2001: 117). Podobnie jak w Niemczech powraca więc kwestia, jak nadrabiać braki spowodowane niedostatecznym przygotowaniem ze strony domu rodzinnego. Zbigniew Kwieciński zauważył, że w latach 90.

w miarę wydłużania się wykształcenia i wzrostu szans na wykształcenie średnie i wyższe, procesy homogenizacji nasilają się, a „pętla” reprodukcji społecznej i kulturowej tym bardziej się zaciska, dość precyzyjnie oddzielając najsłabszych i spychając ich do „podklasy” (Kwieciński 2002: 145).

Wyrównywanie szans edukacyjnych znalazło się wśród trzech głównych celów reformy AWS–UW obok upowszechnienia wykształcenia na poziomie średnim i wyższym oraz poprawy jakości edukacji (*Reforma systemu edukacji* 1998: 10). Jakie środki miały prowadzić do tego celu?

Podstawowym rozwiązaniem miała być strukturalna zmiana w systemie oświaty: przekształcenie z układu: osiem lat szkoły podstawowej + cztery lata liceum (trzy lata zasadniczej szkoły zawodowej lub pięć lat technikum), w układ: sześć lat szkoły podstawowej + trzy lata gimnazjum + trzy (ew. dwa) lata szkoły ponadgimnazjalnej. Miał więc pojawić się nowy typ szkoły – gimnazjum. Powoływano się przy tym zarówno na polskie tradycje przedwojenne, jak i na praktykę innych krajów europejskich, gdzie tzw. niższe szkoły średnie często występują (Szymański 1997: 103). Gimnazjum miało pełnić podwójną funkcję. Ponieważ miały to być szkoły dobrze wyposażone, z kadrą reprezentującą wysoki poziom, zakładano, że wyrównają szanse edukacyjne dzieci, doprowadzając wszystkie do tego samego założonego punktu. Druga funkcja wynikała z teorii i praktyki pedagogicznej. Uznano, że korzystniej będzie, gdy dzieci w wieku 7–15 lat nie będą razem, ale w dwóch grupach, ponieważ młodszy uczniowie wymagają innego podejścia niż starsi. Brano też pod uwagę aspekt bezpieczeń-

stwa dzieci młodszych. Dlatego w projekcie reformy założono, że szkoła podstawowa i gimnazjum powinny mieścić w oddzielnych budynkach, ewentualnie można łączyć gimnazjum i szkołę średnią.

Tab. 18. Aspiracje edukacyjne w zależności od statusu rodziny i pochodzenia (w %)

Aspiracje edukacyjne	Status rodziny i pochodzenie ^e					Ogółem
	niski	średni niższy	średni	średni wyższy	wysoki	
Zasadnicze zawodowe	2,4	1,2	0,4	-	-	0,8
Średnie, policealne, pomaturalne	45,6	36,2	20,6	5,7	1,6	24,4
Licencjat	15,4	14,2	14,1	8,7	4,5	12,9
Magisterium	29,0	34,4	45,4	59,0	59,2	43,2
Magisterium plus	7,7	14,0	19,5	26,6	34,7	18,7

* W badaniu status niski przyporządkowano rodzinom, w których przynajmniej jedno z rodziców jest bezrobotne, emerytem, rencistą, rolnikiem lub pracuje na stanowisku robotnika najemnego o niskich kwalifikacjach i ma wykształcenie podstawowe. Status średni niższy przypisano rodzinom, w których oboje rodzice są zatrudnieni na stanowisku pracownika najemnego o niskich kwalifikacjach i posiadają wykształcenie zasadnicze zawodowe. Do tej kategorii zaliczono także rodziny uczniów, w których przynajmniej jedno z rodziców pracuje na stanowisku robotnika najemnego o niskich kwalifikacjach i ma wykształcenie podstawowe, a drugie pracuje na stanowisku robotnika najemnego o niskich kwalifikacjach, ale posiada wykształcenie średnie. Status średni przypisano rodzinom pracowników najemnych o niskich kwalifikacjach, rolnikom, emerytom, rencistom o wykształceniu średnim. Do tej kategorii zaliczono również bezrobotnych z wyższym wykształceniem. Status średni wyższy przypisano rodzinom pracowników najemnych o średnich kwalifikacjach, rolnikom, emerytom, rencistom o wykształceniu wyższym. Status wysoki charakteryzuje rodziny, w których oboje rodzice należą do grupy specjalistów, menedżerów lub przedsiębiorców i mają wyższe wykształcenie (Domalewski, Mikiewicz 2004: 30).

Pominięto braki w danych.

Za: Domalewski, Mikiewicz 2004: 93.

Podział na szkołę podstawową i gimnazjum miał również być istotny z powodu likwidacji w miastach zbyt szkół molochów, a na wsiach rozdrobnienia sieci szkolnej. Istotne z punktu widzenia równości szans oświatowych było natomiast założenie, że planowany po 6 klasie egzamin nie miał mieć funkcji selekcyjnej. Gdyby tak nie było, powstałaby niekorzystna – i zbliżająca Polskę do wzorca niemieckiego – sytuacja obniżania progu selekcyjnego i ogólnie zastąpienia dotychczasowego jednego progu dwoma (Konarzewski 1998: 33–34) lub trzema, jeśli wliczy się przejście na studia wyższe. Mimo tych założeń nie udało się uniknąć przekonania, że egzamin na koniec szkoły podstawowej „może utrudnić dziecku dalszą edukację”¹² i rzeczywiście jest do pewnego stopnia progiem selekcyjnym, bo do rejonowego gimnazjum dziecko zostanie przyjęte, ale o przyjęciu do renomowanego spoza rejonu decydują już wyniki.

¹² Wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska.

Decyzja o stworzeniu gimnazjów była mocno krytykowana z różnych względów, także właśnie ze względu na przypisywaną mu rolę czynnika wyrównującego szansę¹³. Zwracano uwagę, że raport UNDP (*United Nations Development Programme – Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju*) „O rozwoju społecznym – Polska ‘98. Dostęp do edukacji” nie sugerował zmiany struktury systemu oświatowego, a w dziedzinie wyrównywania szans wskazywał na inne priorytety niż koncepcja Ministerstwa Edukacji (Nowakowska 1999). Teoretycy oświaty zarzucali reformatorom, że zlekceważono wychowanie przedszkolne, mimo jego udowodnionej roli w wyrównywaniu szans (Putkiewicz, Zahorska 1998). Liczba przedszkoli w latach 90. zmniejszyła się drastycznie ze względu na to, że są one w całości finansowane przez gminy i w wielu jednostkach wzrosły opłaty.

Twórcy projektu zrezygnowali więc z reformowania przedszkoli z powodów finansowych. Istotne jest także, że reforma wychowania przedszkolnego wymaga uprzedniej pracy nad zmianą mentalności znacznej grupy rodziców¹⁴ (Kupisiewicz 1999). Wciąż bowiem część społeczeństwa traktuje przedszkola jako „przechowalnie” dla dzieci na czas pobytu rodziców w pracy¹⁵. Ta sama przyczyna spowodowała rezygnację z obniżenia wieku rozpoczęcia obowiązkowego szkolnego z siódmego do szóstego roku życia, co także postulowano (Kupisiewicz 1999). Ten projekt także był zalecany w raporcie UNDP, ponieważ pięcio- i sześciolatki są już gotowe do nauki i większość państw ma niższy wiek rozpoczęcia nauki. W reformie w 2009 r. zaplanowano stopniowe – ze względu na protesty społeczne – wprowadzanie sześciolatków do szkół. Pięciolatki mają mieć zapewniony obowiązkowo minimum jeden rok w przedszkolu.

Kolejną propozycją ekspertów oświatowych było przywrócenie socjalnej i opiekuńczej funkcji szkoły. Wydaje się jednak, że przejęcie szkół przez samorządy zaowocowało w wielu przypadkach właśnie podniesieniem rangi szkoły jako ośrodka integracji środowiskowej, przede wszystkim na wsi.

Na ile sprawdziły się nadzieje związane z gimnazjum? Miało być w założeniu nie-selekcyjne, wyrównywać poziom wiedzy uczniów i minimalizować wpływ statusu rodziny i pochodzenia na osiągnięcia szkolne uczniów. Czy rzeczywiście realizuje te zadania? Przed wprowadzeniem stawiano warunki, które muszą być spełnione, aby to było możliwe. Pierwszym z nich jest rozwinięty system stypendialny i już ten warunek nie jest spełniony¹⁶. W rejonie Bielska-Białej, w województwie śląskim, dwukrotnie próbowano go uruchomić, ale w rzeczywistości była to jednorazowa wypłata pewnej kwoty, co nie może dla uboższych rodzin stanowić podstawy planowania edukacji dziecka¹⁷. Jako drugi warunek sukcesu uznano trzymanie się założeń projektu i nieutworzenie gimnazjów razem ze szkołą podstawową, ale staranie się, by była to odrębna szkoła. Trzecim warunkiem są dostateczne fundusze, aby gimnazja mogły

¹³ Wywiad 15 – członek ZNP.

¹⁴ Wywiad 39 – pracownik Śląskiego Kuratorium Oświaty.

¹⁵ Pewną szansą na poprawę sytuacji są programy zachęcające władze samorządowe i rodziców do tworzenia rozwiązań innowacyjnych, np. dojeżdżania do dzieci, rezygnacji z funkcji opiekuńczej, ale oferowanie edukacyjnej w mniejszym wymiarze godzin (Blumsztajn 2004).

¹⁶ Wywiad 39 – pracownik Śląskiego Kuratorium Oświaty.

¹⁷ Wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

oferować odpowiedni poziom nauczania. Ekspertki nie uznali za zasadne obaw, że w nowej strukturze szkolnej uczniowie będą kończyli edukację po szóstej klasie (Putkiewicz, Zahorska 1998), obecnie skala tego zjawiska w Polsce wynosi ok. 0,09% (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2001).

Były i są duże problemy związane z finansowaniem i infrastrukturą, które utrudniają i zagrażają funkcjonowaniu gimnazjów zgodnie z założeniami, uwarunkowania materialne wpływają na tworzenie „podziału dzielnicowego” Polski gimnazjalnej. Wyniki egzaminów gimnazjalnych są mocno zróżnicowane regionalnie. Szczególnie silny kontrast zaznacza się pomiędzy ziemiami północnymi i północno-zachodnimi a resztą kraju. Tego nie można oczywiście wyjaśniać jednoczynnikowo, ważne jest też dziedzictwo historyczne i kulturowe. Te tereny po wojnie były miejscem najsilniejszych migracji i mieszania się ludności, dominowały tam PGR-y, dużo uboższe niż w innych rejonach było życie kulturalne, aktywność obywateli też jest dużo niższa, niemniej czynniki finansowe także są znaczące (Nowakowska 2002).

Na problem, że gimnazja nie realizują w pełni swoich możliwości zwracali też uwagę eksperci, z którymi przeprowadzono wywiady na użytek tej publikacji. Ich zdaniem istnieją „wirtualne gimnazja, brak lokalu, brak kadry, jedna klasa tu, druga w innej miejscowości”¹⁸. Zasadniczo jednak wyrażali przekonanie, że gimnazjum zwiększa równość szans w dostępie do szkół średnich¹⁹. Powoływano się na badania dotyczące wyników egzaminów gimnazjalnych, które nie wykazują różnic pomiędzy uczniami ze szkół miejskich i wiejskich i coraz częstsze wybieranie przez młodzież wiejską szkół licealnych²⁰. Zwracano natomiast uwagę na fakt, że wciąż ważne społecznie jest zjawisko korepetycji, także przed końcem gimnazjum i tu zróżnicowanie materialne uczniów staje się ważnym czynnikiem selekcyjnym²¹.

SLD będąc wówczas w opozycji, mocno krytykowało gimnazjum, twierdząc, że zmniejszenie sieci szkolnej osłabi wiejskie środowisko edukacyjne i przyczyni się do wzrostu różnic i nierówności (*Cztery reformy...* 2000: 55). Sugerowano, że lepszym rozwiązaniem byłaby poprawa sytuacji wychowania przedszkolnego²² i wprowadzenie obowiązkowej edukacji sześciolatków – ta druga propozycja została przez koalicję SLD–UP zrealizowana (*Cztery reformy...* 2000: 73–80). Wysnuwano jednak też propozycje, które spowodowałyby ogromny chaos w oświacie. Proponowano, aby

zatrzymać obecny pierwszy rocznik gimnazjum na drugiej klasie. Po drugiej klasie posłać go do tradycyjnej szkoły ponadpodstawowej, a jednocześnie obniżyć o rok wiek rozpoczęcia przez młodych ludzi gimnazjum (*Cztery reformy...* 2000: 73–74).

¹⁸ Wywiad 27 – dziennikarz prasowy, Polska.

¹⁹ Wywiad 14 – poseł LPR.

²⁰ Wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

²¹ Wywiad 27 – dziennikarz prasowy, Polska.

²² Wskaźniki wychowania przedszkolnego w Polsce należą do najniższych w Europie: jest to ok. 30%, podczas gdy w wielu krajach europejskich 70–100%. Pewną propozycją w sytuacji trudnej kondycji finansowej gmin, które utrzymują przedszkola jest projekt Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży „Tam, gdzie nie ma przedszkoli”, zakładający prowadzenie zajęć przedszkolnych w mniejszych wymiarze godzin, z naciskiem na funkcję edukacyjną, a pominięciem opiekuńczej (*Sukces zaczyna się w przedszkolu* 2002).

Takie propozycje są właściwe na etapie planowania, ale ta pojawiła się już po utworzeniu gimnazjum. Po wyborach nie powrócono do tych koncepcji, bardzo trudna byłaby zresztą kolejna zmiana strukturalna, niemniej przykład ten pokazuje, że sytuacja braku konsensusu politycznego, widoczna w Polsce, jest zjawiskiem groźnym. Te i inne odmienne propozycje strukturalne były prezentowane w połowie lat 90., ale ze względów politycznych trudno było o wspólną debatę. Respondenci powiązani z SLD wskazywali, oprócz oczywistych istniejących problemów, także pozytywne oddziaływanie gimnazjum w aspekcie szans edukacyjnych²³. Potwierdzały to też wyniki badań Instytutu Spraw Publicznych (Konarzewski 2002: 80–83). Pod względem wyposażenia, oferty zajęć pozalekcyjnych szkoły podstawowe na wsi i w mieście stanowią dwa odrębne światy, różnice występują też w jakości kształcenia. Gimnazjum na wsi znacznie wyprzedza wiejskie szkoły podstawowe i w efekcie mniej się różni od miejskiego. Wieś zyskała więc szkołę o lepszym poziomie pod każdym względem: wykształcenia nauczycieli, jakości nauki i materialnym, chociaż problemy z lokalem, wyposażeniem i pomocą dla uczniów z biedniejszych rodzin częściej występują na wsi (Konarzewski 2002: 80–81). Te konstatacje potwierdzały opinie uczniów i rodziców, nauczyciele oceniają szkołę raczej krytycznie, zwracają uwagę, że młodzież po gimnazjum jest gorzej przygotowana do szkoły średniej niż niegdyś po szkole podstawowej²⁴.

Do podobnych wniosków doszli Jarosław Domalewski i Piotr Mikiewicz realizujący w Toruniu w 2003 r. projekt badawczy „Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym” na próbie 4069 uczniów pierwszych klas ponadgimnazjalnych (Domalewski, Mikiewicz 2004: 24). Wyniki egzaminu gimnazjalnego różnią się ze względu na miejsce zamieszkania (tab. 19), nie można jednak mówić o drastycznych różnicach na linii miasto – wieś²⁵ (Domalewski, Mikiewicz 2004: 33–34).

Tab. 19. Wyniki uczniów z egzaminu gimnazjalnego a miejsce zamieszkania – rozkład procentowy w obrębie kategorii miejsca

Wynik na egzaminach gimnazjalnych	Miejsce zamieszkania				Ogółem
	Wieś	Małe miasto	Średnie miasto	Duże miasto	
Niski (poniżej 19 pkt.)	7,9	1,2	4,3	6,0	6,3
Niżej średni (19,5–27,5 pkt.)	28,4	10,8	28,7	22,4	24,2
Średni (28–36,5 pkt.)	38,1	30,1	38,4	38,8	38,1
Wyżej średni (37–43 pkt.)	20,6	40,4	20,2	25,3	24,2
Wysoki (powyżej 43 pkt.)	5,0	17,5	8,5	7,5	7,2

Pominięto braki w danych. $V_c = 0,094$, $C = 0,161$.

Źródło: „Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym”, listopad 2003, za: Domalewski, Mikiewicz 2004: 33.

²³ Wywiad 10 – senator SLD.

²⁴ Wywiad 40 – nauczyciel liceum ogólnokształcącego, woj. śląskie.

²⁵ Interesujący jest fakt, że najlepsze wyniki zanotowano w małych miastach. Być może jest to związane z sytuacją wyższych niż na wsi aspiracji oświatowych, a zarazem braku problemów charakterystycznych dla wielkich miast, wiążących się np. istnieniem blokowisk, lub też jest to efekt polityki władz miejskich w sytuacji, gdy np. konkurują ze szkołami w pobliskim większym mieście. Głębsza analiza tego problemu wykracza jednak poza ramy niniejszej pracy.

Pewnym problemem, być może zaciemniającym obraz, jest zjawisko zaobserwowane przez nadzorujących egzaminy z ramienia kuratoriów. Przykładowo w województwie śląskim w latach 2003–2004 kilka gimnazjów wykazało wyniki z części matematyczno-przyrodniczej (41 pkt.) znacznie powyżej średniej wojewódzkiej. Sugerowało to, że znakomita większość uczniów powinna mieć też wysokie oceny przedmiotowe, podczas gdy średnia z pięciu przedmiotów w klasyfikacji końcowej wynosiła 3,4. Gdy w następnym roku skontrolowano egzamin okazało się, że młodzież bez skrępowania porozumiewa się, a stoliki nie są ustawione w przepisowej odległości. Egzamin został unieważniony dla 63 uczniów, a wynik powtórnego wyniósł 22,85 pkt. Nauczyciele i dyrekcja tłumaczyli rozbieżność w ciągu dwóch lat wyjątkowo dobrym poprzednim rocznikiem. Nie potwierdziło tego jednak śledzenie ich osiągnięć w szkole ponadgimnazjalnej. A więc jest to „pomaganie” uczniom na egzaminie i społeczne przyzwolenie na ściąganie, aby osiągnęli lepsze wyniki, co z kolei przełoży się na prestiż szkoły, ale jest sprzeczne z założeniami egzaminu (materiały Śląskiego Kuratorium Oświaty)²⁶.

Wydaje się więc, że gimnazjum do pewnego stopnia może niwelować różnice pomiędzy miastem i wsią, chociaż reprezentowana jest też hipoteza, iż jest to efekt obniżania się kompetencji szkolnych młodzieży z dużych miast (Kwieciński 2002). Nie spełnia jednak takiej roli w odniesieniu do wpływu pochodzenia społecznego (tab. 20).

Tab. 20. Wyniki uczniów z egzaminu gimnazjalnego a status społeczny rodziny i pochodzenie – rozkład procentowy w obrębie kategorii wyników na egzaminach*

Wynik na egzaminach gimnazjalnych	Status społeczny rodziny i pochodzenie				
	Niski	Średni niższy	Średni	Średni wyższy	Wysoki
Niski (poniżej 19 pkt.)	35,8	32,9	29,6	1,6	-
Niżej średni (19,5–27,5 pkt.)	25,1	29,1	40,2	4,8	0,7
Średni (28–36,5 pkt.)	14,2	20,8	51,4	8,1	5,5
Wyżej średni (37–43 pkt.)	6,5	11,8	43,0	17,8	20,9
Wysoki (pow. 43 pkt.)	2,8	7,8	36,9	20,2	32,2
Ogółem	15,5	20,4	44,3	10,1	9,7

* Pominięto braki w danych.

Źródło: *ibidem*.

„Dobre” pochodzenie sprzyja zdobyciu wysokich wyników z egzaminów zewnętrznych, „gorsze” współwystępuje z niskim. W odniesieniu do wewnątrzszkolnego oceniania wpływ statusu jest wysoki w przypadku uczniów o przeciętnych zdolnościach edukacyjnych. Występuje tzw. efekt Galatei, czyli pozytywne nastawienie nauczycieli wobec uczniów pochodzących z rodzin o wyższym statusie społecznym, oraz efekt Golema – swoiste „karanie” niższymi ocenami uczniów pochodzących z rodzin o niższym statusie. Zjawisko to nie dotyka natomiast uczniów o bardzo ni-

²⁶ Niepublikowane materiały Śląskiego Kuratorium Oświaty przygotowane przez dr Bronisławę Szkaradnik, wykorzystane za zgodą autorki.

skich lub wybitnych zdolnościach edukacyjnych (Domalewski, Mikiewicz 2004: 45). Kapitał absolwenta gimnazjum jest więc mocno związany ze statusem rodziny i kapitałem kulturowym, który z niej czerpie (Domalewski, Mikiewicz 2004: 28–33). Tymczasem istnieją przesłanki, że gimnazjum mogłoby wyrównywać szanse i w tym aspekcie. Teoria socjalizacji wtórnej sugeruje, że w szkole o wysokim prestiżu (stwarzającej wysokie wymagania, akceptowanej przez uczniów) cechy związane z urodzeniem tracą na znaczeniu. Dane Krzysztofa Konarzewskiego potwierdzają ten wniosek (tab. 21), co mogłoby sugerować zmniejszanie się wpływu kapitału kulturowego, a wzrost wpływu ogólnej inteligencji i chęci jej wykorzystania. Jednakże spadek przewagi gimnazjum w stosunku do szkoły podstawowej sugeruje, że tak się nie dzieje. Przyczyną może być walka szkół o prestiż, w której stosuje się niekiedy metody takie, jak tworzenie oddziałów nieobjętych rejonizacją, do których przyjmuje się wyselekcjonowanych uczniów lub wręcz stosowanie segregacji w odniesieniu do całych roczników (Konarzewski 2002: 81–83).

Tab. 21. „W jakim stopniu gimnazjum pomaga uczniom z zaniedbanych środowisk?” (rozkłady procentowe w kolumnach)

Wyszczególnienie	Nauczyciele				Populacja nauczycieli (szacunek)
	w szkołach podstawowych		w gimnazjach		
	na wsi (N = 256)	w mieście (N = 527)	na wsi (N = 299)	w mieście (N = 474)	
Nadrobić braki w wiedzy					
Bardziej niż dawna szkoła podstawowa	16+	10+	30-	29-	17-
Mniej niż dawna szkoła podstawowa	32+	33+	14	22+	29+
W tym samym stopniu	44	41	53	42	43
Brak odpowiedzi	8	16	3	7	11
Rozwinąć wartościowe zainteresowania					
Bardziej niż dawna szkoła podstawowa	29+	23-	47	42-	32-
Mniej niż dawna szkoła podstawowa	24	21+	8-	13	19+
W tym samym stopniu	40	41	43	39	40
Brak odpowiedzi	7	15	2	6	9
Pobudzić ambicje życiowe					
Bardziej niż dawna szkoła podstawowa	24+	21-	44-	42-	28-
Mniej niż dawna szkoła podstawowa	21+	21+	6	11+	18+
W tym samym stopniu	48	41	48	40	44
Brak odpowiedzi	7	17	2	7	10

Plus przy wartości oznacza istotny wzrost w stosunku do pierwszego roku funkcjonowania gimnazjum, minus – istotny spadek.

Za: Konarzewski 2002: 82.

Uwzględnienie tej kwestii wywołało w Polsce we wrześniu 2004 r. publiczną debatę, ponieważ uznano, że gimnazjum może generować i wzmacniać nierówności, a więc stać się całkowicie dysfunkcyjne. Gimnazja stosują oba sposoby segregacji, przy czym zjawisko to jest bardziej nasilone w miastach (Dolata 2001: 47). Mimo, że jako przyczyna przyjmowania uczniów spoza rejonu podawane są przede wszystkim oceny ze sprawdzianu po 6 klasie (przez co potwierdza się przekonanie, że i ten egzamin ma charakter prognozy selekcyjnego), to w badaniu stwierdzono też korelację ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny (Dolata 2001: 18–19). Autorzy badania przychylają się jednak do twierdzenia, że jest to raczej produkt uboczny stosowania innych kryteriów: ocen, wymogów dojazdu, wybranych języków (Dolata 2001: 47). Tylko w jednym z 37 badanych gimnazjów (17 w mieście, 20 na wsi) padła odpowiedź twierdząca na pytanie, czy rodzice dzieci przyjętych spoza rejonu wpłacali dodatkowe, dobrowolne darowizny na rzecz Rady Rodziców (Dolata 2001: 19). Stwierdzono też zjawisko segregacji ze względu na status ekonomiczno-społeczny przy podziale na oddziały szkolne (Dolata 2001: 20–28). Podobnie jednak jak w poprzednim przypadku, niekoniecznie jest to związek bezpośredni, segregacja może mieć na celu tworzenie grup homogenicznych pod względem poziomu osiągnięć, a oceny szkolne też wykazują korelację ze statusem ekonomiczno-społecznym (Dolata 2001: 21). Media donosiły jednak też o przypadkach tworzenia oddziałów dzieci, których rodzice zadeklarowali się płacić za dodatkowe zajęcia, np. z języka obcego.

Ostatnią interesującą kwestią w odniesieniu do roli gimnazjum jako czynnika wyrównywania szans, jest odpowiedź na pytanie, czy wprowadzenie tego dodatkowego szczebla do systemu nie powoduje jednak wzrostu poziomu odpadu szkolnego? Odwołując się ponownie do badań ISP w ramach monitorowania reformy oświaty trzeba stwierdzić, że istnieje prawidłowość wzrostu poziomu odpadu po szóstej klasie szkoły podstawowej i w pierwszej klasie gimnazjum (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2001: 175). Ze względu jednak na wielość przyczyn nie można sugerować, że wprowadzenie gimnazjum istotnie zmieniło to zjawisko, co zresztą eksperci przewidzieli jeszcze przed zmianą strukturalną w systemie oświaty²⁷.

Losy szkolnictwa ponadgimnazjalnego świadczą jednak o tym, że problem nierówności edukacyjnych długo nie zniknie z listy wyzwań stojących przed polskim systemem oświaty. Świadczy o tym historia projektu reformy tej części szkolnictwa: zamiast jednego liceum profilowanego – odrębne szkoły dla odrębnych grup społecznych (Konarzewski 2002: 83). Wybór szkoły ponadgimnazjalnej wciąż jest mocno powiązany ze statusem społecznym rodziny pochodzenia (tab. 22) (Domalewski, Miśkiewicz 2004: 79).

Jednocześnie realizacja drugiego z celów reformy – upowszechnienia kształcenia w szkołach prowadzących do matury i studiów spowodowała, że coraz więcej uczniów wybiera licea. W badaniu toruńskim „Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym” odsetek ten wynosił 60%, natomiast według danych MENiS w 2004 r., liceum ogólnokształcące wybierało 44% gimnazjalistów, a profilowane 14% (Paciorek 2004a: A6). Problemem jest fakt, że wzrost liczby uczniów uczęszczających do liceum

²⁷ Ze względu na obszerność tematu kwestia odpadu szkolnego nie będzie głębiej analizowana.

zaowocował obniżeniem progu dostępności. Można się do niego dostać osiągając przeciętne wyniki. Nie oznacza to jednak, że są to takie same licea. Autorzy badania stwierdzili różnicowanie się szkół i to nie tylko pod względem kompetencji szkolnych uczniów, ale ich składu społecznego

Wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez umieszczenie w szkole, która formalnie daje takie samo wykształcenie jak tradycyjne liceum przy jednoczesnym niskim poziomie kompetencji wszystkich uczniów w tego typu placówce, jest fikcją i swego rodzaju oszustwem. Nie da się zrobić ze szkoły zawodowej [...] liceum tylko przez zmianę szyldu (Domalewski, Mikiewicz 2004: 129).

Tab. 22. Skład społeczny poszczególnych typów szkół ze względu na status społeczny rodziny i pochodzenie (w %)

Status rodziny i pochodzenie	Typ szkoły				Ogółem
	Liceum ogólnokształcące	Liceum profilowane	Technikum	Zasadnicza szkoła zawodowa	
Niski	8,7	16,3	22,0	22,0	15,8
Średni niższy	15,0	21,3	28,2	28,0	20,5
Średni	47,0	51,5	43,2	43,2	44,3
Średni wyższy	14,0	8,4	4,7	4,7	9,9
Wysoki	15,3	2,5	1,9	1,9	9,4

Pominięto braki w danych. $V_c = 0,206$, $C = 0,336$.

Źródło: badanie „Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym”, listopad 2003, za: Domalewski, Mikiewicz 2004: 79.

Pojawiają się też opinie, że zbyt dużo uczniów kieruje się ku maturze – razem z wybierającymi technika jest to około 85% (Paciorek 2004: 129). Napór młodzieży na licea, a potem na modne kierunki, prowadzące rzekomo do pewnej i atrakcyjnej pracy, powoduje tworzenie się sztucznego rynku edukacyjnego, ponieważ brak odpowiednio licznej kadry akademickiej, aby wszędzie zapewnić wysoką jakość i zapobiec sytuacji, gdy kompetencje będą pozorne, a dyplomy bez pokrycia (Kwieciński 2002: 138). Pojawia się pytanie, „czy lepszy dobry absolwent dobrej zawodówki, czy słaby uczeń kiepskiego liceum?”²⁸.

Polski system szkolny wciąż w mniejszym stopniu zapobiega nierównościom niż odbija zachodzące w społeczeństwie procesy rozwarstwienia. Podobnie niemiecki, zwłaszcza, że tam działania na rzecz zmian są prowadzone w bardzo niejednorodny sposób. Oba kraje borykają się z procesami modernizacyjnymi (w Niemczech dochodzi problem przyszłości nowych landów). W tej sytuacji i w związku ze wzrostem aspiracji młodzieży (częściowo wymuszonym przemianami dotyczącymi rynek pracy i sposób pracy) szkoła wyrównująca szanse wydaje się jednym z najistotniejszych celów zmian w oświacie (Radziwiłł 2004: A8), wskazywanym też przez OECD (*Cztery reformy...* 2000: 62). Jest to trudne wyzwanie, bo dotyczy standardu osiągnięć, unika-

²⁸ Wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

nia selekcji i segregacji, przywrócenia opiekuńczej funkcji szkoły i tworzenia funduszu stypendialnego. W ramach Unii Europejskiej tworzone są programy mające pomóc w poprawie sytuacji. Istotne jest jednak przede wszystkim uświadomienie znaczenia tej kwestii przez społeczeństwo i władze (Radziwiłł 2004: A8). Hasło równości dotyczy szans na starcie i otwartego dostępu, niwelowania wpływu czynników niemających związku ze zdolnościami, a niedążenia do tego, aby wszyscy osiągnęli to samo (Melosik 1999: 18) i kształtowania „przeciętniaków”. Czy koniecznie trzeba wybierać pomiędzy elitą mędrców i sprawiedliwych (Butrym 2000)? Czy wyrównywanie szans musi oznaczać równanie w dół (Holzer 2002), jak się obawiają niektórzy, zgodnie z zasadą „Każdy może wszystko, byle poziom wymagań był odpowiednio niski” (Bölsche 2002) lub „Gdy wszyscy stoją na palcach, nikt nie widzi dalej niż przedtem” (von Friedeburg 1994: 20)?

Podzielone są też zdania w kwestii możliwości bezpośredniego zmniejszenia nierówności przez edukację (Giddens 1999: 98). Nierówności zawsze były. Jeżeli wykształcenie jest dobrem pożądanym, a jest, to musi być przedmiotem współzawodnictwa (Sawiński 1994: 115). Dystans zostanie zachowany, gdyż takie są wymogi funkcjonalne systemu społecznego (Davis, Moore 1975). Reformy nie są w stanie zlikwidować nierówności społecznych. Jej celem jest, aby cechy przypisane, takie jak pochodzenie społeczne warunkowały ją w możliwie najmniejszym stopniu.

2. Czego i jak uczyć. Zmiany programowe w reformach oświaty

XIX w. to w Europie czas, w którym ustalił się i umocnił kanon kształcenia, co spowodowało zarazem sformułowanie wymagań wobec uczniów. Ten klasyczny kanon przetrwał I wojnę światową i dwudziestolecie międzywojenne. Założeniem był ogólny, harmonijny rozwój duchowy (Kemper 1984: 34; Oelkers 1998: 51–66). Szkoły „niższe”, jak niemiecka *Volksschule* czy polska najpierw ludowa, a później powszechna, kładły natomiast większy nacisk na praktyczne umiejętności, znacznie ograniczając część programu dotyczącą wiedzy ogólnej. Trendy modernizacyjne pod koniec XIX i w początkach XX w. spowodowały, że także i gimnazja stanęły przed pytaniem, jak połączyć zyskującą na znaczeniu funkcję nadawania kwalifikacji i rozdziału szans życiowych (Kemper 1984: 34) z tradycyjnym „formowaniem dusz” (Wilhelm von Humboldt).

W Niemczech wyemancypowane i silne mieszczaństwo od końca XIX w. wpływało na włączanie do programów treści odpowiadających rozwojowi wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych i techniki, co w efekcie doprowadziło do podziału na trzy typy gimnazjum. Były to: klasyczne humanistyczne oraz *Realgymnasium* i *Oberrealgymnasium*, gdzie większe znaczenie miało przekazywanie kompetencji niezbędnych w sytuacji rozwoju przemysłu. Ten podział potęgował zarazem selekcję i nasilanie się nierówności edukacyjnych, ponieważ tylko w gimnazjum humanistycznym uczono greki i łaciny, a były one wymagane przy wstępie na studia wyższe. Absolwenci dwóch pozostałych typów byli zobowiązani zdawać dodatkowy egzamin. A więc zmiany programowe też mogą mieć wpływ na umacnianie faktu, że wykształcenie

jest przywilejem społecznym (Kemper 1984: 35). Po II wojnie światowej podjęta reforma programów i podręczników nauczania wiązała się przede wszystkim z procesem denazyfikacji i demokratyzacji.

Także w II Rzeczypospolitej rozdźwięk pomiędzy szkołami powszechnymi i gimnazjami był (oprócz innych czynników) związany z programami nauczania. Początkowo nie były to szkoły następujące po sobie, ale zachodzące. Teoretycznie było możliwe po czterech klasach szkoły powszechnej rozpoczęcie nauki w ośmioletnim gimnazjum. Utrudnieniem jednak, oprócz faktu, że większość miejsc obsadzały przygotowane w domu lub szkołach prywatnych dzieci zamożnych rodziców, były rozbieżności programowe, niekorzystne dla uczniów szkół powszechnych (*Reforma ustroju szkolnictwa w Polsce* 1928). W projekcie reformy edukacji proponowano przekształcenie gimnazjum z ośmio- w pięcioklasowe, co miało m.in. służyć „połączeniu” programowemu obu szkół. Dodatkowo postulowano podział szkół średnich na typy (dziś zwane profilami): np. klasyczny, przyrodniczo-matematyczny, aby odpowiedzieć na wyzwanie poszerzającego się zakresu wiedzy i tendencji do jej specjalizacji (Mauersberg 1994: 250). Kwestia programów stała się jednym z koronnych argumentów przeciwników nowego rozwiązania. Ich zdaniem, zmiany miały spowodować obniżenie poziomu nauki, zwłaszcza nauczania łaciny i języków nowożytnych. Argumentowano też, że szkoła powszechna siedmioletnia jest za długa i daje „za dużo niepotrzebnej wiedzy” (Mauersberg 1994: 247), skoro i tak większość uczniów szkół powszechnych nie zamierza kontynuować nauki (Doświadczynski 1928: 23). A więc i w Polsce kwestie programowe stawały się argumentami przy społecznych celach reform.

Reforma jędrzejewiczowska jednakże te projekty wprowadziła, zmieniając tylko po debacie funkcję klasy VII. Do gimnazjum przechodziło się po klasie VI, VII natomiast była przeznaczona dla uczniów, którzy nie mieli zamiaru tego czynić i jej program zakładał „zamknięcie” cyklu edukacji. Miało to dać pewne umiejętności praktyczne i przygotować do samodzielnego życia (Garbowska 1994: 259–260). Stworzono też programy dokształcania młodzieży, które miały służyć „pogłębianiu indywidualnego i społeczno-obywatelskiego wychowania oraz rozszerzeniu ogólnego wykształcenia w dostosowaniu do potrzeb życia gospodarczego i zawodowego, w których młodzież pracuje” (*Ustawa o ustroju szkolnictwa* 1932: 641), ale trudności ekonomiczne uniemożliwiły wprowadzenie tego projektu w życie (Garbowska 1994: 261). Treści nauczania były natomiast mocno związane z koncepcją człowieka i obywatela, utylitaryzm zakładał przewagę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych nad humanistycznymi, założenia wychowania państwowego sugerowały treści historii, języka polskiego, ale też przedmiotów przyrodniczych (rozbudzenie miłości do ziemi rodzinnej), śpiewu (rozwijanie uczuć narodowych) i wychowania fizycznego (kształtowanie dzielnych ludzi) (Nalaskowski 1999: 29).

Zmiany programowe stały się istotnym elementem reform w latach 60. i 70. Nie jest to specyficzna cecha reform polskich i niemieckich, odnotowano ją w całej Europie oraz Stanach Zjednoczonych. Wiązało się to z trzema tendencjami. Po pierwsze, z coraz większym i szybszym przyrostem wiedzy nakładającym konieczność wypracowania nowych pomysłów innych niż strategia addytywna, zwłaszcza że gwałtowny rozwój naukowo-techniczny identyfikowano z postępem (von Friedeburg 1994: 26).

Po drugie, z rozwijającymi się tendencjami globalizacyjnymi, zwłaszcza na Zachodzie, które powodowały wzrost znaczenia takich przedmiotów, jak np. języki obce oraz, po trzecie, z nowymi koncepcjami metodycznymi zakładającymi większą samodzielność w zdobywaniu wiedzy i aktywizację uczniów. Zalecenia Niemieckiej Rady ds. Oświatowych (Bildungsrat) dotyczące reformy oświaty w Niemczech (*Bildungsplan*) koncentrowały się więc na konieczności zapewnienia uczniom bazy wykształcenia ogólnego, czyli podstaw naukowych, które w miarę potrzeb w dalszym życiu będzie się odpowiednio rozszerzać. Kształcenie ogólne miało „zapewniać oparcie w historii i tradycji, przekazywać zdolność do podejmowania decyzji i działania, łączyć teorie z praktyką, być punktem wyjścia do dalszej specjalistycznej nauki” (von Friedeburg 1994: 15–16). Kształcenie ogólne wymagało też położenia nacisku nie tylko na przedmioty ścisłe i przyrodnicze obok tradycyjnie humanistycznych, ale też języki obce i przedmioty społeczne. Postulowano również wspomniane już zmiany metodyczne. Zalecano, aby „uczyć myślenia matematycznego, ćwiczyć rozwiązywanie problemów, a nie tylko wpajać umiejętność rachowania” (von Friedeburg 1994: 15) – był to wyjątek z założeń tzw. Nowej Matematyki (Rolff 1980: 85). Nauczanie miało też utracić swój autorytatywny charakter, stosunki „przełożony – mistrz i słuchacz” miały ustąpić podejściu bliższemu partnerstwu i współpracy. Sugerowano odejście od utrzymywania bardzo surowej dyscypliny, aby uczeń w swobodniejszej atmosferze był bardziej kreatywny, ośmielał się do stawiania pytań i formułowania własnych sądów (von Friedeburg 1994: 26–28).

Czy te zamierzenia udało się zrealizować? Z powodu zdiagnozowanych dużych braków w odniesieniu przede wszystkim do przedmiotów ścisłych, przyrodniczych i języków obcych podstawą pozostało nauczanie oparte na podejściu kognitywnym (von Friedeburg 1994: 26). Wciąż koncentrowano się na przekazywaniu faktów, niewiele z podręczników wykorzystywało aktywizujące metody (Rolff 1980: 80–81), wyjątkiem były szkoły podstawowe, wychowanie przedszkolne i pierwsze lata szkoły średniej (zwłaszcza w szkołach zintegrowanych). Tam metody aktywizacyjne zostały wprowadzone w dużo szerszym zakresie (Rolff 1980: 88). W wychowaniu przedszkolnym stworzono też nowe programy nastawione na przygotowanie do nauki szkolnej (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 132). Załamanie się reformy wskutek kryzysu gospodarczego i zjawisko bezrobocia wśród wysoko wykształconych spowodowało spadek motywacji do poprawy jakości nauczania i osiągnięć, prowadząc do obojętności i rozczarowania (von Friedeburg 1994: 28).

Duże zmiany nastąpiły natomiast w stosunku uczeń–nauczyciel, podejście autorytarne stopniowo ustępowało humanistycznemu (Becker 1975a: 255). Zdaniem niektórych ekspertów poszło to niekiedy za daleko i jest obecnie jedną z przyczyn kryzysu jakości niemieckiej oświaty.

Nowością w zakresie sposobu nauczania i jego organizacji było wprowadzenie w miejsce różnych typów gimnazjów na stopniu wyższym (*Oberstufe*) oferty kursowej. Część przedmiotów była obowiązkowa, inne fakultatywne. Także i to posunięcie jest dziś różnie oceniane jako dezintegrujące środowisko szkolne i mogące przyczynić się do spadku poziomu osiągnięć, ponieważ uczniowie niechętnie decydują się na trudne kursy. Niektóre ministerstwa edukacji zdecydowały się na ograniczenie

swobody wyboru (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 138–139). Do trudnych zaliczane są przedmioty ścisłe i przyrodnicze, stąd koncepcji kursów przypisywana jest też część odpowiedzialności za małą liczbę studentów tych kierunków i w efekcie notowany niedobór kadr w tych dziedzinach.

Głównym i zasadniczym osiągnięciem reformy było jednak unowocześnienie założeń programowych, chociaż i tu krytycy zwracali uwagę, że nie doprowadzono jej do końca (Rolff 1980: 79). Krytycy społeczni podkreślali, że programy i podręczniki do poszczególnych typów szkół średnich nastawione są na utrwalenie podziałów społecznych przez np. używanie różnych typów kodu językowego według podziału Basila Bernsteina (Rolff 1980: 82–83).

Z drugiej strony raporty edukacyjne wskazywały, że w aspekcie programowym do pewnego stopnia przewyżczono jednak tradycyjny dualizm między praktycznie zorientowanym kształceniem dla uczniów szkół ludowych i głównych, a naukowym dla gimnazjalistów, nie na tyle jednak, by mówić o spełnieniu postulatu „jednolitego programowo kształcenia wszystkich członków rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego” (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 156).

Reforma przebiegała więc niejednolicie i niesystematycznie, nie powstał kompleksowy plan. Zmiany zachodziły stopniowo w różnych obszarach, z różnym nasileniem (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 155), co jednak wydaje się dosyć charakterystyczne dla zmian programowych, a może i szerszej oświatowych, jako że ich realizacja polega na ciągłym uzgadnianiu działań z aktorami w zmieniających się warunkach społecznych. Rada ds. Oświaty starała się w latach 70. na bieżąco analizować krytyczne uwagi i korygować zmiany, równocześnie jednak załamała się korzystna sytuacja gospodarcza i polityczna, wystąpiło też charakterystyczne „zmęczenie” reformą (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 129).

Reforma programowa była też istotnym elementem propozycji Komitetu Ekspertów w 1973 r. Programy oceniono przez pryzmat wyników nauczania i ocena ta nie była pozytywna. Stwierdzono, że

[...] skutek postępującego przeładowania programów, powstaje paradoksalne zjawisko, że szkoła, chcąc dawać uczniom coraz więcej wiedzy, w rzeczywistości daje im jej coraz mniej, pozostawiając ponadto poza zasięgiem nauczania tak ważne dla współczesnego człowieka działy wiedzy, jak: organizacja własnego życia, ekonomika gospodarstwa domowego, funkcjonowanie rodziny, społeczeństwa i państwa, zasady prawne, podstawy etyczne zbiorowego współżycia, itp. (*Raport...* 1973:105).

Uznano także, że system nie zapewniał możliwości pełnego rozwoju poszczególnych uczniów. Nastawiony był na tzw. przeciętnego ucznia, a brakowało zindywidualizowanego podejścia do dzieci i młodzieży (*Raport...* 1973: 106). Ministerstwo uwzględniło tę krytykę i w ramach przygotowań do reformy pracowano też nad zmianami programowymi. W skali kraju wytypowano trzydzieści tzw. szkół wzorcowych²⁹, w których testowano nowe programy nauczania. Środowisko nauczycielskie zwracało jednak uwagę na fakt, że głównych mankamentów dotyczących programów

²⁹ Wywiad 24 – pracownik wydziału oświaty w Bielsku-Białej, woj. śląskie, lata 70.

nie zlikwidowano. W dalszym ciągu były one przeładowane i duży nacisk kładziono na wiedzę encyklopedyczną³⁰. Po odwołaniu reformy deklarowano, że nie zostaną wstrzymane przekształcenia dotyczące programów i metod nauczania i pracowano nad nimi przez całe lata 80. (Wojdon 2001: 24–25)

Jak jednak już wspomniano, środowisko nauczycielskie krytycznie odnosiło się do nowych programów (Kupisiewicz 1981: 5–9). Uznano, że nie usunięto mankamentów wskazanych przez Komitet Ekspertów, czyli nadmiernego encyklopedyzmu, przeładowania i zbyt dużego nacisku na teorie przy zaniedbaniu strony praktycznej. W efekcie postulat konieczności zmian pojawiał się regularnie w latach 80. i 90.

Obecnie reforma programowa także jest stałym elementem debat oświatowych w Polsce i w Niemczech. Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, w związku z ciągłymi zmianami i społecznymi rewizjami programów powinna być procesem ciągłym. Po drugie reforma programowa wydaje się być najłatwiejszym do politycznego przevorsowania typem reformy oświaty. Budzi najmniej emocji, bo w dużej mierze pozostaje tylko w kręgu zainteresowań ekspertów i nauczycieli, mniej interesują się nią media i opinia publiczna. Stąd np. krytykujący reformę z 1999 r. podkreślali, że „programowa była konieczna, tylko struktur nie należało ruszać”³¹.

Wyniki PISA wstrząsnęły przekonaniem Niemców, że mają dobre szkoły i dobrych uczniów. Wymogi tworzącego się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy nie dotyczą już opanowania zasobu faktów i sposobów postępowania, ale kompetencji umożliwiających uczniowi poruszanie się w świecie. Z coraz szybszym przyrostem wiedzy człowiek ma do czynienia przez cały wiek XX, chociaż ta tendencja w większym stopniu dotknęła systemy edukacyjne krajów zachodnich niż blok socjalistyczny. Obecnie jednak wyzwaniem, jak poradzić sobie z tym faktem, dotyczy oświaty wszystkich krajów rozwiniętych. Ta, jak to określają Per Dalin i Val D. Rust, rewolucja w zakresie wiedzy i informacji (Dalin, Rust 1996) jest przyczyną tendencji dydaktycznych, które odnaleźć można w postulatach i projektach reform oświatowych.

Pierwszą z nich jest położenie nacisku na kształcenie ogólne, traktowane jako baza w sytuacji szybko kumulującej się wiedzy. Kształcenie ogólne przestaje współcześnie być tradycyjnym wykształceniem humanistycznym, obejmuje w coraz większej mierze także edukację społeczno-ekonomiczno-techniczną, stanowi podstawę wykształcenia zawodowego (Wojnar 1999: 16). Wobec systemów edukacji formułowane są liczne oczekiwania, dotyczące sprostania nowej sytuacji. Zwraca się uwagę (Elsner 2000: 75), że o ile w poprzednich dziesięcioleciach koncentrowano się przede wszystkim na programach, o tyle obecnie akcentowane są indywidualne potrzeby ucznia, wspieranie słabszych, motywowanie silnych. Niektóre analizy oświaty wykazują tendencję do sugerowania rynkowego podejścia do kształcenia: uczeń jako klient.

Kolejną tendencją wiążącą się z przemianami w nauce jest podejście interdyscyplinarne. Zakłada ono stopniowe odchodzenie od „szufladkowania” przedmiotów, proponując w zamian koncepcję tzw. szerokich pól wiedzy (Bogaj 2000a: 13). Także i na ten problem zwracał uwagę Komitet Ekspertów w latach 70., a pierwsze wzmian-

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Wywiad 10 – senator SLD.

ki pojawiały się już w okresie międzywojennym w ramach tzw. nowego wychowania (Kupisiewicz 1999b: 28)³². Na potrzebę nauczania przezwyciężającego ograniczenia pojedynczych przedmiotów zwraca się też uwagę w debacie edukacyjnej w Niemczech, widząc w tym jeden ze sposobów poprawy osiągnięć w szkole, a także jedną z przyczyn słabego wyniku w badaniu PISA (Darnstadt, Koch, Winter 2002).

Trzecią tendencją jest wskazywanie na potrzebę uczenia się przez całe życie (Bereźnicki 2002: 65; Dobrołowicz 2000: 83). Jest to podkreślane w wielu raportach globalnych (Faure 1975) i wykracza poza ramy edukacji szkolnej. Ta tendencja wymusza głęboką zmianę modelu edukacji. Aby uczyć mógł sam się uczyć, musi dysponować odpowiednimi technikami uczenia się, motywowania i aktywizowania (Bereźnicki 2002: 66). Wsparciem powinien być system kształcenia ustawicznego będący elementem całego systemu oświatowego. To jednak w największym stopniu pozostaje tylko hasłem. Zapewnienie ustawiczności kształcenia w skali całego systemu wciąż jest bardzo trudne, wciąż jest zaledwie tylko zapoczątkowane³³ (Kupisiewicz 1999b: 26).

Kolejnym trendem zmian pedagogicznych jest dokonująca się na przestrzeni XX i początku XXI w., ale szczególnie w ostatnich dekadach, zmiana stosunku uczeń – nauczyciel. Wiek XX miał być według Ellen Key, „stuleciem dziecka”. Pojawiły się hasła tworzenia „szkoły na miarę dziecka”, „szkoły jako życia dziecka”, „szkoły jako drogi ku samemu sobie” (Kupisiewicz 1995: 17; Nalaskowski 1999: 27). Postulowano odejście od szkoły, której centrum był nauczyciel, szablonów wychowawczych, zmieniania wieku młodzieńczego w przedwczesną dojrzałość, sugerowano indywidualne podejście do każdego ucznia, aktywizowanie uczniów, wciąganie ich w pracę szkoły (Łapot 2003: 78–83). Czy tak się stało? Jak napisał Łukasiewicz

[...] w połowie już nie było ono wygrane, ale jeszcze też nie było przegrane; dzieci zyskiwały coraz więcej praw, jednak coraz bardziej traciły dzieciństwo, zaś drogi pedagogiki zmieniały się w bezdroża w obliczu edukacyjnych kontestacji, wyzwań kontrkultury, gospodarczego wysiłku i kryzysów czy choćby ekologicznych szoków (Łukasiewicz 2001: 51).

Niemniej stosunek uczeń – nauczyciel bardzo się zmienił. Nauczyciel zmienił się z mistrza głoszącego wiedzę *ex katedra* w przewodnika bardziej wskazującego kierunki poszukiwań niż gotowe rozwiązania, oferującego wsparcie przy samodzielnej pracy³⁴. Sami nauczyciele też widzą konieczność zmian. W badaniach Krystyny Lubomirskiej ponad 48% tak właśnie widziało swoją rolę. Tyle samo za najważniejsze uznało dbałość o rozwój dziecka. Niecałe 13% szło jeszcze dalej: uważali, że rolą nauczyciela jest być „starszym kolegą”, „przyjacielem”, ale ponad 16% pozostało przy wizji egzekutora wiedzy³⁵ (Lubomirska 2003: 66–67). Nowe podejście powoduje, że praca nauczyciela jest trudniejsza³⁶ i różnie jest realizowana – w Niemczech jest to

³² W Polsce mówiono o „nowym wychowaniu”, podczas gdy w krajach niemieckojęzycznych używano określenia *Reformpädagogik* (Röhrs, Lenhart 1994: 133).

³³ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

³⁴ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium; wywiad 37 – psycholog, pracownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, Polska.

³⁵ Procenty nie sumują się do 100, ponieważ możliwe było wskazanie więcej niż jednej kategorii.

³⁶ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

istotny element krytyki szkolnictwa, ponieważ w badaniach PISA z 2003 r. w kategorii stosunek nauczyciel – uczeń Niemcy uplasowały się na przedostatnim miejscu (Meyer 2004). Mimo jednak krytyki, respondenci w badaniach wskazywali, że generalnie tendencja przekształcania stosunków w bardziej partnerskie jest stopniowo coraz powszechniejsza. Osobną kwestią jest problem zachowania proporcji: aby nauczyciel był w stanie też egzekwować obowiązki ucznia. W społeczeństwie konsumpcyjnym, nastawionym na przyjemność, długo „niemodne” były w odniesieniu do szkolnictwa takie słowa, jak: dyscyplina, obowiązki, wymaganie. Problem ten dotyczy także społeczeństwa polskiego, pojawia się to, co Giesecke nazwał „fałszywie pojętym nastawieniem na dziecko”, postawa prowadząca do przewagi praw ucznia nad obowiązkami (Kucharz, Sörensen 1996: 98). W Niemczech natomiast coraz głośniejsze podnosi się kwestię układu nauczyciel – uczeń. Eksperci zwracają uwagę, że zbyt daleko idąca liberalizacja stosunków w szkole nie jest korzystna³⁷. Problemem niemieckim był przez lata fakt, że wartości: dyscyplina i posłuszeństwo, podobnie jak autorytet nauczycieli i rodziców, zostały silnie podkopane przez nadużycie ich w okresie III Rzeszy. W latach 50. szkoła też nie sprzyjała liberalizacji stosunków. W efekcie odrzucono je w okresie buntu w latach 60., a dziś z trudem i powoli się do nich powraca. Nawet najłagodniejszą karę trudno przeforsować, a na przykład wagarowicze – w skali kraju ponad ćwierć miliona – pozostają praktycznie bezkarni (Bölsche 2002).

Z nią zaś łączy się następna: zmiana w zakresie metod pracy dydaktycznej. Z jednej strony postulowane jest odchodzenie od monizmu dydaktycznego, czego przykładem jest w wyniku reformy z 1999 r. prawo nauczycieli do wyboru programów lub konstruowania własnych, a także do samodzielnego wyboru podręczników (Putkiewicz 2002: 85). Dodatkowo w gimnazjach i liceach powołuje się nauczycielskie zespoły programowe, mające służyć dodatkową pomocą w procesie nauczania (Putkiewicz 2002: 120–121). Z drugiej strony z tendencją wiąże się postulowana od lat 70. zmiana w dziedzinie metod i organizacji: odejście od tradycyjnej dydaktyki (*Raport...* 1973: 124) i nauczania podającego, a wzrost znaczenia metod aktywnych, niezbędnych w celu rozwijania u młodzieży myślenia i działania samodzielnego, innowacyjnego i twórczego; zastąpienie „wiedzieć, że” przez „wiedzieć, jak i dlaczego” (Strykowski 1999: 7). Zamiast metod werbalnych postuluje się takie, które uczą podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów (Dobrołowicz 2000: 82).

Dyskusja nad wynikami badań wywołała wiele krytycznych uwag także w odniesieniu do jakości nauczania. Zarzucano małą elastyczność w zakresie zmian programowych, niedostosowanie ich do nowych wymagań, nawet brak refleksji nad zmianami, upadek autorytetu i prestiżu szkoły zarówno wśród młodzieży, jak i w całym społeczeństwie, brak dyscypliny wśród uczniów, jako efektu m.in. zbyt liberalnego podejścia i autorytarnego wychowania wywodzących się z lat 60. i 70. (Rzeszotnik 2003: 300) i zbyt krótki czas nauki. Roczna średnia liczba godzin nauki w Niemczech to 626 godzin. Jest ona znacznie krótsza od średniej OECD, która wynosi 788 godzin (*Education at a Glance. Briefing Notes for Germany* 2004: 2). Dodatkowym problemem jest kwestia dużej liczby uczniów z rodzin imigrantów, z których wielu niedo-

³⁷ Wywiad 37 – psycholog, pracownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, Polska.

statecznie opanowało język niemiecki. Poprawę jakości postulowano przez zmiany w czterech obszarach: zmian strukturalnych, a więc zwiększeniu liczby szkół całodziennych, przywróceniu znaczenia wychowawczej roli szkoły i uznaniu dyscypliny za należącą do kluczowych kwalifikacji (Bölsche 2002), znalezieniu rozwiązania problemu integracji dzieci imigrantów oraz rewizji programów, sposobów nauczania i podręczników. Wśród kluczowych kompetencji wskazano umiejętności wyszukiwania źródeł i informacji, rozwiązywania problemów i dostosowywania się do zmian.

Większość landów podjęła działania odnośnie do reformy programów m.in. przez zwiększenie liczby godzin języka niemieckiego w szkole podstawowej (np. Berlin), podział na grupy według poziomu umiejętności przy nauczaniu języków obcych, ale też matematyki i języka niemieckiego (np. Brandenburgia, Berlin). Postawiono więc na różnicowanie oferty oświatowej i odejście od uniformizacji – co też zarzuczano niemieckiemu systemowi oświaty (Rzeszotnik 2003: 300) Ponadto zdecydowano się na zmiany w siatce godzin (np. Hesja), opracowanie programów dotyczących rozwoju umiejętności czytania, pisania, specjalne programy dla osób, które mają z tym trudności, łączenie przedmiotów, jak np. biologia, chemia i fizyka w jeden zintegrowany program (np. Nadrenia-Westfalia), położenie nacisku na nowe koncepcje dydaktyczne, takie jak: wykorzystanie mediów, tworzenie modeli mających odniesienie do rzeczywistości (matematyka, fizyka, chemia). Podjęto też kroki mające na celu zachęcanie do czytania przez tworzenie klubów, konkursów itp. Temat podjęli też politycy prezentując założenia dotyczące „nowej kultury uczenia się i nauczania”. Jak dotąd jednak badania wskazują, że trudno przezwyciężyć stare przyzwyczajenia nauczycieli, niezbędna jest też współpraca rodziny (Hovestadt 2003: 8–10). Proponuje się koncepcje szkół dla szczególnie uzdolnionych (kilka powstało), co jest różnie przyjmowane (Rzeszotnik 2003: 300). Są też landy, które już od lat prowadzą politykę „kroczącej reformy programowej” i w tym upatrują, jak np. Bawaria, jednej z przyczyn lepszego niż przeciętnie w Niemczech poziomu nauczania³⁸. W Bawarii programy są co 10 lat aktualizowane zgodnie z trendami społecznymi, naukowymi i pedagogicznymi, dokonuje się też wtedy analizy siatki godzin³⁹. Niezależnie od tego władze oświatowe formułują też specjalne programy związane z potrzebą upowszechniania zainteresowania przedmiotami ścisłymi i przyrodniczymi oraz dotyczące tworzenia tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych i wykorzystania mediów w nauczaniu (*Die Empfehlungen des Forums Bildung und der „Münchener Weg”* 2002: 13–15).

W Polsce zmiany w odniesieniu do programów i metod nauczania oraz podręczników były istotną częścią reformy AWS–UW. Ta część projektu nie budziła zastrzeżeń co do potrzeby, rozbieżności dotyczyły i dotyczą rozwiązań. Problemy i wyzwania, podobnie zresztą jak w Niemczech, są podnoszone od lat 80. i nie negowano konieczności zmian w odniesieniu do takich kwestii, jak: przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, samodzielności w zdobywaniu wiedzy, umiejętności łączenia wiedzy z różnych dziedzin (Bogaj 1999: 127–138), wprowadzenia nowych metod nauczania przy wykorzystywaniu współczesnej technologii informacyjnej (Kwiatkowska 1999: 226–231).

³⁸ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

³⁹ *Ibidem*; wywiad 1 – Wydział Edukacji Urzędu Miasta w Monachium.

Podstawowym elementem reformy było odejście od sztywnego i narzuconego z góry programu nauczania i podręczników. Założono, że ministerstwo ma dostarczać tylko podstawy programowe – bardzo ogólne, na co zwracano uwagę w dyskusji przed reformą (Czetwertyńska 1999: 40) – a nauczycielom dano możliwość bądź wyboru z kilku oferowanych gotowych programów, bądź też opracowania własnego programu autorskiego. Zakładano, że w żadnym razie nie będzie to eksperymentowanie na uczniu, ponieważ nauczyciel miał po pierwsze trzymać się podstaw, a po drugie wprowadzono egzaminy zewnętrzne, które miały kontrolować jakość kształcenia (o czym dalej). Podstawa stawia sobie za cel zarysowanie treści nauczania oraz określenie pożądanych osiągnięć uczniów (Konarzewski 2004a: 3). Ma utrzymać optymalną standaryzację praktyki oświatowej, strzec przed skrajnościami, a więc skrajnym zróżnicowaniem lub ujednoczeniem (Konarzewski 2004a: 4). Wprowadzono też swobodę wyboru podręczników (warunkiem jest, aby posiadały aprobatę MENiS), zdecydowano się więc na model „wolności rynkowej” charakterystyczny np. dla Stanów Zjednoczonych. Zdecydowano się też na tworzenie bloków programowych lub ścieżek międzyprzedmiotowych łączących wiedzę z kilku dziedzin: np. ścieżki ekologicznej, medialnej (Putkiewicz 1999: 41–43).

W odniesieniu do reformy programowej, jak już wspomniano, było szerokie przyzwolenie społeczne, także nauczyciele byli pozytywnie nastawieni do zmian (tab. 23).

Tab. 23. Stopień akceptacji reformy programowej (w %)

Elementy reformy programowej	Oceny		
	Słuszna	Niesłuszna	Trudno powiedzieć
„Odchudzenie” programów	89	10	1
Programy zintegrowane dla klas I–III	82	8	10
Nowa podstawa programowa	72	18	10
Samodzielne tworzenie programów przez nauczycieli	73	19	8
Programy blokowe dla klas IV–VI	45	31	14

Za: Putkiewicz 1999: 43.

Wyrażano tylko obawy, czy pluralizm programowy nie doprowadzi do nadużyć. Wydaje się, że nauczyciele wciąż boją się innowacji, wolą, by tak jak wcześniej. Mogło też temu sprzyjać stanowisko ZNP w latach 90., który krytykował klasy autorskie oraz innowacje metodyczne i dydaktyczne oraz zarzucał, że prowadzą do rozchwiania programowego. Czy należy zrezygnować z idei decentralizacji programowej biorąc pod uwagę, że wiele szkół ma problem z tworzeniem programów? Chyba nie, ponieważ żadne apele i regulacje nic nie zmienią, dopóki nie zmienią się szkolne kultury pedagogiczne. Elżbieta Putkiewicz wskazywała na konieczność dania szansy „uczącej się organizacji”, nawet za cenę błędów, aby szkoły stały się niezależnymi organizacjami (Putkiewicz i in. 1999: 67).

Można też było spotkać się z głosami, że za bardzo akcentuje się konieczność dostosowywania szkolnictwa do potrzeb życia i kształcenia umiejętności, przez co

ucierpi poziom wiedzy (Mazur 2000: 3–4). Przypomina to nieco dyskusję, którą na przełomie lat 20. i 30. wiodli zwolennicy ośmioletnich i pięcioletnich gimnazjów. Podobnie jak i wtedy, osoby zaangażowane patrzą z dwóch punktów widzenia: naukowego i społecznego. Rozwój nauki jest jednak teraz tak szybki, a jej zasób tak obszerny, że przekazywanie wiedzy jest coraz trudniejsze, ponieważ wciąż dokonuje się nowych odkryć. W tej sytuacji młody człowiek bardziej potrzebuje umiejętności zdobywania wiedzy niż podawania faktów.

Po kilku latach od wprowadzenia reformy oceny są zróżnicowane. Problemy występowały od początku, ponieważ podręczniki i programy nauczania zostały wydane tuż przed rozpoczęciem roku szkolnego i trzeba było „startować i równocześnie dopiero przygotowywać program”⁴⁰. Zdaniem ekspertów mogło to wpłynąć na umocnienie się negatywnego stosunku do reformy wśród części nauczycieli i rodziców.

Wciąż niewielu nauczycieli korzysta z możliwości tworzenia własnego programu nauczania. Sądzę, że jest to naturalna tendencja związana z faktem, że innowatorzy nie stanowią większości w żadnej grupie zawodowej czy społecznej.

Podstawa programowa miała być centralnym minimum wymagającym lokalnego dopełnienia (Konarzewski 2004a: 13). Miała zawierać spis obligatoryjnych wiadomości i umiejętności oraz cele nauczania sformułowane tak, by mogła sterować praktyką oświatową, a więc tworzeniem programów, podręczników i standardów egzaminacyjnych. Aby ją standaryzowała, ale nie uniformizowała (Konarzewski 2004b: 15–19). Z badań – zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli – wynika, że są oni z niej stosunkowo zadowoleni, wysuwa się jednak ugruntowane wywiadami podejrzenie, że za popularnością odpowiedzi deklarującej umiarkowane zadowolenie kryje się niewiedza, a nie doświadczenie (Konarzewski 2004a: 93). Podstawa została bowiem zredagowana bardzo ogólnie, faktycznie korzysta się więc raczej ze standardów egzaminacyjnych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, ponieważ to Komisja została zobowiązana do konkretyzacji ogólnych haseł (Konarzewski 2004a: 4–5). Mocno akcentowanym problemem jest uczenie pod tzw. klucz maturalny. Podstawowym zarzutem jest próba wtłoczenia odpowiedzi w sztywne ramy, przez co skrzywdzone mogą zostać jednostki wybitne, ale niemieszczące się w schematach. Odnośnie do podstaw programowych podkreśla się konieczność połączenia w jedną całość toku nauczania w gimnazjum i szkole średniej, aby nie dublować treści. Wciąż zarzuca się im encyklopedyzm i zwraca się uwagę na potrzebę aktualizacji treści. Być może wskazuje to na konieczność uznania (jak próbuje się to w Bawarii) zasady stałej lub cyklicznej reformy programowej. Tu jednak zdania są podzielone, część nauczycieli i dyrektorów nie chce już zmian, nie wiadomo jednak, czy to jest świadectwo wysokiej jakości podstawy programowej czy zmęczenia reformami?

Rynek podręczników stał się bardzo bogaty i wybór jest duży, co jest zjawiskiem korzystnym. „Za” przemawia też duże doświadczenie merytoryczne i dydaktyczne autorów, co jednak jest też problematyczne. Ponieważ pierwszą płaszczyzną uzgadniania treści przedmiotów i podręczników były spotkania autorów podstawy programowej, zdarzało się, że poprzestawano na takim ustaleniu ekspertów, a zbyt mało

⁴⁰ Wywiad 39 – pracownik Śląskiego Kuratorium Oświaty.

uwagi poświęcano dyskusji społecznej z praktykami (Putkiewicz 2002: 138–139). Szkolne testowanie programów i podręczników Elżbieta Putkiewicz uznała za najmocniejszą stronę reformy programowej z 1999 r., pozytywnie oceniła też spotkania otwarte i prezentacje. Pozytywnym zjawiskiem wydaje się też być przekonanie nauczycieli, że podręcznik jest pomocą, a nie schematem, którego trzeba się trzymać, chociaż wielu nauczycieli uważa, że rodzi to wiele dodatkowej pracy. Konarzewski wskazał na trudności nauczycieli w dostosowaniu się do sytuacji pluralizmu podręcznikowego, czasem lęk przed wyborem, decyzją o opuszczeniu pewnych części, pracą z kilkoma podręcznikami (Konarzewski 2004a: 34). Niebezpieczeństwem sytuacji, w której dopuszczono wiele podręczników, jest kwestia interesów wydawnictw. Spotkania promocyjne, darmowe egzemplarze, zamawianie i opłacanie recenzji u nauczycieli, możliwość opłacania recenzentów, których pozytywna opinia jest warunkiem dopuszczenia podręcznika przez MENiS (Konarzewski 2004a: 5) – to wszystko może spowodować, że pod uwagę bierze się nie tylko merytoryczną wartość podręcznika⁴¹ (Konarzewski 2004a: 222; Putkiewicz 2002: 139–140). Nie należy też zapominać o kosztach, które muszą ponosić rodzice, gdy wciąż pojawiają się nowe podręczniki i nie ma możliwości przekazywania ich sobie przez kolejne roczniki dzieci.

Realizacja programów natomiast zasadniczo zależy od nauczycieli, co po raz kolejny wskazuje, jak istotnym są elementem reformy systemu oświaty⁴². Podczas realizacji badań autorka tej publikacji zauważyła, przykładowo, ścieżki międzyprzedmiotowe, polegające po prostu na podkreśleniu tematów, które i tak by wystąpiły i połączenie ich w „ścieżkę”, ale też kilkustronicowe, szczegółowe programy ukazujące współpracę i dodatkowy wysiłek kilku nauczycieli. Pytanie, jak zrealizować zmiany dotyczące nauczycieli związane np. z Kartą Nauczyciela lub awansem zawodowym, i sprawić, by ta grupa zawodowa, przyzwyczajona do stabilnej pracy bez dużych perspektyw, ale i bez wstrząsów, wykazywała aktywność i, mimo problemów reformy, była jej sojusznikiem?

Czy w wyniku reformy zmienił się wzajemny układ przedmiotów, czy któreś straciły lub zyskały na znaczeniu? W badaniach respondenci zwracali uwagę na wzrost znaczenia języków obcych i przedmiotów wiążących się z nowymi technologiami, np. informatyki, ale też ogólnie przedmiotów ścisłych⁴³, co łatwo wytłumaczyć w kontekście przemian cywilizacyjnych, technicznych i zmian stylu życia⁴⁴. Z wyjątkiem jednej osoby⁴⁵, nie wyrażano natomiast obaw o los języka polskiego czy historii twierdząc, że

⁴¹ Wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

⁴² Wywiad 19 i 20 – dyrektorzy szkół, woj. Śląskie; wywiad 21 – nauczyciel, woj. śląskie.

⁴³ Reforma z 1999 r. zakładała – ze względu właśnie na wzrost znaczenia języków obcych i nauk ścisłych – obowiązkową matematykę na maturze i język obcy we wszystkich typach szkół (w technikach nie był obowiązkowy), ale po wyborach w 2001 r. SLD odstąpiło od tego projektu. Zarazem minister oświaty podkreślała konieczność zwiększenia nacisku na naukę przedmiotów ścisłych. Do pomysłu wracali kolejni ministrowie oświaty, ale obowiązkowy egzamin z matematyki wprowadzono dopiero od roku szkolnego 2009/2010.

⁴⁴ W Niemczech nacisk na upowszechnienie takich przedmiotów, jak języki obce i matematyka pojawił się w latach 70., spadło natomiast znaczenie tradycyjnych przedmiotów – łaciny i greki (Rolff 1980: 89). W kwestii przedmiotów ścisłych w dużym stopniu pozostało to tylko hasłem reformy i obecnie Niemcy borykają się z problemem braku specjalistów w dziedzinach wymagających takiej wiedzy.

⁴⁵ Wywiad 14 – poseł LPR.

mimo problemów wykraczających poza ramy polskiego systemu oświaty, np. spadku czytelnictwa i uczestnictwa w kulturze (por. Bogaj 1999) wciąż można nimi zainteresować młodzież, tylko podejście musi być różne od tego sprzed dwudziestu czy dziesięciu lat. Czy to jednak może dziwić?

Polskiej szkole nadal wiele się zarzuca: opór wobec wymagań, stosowanie taryfy ulgowej (często wobec nacisków rodziców), odrzucenie nowoczesnych metod i podręczników, tego, że nie uczy samodzielności w myśleniu i działaniu, nie wymaga aktywności oraz inwencji i zadowala się poprawnością (Wilczyński 2004).

Problemem jest też dopuszczana w reformie możliwość dostosowywania programu do możliwości uczniów, co oznacza i podwyższenie, i obniżenie wymagań. Tu ważną rolę musi pełnić nadzór pedagogiczny, aby nie stało się to polem do nadużyć, np. głośnego w mediach podziału uczniów na oddziały lub grupy według statusu ekonomiczno-społecznego (Putkiewicz 2002: 141).

Osobną, bardzo ważną częścią reformy programowej jest kwestia sprawdzania wyników nauczania. W obliczu tendencji decentralizacyjnych w oświacie, pluralizmu programów i metod ważne jest, by były jednolite i obiektywne standardy osiągnięć. Zakłada to ocenianie zewnętrzne, bo inaczej zbyt duży byłby wpływ czynnika ludzkiego na mechanizmy sprawdzania wyników.

W Niemczech od lat toczy się dyskusja na temat jednolitych dla całego kraju standardów. Brak wymiernych wspólnych wskaźników nauczania i porównywalności wyników oraz wspólnego minimum programowego jest jednym z ważniejszych punktów krytyki oświatowej (Rzeszotnik 2003: 300). Sugeruje się centralny egzamin maturalny (*Jahrbuch 2003* 2003: 558). Problematyczne jest, czy uda się to uzgodnić pomiędzy poszczególnymi landami. W ramach poszczególnych landów prowadzi się takie prace, niekiedy kilka krajów związkowych ustala wspólnie plany ramowe, np. Berlin, Brema i Meklemburgia-Pomorze Przednie wypracowały standardy i minimum programowe dla szkoły podstawowej. Rozpoczęto też prace nad centralnymi (ale wciąż w ramach landów), zewnętrznymi egzaminami z różnych przedmiotów na każdym poziomie nauki. W niektórych landach już wprowadzono centralne egzaminy po dziesiątej klasie (m.in. w Bawarii, Badenii-Wirtembergii) (Hovestadt 2003: 12–16), a ponieważ cztery z tych landów uzyskały w wewnątrzniemieckim porównaniu czołowe miejsca, zwiększyło to liczbę zwolenników tych rozwiązań. Z drugiej strony dwa pozostałe są na końcowych miejscach w rankingu ogólnoniemieckim, a wyniki badań międzynarodowych też nie pokazują bezpośredniego związku pomiędzy wprowadzeniem egzaminów zewnętrznych a wzrostem jakości nauczania. Badania sugerują natomiast, że lepsze wyniki osiągają te kraje, które dają szkołom i nauczycielom większą autonomię przy pracy, wyborze programu i metod. To z kolei wymaga istnienia wspólnych standardów i metod ich sprawdzania, aby system był drożny w sensie porównywalności wyników przy np. zmianie szkoły z powodu przeprowadzki ucznia (Hovestadt 2003: 16). Koncepcje silniejszego centralizmu na poziomie federalnym napotykają wciąż silny opór landów, aczkolwiek rząd stara się do nich przekonać (*Schröder stellt Länderhoheit in Frage* 2002). Podnoszono nawet kwestię zmiany konstytucji jeśli KMK (Konferencja Ministrów Edukacji landów) nie sformułuje wspólnych celów i standardów nauczania (*Kultusministerkonferenz*

unter Beschluss 2002). Zdaniem władz regionalnych, różnorodność daje możliwość porównań, a centralna ewaluacja zdejmowałaby odpowiedzialność z władz na poziomie landu (*Regelungsgleichheit ist kein Allheilmittel* 2004). Także niektórzy eksperci są zwolennikami raczej prowadzenia badań porównawczych niż centralnych testów (Becker 2003: 240).

W polskiej reformie z 1999 r. wspólne standardy miała gwarantować wspomniana już podstawa programowa, a weryfikację osiągnięć miał zapewnić system egzaminów zewnętrznych. Zaplanowano, że egzaminy będą przeprowadzane przez osoby spoza szkół, z Centralnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, co miało zapewnić obiektywność i zestandaryzować sprawdzanie wyników nauczania. Wprowadzono trzy egzaminy: po szkole podstawowej, po gimnazjum i maturalny. Po zakończeniu nauki w szkole podstawowej jest to sprawdzian wiedzy i umiejętności, kładący duży nacisk na zbadanie, jak uczeń potrafi swoją wiedzę zastosować w zadaniach praktycznych. Bez względu na wynik tego testu wszystkie dzieci przechodzą do gimnazjum. Egzamin po gimnazjum ma służyć pomocą w wyborze szkoły średniej, natomiast egzamin maturalny jest zarazem egzaminem wstępnym na wyższą uczelnię (Zahorska 1999: 157).

Eksperti wyrażali wiele obaw względem tej koncepcji. Zwracano uwagę, że pozbawiają one nauczycieli, którzy z uczniem dłużej pracowali, wpływu na decyzje selekcyjne, a o losie ucznia będzie rozstrzygało jednorazowe rozwiązanie „baterii testów” (Konarzewski 1998: 36). Praktyka pokazała słuszność wielu z tych obaw, zwłaszcza mocno akcentowany jest problem tzw. klucza przy ocenianiu prac maturalnych.

Obawiano się, że egzamin po VI klasie może jednak nabrać charakteru selekcji i taki problem faktycznie występuje. Dodatkowo relacje mediów – „Sprawdź czy zdałeś!” (reklama „Gazety Wyborczej” z testem dla szóstoklasistów) sprzyjają fałszywemu pojmowaniu roli testów sprawdzających w szkole podstawowej. Egzaminy po szkole podstawowej i gimnazjalne są już rutyną. Natomiast ich oceny przez dyrektorów i nauczycieli od początku były bardzo zróżnicowane (tab. 24).

Do zysków zalicza się porównywalność wyników oraz fakt, że są informacją zwrotną, której rodzice nie mogą zakwestionować jako złośliwości nauczyciela wobec dziecka. Część dyrektorów widzi w egzaminie szansę na poznanie słabych i mocnych stron szkoły, a w konsekwencji mobilizację do poprawy jakości (Konarzewski 2004b: 172). Problem jest, gdy zmienia się to w walkę o wyniki i prestiż szkoły, posuniętą aż do ułatwiania uczniom egzaminów (wspomniany już przypadek w województwie śląskim, materiały Śląskiego Kuratorium Oświaty⁴⁶).

Krytyka dotyczy ograniczeń pomiaru, ponieważ daje tylko niepełną wiedzę o uczniu. Podreśla się też, że wykorzystanie informacji o uczniu, płynącej z egzaminu po VI klasie, zależy od tego, czy zainteresuje się nią nauczyciel w gimnazjum. Szkoła podstawowa widzi obszary do poprawienia, ale uczniów tych nie ma już w szkole. Część dyrektorów i nauczycieli uważa też, że testowanie jest niemiarodajne, stresujące i niepotrzebne, a wyniki egzaminów służą do oceniania szkół, a więc pośrednio nauczycieli (Konarzewski 2004b: 168–177). Ten ostatni zarzut można rozumieć jako niechęć do kontroli pracy nauczycieli, ale czy dobry egzamin nie jest odpowiednim

⁴⁶ Niepublikowane materiały Śląskiego Kuratorium Oświaty przygotowane przez dr Bronisławę Szkaradnik, wykorzystane za zgodą autorki.

do tego narzędziem? Ostatecznie wydaje się jednak, że przy założeniu, że szkoły i kuratoria będą starały się pilnować właściwego przebiegu egzaminów i wykorzystywały wyniki do poprawy warunków kształcenia, to egzaminy mają szansę być dobrym narzędziem oceny i ucznia, i szkoły (Konarzewski 2004b: 178–181). Istotne jest natomiast, by stale analizować standardy egzaminacyjne i doskonalić testy oraz zadbać o to, aby uczeń informację o wyniku miał jak najwcześniej (Konarzewski 2004b: 222–223).

Tab. 24. „Jak Pan(i) ocenia obecność sprawdzianu (egzaminu) w polskich szkołach?” (w %)

Wyszczególnienie	Szkoły podstawowe		Gimnazja	
	wiejskie	miejskie	wiejskie	Miejskie
Dyrektorzy	(N = 19)	(N = 21)	(N = 19)	(N = 21)
Zdecydowanie pozytywnie	-	24	21	19
Raczej pozytywnie, choć ma on również pewne wady	58	42	58	71
Raczej negatywnie, choć ma on również pewne zalety	26	24	16	5
Zdecydowanie negatywnie	-	5	5	5
Nie mam zdania lub brak odpowiedzi	16	5	5	5
Nauczyciele	(N = 158)	(N = 300)	(N = 130)	(N = 307)
Zdecydowanie pozytywnie	6	6	14	10
Raczej pozytywnie, choć ma on również pewne wady	38	39	47	50
Raczej negatywnie, choć ma on również pewne zalety	22	16	12	11
Zdecydowanie negatywnie	4	5	4	2
Nie mam zdania lub brak odpowiedzi	30	34	23	27

Za: Konarzewski 2004b: 171.

W odniesieniu do nowej matury zwracano uwagę, że egzamin ten będzie trudno uzgodnić ze szkołami wyższymi. Po pierwsze, ze względu na różne wymagania, a po drugie, ponieważ jest to ograniczenie niezależności szkół wyższych, a także, zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego, ich władzy (przekładającej się przecież też na korzyści ekonomiczne ze względu na prowadzone przez nie liczne kursy przygotowawcze (Konarzewski 1998: 36).

Po wyborach w 2001 r. rząd SLD–UP odłożył wdrożenie nowej matury z 2002 na 2005 rok. Przyczyny były przede wszystkim polityczne – realizacja obietnic wyborczych wobec tej części elektoratu nauczycielskiego, która uważała, że szkolnictwo nie jest do tego przygotowane. Jednak i przy pierwszym i przy drugim podejściu uczelnie zostawiły sobie furtkę w postaci możliwego dodatkowego sprawdzianu określonych umiejętności. Ostatecznie jednak nowa matura stała się rzeczywistością oświatową.

Ważna kwestia to pytanie o sens egzaminu maturalnego. Na pewno utracił już swój elitarny status, jako że szkoły maturalne stały się szkołami masowymi (Dolata, Putkiewicz, Wiłkomirska 2004: 8). Obecnie próg zaliczenia matury wynosi 30%, co oczywiście nie umożliwia studiów na renomowanej uczelni, ale są też przecież słabe, a walczące o klienta. Słabi uczniowie mogą „kupić” sobie wykształcenie na poziomie wyższym, bo formalnie nie będzie ku temu przeszkód.

Reformy programowe, jak całe zresztą reformy oświaty, to proces bardzo złożony, a nie jednorazowy akt. Wydaje się też, że są najbardziej ze wszystkich aspektów przekształceń szkolnictwa trudne do realizacji ze względu na stale zmieniające się warunki zewnętrzne i trudności z oceną zmian. Być może dlatego media zajmują się nimi w tak wąskim zakresie, tylko egzaminów i wyników nauczania, na podstawie których ocenia się jakość edukacji. Ma to dobre i złe strony. Reformy programowe są przez to mniej podatne na wstrząsy polityczne, z drugiej łatwo je odsunąć na później. Nikt przecież nie lubi ciągłych zmian, a w rzeczywistości XXI w. tego właśnie wymaga reforma programowa.

3. Infrastruktura oświatowa

Ze względu na to, że dla oświaty (nie tylko w Polsce, ale i w całej Europie) typowy właściwie jest chroniczny niedobór środków finansowych (Kupisiewicz 1999b: 26), zamierzenia względem warunków kształcenia zawsze napotykają problemy i ostatecznie są kompromisem między założeniami a trudną rzeczywistością. Paradoxem reform jest bowiem, że wzrost oczekiwań wobec oświaty rzadko (a od lat 70. praktycznie nigdy) nie idzie w parze z odpowiednim wzrostem nakładów, bo one z kolei są kompromisem między chęcią zmian a możliwościami budżetów. Wynik reformy zależy nie tylko od projektu oraz realizacji, ale i finansów, o czym reformatorzy często zapominają (Kucharz, Sörensen 1996: 95). W niniejszym opracowaniu wskazane zostaną przede wszystkim trzy sfery, na które szczególnie wpływają trudności infrastrukturalne: po pierwsze faktyczne upowszechnienie oświaty i likwidacja nierówności w dostępie zwłaszcza na linii miasto – wieś, po drugie realizacja celu, jakim jest poprawa jakości kształcenia w zależności od materialnych możliwości i po trzecie, wpływ problemów infrastrukturalnych i finansowych na postrzeganie i stosunek do reformy.

Z ograniczonym efektem projektów zmniejszenia nierówności edukacyjnych i zwiększenia dostępu do systemu oświatowego oraz poprawy jakości ma się do czynienia na przestrzeni całej historii reform oświatowych.

Okres międzywojenny i powojenny to przede wszystkim kwestia różnic pomiędzy wsią a miastem w zakresie struktury ilościowej szkół o różnym poziomie organizacji. Wyjątkiem jest okres bezpośrednio po wojnie, była to bowiem szczególna sytuacja odbudowy, gdy kwestie infrastrukturalne stają się na pewien czas jednym z głównych celów reform. Zanim rozważy się bowiem powszechność, dostępność i jakość, trzeba zaspokoić podstawowe potrzeby: zapewnić lokal i minimum wyposażenia oraz podreczniki (Gehring 1997: 255; Hearden 1997: 17).

W II Rzeczpospolitej, jak już wspomniano, istniały ogromne dysproporcje pomiędzy miastami i wsią pod względem organizacji szkół powszechnych. Szkoły najwyższej zorganizowane sześcioletnie i siedmioklasowe znajdowały się głównie w miastach, na wsiach dominowały jedno- i dwuklasowe (ok. 50% wszystkich) (Ługowski 1961: 55). Podobnie niekorzystnie była rozłożona sieć przedszkolna (Mauersberg 1988: 31). Reforma oświatowa jako krok ku ujednoczeniu szkolnictwa i poprawie sytuacji na wsi założyła komasację szkół najniżej zorganizowanych (klasy I–IV) i utworzenie czte-

roklasowych szkół I stopnia, sześcioklasowych II stopnia, a dotychczasowe siedmioklasowe otrzymały III stopień. Pozytywnym aspektem było podniesienie poziomu na najniższym I szczeblu (Grochowski 1994: 325–326). Problemem była natomiast podnoszona przez krytyków obawa, że to te właśnie szkoły będą dominować w polskim systemie szkolnym, ponieważ liczba klas, a więc i poziom organizacyjny, zależały od liczby zapisanych dzieci i nauczycieli, którymi dysponowała szkoła (Dąbrowski, Kornecki 1932: 39). Obawiano się, że przełoży się to na przygotowanie i realne szanse kontynuowania nauki w gimnazjach. Kryzys utrudnił jednak i te zamierzenia. Brak środków spowodował utrzymanie się jednoklasowych szkół przez cały okres II RP (Altman 1936: 129). Nie udało się poprawić infrastruktury oświatowej, by znacząco zmniejszyć dystans pomiędzy miastem a wsią. Wprawdzie odsetek szkół najniżej zorganizowanych zaczął w wyniku prac reformatorskich spadać: z 52% pod koniec lat 20. do 35% w roku szkolnym 1937/1938 (Grochowski 1994: 329), ale na wsi tylko niecałe 5% należało do najwyższej zorganizowanych, a 70% dzieci wiejskich uczyło się w szkołach I i II stopnia (Ługowski 1961: 56).

W Niemczech szkolnictwo było na wyższym poziomie (wpływały na to czynniki polityczne, społeczne i religijne). W ciągu całego okresu międzywojennego najniżej zorganizowane szkoły ludowe nie przekraczały jednej trzeciej (Grochowski 1994: 329). Podobnie jednak jak w Polsce, istniała dychotomia miasto – wieś. Problem małych szkół ludowych (*Zwergschulen*), w których lekcje odbywały się w klasach łączonych istniał w okresie między- i powojennym praktycznie właśnie wyłącznie na wsi (Rzeszotnik 2003: 322). Mimo niemożności zapewnienia wykształcenia na odpowiednim poziomie ta forma szkoły długo miała obrońców. Georg Picht postulował konieczność poprawy sytuacji infrastrukturalnej – przede wszystkim w zakresie *Volksschule*. Ta bowiem oferowała słabsze warunki kształcenia, np. mniej godzin języków obcych, często gorsze warunki lokalowe. Szczególnie zaś zwracał uwagę na konieczność odejścia od małych szkółek wiejskich, ale w tej kwestii było wiele sprzeczności. Podkreślano, że szkoła pomaga zachować jedność środowiska wiejskiego, sprzyja integracji wiejskiej społeczności, a więc trzeba te szkoły utrzymać (nawet jeśli liczą tylko 9–10 osób). Zwracano uwagę, że wystarczająco dużo jest już osób zmuszonych do wyjazdów za pracą (*Arbeitspendler*). Nie należy do nich dodawać *Kulturpendler*, a więc zmuszonych do dojeżdżania, by zdobywać wiedzę (Picht 1964b: 41).

W latach 60. i 70. podczas debaty nad reformą wysunięto wiele argumentów za i przeciw małym szkołom, ostatecznie jednak ich liczba zaczęła spadać (Werres 1968: 260), ponieważ warunkiem modernizacji programów, wprowadzenia nowych przedmiotów, zwiększenia nacisku na języki obce były dobrze przygotowane, rozbudowane szkoły. I takimi szkołami miały być szkoły nowego typu, tzw. główne (*Hauptschule*), wydzielone z ostatnich klas *Volkschuloberstufe* (szkoły ludowej wyższego poziomu). Miały one być nowoczesne zamiast tradycyjnych, tkwiących jedną nogą w XIX w. szkół ludowych. *Zwergschulen* zamykano, a tworzone większe szkoły zbiorcze (*Mittelpunktschulen*), które miały mieć odpowiednią kadre i wyposażenie, by kierować większą niż dotychczas liczbę uczniów na drogę kształcenia na poziomie średnim (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 137–138). Tylko w roku szkolnym 1967/1968 w Bawarii liczba szkół zmniejszyła się z 7000 do 3000, w Nadrenii-Westfalii w kilka lat

6000 szkół ludowych przekształcono w 1300 szkół głównych. Równocześnie trzeba było uczniom zagwarantować odpowiedni transport. Mimo wielu obaw i dyskusji przed wprowadzeniem, reforma szkolnictwa wiejskiego wywołała bardzo mało protestów. Być może częściowo ze względu na wciąż żywą w Niemczech skłonność do respektowania przepisów, a częściowo z powodu charakterystycznego dla przełomu lat 60. i 70. przekonania o konieczności postępu i wiary w nowoczesność (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 136).

Zdecydowanie trudniej i wśród licznych protestów zmiany infrastrukturalne tego typu przebiegały i przebiegają w Polsce. Wprowadzenie gminnych szkół zbiorczych podczas reformy w latach 70. miało poprawić sytuację przede wszystkim na wsi. Miały być dobrze wyposażone, pełnić rolę nie tylko centrum oświatowego, ale też kulturalnego i rekreacyjnego. Pozostałe szkoły w gminie miały mieć status filii. Część jednak planowano zlikwidować, po pierwsze, aby zwiększyć efektywność finansową systemu oświaty⁴⁷, a po drugie, ponieważ nie były w stanie zapewnić odpowiednich warunków nauki. Przykładem może być prowadzenie lekcji w klasach łączonych. Mimo tłumienia krytyki, wciąż w tej kwestii pojawiały się protesty, w dużej mierze uzasadnione, jak w następnych latach pokazały np. kłopoty z transportem. Czasami protest był wyrazem przyzwyczajenia i sentymentu, padały takie argumenty, jak: „Myśmy, Panie, sami naszymi rękami tę szkołę budowali”⁴⁸. Jednak same szkoły zbiorcze – w 1978/1979 r. działało ich 1700 – faktycznie zyskały. Doposażono je, rozbudowano, dobudowano boiska, sale gimnastyczne⁴⁹.

Podobne problemy pojawiły się przy tworzeniu sieci szkolnej podczas reformy w 1999 r. Bodźcem do jej przebudowy była sytuacja demograficzna oraz tworzenie gimnazjów. Z przeprowadzonych przed reformą analiz wynikała konieczność likwidacji, a częściej wygaszania niektórych szkół, zarówno na wsi, jak i w mieście ze względu na zmniejszającą się liczbę dzieci. Część szkół miała zostać przekształcona w gimnazja (Piwowski 1999: 120–122). Sytuację niżu demograficznego uznano za korzystną dla wprowadzenia reformy ze względu na niższe koszty, zwłaszcza że środków finansowych i tak było mało, a często trzeba nadrabiać zaniedbania inwestycyjne lat wcześniejszych⁵⁰. To, co jednak przypuszczalnie przysłużyło się poprawie sytuacji materialnej szkół podstawowych i realizacji koncepcji gimnazjum jako szkoły „mocnej”, także pod względem infrastruktury (o czym poniżej), okazało się jednak dużym problemem społecznym w związku z siecią szkolną. Decyzje o likwidacji małych szkół wywołały w wielu miejscach gwałtowne konflikty i protesty rodziców oraz nauczycieli (Paciorek 2000: 225). W niektórych przypadkach uznano protesty za zasadne, ponieważ np. dowóz był bardzo trudny. Zdarzało się jednak, że rodzice protestowali, mimo, że transport zapewniono, a odległość wynosiła np. tylko 3,5 kilometra (Sławewski 2000: 10). Powstaje pytanie, czy to szkoła jest dla danego środowiska tak ważna, np. ze względów kulturalnych, czy też jest to opór przeciwko jakiegokolwiek zmianie?

⁴⁷ *Raport...* Komitetu Ekspertów uznał za istotny problem nieefektywność ekonomiczną spowodowaną m.in. finansowaniem małych jednostek o wysokich kosztach utrzymania (*Raport...* 1973: 105).

⁴⁸ Wywiad 24 – pracownik wydziału oświaty w Bielsku-Białej, woj. śląskie, lata 70.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

W obliczu protestów powstał projekt organizacji pozarządowej Centrum Inicjatyw Oświatowych, wspierany przez poseł Grażynę Staniszewską. Został on nazwany „Mała Szkoła”. Umożliwia on utrzymanie szkoły, ale pod innymi niż dotychczas warunkami. Szkołę ma prowadzić dwoje nauczycieli (np. małżeństwo nauczycielskie). Dostają taką subwencję, jaka przypadłaby innej szkole za taką samą liczbę uczniów i za tę sumę gospodarują, tak, aby pokryć wszystkie koszty. Szkoła ma pozostać bezpłatna (Kozubal 2000: 7). Wprowadzenie w danej miejscowości programu „Mała Szkoła” uzależnione jest od inicjatywy w danej społeczności, przede wszystkim rodziców i nauczycieli. Program prowadzi Federacja Inicjatyw Oświatowych. Tworzenie małych szkół ma zarówno zwolenników, jak przeciwników. Ci pierwsi mówią o możliwości uczęszczania dzieci do szkół w miejscu zamieszkania, bez odrywania od rodziny i narażania na trudy dojazdów, podkreślają też rolę cywilizacyjną, kulturotwórczą i możliwość ograniczenia kosztów przez pracę w systemie klas łączonych lub zatrudnianie nauczycieli więcej niż jednego przedmiotu. Przeciwnicy twierdzą, że dzięki posyłaniu dzieci do szkół większych, stwarza się im lepszy dostęp do szkolnictwa wyższej jakości (Piwowski 1992; Piwowski 1999: 51–52). Wydaje się natomiast, że ponieważ taka szkoła znajduje sobie miejsce w zreformowanej rzeczywistości polskiej oświaty, otwiera to nowy obszar badawczy.

Generalnie natomiast protesty spowodowały, że samorządom trudno było podejmować decyzje o likwidacjach. Jeśli istniała taka możliwość, preferowano inne rozwiązania, np. łączenie w zespoły szkół lub przekazywanie fundacjom). Proces zmniejszania liczby szkół został zahamowany, samorząd bowiem pod wpływem protestów odsuwał zmiany na później w imię kalkulacji politycznej (Paciorek 2004d: A4). Same protesty z kolei określić można w znacznej części jako wyłącznie negujące, zgodnie z zasadą, że nie pozwala się na likwidację, ale i nie proponuje żadnego rozwiązania. Być może była to niechęć wobec kolejnej zmiany, zwłaszcza że w ostatnich latach było ich sporo?

Jak natomiast wyglądała realizacja innego elementu reformy, z którym wiązały się duże obawy dotyczące trudności infrastrukturalnych, czyli tworzenia gimnazjum? Brak dostatecznych środków finansowych to był problem od pierwszego dnia reformy, większość obciążeń przypadła na samorządy gminne i powiatowe, a ministerstwo nie zawsze wywiązywało się ze swoich zobowiązań wobec nich. W lutym 1999 r. były minister oświaty Mirosław Handke stwierdził, że MEN na początek zakupi autobusy dla pięciuset gmin. Nabyto ich jednak tylko sto dziewięćdziesiąt (Paciorek 2000: 227). Po kilku latach od rozpoczęcia reformy przedstawiciele samorządów właśnie ze względu na problemy finansowe i infrastrukturalne krytycznie oceniali reformę⁵¹.

Tworzenie gimnazjów wiązało się z różnymi problemami. Niemniej wiele z nich stało się faktycznie dobrymi szkołami, zyskały na wyposażeniu. Dzięki programowi „Internet w każdym gimnazjum” większość z nich została przyłączona do sieci internetowej (Pawelski 2000: 3). Ogólny jednak wniosek, jaki wylania się z badań (Konarzewski 2004b) jest taki, że zmiany w infrastrukturze są bardzo niestabilne. Wciąż mimo założeń wiele gimnazjów nie zostało oddzielonych od szkół podstawowych. W kwestii wyposażenia w trzecim roku reformy obserwowana była korzystna ten-

⁵¹ Wywiad 29 i 30 – wójtowie gmin wiejskich; wywiad 31 – burmistrz miasta, woj. śląskie.

dencja doganiania gimnazjów miejskich przez wiejskie, co było szansą na wyrównanie warunków kształcenia, a zatem i szans oświatowych uczniów mieszkających na wsi, ale zjawisko to okazało się nietrwałe. Ponieważ problem dowozu w dwóch trzecich przypadków dotyczy terenów wiejskich, także i tu stwierdzone problemy powodują niekorzystne zjawiska w odniesieniu do szkolnictwa na wsi. Gimbusy miały być jedną z wizytówek reformy. Samorzady poradziły sobie z organizacją dowozu, problemem jest raczej jakość pojazdów (Miecik 2002) i czas dojazdu – tu tracą niestety dzieci z terenów wiejskich. Nie odnotowano natomiast znaczących różnic przy porównaniu czasu, jaki dany uczeń poświęcał na dotarcie do szkoły podstawowej, a do gimnazjum, chociaż odległości są większe. Tu widać więc efekty starań samorządów. Szkoły starają się też zapewnić opiekę w czasie oczekiwania na transport (Konarzewski 2004b: 208–210).

Oceniając jednak ogólnie problemy reform wiążące się z infrastrukturą oświatową, cechą charakterystyczną jest niekorzystne zjawisko powiększania się lub przynajmniej utrzymywania dystansu pomiędzy miastem a wsią. Rozpęd reformy na wsi za każdym razem słabnie z powodu problemów materialnych, przez co może być też utracona odnotowywana poprawa, czyli zmniejszanie się różnic dotyczących jakości pracy i wyników edukacji. W konsekwencji cele reformy mogą pozostać niezrealizowane, chociaż sytuacja jest bardzo zróżnicowana w zależności od gminy – np. w województwie śląskim można wskazać gminy wiejskie, w których jest lepsza sytuacja niż w niektórych szkołach miejskich⁵².

Niemcy także borykają się obecnie z problemami infrastrukturalnymi, m.in. brakiem środków na konieczne inwestycje, pomoce dydaktyczne. Sytuacja jest różna w różnych landach, ale wiele z nich notuje znaczące braki (*Petersberger Modell* 2001: 2). Skoro jednym z kluczy do poprawy stanu oświaty ma być *Ganztagschule* – szkoła całodniowa – konieczne jest zapewnienie odpowiednich warunków.

Jeśli natomiast chodzi o trzeci z wymienionych na początku tego podrozdziału obszarów, czyli wpływ problemów infrastrukturalnych na postrzeganie i ocenę reformy istotne jest, że to one właśnie są najłatwiejsze do zauważenia, pojawiają się też szybciej niż pierwsze pozytywne efekty reformy. Są też wdzięcznym tematem dla opozycji politycznej (np. *Cztery reformy...* 2000) i mediów (Miecik 2002). Niejednokrotnie są one tak często podnoszone, że dochodzi do wyolbrzymienia ich w opinii publicznej i jak zauważył Krzysztof Konarzewski, badając warunki nauczania i infrastrukturę oświatową po reformie, wyniki badań nie zaspokajają później „zapotrzebowania na symptomy kłęski oświatowej będącej następstwem reformy strukturalnej” (Konarzewski 2004b: 208).

4. Szkoła w służbie gospodarki i rynku pracy

Reformy systemu edukacyjnego nie są zawieszane w próżni. Ich przyczyną są stwierdzone braki, zapóźnienia, niedostosowanie. Impuls zaś pochodzi z innych podsys-

⁵² Wywiad 29 – wójt gminy wiejskiej; wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

temów społecznych. Do wieku XX główną rolę odgrywał Kościół i państwo (Rolff 1980: 51). Jednak od czasów rewolucji przemysłowej coraz większe znaczenie uzyskiwał system gospodarczy, by w XX i XXI w. stać się podstawowym impulsem reform. Wśród warunków powodzenia reformy edukacji są one wymienione na drugim miejscu, po woli politycznej⁵³. W latach 70., po okresie „eksplozji szkolnej” od połowy lat 50. i w latach 60., którą można było obserwować w prawie wszystkich krajach uprzemysłowionych, nastąpił okres zahamowania, a nawet stagnacji (Kupisiewicz 1999a: 23). Kryzys gospodarczy był przyczyną załamania się reformy prowadzonej przez SPD w RFN w latach 60. i 70. (Diederich, Lingelbach 1977) oraz realizowanej w PRL w drugiej połowie lat 70. W Niemczech po okresie systematycznego wzrostu nakładów na oświatę w latach 60. i pierwszej połowie 70. nastąpiło załamanie (tab 25).

Tab. 25. Nakłady na oświatę w RFN w latach 1950–1986

Rok	Udział wydatków na system oświatowy w budżecie państwa (wraz ze szkolnictwem wyższym, w %)
1950	7,0
1960	8,6
1970	12,6
1980	9,9
1986	8,9

Źródło: Statistisches Bundesamt, *Statistisches Jahrbuch* 1975, 1978, 1989, za: *Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 31.

W PRL po kilku latach wielkich inwestycji nadszedł czas kryzysu. W efekcie „przykręcenia kurka inwestycyjnego” zmniejszono nakłady na oświatę, a ostatecznie jesienią 1980 r. reformę strukturalną wstrzymano. Formalny wyraz znalazło to w Uchwale Sejmu z 26 stycznia 1982 r. („Monitor Polski” Nr 5, poz. 21).

Argumentacja ekonomiczna była też elementem krytyki zarówno reformy jędrzejewiczowskiej, jak i reformy AWS–UW. Była też podnoszona w debacie rozpoczętej z początkiem obecnego wieku, po wstrząsie, jaki przeżyła oświata niemiecka w wyniku badań TIMMS (*Trend in International Mathematics and Science Study*) i PISA.

Przed wprowadzeniem reformy jędrzejewiczowskiej krytycy z kręgu gospodarki twierdzili, że wybrano zły moment na wprowadzenie reformy. Rok 1929 to początek kryzysu gospodarczego, który rozpoczął się w Ameryce, ale ogarnął znaczną część świata. W 1932 r. Polska znajdowała się w trudnej sytuacji gospodarczej, a nakłady przeznaczone na oświatę zmniejszyły się. Przykładowo, na rok szkolny 1932/1933 przewidziano 70761 etatów nauczycielskich, a zapotrzebowanie wyrażało się w liczbie 88190. Nawet obciążając nauczycieli nadmierną liczbą uczniów i tak około 800 tysięcy dzieci znalazło się poza szkołą. W następnym roku liczba ta mogła osiągnąć do 1,5 miliona dzieci („Jednodniówka...” 1932: 5). Zwracano uwagę, że od 1927 r. liczba dzieci w wieku szkolnym (powyżej 7 lat) stale rośnie, bo do szkół zaczęły wchodzić roczniki wyżu demograficznego, który odnotowano po I wojnie (Mauersberg

⁵³ Wywiad 29 i 30 – wójtowie gmin wiejskich, woj. śląskie; wywiad 31 – burmistrz miasta, woj. śląskie.

1988). W tej sytuacji zwracano uwagę, że brak jest środków na reorganizację systemu szkolnictwa, a dostępne pieniądze należałoby przeznaczyć na inne cele, np. zwiększenie liczby etatów, budowę nowych szkół. Proporcjonalnie wydatki na oświatę w II Rzeczypospolitej nie obiegały znacznie od poziomu europejskiego – stanowiły ok. połowy budżetu przeznaczanego na wojsko i obronę, stanowiły też znaczny odsetek całego budżetu (13,2% w latach 1933–1934), co plasowało nas na drugim miejscu, za Niemcami (18,1%). Kwoty te natomiast były realnie niskie: 188,3 mln franków szwajcarskich⁵⁴, a Niemcy 885 mln (Grochowski 1994: 316–322).

Przed wprowadzeniem reformy w 1999 r. jej przeciwnicy także powoływali się na argumenty ekonomiczne. (*Cztery reformy...* 2000: 52). Strona rządowa proponowała jako rozwiązanie koncepcję bonów oświatowych, co miałyby spowodować, że dobre szkoły nie miałyby problemów z utrzymaniem. Ten element projektu spotkał się z dużą krytyką. Argumentowano, że doprowadzi to do segregacji szkolnictwa na zasadach klasowych, przede wszystkim według kryterium majątkowego (Putkiewicz, Zahorska 1998: 51). Badania nad bonami prowadzono w Wielkiej Brytanii, USA i Nowej Zelandii i stwierdzono, że „reformy sygnowane metaforą rynkową mają tendencję do wzmacniania, a nie redukowania nierówności edukacyjnych” (Whitty 1997: 6). Wynikiem krytyki było odejście od tego pomysłu i pozostanie przy subwencji dla gmin z budżetu państwa. Bony pilotażowo wprowadzono w kilku ośrodkach m.in. w Kwidzynie i Świdniku. Problemem okazała się jednak sytuacja, gdy w wyniku wyborów dokonywanych przez uczniów okazało się, że w każdym mieście trzeba zlikwidować po jednym gimnazjum. W Świdniku nie zgodzono się z decyzją kuratorium i ówczesnej minister edukacji Krystyny Łybackiej. W Kwidzynie zdecydowano się poczekać pewien okres na ewentualną poprawę sytuacji. W pierwszym przypadku bon wystąpił jako czynnik ekonomiczny legitymizujący decyzje samorządu, ale działania władzy państwowej pozbawiły go właściwie racji bytu, w drugim zaś sprowadzono go do roli sygnału ostrzegawczego (Herczyński, Kiersztyn 2004). Problem kosztów reformy miał też zmniejszyć fakt, że w chwili jej wprowadzenia do szkół wchodziły roczniki niżej demograficznego, ale po pierwsze, było mnóstwo zaniedbań z lat wcześniejszych⁵⁵, a po drugie, krytycy zwracali uwagę, że nie musi to być sytuacja korzystna. Jednostkowe koszty kształcenia rosną, gdy zmniejsza się przeciętna liczebność uczniów szkoły (*Cztery reformy...* 2000: 66), a kwestia zamykania szkół i racjonalizacji sieci szkolnej jest bardzo drażliwa społecznie.

W Niemczech mimo zdiagnozowania potrzeby reformy, to argumenty ekonomiczne powodują, że brak dla niej klimatu politycznego (Rubner 2002d). Chociaż nie było grup społecznych, które deklarowałyby, że są przeciwne reformie, to wskazywano, że w trudnej sytuacji gospodarczej Niemiec są ważniejsze problemy do rozwiązania: reforma świadczeń socjalnych, emerytur, walka z bezrobociem⁵⁶.

Problemy finansowe utrudniają też reformę na etapie realizacji. W latach 30. kryzys gospodarczy spowodował, że już po roku trzeba było zaprowadzać oszczędności, m.in. zwiększając liczbę dzieci przypadającą na nauczyciela (Altman 1936: 127),

⁵⁴ Walutą tą posługuje się autor przywoływanego opracowania.

⁵⁵ Wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

⁵⁶ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

odsuwając reformę wychowania przedszkolnego (Mauersberg 1988: 31) i rezygnując z podnoszenia poziomu organizacyjnego szkół (określanego według liczby prowadzonych klas), co powodowało, że wielu uczniów miało zamkniętą drogę do dalszej edukacji (Suchodolski 1937).

Także obecnie realizowane reformy są często z powodów ekonomicznych dorywczą łataniną. Samorzady starają się realizować zadania edukacyjne, przesuwając fundusze przeznaczone na inne cele⁵⁷, czasem w sytuacji oporu wobec likwidacji szkoły przekazują ją jako zadanie zlecone np. Centrum Inicjatyw Oświatowych w ramach projektu „Mała Szkoła” lub fundacjom. Przykładem może być gmina Milówka, gdzie uniknięto likwidacji szkoły poprzez przekazanie jej fundacji⁵⁸. Względy finansowe powodują też odchodzenie od założeń reformy, np. tworzenie szkoły podstawowej i gimnazjum w ramach jednego budynku, mimo że ze względów wychowawczych nie jest to wskazane⁵⁹ (Konarzewski 2000: 58) oraz ogólne zagrożenie całości realizacji (Kupisiewicz 1999b: 31).

Pozytywnym aspektem jest fakt, że po przekazaniu finansowania szkolnictwa samorządom, szkoły mocno wrosły w środowisko lokalne⁶⁰. W wielu przypadkach powoduje to, że kwestie oświatowe są tematem, w którym nie ma sporów politycznych, bo wszyscy doceniają ich rangę⁶¹. Jest też jednak ciemna strona niedoborów finansowych: segregacja uczniów pod względem majątkowym, tworzenie oddziałów, w których rodzice uczniów dopłacają za dodatkowe zajęcia np. z drugiego języka obcego, bo szkoła nie jest w stronie sama tego zapewnić wszystkim uczniom (Dolata, Konarzewski, Putkiewicz 2003: 3; Dolata 2001: 33) i szara strefa edukacji – rynek korepetycji, co w Polsce jest ogromnym problemem (Bogaj 1997: 12). Brak nakładów finansowych to też bariera – ekonomiczna – w zapewnianiu równości szans.

Przede wszystkim trudności ekonomiczne były wymienione jako przyczyna, dla której respondenci twierdzili, że reformy nie należało wprowadzać w 1999 r., ewentualnie zdecydować się tylko na reformę programową⁶². Odsuwanie reformy w Niemczech też wynika w dużej mierze z argumentów ekonomicznych. Czy reformy oświaty należy wprowadzać tylko w okresie wyżu gospodarczego? W badaniach pojawiły się odpowiedzi twierdzące, ale ich uzasadnienie wskazywało przede wszystkim na myślenie w kategoriach zysków politycznych⁶³. Wskazywano też, że są pilniejsze zadania⁶⁴. Są też jednak argumenty przemawiające przeciwko. Reformę oświaty trzeba traktować jako składową przezwyciężania kryzysów ekonomiczno-społecznych (Becker 1975: 253). W ten sposób reformę przedstawiła koalicja AWS–UW, traktując ją jako element planu przekształceń społeczno-politycznych. Ponadto, o czym była

⁵⁷ Wywiad 29 – wójt gminy wiejskiej, woj. śląskie.

⁵⁸ Wywiad 22 – dyrektor szkoły, woj. śląskie; wywiad 31 – burmistrz miasta, wójt śląskie.

⁵⁹ Wywiad 6 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999; wywiad 19 – dyrektor szkoły, woj. śląskie.

⁶⁰ Wywiad 10 – senator SLD.

⁶¹ Wywiad 29 i 30 – wójtowie gmin wiejskich, woj. śląskie.

⁶² Wywiad 10 – senator SLD; wywiad 8 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.; wywiad 14 – poseł LPR; wywiad 15 – członek ZNP.

⁶³ Wywiad 8 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁶⁴ Wywiad 14 – poseł LPR; wywiad 10 – senator SLD.

mowa wcześniej, jak wskazuje przykład RFN w latach 50. okres wyżu gospodarczego nie sprzyja widzeniu potrzeby zmian. W trudnych latach po II wojnie światowej udało się bowiem zrealizować reformę edukacji, mimo że problemy gospodarcze ogromnie to utrudniały i powodowały niechęć opinii publicznej (Gehring 1997: 255). Kryzys gospodarczy może więc przyczynić się do klęski reformy, ale być też impulsem do jej realizacji, jeśli reforma ma być krokiem ku poprawie sytuacji (Becker 1975a: 254–261).

Oświata jest chronicznie niedofinansowana. Kwestię tę traktuje się jako problem o ponadeuropejskim wymiarze (Kupisiewicz 1999b) i wbrew deklaracjom polityków⁶⁵ nie należy ona do priorytetowych zadań rządów (Konarzewski 2000: 55; Rubner 2002a) ze względu na jej małą siłę polityczną (tab. 26 prezentuje poziom nakładów na oświatę w Europie i Stanach Zjednoczonych pod koniec lat 90.).

Tab. 26. Publiczne wydatki na oświatę w procentach PKB w 1998 r.

Państwo	Procent PKB
Dania	8,2
Szwecja	8,0
Norwegia	7,7
Francja	5,9
Szwajcaria	5,5
Polska	5,4
USA	5,4
Wielka Brytania	4,7
Niemcy	4,6
Węgry	4,6

UNESCO 1999 za: Jahrbuch 2003: 557.

W sytuacji wyzwań ze strony tworzącego się społeczeństwa informacyjnego, odsuwanie reformy powoduje ponadto narastanie problemów (Bölsche 2002), co było udziałem i Polski (odraczanie reformy, podejmowanie ograniczonych działań przez lata 90.), i Niemiec. Reformowanie systemu szkolnego można jednak odsuwać, ale nie można go uniknąć, bo rozdzwięk pomiędzy gospodarką a edukacją może się tylko powiększyć (Bölsche 2002).

Okres po II wojnie światowej to czas, gdy najbardziej nasiliło się przekonanie, że stagnacja systemu edukacyjnego może prowadzić do recesji, a więc jego rozwój jest niezbędny do osiągnięcia wzrostu ekonomicznego (Froese 1969: 73). Twórca społecznej gospodarki rynkowej Ludwig Erhard uważał, że kwestia edukacyjna ma w XX w. podobne znaczenie, jakie w XIX w. miała socjalna (Jeismann 2000: 184).

Nie oznacza to, że wcześniej nie zwracano uwagi na wymogi gospodarki względem systemu oświaty – w projekcie reformy jędrzejewiczowskiej z 1932 r. problem ten zajmował znaczące miejsce. Już w połowie lat 20. zwrócono uwagę, że kształcenie zawodowe pozostaje w stadium początkowym i nie jest w stanie zaspokoić potrzeb

⁶⁵ Pojawiają się opinie, że Niemcy wydają na oświatę mniej niż mogliby sobie pozwolić. Takie zdanie wyrażał m.in. prezydent Johannes Rau, przykładowo, w 2002 r. żądał od polityków większego zaangażowania (*Geredet und geschrieben ist genug* 2002).

gospodarki, nie odpowiada też planom rozwoju Rzeczypospolitej. W 1926 r. istniało w Polsce 1245 szkół, a więc 0,32 szkoły na 100 km² powierzchni kraju, a i te były skupione przede wszystkim wokół ośrodków przemysłowych, co ze względu na duże zróżnicowanie pod tym względem terenów dawnych zaborów, było niekorzystne (Sikora 1929: 27). Zabór austriacki prezentował się najgorzej, ponieważ cesarstwo traktowało obszar Galicji jako teren rolniczy, spichlerz, nie dbano o rozwój przemysłu (Sikora 1929: 4). Analizy gospodarcze, na których opierali się twórcy projektu reformy wskazywały, że trzeba utworzyć kilkaset nowych szkół. Nawet liczbę szkół doksztalających przemysłowych, których było najwięcej (398) należało zwiększyć o minimum 265. Ponadto planowano rozszerzenie zakresu szkolnictwa zawodowego przez utworzenie szkół oferujących możliwość doksztalania się pracujących, oferujące kursy przekwalifikowujące lub dające specjalizację. Poza tym zamierzano umożliwić wstęp na studia absolwentom szkół zawodowych stopnia licealnego, co dotychczas nie było możliwe (Śliwiński 1934). Przekonanie o ważności rozbudowy kształcenia zawodowego było tak duże, że ten punkt projektu został przyjęty pozytywnie; był krytykowany w bardzo niewielkim stopniu (Wachholz 1932). Mimo że kryzys gospodarczy spowodował znaczne okrojenie reformy na etapie realizacji, to jego zakres jednak się zwiększał (tab. 27 i 28).

Tab. 27. Rozwój szkolnictwa zawodowego stopnia niższego, gimnazjalnego i licealnego

1. Liczba szkół	Dział szkolnictwa				
	przemysłowego	handlowego	rolniczego	gospodarczego	Razem
2. Liczba młodzieży					
1. Rok szkolny					
1935/1936	242	167	169	93	671
1936/1937	247	183	178	119	727
1937/1938	254	208	198	129	789
2. Rok szkolny					
1935/1936	33.245	23.757	6.034	2.889	65.925
1936/1937	37.451	29.108	7.624	4.419	78.602
1937/1938	42.332	35.900	8.707	4.646	91.585

Dane i sposób ich zagregowania za: Firewicz 1937: 53.

Tab. 28. Rozwój doksztalania zawodowego

Rok szkolny	Liczba			Uwagi
	szkół	oddziałów	uczniów	
1934/1935	637	2303	84.134	*przeprowadzano komasację szkół i oddziałów
1935/1936	608*	2250	87.327	
1936/1937	613	2525	97.474	

Za: Firewicz 1937: 54.

Po II wojnie światowej systemy edukacji zachodniemieckiej i polskiej prezentują odmienne podejście i odmiennie traktują związki z gospodarką. W RFN od końca lat 50. system oświaty był pod szczególną obserwacją, w latach 60. jednak stanął w cen-

trum dyskusji politycznej, bo uświadomiono sobie jego ściśle związki ze wzrostem gospodarczym (Myung-Shin 1994: 23). Określono je jako specyficzny kapitał ludzki, odwołując się m.in. do poglądów Adama Smitha:

[...] człowiek wyszkolony kosztem wielkiej pracy i w ciągu długiego czasu [...] może być przyrównany do jednej z owych kosztownych maszyn (Smith 1954: 131).

W latach 60. pojawiły się prace, w których kapitał ludzki stawiano obok rzeczowego i siły roboczej jako element funkcji produkcji (Brzozowski, Siwiński 2001: 7; Grodzicki 2000: 5). Pionierską pod tym względem była praca Theodore W. Schulza z 1961 r. W tym także roku OECD opublikowało studium dotyczące ekonomii edukacji, w którym stwierdzono pozytywną korelację pomiędzy procentem młodzieży objętej systemem szkolnictwa a dochodem na głowę mieszkańca (Gloy 1969: 147–148).

Wzrost zainteresowania oświatą wynikał też z przekonania o jej możliwościach dotyczących mobilności i alokacji jednostek w systemie społecznym. Poziom wykształcenia był istotnym czynnikiem statusu. W 1964 r. seria artykułów Georga Pichta w czasopiśmie „Christ und Welt” zapoczątkowała dyskusję o konieczności reformy niemieckiego systemu oświaty. Podstawowym elementem krytyki Pichta stanowiło stwierdzenie, że niemiecki system szkolny nie odpowiada wymogom nowoczesnej ekonomii: zbyt mały procent uczniów zdobywa maturę i studiuje (tab. 29).

Tab. 29. Liczba maturzystów według krajów

Państwo	Procent uczniów osiągających poziom maturalny w %
Norwegia	22
Szwecja	22
Francja	19
Austria	14
Wielka Brytania	12,5
Dania	11,5
Holandia	9
RFN	6,8

Za: Picht 1964b: 25.

Picht obawiał się, że dalsze zaniedbania powszechnej edukacji doprowadzą do politycznej i ekonomicznej marginalizacji RFN (Picht 1964b: 24; „Standard Schule” 1991: 249–251). Dodatkowym elementem zwiększającym nacisk na modernizację i powodującym, że dyskusja o stanie oświaty niemieckiej stawała się jeszcze gorętsza, była sytuacja międzynarodowa: napięcie na linii Wschód–Zachód, a także szok spowodowany osiągnięciami ZSRR w dziedzinie podboju kosmosu (*Sputnik-Schock*) (Myung-Shin 1994: 27–32).

Świadomość, że w systemie gospodarczym zmiany zachodzą coraz szybciej i trzymanie się starych wzorów nie wystarcza stawało się coraz wyraźniejsze, dając zarazem impuls do reform, także w oświacie (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 26–27). Po przejściu władzy przez SPD powstały też dogodne warunki polityczne.

Przy planowaniu reformy wymogi gospodarcze odegrały znaczącą rolę, chociaż pierwszoplanowe były nadal uwarunkowania społeczne (Dahrendorf 1966: 12). Reformę wprowadzano pod hasłem Dahrendorfa „Oświata jest prawem obywatelskim”, a nie przestrzegającego przed „katastrofą edukacyjną” Georga Pichta (Hearden 1977: 274), aczkolwiek, jak zauważył sam Dahrendorf, to raczej Picht przekonał opinię publiczną, że reforma jest niezbędna (Dahrendorf 1966: 13). Realnie więc wymogi gospodarki były ważniejsze od wymogów demokracji. Projekt wprowadzenia *Gesamtschule* – szkoły łączącej tradycyjne trzy rodzaje szkół na poziomie ponadpodstawowym: *Hauptschule*, *Realschule* i *Gymnasium* – co było koncepcją raczej społeczno-polityczną niż *stricte* pedagogiczną – też uzasadniono ekonomicznie. *Gesamtschule* miała przygotowywać do warunków szybko rozwijającej się techniki i technologii, tworzyć „techniczną cywilizację”. Być może była to jednak argumentacja używana w celu, w jakim często używa się argumentów z dziedziny gospodarki: aby zmniejszyć krytykę wobec proponowanych rozwiązań i zmniejszyć opór wobec planowanej likwidacji trójdzielnego systemu. Pod wpływem oczekiwań kół gospodarczych podjęto też próby łączenia kształcenia ogólnego z zawodowym, ale projekt ten nie wyszedł poza rozwiązania pilotażowe (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 138–140).

Na pewno jednak uwarunkowania ekonomiczne były jedną z najistotniejszych przyczyn załamania reformy. Kryzys naftowy z 1973 r. i będąca jego następstwem recesja spowodowały, wraz ze zmianą polityczną, *veto* dla dalszego reformowania (Diederich, Lingelbach 1977: 181). Ponadto w latach 70. pojawiły się wątpliwości związane z faktycznym wpływem oświaty na gospodarkę. Zwracano uwagę, że powiązanie to nie jest tak proste, jak wcześniej zakładano, a samo upowszechnianie edukacji na wyższych poziomach nie równa się jeszcze wzrostowi ekonomicznemu (Myung-Shin 1994: 32).

Inaczej nieco wyglądało powiązanie systemu gospodarczego z edukacyjnym w państwach socjalistycznych, a więc także PRL i NRD. Oba podlegały centralnemu planowaniu. System oświatowy miał dostarczać gospodarce, przede wszystkim przemysłowi, siły roboczej i to było podstawowym założeniem.

Gdy w 1971 r. nowa ekipa rządząca pod przewodnictwem Edwarda Gierka zdecydowała, że system szkolnictwa trzeba zreformować, analizie poddano także aspekt powiązań z gospodarką. Komitet Ekspertów pod przewodnictwem Jana Szczepańskiego uznał, że w tym względzie konieczne są zmiany z powodu wspomnianych już przeobrażeń w skali światowej i postępu technologicznego. W skali świata obserwowano tendencje do zwiększania zakresu wiedzy ogólnej, jako bazy dla dalszej specjalizacji.

Tymczasem polskie szkolnictwo zawodowe oferowało ponad czterysta bardzo wąskich specjalności. W takiej sytuacji przekwalifikowanie absolwenta wymagało praktycznie rozpoczęcia nauki od początku. Ponadto absolwenci zasadniczych szkół zawodowych mieli duże trudności z opanowaniem nowych technologii (*Raport o stanie oświaty w PRL* 1973: 101). Mimo tej analizy wymogi gospodarki: jak największa liczba robotników wykwalifikowanych w jak najkrótszym czasie (Nowacki 1973: 10–14) i naciski ze strony przemysłu⁶⁶ spowodowały, że reformatorzy nie zdecydo-

⁶⁶ Wywiad 24 – pracownik wydziału oświaty w Bielsku-Białej, woj. śląskie, lata 70.

wali się na przekształcenia w szkolnictwie zawodowym (Kupisiewicz 1981: 8). Uczyniono tak wbrew opinii Komitetu Ekspertów, że zmiany i to gruntowne, są konieczne.

W NRD, podobnie jak w PRL, szkoła pełniła przede wszystkim rolę polityczną. Jej podstawowym zadaniem było tworzenie człowieka socjalizmu oraz przeobrażenie istniejącego porządku społecznego. Klasy robotnicza i chłopska miały być zdecydowanie liczniej reprezentowane na wszystkich szczeblach kształcenia (Hearden 1977: 250). W zakresie powiązań z gospodarką dominowało przekonanie, że system edukacyjny jest dostarczycielem siły roboczej. W latach 60. w NRD powstał impuls do reform, zdaniem Artura Heardena być może na skutek nacisku konkurencji w przemyśle pomiędzy oboma państwami niemieckimi.

W PRL i NRD impulsem do ekspansji edukacyjnej nie była natomiast rola oświaty w kształtowaniu struktury stratyfikacyjnej. Ze względu na zjawisko tzw. dekompozycji czynników statusu, poziom wykształcenia nie przekładał się na wyższy status społeczny. Ze względu natomiast na politykę pełnego zatrudnienia w gospodarce, wykształcenie nie było szansą rynkową, które to zjawisko jest obserwowane współcześnie.

W latach 70. sposób myślenia o powiązaniach systemu gospodarczego i edukacyjnego uległ zmianie. Związek oświaty i wzrostu gospodarczego nie wydawał się już tak ścisły, jak 10 lat wcześniej⁶⁷. Euforię lat 60. zastąpił w następnych dekadach znacznie skromniejszy poziom oczekiwań. Okazało się, że poziom wykształcenia społeczeństwa rośnie, ale nie likwiduje problemu bezrobocia (Widmaier 1975: 200). Coraz trudniejsze stawało się też określenie, w jaki sposób system edukacyjny mógłby pomóc w osiągnięciu równowagi na rynku pracy (Hearden 1977: 279–280). Stawianie znaku równości pomiędzy dobrym wykształceniem a zatrudnieniem nie było już możliwe (Myung-Shin 1994: 75). Wciąż jednak istniała silna zależność pomiędzy stanem zamożności państwa a rozmiarami kształcenia na poziomie podstawowym i średnim (Grodzicki 2000: 74–75; Gruz 1997: 84–85).

Gwałtowny rozwój naukowy i technologiczny, przejście od społeczeństwa przemysłowego do poprzemysłowego, a obecnie do informacyjnego, zakwestionował też inne przekonanie z kręgu powiązań edukacji i gospodarki, to jest, że wykształcenie równa się zawód. Wymaga to restrukturyzacji kształcenia zawodowego. Te kwestie, które w RFN zajmują uwagę polityków edukacyjnych już od lat 70., w latach 90. stały się też udziałem Polski i dawnego NRD – wschodnich landów zjednoczonych Niemiec. Reforma z 1999 r. zakładała, że zasadnicza szkoła zawodowa nie będzie już przygotowywała wyłącznie do jednej konkretnej, wąskiej specjalizacji. Kształcenie miało dawać ogólną bazę, a następnie w systemie zbliżonym do kursowego nadbudowywano by specjalizacje. Dawałoby to też możliwość szybkiego przekwalifikowania się. Problemem jest fakt, że szkoły nieprowadzące bezpośrednio ku maturze i studiom: zasadnicza szkoła zawodowa w Polsce i szkoła główna (*Hauptschule*) oraz w pewnym stopniu szkoła zawodowa (*Berufsschule*)⁶⁸ w Niemczech, stają się ścieżką

⁶⁷ Przykładowo Ralf Dahrendorf zwracał już latach 60. uwagę, że związki gospodarki z oświatą są kompleksowe i nie należy ulegać pokusie uproszczeń (Dahrendorf 1966: 15–19).

⁶⁸ W tym ostatnim przypadku problem polega na tym, że system kształcenia zawodowego w Niemczech jest dualny i zakłada łączenie teorii z nabywaniem doświadczenia praktycznego. Tymczasem coraz trudniej o miejsca praktycznej nauki zawodu.

wykluczenia. Nawet okresowe wzrosty popytu na robotników wykwalifikowanych (w związku z procesami migracyjnymi) nie zmieniają faktu, że następuje stały spadek zapotrzebowania na pracę ludzi o niższych kwalifikacjach. Zarówno w Polsce, jak i w Niemczech przedmiotem troski ekspertów pozostaje zagadnienie, jak zbudować dobre szkoły: zawodową i główną, jako że też są one i ich absolwenci potrzebni do dobrego funkcjonowania gospodarki, a zapobiec traktowania ich jako miejsca dla tych, „którzy nie radzą sobie w liceum/gimnazjum”⁶⁹. Jak wskazują badania Zbigniewa Kwiecińskiego, zasadnicza szkoła zawodowa nie musi być strukturalną pułapką systemu szkolnego. Część młodzieży postrzega ją jako naturalną ścieżkę edukacyjną, jaka była im dostępna. Problemem jest natomiast fakt, że szkoła ta, naznaczając negatywnie, „wyłącza” niejako samoświadomość szans edukacyjnych i życiowych (Kwieciński 2002: 120–121).

W jaki sposób nowa sytuacja wpływa na powiązanie systemu gospodarczego z oświatowym? Czy jest on nadal silnym impulsem do reform w szkolnictwie? Na to pytanie można udzielić odpowiedzi twierdzącej⁷⁰. Po pierwsze, z powodu wspomnianych już zmian w nauce, technologii, sposobie pracy⁷¹ (*Edukacja dla Europy* 1999). Społeczeństwo informacyjne potrzebuje innego sposobu kształcenia niż wcześniej. Przy tak szybkim tempie zmian technologicznych nie jest możliwe nauczenie absolwenta wszystkiego, co jest mu potrzebne. Tak więc w edukacji widoczne jest nowe podejście dydaktyczne i metodologiczne. Ucznia trzeba „wypożyczyć” w podstawy wiedzy oraz wykształcić w nim umiejętność ciągłego uczenia się, a w razie konieczności przekwalifikowania się.

Zamiast przygotować człowieka do stanowiska, które ma zająć, nauczyć go, by sam dla siebie stworzył sferę działania, społecznie płodną, a odpowiadającą jego indywidualności (Znaniecki 1925: 65).

Ogrom wiedzy uniemożliwia już tak popularne w szkole podejście encyklopedyczne. Reforma AWS–UW wprowadziła pewne zmiany w liczbie godzin poświęconych poszczególnym przedmiotom i w przekazywanych w ich ramach treściach, ale podstawową zmianą było założenie odejścia od wiedzy fotograficznej na rzecz kształcenia umiejętności⁷² (Faßhauer 1999: 544–545). Podobnie rzecz się ma z przygotowywaniem do korzystania z nowych technologii, które to hasło było jednym ze sztandarowych reformy⁷³. Nie sposób wpoić gotowe wzorce, trzeba raczej uczyć, jak się ich uczyć⁷⁴. Badania Banku Światowego wskazują zaś, że poprawa i podniesienie poziomu wykształcenia są ściśle związane ze zdolnością absorpcji nowych technologii oraz rozwiązań organizacyjnych (Grodzicki 2000: 6). Gospodarka rynkowa wy-

⁶⁹ Wywiad 1 – pracownik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta w Monachium; wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

⁷⁰ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.; wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.; wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

⁷¹ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

⁷² Wywiad 19, 20 i 22 – dyrektorzy szkół, woj. śląskie; wywiad 21 – nauczyciel, woj. śląskie.

⁷³ Wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

⁷⁴ *Ibidem*.

musza zmiany, nawet jeżeli brak woli do podjęcia reformy. Jest to również widoczne w Polsce: skokowy wzrost liczby młodzieży wybierającej szkołę maturalne czy rozrost szkolnictwa wyższego. W takim wypadku są to jednak zmiany niekontrolowane i grożą patologicznymi zjawiskami.

Zbigniew Kwieciński wskazuje na takie tendencje, jak tworzenie się rynku doraźnej koniunktury i rynku pozorów. Terminy te opisują zjawisko tworzenia się licznych szkół, przede wszystkim policealnych i wyższych, ale też np. liceów eksternistycznych, skróconych, korzystających z kadry szkolnictwa państwowego, oferujących zdobycie pożądaných dyplomów, które mają otworzyć drogę do sukcesu.

Pozostając przy terminologii rynkowej można powiedzieć, że sprzedawany tam towar czasem jest wybrakowany, zajęcia są grą pozorów. Te i inne alternatywne sfery edukacji, np. korepetycji, pozostają sprzeczne z rozwojem demokracji w odniesieniu do systemu oświaty; rynek jest nieczuły na jej wymogi (Kwieciński 2000: 191–193).

Po drugie, nowa sytuacja gospodarcza i na rynku pracy wymaga też innej koncepcji wychowawczej także w zakresie przygotowywania do odgrywania czynnej roli na rynku pracy. Dotyczy to zwłaszcza Polski i byłego NRD. Celem nie jest już wychowanie „robotnika posłusznego”, ale człowieka przedsiębiorczego, mającego poczucie odpowiedzialności za swój los, potrafiącego samemu stworzyć swoją ścieżkę zawodową i również samemu stworzyć sobie miejsce pracy⁷⁵. Tymczasem wciąż wielu młodych ludzi oczekuje, że „ktoś da im pracę”⁷⁶. W ramach reformy z 1999 r. wprowadzono nowy przedmiot – przedsiębiorczość, który ma przygotowywać do wejścia na rynek pracy i jego przydatność kwestionują tylko nieliczni krytycy reformy⁷⁷.

Po trzecie, gospodarka pozostaje impulsem do reform ze względu na rolę systemu kształcenia w nadawaniu statusu, chociaż od lat 70. na Zachodzie, a końca 90. w Polsce, rola ta słabnie. Zdaniem Ulricha Becka, w społeczeństwach poprzemysłowych i informacyjnych system oświaty służy negatywnej selekcji w walce o pozycję na rynku pracy, czego przyczyną jest trwałe bezrobocie oraz redukcja miejsc pracy.

Beck stawia tezę, że nastąpiła „refeudalizacja szans na rynku pracy”. Pracodawcy, mając do dyspozycji wielu formalnie tak samo wykwalifikowanych kandydatów, kierują się kryteriami, które miały nie mieć znaczenia wobec upowszechnienia oświaty: wiek, płeć, powiązania osobiste, wygląd zewnętrzny. Wybór jednak jest dokonywany spośród wykwalifikowanych kandydatów.

Z jednej więc strony świadectwa i dyplomy znaczą dziś na rynku pracy zdecydowanie mniej niż w czasach, gdy wykształcenie nie było tak powszechne, a z drugiej coraz trudniej osiągnąć bez nich pozycję zawodową (Beck 2002: 226–231).

Co więcej, w porównaniu z poprzednimi generacjami do osiągnięcia podobnej pozycji zawodowej konieczne jest zdobywanie coraz wyższego poziomu wykształcenia.

Tak więc mimo szerokiej dyskusji, by nieco odejść w planowaniu edukacyjnym od wiązania go z potrzebami rynku pracy, ponieważ coraz trudniejsze jest ustalenie powiązania i obliczenie potrzeb (Becker 1974: 173)⁷⁸, coraz więcej uczniów decyduje

⁷⁵ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

⁷⁶ Wywiad 10 – senator SLD.

⁷⁷ Wywiad 14 – poseł LPR.

⁷⁸ Nie oznacza to, że rezygnuje się z próby przewidzenia potrzeb rynku pracy i dopasowania do tego

się na edukację na poziomie średnim i wyższym. I tak reforma AWS–UW przewidywała kierowanie 80% młodzieży do szkół maturalnych (*Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne* 2000: 15), a w 2003 r. zdecydowało się na to 85% absolwentów gimnazjów (Paciorek 2004a: A1).

Pedagodzy zwracają jednak uwagę na to, że masowość uniemożliwia osiągnięcie odpowiedniego poziomu kształcenia. Te argumenty wysuwano już w trakcie debaty dotyczącej reformy w 1932 r., zwłaszcza w dyskusji nad wydłużeniem szkoły powszechnej, a skróceniem gimnazjum, aby zwiększyć powszechność oświaty (Doświadczyński 1928; *Reforma ustroju szkolnictwa w Polsce* 1928; Mauersberg 1988). Pojawiły się też przy analizie reformy z przełomu lat 60. i 70. w RFN. Twierdzono, że efektem kierowania większej liczby młodzieży ku maturze i studiom jest deprecjacja uniwersytetu (*Massenunis*), uniemożliwienie utrzymania jakości kształcenia, a absolwentom i tak grozi bezrobocie⁷⁹.

Podobną krytykę słychać do dziś, i w Niemczech⁸⁰, i w Polsce, gdzie w latach 90. nastąpił ogromny wzrost liczby studiujących: z 10% pod koniec lat 80. (Zahorska 1999: 132) do ponad 50% w 2009 r. Wiele jest głosów krytycznych: że wykształcenie nie chroni przed bezrobociem (Zielicz 2001: 42), a wiele spośród niepublicznych szkół wyższych (bo to ich tworzenie stoi za dużym wzrostem odsetka studiujących) oraz studia wieczorowe i zaoczne na uczelniach publicznych, nie są w stanie utrzymać odpowiedniego poziomu nauczania. Część głosów faktycznie dotyczy troski o jakość edukacji. Jednak część to opinie prezentowane przez lobby przeciwników (Wildstein 2004: A2). Z drugiej strony wysuwane są też argumenty z punktu widzenia polityka społecznego: wykształcenie staje się towarem, szansą rynkową – czy można tę szansę ograniczać? Wciąż w opinii publicznej uczęszczanie do dobrej szkoły jest najlepszą inwestycją, pod tym kątem oczekiwano zmian przy reformie z 1999 r. w Polsce (tab. 30). Oprócz dość ogólnego określenia, że polska młodzież będzie lepiej wykształcona lub będzie mogła konkurować z rówieśnikami z krajów zachodnich, wśród wskazań pojawiają się nadzieje, że zreformowana szkoła zapewni lepszy start na rynku pracy oraz uchroni przed bezrobociem. Wciąż także bezrobocie jest mocno skorelowane z poziomem wykształcenia (tab. 31). Mimo, że w kolejnych latach wzrastał odsetek ludzi bez pracy, posiadających wyższe wykształcenie, ukończone studia wciąż są dobrą inwestycją.

OECD wskazuje, że słabo wykształceni młodzi ludzie są grupą ryzyka w społeczeństwie, ponieważ ich szanse na zdobycie pracy są bardzo niskie (Paciorek 2004c: A6). W dobie ewolucji metod wytwarzania i organizacji pracy, konieczny jest rozbudowany masowy i prężny system oświaty odpowiadający na szybko zmieniające się zapotrzebowanie rynku pracy (Grodzicki 2000: 19). Problem ten jest też przedmiotem planowania strategicznego Unii Europejskiej.

planów oświatowych (*Edukacja dla Europy* 1999: 87). Także reforma z 1999 r. przewidywała tworzenie profili w liceum profilowanym w oparciu o analizę lokalnego rynku pracy.

⁷⁹ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

⁸⁰ *Ibidem*.

Tab. 30. Oczekiwania wobec reformy

Czy, Pana(i) zdaniem, obecnie planowana reforma sprawi, że:	Tak	Nie	Trudno powiedzieć
	W procentach		
Polska młodzież będzie lepiej wykształcona	43	30	27
Nasza młodzież będzie mogła konkurować ze swoimi rówieśnikami na Zachodzie	35	36	30
Więcej uczniów będzie kończyć pełną szkołę średnią	34	40	26
Młodzież będzie miała lepszy start na rynku pracy	31	40	29
Mniej młodych ludzi będzie bezrobotnymi	22	51	28
Zostaną wyrównane szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze wsi i z miasta	26	56	18
Zostaną wyrównane szanse edukacyjne dzieci i młodzieży z rodzin mniej i bardziej zamożnych	19	64	17

Za: CBOS, sierpień 1999. Badanie zrealizowano na reprezentatywnej próbie 1099 dorosłych Polaków, poziomu błędów nie podano.

Tab. 31. Poziom bezrobocia w zależności od wykształcenia

Poziom wykształcenia	1996	1997	1998	2000	2003	2008
Wyższe	2,1	2,2	2,4	5,5	7,7	8,5
Średnie zawodowe	10,7	9,4	8,3	13,1	16,9	22,3
Średnie ogólnokształcące	14,3	13,0	12,9	18,6	22,9	10,2
Zasadnicze zawodowe	15,4	13,5	12,0	18,1	23,5	28,6
Podstawowe i niepełne podstawowe (gimnazjalne i niepełne gimnazjalne)*	13,7	14,3	13,8	19,8	26,0	30,4

*dotyczy danych z 2003 i 2008 r.

Za: Bezrobocie 2000; Stopa bezrobocia BAEL z 2003 r. i dane Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej 2008, www.mpips.gov.pl/index.php?gid=1319. Poziom wykształcenia wiąże się też z wysokością zarobków⁸¹.

5. Skutki reform wynikające z wpływu rynku pracy – studia wyższe dla każdego?

Okres międzywojenny to czas upowszechniania oświaty przede wszystkim na poziomie podstawowym i likwidacja analfabetyzmu. Bezpośrednio po II wojnie światowej ta sprawa również była istotna, ale powojenna ekspansja edukacyjna spowodowała rozwiązanie tego problemu przynajmniej w Ameryce Północnej i Europie. Projekty reform z lat 60. i 70. skupiały się już na potrzebie upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim i wyższym.

⁸¹ Przykładowe dane z 1997 r.: pracownicy z wyższym wykształceniem uzyskiwali średnio o 44% wyższe zarobki od przeciętnego wynagrodzenia, osoby legitymujące się wykształceniem zasadniczym zawodowym otrzymywały zarobki o 11%, a z podstawowym o 17% niższe od średniej (Grodzicki 2000: 68).

Przy analizowaniu potrzeb niemieckiego systemu oświaty zwracano uwagę, że zmian trzeba dokonać w odniesieniu do obu szczebli kształcenia. Eksperti oświatowi zwracali uwagę na niskie odsetki maturzystów. Przykładowo, w 1967 r. w Północnej Nadrenii-Westfalii do egzaminu przystępowało tylko 14% uprawnionych uczniów, w Bawarii 15% (*Die letzte Hürde* 1964). Równocześnie miało miejsce inne zjawisko, być może częściowo wyjaśniające tak niskie odsetki zdających. Od końca lat 50. matura traci swoją wartość jako ostateczny cel kształcenia. W latach 1957–1959 97% mężczyzn i 86% kobiet po maturze podejmowało w ciągu najwyżej dwóch lat studia, ale stanowili oni w połowie lat 60. (1964 r.) tylko niecałe 7% młodzieży, podczas, gdy odsetki w innych krajach były znacznie wyższe (*Die letzte Hürde* 1964). Natomiast stosunkowo wysoki odsetek osób legitymujących się świadectwem maturalnym wśród pracujących, to efekt przerywania studiów (Dahrendorf 1966: 101). Zdaniem Dahrendorfa problem nie leżał więc w motywacji maturzystów, aktywność polityki oświatowej powinna kierować się natomiast na zwiększenie odsetka osób decydujących się na „maturalną ścieżkę” oraz na reformę szkolnictwa wyższego. Uniwersytety broniły się twierdząc, że są przepełnione.

W rzeczywistości jednak dyskusja nie była tylko problemem infrastruktury, ale widocznym w całej tamtej reformie sporem pomiędzy tradycyjnym, konserwatywnym podejściem a polityką społeczną i argumentami nowoczesności. Dahrendorf pokazał w swoim projekcie wiele możliwości przewyżczenia problemu liczby studentów i zbyt małej liczby prowadzących zajęcia, lokali itd., m.in. poprzez skrócenie czasu studiów z 12 do 8 lub 10 semestrów (co jego zdaniem pokazałoby zarazem wyraźnie, jak mało studentów mają naprawdę Niemcy w porównaniu z innymi krajami). Inne propozycje to położenie większego nacisku na to, aby nie przedłużać studiów, dzielenie obleganych fakultetów na większą ilość katedr, zatrudnienie tam większej liczby osób, finansowanie uczelni częściowo z prywatnych środków, np. fundacji czy też stosowanie *numerus clausus*, by zapobiec zbytniemu zatłoczeniu najpopularniejszych kierunków (Dahrendorf 1966: 102–107).

Podstawowym problemem było jednak ustalenie koncepcji uczelni. Tradycyjnie niemiecki uniwersytet był miejscem kształtowania elity łączącej rozwój osobisty z pracą badawczą. Wyzwania nowoczesności wykazały natomiast, że musi pełnić też inną rolę: miejsca przygotowania do roli na rynku pracy. Zakładało to konieczność połączenia polityki oświatowej z nauką, tak by szkoły wyższe mogły sprostać obu wyzwaniom, aby były placówkami badawczymi, ale i miejscami zdobywania kwalifikacji zawodowych. Dotychczas bowiem studenci niedążący do bycia uczonymi, byli zdaniem Dahrendorfa, „przegranymi” niemieckiego szkolnictwa wyższego (Dahrendorf 1966: 106–115).

Dahrendorf sugerował podział toku studiów i wprowadzenie tytułu bakałarza, który byłby nadawany po ukończeniu pierwszego stopnia. Jego zdaniem, odpowiadałoby to wymogom rynku, krótsze cykle studiów zawodowych mogłyby prowadzić też szkoły wyższe niemające rangi uniwersytetu. Dłuższy cykl studiów wiązałby się już raczej z zainteresowaniami naukowymi. Dahrendorf nie proponował czegoś całkiem nowego. Około 25% studiujących wybierało kierunki, które miały tylko 6 semestrów (nauczycielskie, rolnicze), jego zdaniem jednak proporcja ta wynosiłaby 50%,

gdyby taka możliwość dotyczyła też innych dziedzin (*Mit raschem Durchlauf* 1967). Hartmut von Hentig z propozycją upowszechnienia studiów zawodowych połączył wprowadzenie nowego egzaminu, który nazwał *Aditur*. Matura (*Abitur*) po 11 klasie uprawniałaby do studiów w uczelni typu *college*, a nowy egzamin otwierałby drogę na uniwersytet (*Abi und Adi* 1967). O ile jednak wyższe szkoły zawodowe się rozpowszeczniły, o tyle dodatkowego typu egzaminu nie wprowadzono.

Zmian domagali się też sami studenci. Koniec lat 60. to okres buntu pokoleniowego i kwestionowania zarówno stylu życia, jak i polityki pokolenia rodziców. Protestowano przeciw wojnie w Wietnamie lub dyskryminacji rasowej w Stanach Zjednoczonych (*Haß in der Mitte* 1967). Krytykowano też stosunki na uniwersytetach, żądano prawa do współdecydowania (*Diese Herren* 1968). Większość (58%) studentów popierała pomysł podziału toku studiowania i powszechnego stworzenia w ten sposób niższego stopnia studiów, tylko niektórzy (21%) obawiali się zbyt dużego oddzielenia od świata nauki (*Was denken die Studenten?* 1967).

Lata 70. przyniosły znaczący wzrost liczby maturzystów i studentów. W latach 90. ok. dwóch trzecich społeczeństwa legitymowało się przynajmniej małą maturą (*mittlere Reife*), co stanowiło postęp w stosunku do wcześniejszej sytuacji – pod koniec lat 50. ponad 80% kończyło naukę na szkole ludowej (von Friedeburg 1994: 17). Mimo to odsetek maturzystów wciąż jest znacznie poniżej średniej: 36,9% w 2001 r. podczas gdy średnio w krajach OECD jest to 57% (*Jahrbuch* 2003: 559).

Spór o rolę uczelni i pożądaną odsetek studiujących w społeczeństwie pozostał do dziś nierozstrzygnięty. Zdaniem przeciwników, „otwarcie” uczelni powoduje jej upadek. Trafia na nie zbyt wiele osób, które się nie nadają⁸², system stypendialny (*Bafög*) sprawił, że wielu studiuje, aby nie iść do pracy, bez prawdziwej motywacji⁸³, nie cenią wykształcenia⁸⁴ (Otten 1993: 46). Zbyt wielu studentów przypada na jednego profesora: w 1992 r. 40, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych 10, a w Wielkiej Brytanii 7 (Otten 1993: 113).

Zdaniem krytyków, egalitaryzacja niszczy wartość dyplomu uczelni wyższej, pojawiają się projekty reform, zakładające rezygnację z masowości, powrót do koncepcji kształcenia elit na wysokim poziomie (Otten 1993: 113–124). Dodatkowym argumentem był wzrastający od końca lat 70. poziom bezrobocia wśród osób legitymujących się wykształceniem wyższym. Miał na to też wpływ kryzys paliwowy i w konsekwencji gospodarczy, a także sytuacja demograficzna (Mundt 1987: 208–209).

Druga połowa lat 80. to okres wchodzenia roczników wyższych na rynek pracy (Edding 1987: 180–181). Zdaniem krytyków, niepotrzebnie rozbudzono aspiracje młodzieży, aby później przeżyli rozczarowanie (Kemper 1984: 54)⁸⁵.

⁸² Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

⁸³ Na taką motywację przy podejmowaniu studiów wyższych wskazywali też polscy eksperci – „to ucieczka przed rzeczywistością: studia, potem drugi fakultet, może doktoranckie” (wywiad 28 – dziennikarz).

⁸⁴ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

⁸⁵ Na marginesie debaty pojawiały się też opinie, że może to być korzystne dla społeczeństwa, ponieważ stwarza szansę na zmniejszenie napięcia pomiędzy pracą zawodową a innymi sferami życia, należy więc np. zmniejszyć ustawową liczbę godzin pracy (Kemper 1984: 55).

Pojawia się jednak pytanie, czy nie nasili to i tak wciąż odgrywającej znaczącą rolę selekcji społecznej. W latach 70. 90% dzieci z rodzin inteligentnych zdecydowało się na studia, wśród młodzieży o innym pochodzeniu było to 75% – a był to szczytowy punkt reformy. Jeszcze większą rolę pochodzenie społeczne odgrywało przy wyborze kierunku studiów. Upowszechnianie się kształcenia na poziomie wyższym prowadzi do słabszej pozycji jego posiadaczy na rynku pracy, zgodnie z prawem popytu i podaży (Mundt 1987: 222–229).

Zarazem prowadzi to do zjawiska określonego przez Randalla Collinsa mianem rywalizacji o statusy. Upowszechnienie pewnego etapu kształcenia to rozszerzenie jego bazy rekrutacyjnej o niższe klasy społeczne, co z kolei wywołuje mechanizmy obrony członków klas wyższych, tzw. ucieczkę do przodu. Zyskują oni jeszcze wyższe kwalifikacje i zachowują relatywną przewagę (Collins 1979), co ma prowadzić tylko do inflacji dyplomów szkół wyższych, dewaluacji ich wartości oraz przesunięcia całej populacji w górę w odniesieniu do poziomu wykształcenia (Domalewski, Mikiewicz 2004: 132). Jak zauważył Ulrich Beck, istotne są też inne czynniki, w tym i te, które upowszechnienie oświaty miało wyeliminować. Skoro poziom wykształcenia jest istotnym wyznacznikiem statusu społecznego, to na jakiej zasadzie ograniczać do niego dostęp? Jaką alternatywę oferować w zamian?

W Polsce w latach 70. także krytycznie oceniano upowszechnienie oświaty na poziomie średnim i wyższym. Komitet Ekspertów pod przewodnictwem Jana Szczepańskiego, który na zlecenie Biura Politycznego KC PZPR oraz Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego przygotowywał raport dotyczący stanu oświaty, jako materiał przygotowawczy planowanej reformy edukacji uczynił kwestię poziomu wykształcenia ludności czynnej zawodowo punktem wyjścia krytyki (tab. 32).

Tab. 32. Pracownicy pełnozatrudnieni w gospodarce uspołecznionej według poziomu wykształcenia

Lata	Wykształcenie (w %)						
	wyższe	średnie zawodowe	średnie ogólnokształcące	niepełne średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	podstawowe	poniżej 7 klas szkoły podstawowej
1958	3,8	6,9	4,3	4,9	8,2	40,8	31,1
1964	4,3	8,4	4,4	4,6	11,2	45,0	22,1
1968	4,7	11,3	4,5	3,8	13,3	44,0	16,3

Za: Raport... 1973: 93.

Komitet sugerował upowszechnienie szkolnictwa na poziomie średnim przez utworzenie dziesięcio- lub jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej (w zależności od wybranego wariantu reformy), po której absolwenci byłiby przyjmowani na studia bez egzaminów wstępnych, na podstawie skierowania przez szkołę (*Raport...* 1973: 201–203). Nie udało się jednak wpłynąć na upowszechnienie szkolnictwa na poziomie średnim i wyższym (tab. 33). Po pierwsze, ze względu naciski przemysłu,

który sprzeciwiał się zmniejszeniu liczby uczniów kierowanych do zawodówek. Po drugie, gdyż ministerstwo zdecydowało się na dziesięciolatkę, ale nie mogła być ona traktowana jako klasyczna szkoła średnia bo nie dawała bezpośredniego wstępu na studia, trzeba było jeszcze ukończyć dwuletnią tzw. szkołę specjalizacji kierunkowej lub spełniać szczególne warunki. I wreszcie po trzecie, przede wszystkim z powodu niewdrożenia reformy. Struktura uczniów szkół ponadpodstawowych nadal charakteryzowała się nadwyżką uczących się w tzw. zawodówkach. Spadek ich liczby notuje się dopiero w latach 90.

Tab. 33. Absolwenci szkół podstawowych przyjęci do szkół średnich dla młodzieży (bez szkół specjalnych, w %)

Szkoły	Lata szkolne							
	1960 /1961	1970 /1971	1978 /1979	1980 /1981	1985 /1986	1990 /1991	1995 /1996	1996 /1997
Szkolnictwo średnie ogółem*	78,1	87,2	97,4	97,7	96,5	94,3	96,6	96,8
Licea ogólnokształcące	25,5	17,6	17,1	18,1	20,1	22,8	30,5	31,4
Technika i licea zawodowe	22,0	18,2	23,7	25,2	23,4	25,6	30,0	31,3
Zasadnicze szkoły zawodowe	30,6	51,4	56,6	54,4	53,0	45,9	36,1	34,1

* procent absolwentów szkół podstawowych przyjętych do szkół średnich.

Za: Rocznik Statystyczny 1971; 1979; 1997.

Nie udało się też zrealizować reformy szkolnictwa wyższego, chociaż na ten temat także toczyła się debata (por. np. Szczepański 1974; Rybicki 1974; Miśkiewicz 1974). Potrzebę zmian uzasadniono założeniem likwidowania barier w dostępie do wszystkich szczebli edukacji i przemianami ekonomicznymi. J. Szczepański postulował uznanie za podstawową zasadę trzech poziomów wykształcenia wyższego i trzech rodzajów dyplomów dających różne uprawnienia w pracy zawodowej (Szczepański 1974: 141).

Były to więc propozycje rozwiązań, które przewidywały i uprzedzały zmiany, które można zaobserwować obecnie (np. upowszechnianie studiów dwustopniowych). Zwracano też uwagę, że – odwrotnie niż w Niemczech – potrzeba odbudowy kraju spowodowała pewną preferencję koncepcję uczelni jako „kuźni kadr”. Tymczasem istotny jest powrót też do wcześniejszego modelu ogólnokulturowego, stawiającego na naukowy rozwój osobisty studenta i harmonijne połączenie obu podejść, gdyż uczelnia musi spełniać obie te role (Rybicki 1974: 103).

Drugim z podstawowych celów reformy edukacji rozpoczętej w 1999 r. było „upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim oraz wyraźny wzrost liczby podejmujących studia wyższe” (Książek 2001: 14). Autorzy reformy chcieli, aby do matury przystępowało ośmiu na dziesięciu młodych Polaków z każdego rocznika i aby więcej

osób kończyło studia (do 40% rocznika, co potem znacznie przekroczone)⁸⁶. Zakładano stworzenie systemu szkolnictwa ponadgimnazjalnego: liceum profilowanego gwarantujących ogólne wykształcenie, oraz dwu- lub dwuipółletnią szkołę zawodową z możliwością kontynuowania nauki w liceum uzupełniającym. Profile licealne miały dawać wstępne ukierunkowanie zawodowe lub w ramach profilu akademickiego skupiać się tylko na przygotowaniu do studiów wyższych⁸⁷ (*Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne* 2000). Planowano likwidację techników twierdząc, że wydłużają one ścieżkę edukacyjną, a dyplom technika znacznie stracił na wartości na rynku pracy.

Ostatecznie przede wszystkim z przyczyn politycznych, a zwłaszcza sprzeciwu ZNP walczącego w imieniu nauczycieli techników o zagrożone miejsca pracy, nie zrealizowano tego projektu. Wprowadzono licea profilowane, ale pozostawiono licea ogólnokształcące i technika. To spowodowało, że nowy typ szkoły został niejako zawieszony w próżni, ponieważ ani nie koncentruje się (przynajmniej w opinii publicznej) *stricte* na przygotowaniu do studiów jak liceum ogólnokształcące, ani nie daje konkretnego zawodu jak technikum (Paciorek 2004a: A6).

Zdaniem autorów, reforma kształcenia ponadgimnazjalnego została zniszczona⁸⁸. Zmiany wprowadzono fragmentarycznie, zmieniono założoną rolę wszystkich instytucji, a więc zrobiono „krok do przodu, dwa do tyłu”⁸⁹. Jednakże upowszechnienie szkolnictwa na poziomie średnim i wyższym jest faktem. 85% absolwentów gimnazjum z 2004 r. wybrało dalszą naukę w szkołach kończących się maturą, a 15% poszło do zasadniczych szkół zawodowych (Paciorek 2004a: A1), podczas gdy w połowie lat 80. (1985/1986) było ich 53%, a w połowie 90. (1995/1996) 36,1%. Rośnie też liczba osób decydujących się na podjęcie studiów. Pod koniec lat 80. odsetek ten wynosił 10% (Zahorska 1999: 132), w 1995 r. kształciło się 25% młodych Polaków w wieku 20–24 lat (Paciorek 2004c: A3), a obecnie (2009) wskaźnik kształtuje się na poziomie 54%⁹⁰ (*Education at a Glance. Summary in Polish* 2004: 2; Paciorek 2004c: A1).

Analizując zmiany wskaźników trzeba zwrócić uwagę, że proces upowszechniania się szkolnictwa na poziomie średnim i wyższym nie został „wywołany” przez reformę. „To ludzie w nowych warunkach ustrojowych i rynkowych swoimi decyzjami wymusili zmiany strukturalne szkolnictwa ponadpodstawowego” (Kwieciński 2002: 9–10). W latach 1986–1998 nie było przecież celowych reform strukturalnych. Reformy więc nie zawsze są przyczyną zmian w systemach, niekiedy starają się pewne przekształcenia ogarnąć, aby nie dokonywały się „na dziko”. Potwierdzają to zmiany w szkolnictwie niemieckim, gdzie, pomimo że kroki reformatorskie podejmowane są wybiórczo i niejednolicie, zaobserwować można te same tendencje. Mimo stosunkowo niskiego odsetka maturzystów, w porównaniu z innymi badanymi przez OECD krajami⁹¹ – 36,9% w 2001 r. – jest to i tak wzrost w porównaniu z 33% w 1994 r.

⁸⁶ Wywiad 6 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ 40% kończy studia.

⁹¹ Średnia w tym czasie w OECD 57%, w Polsce 68%.

(*Jahrbuch* 2003: 559). W odniesieniu do studiujących także odnotowuje się wzrost: z 28% w 1988 r. do 35% w 2002 r. (*Education at a Glance. Briefing Notes for Germany* 2004: 4). Postulowane reformy zakładają dalsze upowszechnienie kształcenia na obu poziomach (wśród projektów jest m.in. wprowadzenie centralnego egzaminu maturalnego). Wbrew bowiem katastroficznym wizjom z lat 80. i 90. Niemcy nie mają nadwyżki wykwalifikowanych kadr. Dotyczy to tylko niektórych dziedzin np. nauk społecznych⁹², w innych natomiast jest zbyt mało absolwentów. Brakuje informatyków i innych specjalistów od nowych technologii, ale też np. nauczycieli (*Jahrbuch* 2003: 559), stąd powstają plany zachęcania do imigracji specjalistów z innych krajów (projekt „zielonych kart”).

Tendencje wzrostowe dotyczą zresztą wszystkich krajów, ponieważ wskaźnik zatrudnienia podnosi się wraz z poziomem wykształcenia, a więc wciąż jest ono traktowane jako inwestycja na przyszłość (*Education at a Glance. Summary in Polish* 2004: 5).

Dochodzi przy tym do nieuniknionego przy wzroście liczby szkół średnich i wyższych różnicowania się tych placówek pod względem jakości, świadczą o tym zresztą wyniki badań. Ścieżki są formalnie podobne, ale niejednokrotnie różne pod względem realnie uzyskanej wiedzy.

Czy można jednak zgodzić się z twierdzeniem wysuwany przez autorów tych badań, że zmiana struktury szkolnej jest pozorna i działają w niej te same mechanizmy, które funkcjonowały przed reformą (Domalewski, Mikiewicz 2004: 133)? Może w tym zakresie, że jak już wspomniano, reforma nie rozpoczęła tych zmian, ale raczej zakładała poprowadzenie ich w jak najlepszym kierunku, w ujednoczony sposób. W przeszłości podjęcie nauki w liceum ogólnokształcącym było równoznaczne z początkiem „królewskiej drogi edukacyjnej” (Kozakiewicz 1973), ale była to bardziej wartość związana z rozwojem osobistym. W pierwszej połowie lat 90. ukończenie studiów praktycznie gwarantowało dobrą posadę. Obecnie ścieżka maturalna i studia to raczej początek niepewnej drogi, ale zmiana struktury szkolnej powoduje, że są to ścieżki otwarte, dające więcej bezpośrednich możliwości kontynuowania nauki, stwarzające też po podjęciu pracy więcej możliwości rozwoju i doksztalcania się, a więc przyczyniające się do realizacji wyzwania edukacyjnego XXI w. – konieczności uczenia się przez całe życie.

Wyniki badań OECD nie potwierdzają też twierdzenia, że dynamiczny wzrost upowszechnienia wykształcenia na poziomie wyższym prowadzi do inflacji kwalifikacji (*Education at a Glance. Briefing Notes for Germany* 2004: 2). Przy tak szybkim wzroście liczby uczelni są powody, by narzekać na poziom nowo powstałych prywatnych szkół wyższych czy też zaocznych studiów na państwowych uczelniach (Wildstein 2004: A2).

Szkolnictwo wyższe także potrzebuje reformy, aby przeanalizować przemiany w nim zachodzące i zastanowić się, jak zwiększać znaczenie pozytywnych procesów, a minimalizować niekorzystne. Jak dotychczas pozostaje ona jednak w sferze deklaracji i projektów, niechętnie przyjmowanych przez środowiska uczelniane, zarówno

⁹² Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

w Polsce, jak i w Niemczech (Bölsche 2002; Reiche 2004d; *Neue Chancen für bessere Bildung* 2002).

To jednak są właśnie zadania dla reformatorów, podobnie jak rozwiązanie problemu, aby uczęszczanie do polskiej zawodówki lub niemieckiej *Hauptschule* nie oznaczało stygmatyzacji, bo te szkoły są potrzebne⁹³.

Samo pytanie o to, czy zmiany w wyborze ścieżek edukacyjnych powinny być właśnie takie, jest czysto akademickie. Ocena warunków rynku pracy przez społeczeństwo powoduje, że proces ten się dokonuje. „Królewska ścieżka liceum ogólnokształcącego” lub uczelnia jako miejsce dla elity – to już raczej część oświatowej przeszłości.

⁹³ Wywiad 18 – pracownik wydziału oświaty starostwa powiatowego, woj. śląskie.

PODSUMOWANIE – CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA SYSTEMÓW OŚWIATOWYCH

1. Reformy systemu oświatowego – tak czy nie?

CER (*Centre for Education Reform* – forum edukacyjne z siedzibą w Londynie) sformułowało sześć scenariuszy możliwej przyszłości systemów oświatowych w zależności od podjętych działań. Dwa pierwsze: wzmacnianie biurokratycznego systemu i rozprzestrzenianie się modelu rynkowego, to zachowanie lub niewielkie rozszerzenie *status quo*. Exodus nauczycieli i zanik szkoły to koncepcja descholaryzacji. I trzy ostatnie: szkoły jako ośrodki życia społecznego, szkoły jako ośrodki służące uczeniu się oraz tworzeniu sieci osób uczących się i sieciowego społeczeństwa, to scenariusze reform. O ile w okresie powojennym dominowała strategia biurokratyczna, o tyle wydaje się, że obecnie reforma działa w kierunku realizacji scenariuszy trzeciego i czwartego (*Jak reformować podstawę programową...* 2004: 13–14).

Zarówno przez nauczycieli i dyrektorów szkół, jak i społeczeństwo zmiany nie są oceniane wysoko. Wiele z zarzutów jest mocno uargumentowanych: wciąż duże nierówności edukacyjne, problemy z egzaminami zewnętrznymi, słabość reformy programowej, niedostatki finansowe. Wszyscy badani dyrektorzy zmiany w polskiej oświacie uznawali za konieczne, ale niekoniecznie takie, na jakie się zdecydowano. Zmiany zapoczątkowane w 1999 r. określano jako nieprzygotowane i przedwcześnie (Konarzewski 2001b: 54–55). Były one wielkim wstrząsem, odejściem od stosowanej w latach 90. strategii niewielkich kroków. Reformatorzy uznali, że po długim okresie stagnacji i głębokich zmianach ustrojowych i społecznych, niezbędne jest inne podejście, określane przez Margaret Archer jako *stop-and-go*: przekształcić, nawet zburzyć, by szukać nowego stanu równowagi, a następnie zmieniać dalej, bo nie zakładano, że

reforma to koniec, a raczej początek¹. Mimo pewnych odwołań i sentymentów nie miało to być rekonstruowanie systemu sprzed II wojny światowej, chociaż pojawiły się i takie głosy (Elsner 2000: 70), lecz nowy system.

Reforma napotkała wiele przeszkód, po części wynikających naturalnie z faktu, że transformacje nie przebiegają bezboleśnie (Radziwiłł 2004: A8), po części z braku jednolitej polityki oświatowej, a także z błędów, które popełniono przy tworzeniu i realizacji reformy. Nie stanowi ona też odpowiedzi na wszystkie potrzeby społeczeństwa XXI w., między innymi dlatego, że wiele z nich jest sprzecznych, jak np. pogodzenie wymogów rynku i demokracji lub podjęcie decyzji, jak wychowywać w sytuacji relatywizacji lub pluralizmu wartości. Wiele kwestii czeka jeszcze na rozwiązanie: m.in. oświata dorosłych w sytuacji konieczności uczenia się przez całe życie, problem uznawalności kwalifikacji, także tych zdobytych poza formalnym systemem oświaty² (Elsner 2000; *Zmiany w oświacie...* 2002: 3–4). Czy reforma rozpoczęta w 2009 r. będzie właściwą odpowiedzią? Czas pokaże. Jak dotąd oceny są bardzo krytyczne.

W Niemczech systemowi oświaty wciąż zarzuca się, że jest dopasowany raczej do struktury społecznej swoistej dla XIX w. (Lundgreen 1991: 66; *Deutsche unter dem Durchschnitt* 2001; *Maues Mittelmaß und keine Chancen für die Armen* 2004). Wyniki PISA zmuszają do zaakceptowania myśli, że wiele w oświacie zależy od sposobu i poziomu życia oraz zaangażowania rodziny, a więc faktu, iż główne źródła zróżnicowania leżą poza szkołą: w środowisku społecznym uczniów, ich pochodzeniu, kapitale kulturowym (Siellawa-Kolbowska 2001: 5), a szkoła tego nie nadrabia. Przekonują o tym m.in. wyniki badań zrealizowanych wśród dzieci imigrantów w Niemczech (Bölsche 2002; Waszkewitz 2002: 11). Oświata niemiecka nie odnajduje się wśród nowych wyzwań, a wyniki uczniów niemieckich świadczą o tym, że szkoła nie uczy ich na miarę XXI w. (Jach 2002). „Nieustający plac budowy” po dziesięciu latach od szoku spowodowanego wynikami badań PISA w 2000 r. (Wiarda et al. 2010) – tak podsumowywany jest niemiecki system szkolnictwa. O skali niezadowolenia świadczą protesty uczniów i rodziców we wrześniu 2009 r. (Kahl 2009).

Nie do końca jednak wiadomo – poza propozycjami lokalnymi, przykładowo organizowania w okresie ferii szkolnych wyjść do teatru, spotkań, zawodów sportowych – w jakim kierunku powinny pójść zmiany. Te wprowadzane są niewielkie, często dotyczą tylko części landów. Nowe rozwiązania, jak np. *Gemeinschaftsschule*, z trudem znajdują zwolenników. Wśród najbardziej rozpowszechnionych jest ujednolicenie długości kształcenia na poziomie średnim, do uzyskania świadectwa dojrzałości (12 lat, wyjątkiem jest Nadrenia-Palatynat wciąż zasadniczo zakładająca 13 lat) oraz wprowadzenie centralnych egzaminów maturalnych w tych landach, w których jeszcze nie stosowano tego rozwiązania. Istotne przekształcenia wprowadzane są też w dziedzinie ewaluacji oświaty, wzrasta liczba szkół całodziennych (*Ganztagschule*),

¹ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.; wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

² Na ten problem zwracał uwagę Ernest Gellner, nazywając go za Ronaldem Dorem „chorobą dyplomu”. Dore krytykował tendencję do przeceniania kwalifikacji formalnych, „papierkowych”. Zdaniem Gellnera, obecnie nie sposób już respektować nieformalnego przekazywania umiejętności, ponieważ zanikają struktury społeczne, które ową transmisję umożliwiały. Trzeba więc respektować wiedzę poświadczoną przez bezstronne centra szkoleniowe i ich certyfikaty.

tu jednak występuje duże zróżnicowanie w skali całego kraju (od nieco ponad 10% wszystkich do prawie 100) (Wiarda et al. 2010). Pedagodzy zarzucają jednak polityce oświatowej, że przy wszystkich tych staraniach, wciąż brak jest odpowiedzi na pytanie, w którą stronę skierować system oświatowy: kształcenia, formowania i wychowania człowieka czy wyposażenia go w pakiet wiedzy i umiejętności: *Bildung versus Ausbildung*, czy też można to pogodzić (Waszkewitz 2002: 9). „Szkoła zbyt długo była pozostawiana w spokoju” – podsumowuje Jürgen Baumert³ (Kerstan 2010).

Równocześnie badania i w Polsce i w Niemczech wskazują, że sytuacja się zmienia, prace się toczą (badania ISP; Hovestadt 2003), a wyniki PISA II i PISA III z 2003 i 2006 r. wskazują na powolną poprawę. Podkreśla się też wzrastającą liczbę maturzystów i studentów, a także lepszą ocenę polskiej szkoły przez samych uczniów: wciąż większość (63%) twierdzi, że przygotowuje ona przede wszystkim do dalszej nauki, ale przybywa też tych, którzy są przekonani, że daje duże szanse na zdobycie pracy (43% w 2006 r., wobec 32% w 2003 r.). Poprawia się też ocena nauczycieli (37% w 2006 r. w stosunku do 32% w 2003 r.) (*Besser, aber ungerechter* 2004; Paciorek 2004b: A1; *Reformerfolge an Schulen erst in 10 bis 15 Jahren* 2004; Sadłowska 2004: A3; Eissele, Mathes 2004).

Czy więc oświata ma szanse budzić zadowolenie? Czy systemy oświatowe mogą być, przynajmniej okresowo, w równowadze w stosunku do potrzeb i ich realizacji? Wydaje się, że odpowiedź na oba pytania jest negatywna. Nie zdarzyło się tak w historii i nic nie wskazuje, by było tak w przyszłości. Reformy oświaty to sprawy beznadziejne, można powtórzyć za Janem Szczepańskim (1989). Nie ma reformy bez sprzeczności, z założenia też są one nieukończone (Jeismann 2000: 185). Czesław Banach przywołuje badania porównawcze 156 reform oświatowych: 75% uznano za nieudane, 17% to przypadki niepewne, trudne do oceny, a tylko 8% zrealizowano w całości i zgodnie z założeniami (Banach 1999b: 21). Reforma wywołuje spory, zawsze bowiem jest próbą uzgodnienia: obrazu świata, kwalifikacji, która ma przekazać, reakcji na zmiany, wpływu na strukturę i funkcjonowanie społeczeństwa, a one także podlegają zmianom (Jeismann 2000: 190). Przy podejmowaniu decyzji o jej wprowadzeniu ścierają się interesy: administracji oświatowej, której funkcjonariusze obawiają się utraty stanowisk lub wpływów, organizacji nauczycielskich zaniepokojonych o przywileje swojej grupy zawodowej, wyższych uczelni przywiązanych do tradycyjnego systemu szkolnictwa, czy wreszcie struktur gospodarczych dbających o zaspokojenie przede wszystkich bieżących potrzeb (Gęsicki 1993: 40).

Czy w takim razie reformy są potrzebne? Zarówno w literaturze, jak w badaniach odpowiedź była pozytywna. Co więcej, nawet w wypowiedziach negatywnych zawarte były elementy pozytywne, ponieważ negowano reformę strukturalną, ale podkreślano, że programowa być musi⁴. Podkreśla się, że oświata jest zbyt ważna, by móc pozwolić sobie na bezczynność, aby tylko uniknąć ryzyka. Brak decyzji o reformie bowiem nie powstrzyma zmian w systemie, ponieważ zmienia się świat poza szkołą⁵. Wydaje się, że nie można też liczyć, iż bez reform „zwyčajne” zarządzanie oświatą,

³ Jeden z najbardziej znanych niemieckich badaczy oświaty, prowadzący niemiecką edycję badań PISA, obecnie dyrektor Max-Planck-Institut für Bildungsforschung w Berlinie.

⁴ Wywiad 10 – senator SLD; wywiad 14 – poseł LPR.

⁵ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

zakładające przecież liczne zmiany (nie można przecież twierdzić, że np. w Polsce od 1989 do 1999 r. nic się nie działo w oświacie) wystarczy, chociaż krytycy reform, zwłaszcza trudnych, tak niekiedy twierdzą⁶. Politykę oświatową, zwłaszcza w trudnych warunkach gospodarczych, charakteryzuje tendencja do koncentrowania się przede wszystkim na rozwiązywaniu bieżących problemów (Elsner 2000: 70). Deklaracja o potrzebie reform często jest tylko hasłem, przy głębszym drążeniu tematu okazuje się, że właściwie każde działanie niesie ryzyko, więc co miałyby być przedmiotem reformy?⁷

Niemcy do lat 60. wierzyły, że jest możliwy rozwój gospodarczy bez zmian w oświacie (Dahrendorf 1966: 9). Dziś panuje przekonanie o ważności dobrego systemu oświaty – przynajmniej w deklaracjach. Pytanie tylko, w jaki sposób będą się one dokonywać. Jest to zresztą dodatkowy problem bilansu każdej reformy: w jakim stopniu efekty są wypadkową planowanych działań, a w jakim tych zachodzących w wyniku żywiołowych zmian społecznych (Terhart 2000: 125). Reforma zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego to: „zbiór zakłóceń wytrącających system z osiągniętego stanu równowagi i zmuszających go do poszukiwania nowego stanu równowagi” (Siellawa-Kolbowska 2002: 5).

Proces reform jest bardzo trudno sterowalny ze względu na bardzo szeroki kontekst i wielość czynników, które mogą go wspomóc lub zakłócić. Argument podniesiony w odniesieniu do ostatniej polskiej reformy, że zmiany i tak powoli realizowano i nie była konieczna reforma (zwłaszcza strukturalna)⁸, może wydawać się atrakcyjnym w świetle problemów każdej kolejnej reformy niezależnie od kraju, poczucia chaosu i przytłoczenia „nadmiarem lekarstw” (Holzer 2002). Czasem bowiem, zwłaszcza w sytuacji powszechnej krytyki oświaty, próbuje się zbyt dużo i szybko⁹. Problem polega jednak na tym, że o ile planowane w reformie zmiany są trudne do sterowania, o tyle jeszcze trudniej kierować nimi bez całościowej wizji. Zagrożenie „chaotyczną szarpaniną” i zbyt dużym nasileniem prób przekształceń systemu, destabilizacją, jest wtedy większe – w Bawarii w latach 80. nastąpiło właśnie owo „zmęczenie przesadą w reformowaniu”¹⁰. Może to się nawet odbywać w sposób niemalże rabunkowy – środowiska akademickie wskazują, że gwałtowny rozwój szkolnictwa wyższego w ostatnich latach miał właśnie takie cechy, zwłaszcza w odniesieniu do zasobów ludzkich (Dzierzgoska, Turski, Wittbrodt 2001). Jest to właśnie przykład zmiany, którą wymusiły gospodarka i rynek pracy, niezależnie od jej oceny jest niemożliwa do odwrócenia. Przebiega natomiast w sposób chaotyczny, w małym stopniu sterowany i kontrolowany.

Innym aspektem jest fakt, że pewne działania, zwłaszcza strukturalne i instytucjonalne, a nawet głębsze zmiany programowe wymagają oprócz inicjatyw oddolnych, także impulsu z góry, jeżeli mają dotyczyć systemu, a nie tylko jednostek. „Wewnętrzna reforma” oddolna nie jest w stanie zareagować na skalę systemową na takie

⁶ Wywiad 8 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁷ Wywiad 15 – członek ZNP.

⁸ Wywiad 8 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁹ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

¹⁰ *Ibidem*.

problemy, jak np. nierówność edukacyjna, chociaż jest niezbędna, by je zmniejszać. Podobnie ma się rzecz z reagowaniem na problem odpadu szkolnego czy segregacji w szkole (Sahnre 1993: 39). W przeciwnym wypadku może być tak, że „dorośli jutro będą nauczani w szkołach z wczoraj w ramach struktury z przedwczoraj” (Bölsche 2002).

Tak więc brak równowagi, zachwianie harmonii w systemie, to nie tylko wynik reform, ale i ich braku i ten stan nierównowagi eksperci uważają za groźniejszy¹¹. Natomiast istotnym problemem jest, że, kontynuując myśl Krzysztofa Konarzewskiego, „proces [reformowania – dop. aut.] może trwać latami, zwłaszcza gdy zakłócenia nie są dostatecznie zestrojone ze sobą, by oddziaływać w jednym kierunku” (Siellawa-Kolbowska 2001: 5–6). Zestrojenie to jest natomiast bardzo trudne, bo warunki reformowania, dające na to szansę, są po pierwsze niełatwe do zagwarantowania, a po drugie trudno zapewnić ich stabilność.

2. Nowy paradygmat oświatowy?

W raporcie OECD *Education at a Glance* pojawia się zagadnienie nowego podejścia do edukacji. Przez lata oświata koncentrowała się na przygotowaniu młodego człowieka tak, by wyposażyć go w kwalifikacje odpowiadające potrzebom rynku pracy. Teraz nie jest to już możliwe. Nowa koncepcja, którą zdaniem ekspertów OECD, można obserwować już w niektórych krajach, to inwestowanie w taką edukację, która przygotowuje do dalszego kształcenia, racjonalnego reagowania na zmiany społeczne i gospodarcze oraz bardziej aktywne kreowanie tych zmian (*Education at a Glance. Briefing Notes for Germany* 2004: 4). Rynek, praca i nowe społeczeństwo to uniwersalny problem, przed którym stoją systemy oświatowe wszystkich krajów rozwiniętych. Nowa racjonalność edukacyjna, nowe wyzwania, wymagają nowej taksonomii celów kształcenia.

Per Dalin i Val Rust (*Towards Schooling for the Twenty-First Century* 1996), uczeni norwescy, zaproponowali taksonomię obejmującą tylko trzy kategorie celów: zrozumienie faktów, zrozumienie procesów, zrozumienie kontekstu (Bogaj 2000b: 142). To wymaga odejścia od wyposażania w wiedzę na rzecz kształtowania umiejętności zdobywania tej wiedzy i rozwiązywania problemów. Powraca też postulat odwoływania się do systemów wartości (Dobrołowicz 2000: 83). Na sprawdzanie kompetencji i umiejętności nastawione są m.in. badania PISA. Elementami nowej koncepcji są propozycje ustalenia obszarów programowych zamiast szczegółowych treści, wprowadzanie niedużych projektów ewaluacji perspektyw i osiągnięć uczniów jako stałego impulsu do zmian w treściach i sposobach nauczania (Bölsche 2002).

Znaczenie edukacji dla przyszłości nakłada też, chociaż zawsze obecną, odpowiedzialność za to, by dać szansę równego startu, a więc dotyczy to wielokrotnie już wspomnianej kwestii zmniejszania barier dostępu i wsparcia (*Reformempfehlungen für das Bildungswesen* 2002: 59).

Pojawiają się też nowe kwestie, np. drożność między różnymi systemami oświaty, a nie tylko wewnątrz danego systemu, pytanie o wspólne standardy zapewniające

¹¹ Wywiad 5 – profesor uniwersytetu, Monachium.

uznawalność dyplomów i porównywalność kwalifikacji (Hallak 2000: 33–36). Wciąż aktualne są więc problemy, które od dawna były przedmiotem reform oświatowych.

Jednak obok takich tematów, jak: dostępność, powszechność, jakość, osiągnięcia, coraz większe znacznie mają też pytania o zakres ingerencji państwa, autonomię szkoły, współpracę rodziny i środowiska lokalnego, skuteczne sposoby monitorowania oświaty, dające możliwość poprawy w trakcie realizacji zmian, a nie tylko oceny *post factum* – także nienowe, ale teraz nabierające coraz większego znaczenia w polityce oświatowej (choć nie zawsze w praktyce) (Hallak 2000: 21; Watson 2000: 63).

Czy systemy oświatowe odnajdują się w nowej sytuacji? Jaka jest dzisiejsza koncepcja kształtowania człowieka jutra? Jakie jest podejście do kwestii globalizacji, gdy ta pojawia się na naszym podwórku? Są to w istocie pytania o stosunek do wielokulturowości w tradycyjnie narodowych systemach edukacyjnych oraz strategii reform oświatowych.

Umberto Eco powiedział o dzisiejszej szkole, że „trzeba ją wymyślić na nowo” (Bogaj, Majewski 2000: 5). Stanisław Nalaskowski wskazuje, że po dominacji w XIX i XX w. koncepcji, którą można wyrazić hasłami: autorytet, siła i władza, nowy ideał kształtowania człowieka obejmuje takie idee, jak: wolność, odpowiedzialność, godność. Dalin i Rust rozumieją tę nową szkołę jako pewną misję społeczną. Ma służyć: demokracji, pracy, pięknu i estetyce, środowisku, wielokulturowości, pokojowi oraz indywidualnemu rozwojowi jednostki (Bogaj 2000: 143). Oznacza to więc nie tylko przekazywanie wiedzy, ale i formowanie człowieka i obywatela. Szkoła łączyła te funkcje zawsze, współcześnie to jednak zakwestionowano. Jak bowiem w sytuacji pluralizmu wartości radzić sobie z kształtowaniem człowieka bez posądzania o narzucanie jednego systemu wartości?

Niemcy bali się tego od czasów II wojny światowej. W Polsce kwestie te pojawiają się w związku z pamięcią o ideologizacji nauczania w okresie komunizmu. Z drugiej strony nie sposób tematu wartości uniknąć. Druga kwestia to nowe podejście do uczenia. Praca była kiedyś faktycznym i moralnym punktem centralnym w życiu, a wartości wpajane w szkole – dyscyplina, solidarność – były na nią zorientowane. Dziś czas wolny jest równie istotnym elementem życia, a media sugerują inne wartości, zgodne z orientacją konsumpcyjną: wolność nieraz utożsamiana jest z samowolą, wydawanie zastępuje oszczędność, a unikanie obowiązków ich wypełnianie (Giesecke 1985: 25–29). Formułowane są też postulaty, aby szkoła powróciła do wychowywania, ale czy oznacza to ponowną legitymizację tej funkcji szkoły (Giesecke 1985: 114)? O ile łatwo uzgodnić, jak należy uczyć, by kształtować umiejętności, o tyle trudniej odpowiedzieć, kto i jak ma wychowywać.

Wydaje się, że w odniesieniu do kształtowania człowieka od szkoły oczekuje się, by pomogła odczytywać i orientować się w coraz bardziej złożonej rzeczywistości, by uczyła wyboru, ale go nie narzucała¹², prezentowała wielość rozwiązań etycznych, religijnych i kulturowych, a także podkreślała znaczenie konieczności ich rozumienia. Konflikty i problemy wybuchają bowiem z przyczyn nie tylko materialnych, lecz również światopoglądowych (Mette 1997: 214–219). Postuluje się ukształtowanie

¹² Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

wolnego człowieka, odpowiedzialnego za siebie, innych i społeczeństwo, w którym żyje. Jednostki, która „radzi sobie we współczesnym świecie, ale nie zapomina, skąd pochodzi”¹³. Młody człowiek ma być indywidualnością, a nie jednostką sterowaną przez państwo (*Reformempfehlungen...* 2002: 66). Krytycy pytają, czy takie założenie, że ów młody człowiek sam dobrze wybierze, jest słuszne (Giesecke 1998: 95–96). Inną sprawą jest fakt, że w wielu kwestiach jest przecież konsensus. Wychowanie do demokracji, pokojowego współżycia¹⁴, tolerancji stają się wartościami *per se*. Przy realizacji prowadzonych badań do tej publikacji, kwestie te pojawiały się w większości odpowiedzi na pytanie dotyczące współczesnej koncepcji człowieka i obywatela w Polsce i w Niemczech. Podkreślano konieczność kształtowania postaw obywatelskich, nastawionych na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym¹⁵. Przed rozpoczęciem reformy w 1999 r. tylko 30% nauczycieli uważało, że szkoła dobrze przygotowuje do uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym (Putkiewicz et al. 1999: 75).

W odniesieniu do Polski i wschodnich Niemiec, Danuta Elsner określiła koncepcję kształtowania obywatela jako przejście od *homo sovieticus* (według określenia Józefa Tischnera) do *homo europaeus*: od pasywności i zależności do aktywności i podejmowania odpowiedzialności (Elsner 2000: 77–78). Zwracano uwagę, że konieczne jest wychowanie do przedsiębiorczości, samodzielności i odpowiedzialności. Jest to jednak wciąż raczej postulat, a nie polityka pedagogiczna, bo bodźce nie zawsze są pozytywne. Respondenci zwracali uwagę, że mówi się o nowych wartościach i postawach, ale wymaga się często nadal posłuszeństwa, bezkrytycznego akceptowania, wykonywania poleceń¹⁶.

Ponadto problemem pozostaje, jak pogodzić koncepcję przebojowego, twardego człowieka radzącego sobie z konkurencją na rynku pracy z postulowaną wrażliwością na problemy społeczne i pomocą innym. Oprócz nastawienia na sukces konieczna jest też umiejętność radzenia sobie z porażkami i trudnościami. Zdaniem respondentów być może jest to możliwe, ale trudne, zatem pomimo dużej liczby deklaracji, nie ma zbyt wielu efektów¹⁷. Istotny jest poza tym wpływ rodziny i otaczającego społeczeństwa. Pojawia się pytanie „jak szkoła ma kształtować coś, co nie jest cenione w rodzinie” (Bölsche 2002), jak ma uczyć postawy obywatelskiej w obliczu wciąż żywych przejawów niekompetencji cywilizacyjnej (por. Sztompka 1994). Z wypowiedzi respondentów przebija często przekonanie, że zagubiona została wizja edukacji normatywnej, że kwestię tę pozostawia się szkole do rozwiązania w toku jej pracy¹⁸.

Dość chętnie są podawane hasła, trudniej o opinię, jak je realizować oraz o wizję spójnej strategii. Być może nie sposób jej sformułować? Trudno w reformie „odgórnie nakazać, jakiego rodzaju człowiek ma opuścić szkołę. [...] W dokumentach są treści

¹³ Wywiad 32 – kościół ewangelicko-augsburski, Niemcy.

¹⁴ Ma ono być realizowane przez standardowe przedmioty nauczania, ale i specjalne programy, jak np. wprowadzony pilotażowo w Polsce projekt „Odkrywamy prawo humanitarne” (*Lekcja o wojnie* 2004: 14).

¹⁵ Wywiad 23 – członek Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Polska.

¹⁶ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska; wywiad 33 – kościół katolicki, Polska.

¹⁷ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

¹⁸ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

i cele, ale realizowane są na poziomie uczeń – nauczyciel¹⁹. Jak więc wygląda realizacja? Szkoła przygotowuje do roli obywatela, do roli na rynku pracy i w rodzinie. Wiele miejsca poświęca się pierwszemu celowi, czyli kształtowaniu postaw obywatelskich, chociaż oczywiście sytuacja wygląda różnie w różnych szkołach²⁰.

Zarówno Polska, jak i Niemcy (zwłaszcza wschodnie) wciąż widzą tu problem. W części zachodniej RFN problemem są skutki podtrzymywanej przez lata koncepcji prowadzącej do bierności politycznej. W byłym NRD i w Polsce wyzwaniem do przewyżczenia są wspomniana już kwestia kompetencji cywilizacyjnej i odżegnywanie się od polityki (Sadłowska 2004: A1). Wciąż żywe są obawy, że wschodni Niemcy mogą odrzucić demokrację zwłaszcza na rzecz radykalnej prawicy: NPD (Nationaldemokratische Partei Deutschlands – Narodowo-Demokratyczna Partia Niemiec) czy DVU (Deutsche Volksunion – Niemiecka Unia Ludowa). Partie te nie akceptują konstytucji, prezentują postawy ksenofobiczne, z wypowiedzi ich przedstawicieli, brzmiących jak żargon nazistowski, przebijają tęsknota za nową Rzeszą Niemiecką zbliżoną do III (Krzemiński 2004: 42–44).

Pytanie, jak przygotowywać do roli obywatela. Podejmowano inicjatywy na rzecz kształtowania postawy obywatelskiej²¹. Trudniej o spójną koncepcję wychowania narodowego z uwzględnieniem kwestii współpracy międzynarodowej i globalizacji. W ankietach przeprowadzonych w Polsce w ramach programu „Gazety Wyborczej” („Szkoła z klasą”), patriotyzm i wychowanie narodowe w zderzeniu z procesami globalizacyjnymi plasowały się wśród kwestii, którym w opinii uczniów szkoła nie poświęca wiele uwagi. Pewnym wyjątkiem była w Polsce kwestia integracji z Unią Europejską. Polska szkoła podjęła wiele starań, aby jak najszerzej przedstawić ten problem, powstał czasowo odrębny przedmiot – integracja europejska. Przeciwnicy integracji uznają, że był to przejaw agitacji²².

Ekspertki zwracają też uwagę, że w polskiej szkole brak przygotowania młodego człowieka do nowej sytuacji międzynarodowej, m.in. zagrożeń płynących z nowego oblicza terroryzmu czy łamania praw człowieka. „Tu wciąż zakłada się, że to nas na razie mało dotyczy lub już nie dotyczy”²³. Programy takie, jak np. projekt „Odkrywamy prawo humanitarne”, to zwiastuny nowego podejścia, włączającego bieżące problemy światowe w zakres nauczania szkolnego.

Drugi ważna kwestia – przygotowanie do roli na rynku pracy – wydaje się pozornie prosta do rozwiązania. Jak wspomniano powyżej, promowana jest przedsiębiorczość. Stworzono specjalne przedmioty, zajmujące się przygotowaniem do roli aktora na rynku pracy. W Polsce funkcjonuje on pod nazwą podstawy przedsiębiorczości. Ekspertki zwracają jednak uwagę na fakt, że często przedmiot ten nie jest treningiem umiejętności nastawionym na kształtowanie postawy przedsiębiorczej, ale kolejną porcją teorii o funkcjonowaniu rynku, roli pieniądza, zasięgu bezrobocia. Zdaniem

¹⁹ Wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

²⁰ Wywiad 40 – nauczyciel technikum, woj. śląskie.

²¹ Podawano przykłady projektów, mających zwrócić uwagę młodzieży np. na problem uczestnictwa w wyborach (wywiad 12 – poseł PO).

²² Wywiad 14 – poseł LPR.

²³ Wywiad 10 – senator SLD.

ekspertów „są to informacje ważne, ale istotniejsze jest ćwiczenie umiejętności, np. planowanie własnej firmy, przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej czy analiza swoich szans i słabości”²⁴.

W trzecim obszarze – przygotowania do roli pełnionej w rodzinie – trudno określić szczegółowy program. Brak też koncepcji, jak przygotować uczniów do nowej sytuacji rodziny – w 1999 r. 67% nauczycieli uważało, że szkoła nie spełnia w tym względzie swojego zadania (Putkiewicz et al. 1999: 75–75). Teraz też eksperci widzą brak spójnej strategii, jak „rozgrzyźć” problem przemian współczesnej rodziny. Wspomina się tylko o przedmiocie wychowanie do życia w rodzinie, który od lat jest przedmiotem sporów²⁵. Dodatkowym problemem jest sposób przekazywania wartości: „Nauczyciele próbują rozmawiać, tak jak to czynili od lat. A tu trzeba się dostosować do nowych warunków, telewizji i Internetu”. Program wychowawczy jest obowiązkowy, a szkoła we współpracy z rodzicami ma go określić:

nie mówimy, czy to ma być program chrześcijański, katolicki, czy żydowski. Jeżeli szkołę zakłada jakieś zgromadzenie zakonne, to pewnie będzie to wyraziste, w innych przypadkach szkoła też musi określić wartości²⁶.

Podobne wypowiedzi prezentują niemieccy respondenci²⁷. Zakłada się szerokie współdziałanie: nauczycieli, rodziców, społeczności lokalnej, Kościołów²⁸. Praktyka wygląda jednak różnie, co widać po ilości problemów wychowawczych np. w polskich gimnazjach (por. np. Siellawa-Kolbowska 2002: 185–219), ale i w niemieckich szkołach. Wskazuje się tam, że „dyscyplina też jest kluczową umiejętnością (obok np. rozumienia tekstu)”, a odrzucenie autorytetów w latach 60. zachwiało równowagę w szkole w odniesieniu do tej kwestii (Bölsche 2002). Wydaje się, że na problem z wychowaniem i edukacją obywatelską oraz potrzebę wieloaspektowej długoletniej strategii wychowawczej wskazują też wyniki badań. Przebija z nich niejednokrotnie obraz młodzieży postrzegającej się jako przegrane pokolenie (badania CBOS 1996–2003, za: Sadłowska 2004: A1, A4). Innym sygnałem jest wzrastająca liczba młodych ludzi uznających radykalne hasła za atrakcyjne (Krzemiński 2004) lub sięgających po groźne używki (Sadłowska 2004: A4).

3. Narodowy system oświatowy i wielokulturowe społeczeństwo

Systemy oświatowe tak, do których wszyscy zostali przyzwyczajeni od końca XIX w., to systemy narodowe. Tymczasem rzeczywistość XXI w. to wielokulturowość i wielonarodowość w obrębie państw narodowych (von Thadden 2000: 226). Zjednoczona Europa nie ma być rozumiana jako „przedsięwzięcie dla celów przewyciężenia

²⁴ Wywiad 12 – poseł PO.

²⁵ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

²⁶ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

²⁷ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium; wywiad. 4 – kościół katolicki, Niemcy.

²⁸ Wywiad 32 – kościół ewangelicko-augsburski, Niemcy.

państwa narodowego, lecz jako szeroko zakrojony projekt uzupełnienia państwa dla przewyciężenia jego słabości i deficytów” (von Thadden 2000: 227). Były i są koncepcje Europy i Unii Europejskiej jako społeczeństwa ponadnarodowego, nie znajdują jednak one poklasku nawet w Niemczech, nieufnie wciąż myślących o narodowym myśleniu z obawy przed rozbudzeniem resentymentów względem III Rzeszy (von Thadden 2000: 227).

Także oficjalna polityka Unii Europejskiej nie przewiduje przejmowania kompetencji państw członkowskich w zakresie organizacji i funkcjonowania systemów oświatowych (*Edukacja dla Europy* 1999: 34). Raport Delorsa²⁹ wskazuje, czy wręcz podkreśla, że edukacja XXI w. powinna mieć silny związek z tradycją i kulturą narodową, zwraca jednak uwagę na konieczność podjęcia problemu wielokulturowości w debacie nad zmianami edukacyjnymi, tak by przygotować młodzież do życia w pluralizmie kulturowym i etnicznym (Żebrowski 2003: 109). I nie musi się to znaczyć odejścia od podkreślania wagi tożsamości narodowej³⁰. Realizacja edukacji wielokulturowej może być nawet pomocą w podkreśleniu własnej tożsamości narodowej, zwłaszcza w zderzeniu z naciskiem kultury amerykańskiej na europejską. Zadania odpowiadające temu wyzwaniu i sprzyjające również realizacji wizji „Europy ojczyzn” to: wspólne modele i uznawane standardy kwalifikacji szkolnych i zawodowych jako wymóg współpracy gospodarczej, poznanie i uznanie różnic etnicznych, religijnych i kulturowych dla przewyciężenia negatywnych stereotypów i umiejętności współżycia i wychowania w duchu zasady demokracji celem integracji politycznej (Żebrowski 2003: 119–120).

Drugim aspektem kwestii wielokulturowości jest polityka wobec obcokrajowców, także oświatowa, przede wszystkim w aspekcie realizacji celu dotyczącego zapewnienia równych szans niezależnie od pochodzenia. Dane demograficzne wskazują z jednej strony na coraz większą mobilność. Migracja staje się zjawiskiem globalnym. Z drugiej zaś strony społeczeństwa będące nośnikami tradycyjnej kultury europejskiej, to społeczeństwa się starzejące. Wyższy poziom przyrostu naturalnego notuje się tam wśród grup imigrantów, które stają się coraz bardziej znaczącą częścią tego społeczeństwa, a przez to rośnie znaczenie ich kultury, religii, wyznania czy narodowości (Słany 1995: 30–33). To wszystko wskazuje, że problemu wielokulturowości nie sposób pominąć.

Czy systemy oświatowe są przygotowane do realizacji tego wyzwania? W Niemczech jest to już palący problem, w Polsce jeszcze nie, ale wzrastająca liczba obcokrajowców, przystąpienie do Unii Europejskiej i tradycyjne położenie na skraju krzyżujących się wpływów kulturowych sugeruje, że jest to kwestia, która stanie się przedmiotem zainteresowania polityki oświatowej (Żebrowski 2003: 110–119). Długoletnie zamknięcie Europy Środkowo-Wschodniej spowodowało, że wyzwanie to jest opóźnione.

W Niemczech zarzuca się polityce oświatowej, że jedną z przyczyn dzisiejszej „klęski edukacyjnej” jest długoletnie odsuwanie, zwłaszcza przez konserwatywnych polityków, faktu, że Niemcy to kraj imigrantów, którzy od lat 60. licznie napływają,

²⁹ Raport Jacquesa Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” z 1996 r., analiza UNESCO.

³⁰ Wywiad 14 – poseł LPR.

mimo podejmowanych od 1973 r. restrykcji³¹. Ich obecny, prawie dziesięcioprocentowy udział w ludności kraju, znacznie przekracza średnią europejską (Bölsche 2002). Spójnej strategii dotyczącej problemu imigrantów brakowało z powodu dylematu, którego przez wiele lat żaden rząd nie podejmował się rozwiązać: prowadzić politykę integracyjną czy pobudzać imigrantów do reemigracji (Slany 1997: 106).

Obecnie natomiast można zaobserwować skutki takiego postępowania. Zdaniem Ertelina Ozcana, przewodniczącego federacji tureckich zrzeszeń rodziców, „deficytowa pozycja” dzieci imigrantów to jedna z głównych przyczyn słabego wyniku w okresie pierwszych badań PISA. Zdaniem krytyków systemu edukacyjnego „po ponad 40 latach migracji niemiecki system oświatowy nie jest przygotowany, że i nie-niemieckie dzieci chodzą do szkoły” (Bölsche 2002). Efektem jest kumulowanie się nierówności (choć i tak w porównaniu z latami 80. obecnie nastąpiła poprawa np. pod względem powiązania narodowości z wyborem szkoły średniej; spadł udział obcokrajowców w szkole głównej, wzrósł w realnej i gimnazjum; *Arbeitsgruppe Bildungsbericht* 1990: 153). Niższy status ekonomiczno-społeczny i słabszy kapitał kulturowy, zwłaszcza braki językowe i pochodzenie narodowe, ponadto proces segregacji w szkole niewynikający z polityki szkolnej, ale decyzji rodziców niemieckich. Przenoszą oni swoje dzieci do innych szkół, ponieważ w tych, w których jest wielu obcokrajowców, poziom obniża się m.in. z powodu konieczności nadrabiania braków. W efekcie są szkoły – zwłaszcza w Berlinie i miastach Zagłębia Ruhry – w których udział dzieci imigrantów przekracza 75–80% i tworzą się getta imigrantów, a zaległości uczniów rosną z każdym rokiem (Bölsche 2002).

Oprócz zarzutów natury politycznej (np. dopuszczanie do zbyt dużego napływu cudzoziemców) zwraca się uwagę (m.in. eksperci OECD), że problemem jest fałszywe pojmowanie względów dla kultury i tradycji imigrantów, co przejawiało się np. nieegzekwowaniem obowiązku opanowania języka niemieckiego przed przyjęciem do szkoły, wymaganego np. w Finlandii w ramach rozwoju edukacji przedszkolnej. Ta jednak też była zaniedbywana (Bölsche 2002). Propozycja CDU postulująca wprowadzenie egzaminów językowych dla dorosłych przed nadaniem obywatelstwa wywołała burzę polityczną.

Obecnie problem integracji dzieci imigrantów stał się elementem działań reformatorskich. I tak podejmuje się działania na rzecz nadrabiania deficytów językowych, np. na kursach dla dzieci i ich rodziców przed rozpoczęciem nauki szkolnej, ale i później (Bawaria, Brema) lub przez zatrudnianie większej liczby personelu i wprowadzanie dodatkowych zajęć w przedszkolach, gdzie jest duży udział dzieci o innym niż niemiecki języku ojczystym, nauka w mniej licznych klasach (Berlin) (Hovestadt 2003: 4–5, 10–11). Zdecydowana większość landów – wyjątkiem są Meklemburgia-Pomorze Przednie, Turyngia, Nadrenia Palatynat, przewiduje je tylko, jeśli nie były przeprowadzone w przedszkolu – wprowadza obowiązkowe testy językowe przed rozpoczęciem nauki szkolnej (Wiarda et al. 2010). Podstawą jest jednak zaangażowanie rodziców dzieci (*Stoiber: Ausländische Schüler besser integrieren* 2004).

³¹ Znaczący napływ imigrantów do Niemiec wystąpił w latach 50. i 60. ze względu na koniunkturę gospodarczą. W następnych latach podejmowano kroki, mające na celu ograniczenie imigracji oraz zachęcenie do reemigracji (w 1983 r. uchwalono ustawę mającą ułatwić reemigrację, por. Slany 1997: 104–106).

W przeciwnym wypadku, gdy uczniowie nie otrzymują wsparcia z domu, rezultaty dodatkowych zajęć są wątpliwe, ale przede wszystkim powstaje problem młodzieży zawieszanej pomiędzy dwoma światami, niemającej poczucia przynależności ani do kultury niemieckiej, ani np. tureckiej i nieodnajdujących się w społeczeństwie.

Problem szkoły, a szerzej systemu edukacyjnego polega bowiem także na tym, że funkcjonuje ona styku sfery publicznej i prywatnej. Przekazuje nie tylko wiedzę i umiejętności, ale też wartości i tu często ma się do czynienia ze sprzecznością z tymi wyniesionymi z domu rodzinnego (Möbius 2003: 588), z dychotomią między abstrakcyjnymi wartościami *Gesellschaft*, a partykularnymi *Gemeinschaft* (Freudweiler 2003: 171). Rodzina jest też pojmowana jako kluczowa dla osiągnięcia sukcesu bądź porażki w nauce szkolnej (Steffens 2006: 398). Jedną z prób rozwiązania problemów szkolnych związanych z imigrantami było w Niemczech tworzenie *Patenschaften*, dobieranie „chrzestnych” w ramach klasy szkolnej czy sąsiedztwa, stymulowania kontaktów i wsparcia. Inną próbą było przewożenie uczniów do różnych szkół i tworzenie klas tak, aby udział dzieci z pochodzeniem migracyjnym był niewielki. Pod wpływem zaleceń KMK tworzono też podstawy interkulturowego nauczania, ale przez lata towarzyszyło temu założenie dostosowania się imigrantów do społeczeństwa przyjmującego (Steffens 2006: 403–405; Kucharz, Sörensen 1996: 97–98).

Jako niebezpieczne zjawisko postrzegany jest natomiast fakt, że wschodnie landy nie są raczej zainteresowane podejmowaniem zagadnienia edukacji dzieci imigrantów. Dotychczas bowiem jest ich tam niewielu i być może władze odsuwają problem w obliczu wielu innych. Także zachodnim landom zarzuca się, że choć podejmują one kroki na rzecz nadrobienia deficytów językowych, to jednak nadal niewielkie są rezultaty działań zmierzających do zapobiegania segregacjom i selekcji uczniów, szczególnie młodzieży obcego pochodzenia. Większe wsparcie obiecywane jest w planowanej koncepcji szkół całodziennych, ponieważ jednak oferta dodatkowa ma być dobrowolna, a i rozpowszechnienie tej formy stoi pod znakiem zapytania, jej skuteczność jest niepewna (Hovestadt 2003: 11–12).

Mniej miejsca w planach reformy zajmuje pytanie o to, jak powinno być prowadzone nauczanie, by odpowiadało potrzebom wielokulturowości, ale też globalizacji i regionalizmu, homogenizacji kultury. Międzynarodowy Instytut Badań Podręczników im. Georga Eckerta w Brunszwiku, zasłużony na polu przewycięzania problemów historii polsko- i francusko-niemieckiej, poszukiwanie takiej metody uznał za jedno z głównych zadań na początek XXI w. (von Thadden 2000: 230). Celem jest pokazanie różnorodności kultur, religii i tożsamości, ale i przekazanie interkulturowej kompetencji związanej z powstawaniem tzw. społeczeństwa światowego (Bartz 2003: 193; *Reformempfehlungen...* 2002: 59), by uniknąć sytuacji powszechnej dziś wśród dzieci tureckich imigrantów: „podwójnego życia w równoległych społeczeństwach, w żadnym nie czując się u siebie” (Bölsche 2002).

W wielu kwestiach podejście wielokulturowe łączy się też z koncepcją kształtowania samodzielnego, aktywnego człowieka, odejścia od uniformizacji i podporządkowania (Kucharz, Sörensen 1996: 97). Istotnym elementem wielokulturowości i globalizacji w praktyce szkolnej jest też nauka języków obcych, naciski, by były to minimum dwa, a nawet trzy języki. W Bawarii w charakterze eksperymentu stworzono europej-

skie gimnazjum z czterema językami obcymi³². Od szkół już natomiast zależy, w jakiej mierze będą pielęgnować tradycje regionalne³³.

Polska dopiero staje przed problemem globalizacji i wielokulturowości w szkole. Wielonarodowym i wielokulturowym państwem była II Rzeczpospolita, wówczas jednak polityka wobec mniejszości narodowych była w dużo mniejszym stopniu realizacją zasad demokracji, równości i praw człowieka, a w większości wiązała się z kwestiami polityki zagranicznej. Najważniejszymi grupami mniejszościowymi były: ukraińska, żydowska, białoruska, niemiecka, litewska (Tomaszewski 1985: 35). W Konstytucji marcowej z 1921 r., a także kwietniowej z 1935 r. umieszczono zapisy o prawie do nauki w języku ojczystym. Nie dawały one jednak praktycznych wskazań dotyczących organizacji szkół publicznych dla mniejszości narodowych. Stosunek państwa do poszczególnych grup mniejszościowych był niejednorodny, co odzwierciedlało się także w polityce oświatowej.

Mniejszości niemieckiej nie utrudniano nauczania w języku narodowym, aby uniknąć zatargów z sąsiadem, nawet gdy w latach 30. prezentowała ona antypolskie stanowisko, a nauczanie historii, języka niemieckiego i religii było niejednokrotnie agitacją faszystowską (Doroszewski 1997: 310–311). Dzięki temu, oraz wydatnej pomocy materialnej płynącej z Niemiec, na Górnym Śląsku, w Wielkopolsce i na Pomorzu istniało wiele szkół z niemieckim językiem nauczania, zarówno publicznych, jak i prywatnych. Mimo rozproszenia terytorialnego ludności niemieckiej, około 55% uczniów uczęszczało do szkół z niemieckim językiem nauczania, a dalsze 15% uczyło się tego języka jako przedmiotu (Mauersberg 1988: 74). Szkół mniejszości niemieckiej nie dotyczyła ustawa o szkołach utrakwistycznych, tzw. *lex Grabski*, o których poniżej.

Szkoły litewskie rozwijały się pomyślnie w latach dobrych stosunków Rzeczpospolitej z Litwą. Pod koniec dwudziestolecia międzywojennego, wraz z ich pogorszeniem, ograniczono liczbę tych szkół na rzecz szkół utrakwistycznych. Około 25% uczniów kształciło się w szkołach z litewskim językiem nauczania lub dwujęzycznych, a dalsze 30% uczyło się litewskiego jako przedmiotu (Mauersberg 1988: 74).

Ustawa o szkołach utrakwistycznych została opracowana w 1924 r. przez ministra Stanisława Grabskiego. Ustalała ona zasady tworzenia szkół z językiem ukraińskim, białoruskim lub litewskim jako wykładowym. Zgodnie z nią, szkoła taka mogła powstać, jeśli uczęszczało do niej minimum czterdzieścioro dzieci danej narodowości. Jeżeli jednak rodzice co najmniej dwadzieściora dzieci narodowości polskiej żądali nauki w języku polskim, to tworzone szkołę dwujęzyczną (Mauersberg 1988: 69). Posłowie mniejszości ostro występowali przeciw tej ustawie. Została ona jednak wprowadzona i wiele szkół z ukraińskim lub białoruskim językiem wykładowym przekształcono w utrakwistyczne. W szkołach nauczających w języku ukraińskim uczyło się tylko 8% uczniów tej narodowości, a 49% w dwujęzycznych. Reszta uczęszczała do szkół polskich, ale w większości z nich język ukraiński był dodatkowym przedmiotem nauczania. Mniejszość ukraińska osiągnęła tak wysokie odsetki, ponieważ ostro opierała się utrakwizacji i walczyła o prawo do swojego szkolnictwa. Ponieważ uważano ją za negatywnie nastawioną do państwa polskiego, a polskie władze zajmowały nieufne

³² Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

³³ Wywiad 1 – pracownik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta w Monachium.

stanowisko, współpraca nie układała się dobrze. W niektórych rejonach (Lubelszczyzna³⁴) nie umożliwiano nawet tworzenia szkół utrakwistycznych, ponieważ szkoła miała odegrać ważną rolę w procesie polonizacyjnym (Doroszewski 2000: 276–282). Mniejszość białoruska była znacznie słabiej zorganizowana i pod koniec dwudziestolecia 0,3% Białorusinów uczęszczało do szkół dwujęzycznych, a około 3% uczyło się języka ojczystego jako przedmiotu (Mauersberg 1988: 74). Szkół z wykładowym białoruskim praktycznie nie było.

W języku żydowskim (lub hebrajskim) uczyło się 14% uczniów. Społeczność żydowska była bardzo zorganizowana, a do spraw oświaty przywiązywano dużą wagę, co w sumie spowodowało powstanie rozwiniętego zespołu szkół żydowskich. Żydzi składali też w sejmie projekt ustawy w sprawie szkolnictwa dla mniejszości narodowych i wyznaniowych, ale nie został on poparty przez żadną siłę polityczną. Jako argument podano religię, a dokładniej obawę, aby szkoły nie stały się „przytuliskiem klerykalizmu” (Szyszka 1992: 55) W latach 30., w ramach ograniczania prywatnego szkolnictwa i przy reorganizacji systemu szkolnego, zaczęto je jednak likwidować, co wywołało wiele protestów (Mańkowski 1992: 120–121). Co do innych mniejszości, to w języku rosyjskim pobierało naukę 8% uczniów, a w czeskim 20% (Mauersberg 1988: 74).

Obawiając się dalszego kurczenia się szkolnictwa w języku narodowym, mniejszości ostro sprzeciwiały się ograniczaniu prywatnego szkolnictwa (Garbowska 1994: 273). Polityka oświatowa odzwierciedlała więc politykę państwa wobec kraju danej mniejszości.

Obecnie mniejszości narodowe obejmują nikły procent obywateli i mają one konstytucyjne prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych (Żebrowski 2003: 113–114). Wciąż jednak nie do końca uzgodniona jest kwestia, jak pojmować edukację wielokulturową: czy tylko rekompensować braki edukacyjne dzieci z grup mniejszościowych i starać się, by nie powstał tu problem kumulacji nierówności zwłaszcza w odniesieniu do mniejszości krajów byłego ZSRR. Czy też nie naciskać na asymilację, ale też nie koncentrować się tylko na umożliwieniu zachowania odrębnej tożsamości narodowej i etnicznej, a zamiast tego starać się wypracować *modus vivendi* grupy większościowej i mniejszościowych (Żebrowski 2003: 115–116)?

Podobnie niepewni w tej sprawie byli eksperci, być może dlatego, że „problem ten wciąż nie jest nam zbyt bliski”³⁵, chociaż są już programy i podręczniki (przede wszystkim do nauczania historii, ale też języka polskiego) stawiające na umacnianie tożsamości narodowej, przy równoczesnym wskazaniu na konieczność dostrzegania przedstawicieli innych narodowości, kultur, religii i regionów (Pawelec 2003: 149). Co ciekawe jednak – w podręcznikach, w nauczaniu kwestia wielokulturowości jest uwzględniana. Natomiast w swojej analizie programów nauczania Lidia Pawelec stwierdziła, że brak sformułowania, że jest to budowanie edukacji wielokulturowej

³⁴ Lubelszczyzna ma mocy traktatu brzeskiego należała do Republiki Ukraińskiej i w okresie do powstania państwa polskiego rozpoczęto tam tworzenie szkolnictwa ukraińskiego. Po ich likwidacji mniejszość ukraińska na Lubelszczyźnie przez cały okres II RP dążyła do ponownego utworzenia szkół z językiem ukraińskim (Doroszewski 2000: 279).

³⁵ Wywiad 10 – senator SLD.

(Pawelec 2003: 154). Trudności w jej tworzeniu, zwłaszcza ujmowaniu wśród celów można wyjaśnić też tym, że w przeciwieństwie do klasycznych krajów imigracji, na kontynencie nie ma ogólnej aprobaty dla regularnej imigracji, popiera się kontakty międzynarodowe z powodów gospodarczych i politycznych. Obawy przed „inwazją obcych” i „wpływem na szarganie narodowej tożsamości” powoduje bardzo ambiwalentne podejście państw do polityki migracyjnej i powstrzymuje rządy od stworzenia gruntownych warunków do edukacji wielokulturowej. We Francji, Włoszech, częściowo w Niemczech, przeważa polityka asymilacji. Państwa, które mogą, unikają problemu, a tylko część kontynentu wypracowała założenia polityki integracji (Bartz 2003: 197–198). W Polsce i Niemczech dominuje raczej dopasowywanie się do zmian niż tworzenie perspektywicznych strategii.

Więcej odmiennych opinii pojawiło się przy kwestii przygotowania przez szkołę do życia w globalizacji, ale i z uwzględnieniem dziedzictwa lokalnego. Globalizację rozumie się tu jednak przede wszystkim jako rozszerzenie nauczania języków obcych, dostęp do informacji i nowych technologii³⁶. Mniej jasne jest, jak postępować z dylematami, które niesie np. pytanie o tożsamość narodową. Ekspertki zwracają uwagę, że są to tematy trudne i nauczyciele często ich unikają³⁷, nie zawsze sami są do nich przygotowani³⁸. Problematyka relacji międzykulturowych jest zresztą niemal kompletnie nieobecna w kształceniu nauczycieli (*Zmiany w oświacie a integracja z Unią Europejską* 2002: 4). Natomiast założenie reformy, by szkoła mogła robić to, co uważa w swoim środowisku za ważne i potrzebne³⁹, zaowocowało wieloma projektami wiążącymi się z lokalną tradycją i historią⁴⁰. Jest jednak świadomość, że globalizm, regionalizm i wielokulturowość to kwestie, które muszą mieć swoje stałe, a nie tylko doraźne miejsce w edukacji⁴¹ (Elsner 2000: 71–72).

Systemy oświatowe pomyślane jako narodowe nie przestają nimi być w sferze organizacji i dominującej kultury. Równocześnie jednak podobne wyzwania i problemy powodują ich upodobnianie się do siebie, nawet w kwestii kształtowania obywatela danego kraju, ponieważ znaczna część koncepcji obywatela jest powszechnie podzielona w krajach demokratycznych (Lenhart 1999: 521–524). Programy nauczania muszą reagować na wyzwania globalnych zmian społecznych i technicznych, stają się więc w dużej mierze coraz bardziej homogeniczne, postulat drożności między-systemowej wymaga znacznej standaryzacji treści nauczania i ich ewolucji (Meyer 1996: 28–33). Być może ma się więc do czynienia z przekształcaniem się systemów oświatowych w globalno-narodowe? Posiadające swoją specyficzną narodową część, ale i część wspólną nastawioną na przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie światowym.

Popularność idei i inicjatyw odnoszących się do tradycji lokalnych i narodowych, silne poczucie tożsamości narodowej (pojmowanej coraz bardziej też jako otwarcie

³⁶ Wywiad 23 – członek Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Polska.

³⁷ Wywiad 10 – senator SLD.

³⁸ Wywiad 26 – dziennikarz radiowy, Polska.

³⁹ Wywiad 25 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

⁴⁰ Wywiad 10 – senator SLD; wywiad 29 – wójt gminy wiejskiej, woj. śląskie.

⁴¹ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

na innych, por. McManus-Czubińska et al. 2002: 262) i działania aktorów sugerują, że jest to możliwe rozwiązanie. Podobnie jak, mimo prognoz, nie zanikają państwa narodowe, tak i systemy oświatowe nie utracą narodowego charakteru, mimo podjęcia wyzwań, które przed nimi stawia proces globalizacji.

4. Strategie reform oświatowych

Systemy edukacyjne większości krajów przeżywają kryzys i rzadko zaspokajają istniejące potrzeby. Musimy dziś określić ich nowe cele i priorytety [...]. System oświaty stał się naturalną ofiarą trzech przykrych dolegliwości: nadmiaru wiedzy, jej szybkiej dezaktualności i nieprzystawalności do nowej sytuacji (King, Schneider 1992: 13).

Reformy edukacyjne budzą obecnie głęboki sceptycyzm, [...] a rezultaty bardzo rzadko odpowiadają oczekiwaniom (Raport UNESCO, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, za: Banach 1999a: 39).

Czy analiza kontekstu reform dwudziestowiecznych sugeruje, jakie strategie mogą być przyjmowane w wieku XXI? Można wskazać pewne elementy charakterystyczne dla wzoru współczesnych reform, wynikające z charakteru, zadań i kontekstu, w którym funkcjonują systemy oświatowe.

Po pierwsze wydaje się, że coraz rzadziej będzie stosowany wzór reformy określony przez Margaret Archer jako *stop-go*. Ten sposób bazuje na ocenie błędów przeszłości, zaplanowaniu nowego systemu i wdrożeniu go. Z naprawy dawnych błędów ma wyłonić się ukryta w krytyce wizja pożądanego ładu (Kubin 1999: 145). Większość respondentów w Polsce, pytana o znane im reformy, wymienia te, które odpowiadają temu wzorowi, np. jędrzejewiczowską lub tzw. Szczepańskiego albo Kuberskiego (od nazwisk przewodniczących Komitetu Ekspertów i ówczesnego ministra edukacji) z lat 70., a także z 1999 r.

Tu jednak, podobnie jak w niektórych wypowiedziach zwłaszcza ekspertów niemieckich, ale i polskich⁴², rysuje się postępowanie według innego wzoru reformowania, który wydaje się odpowiedniejszy w obecnych warunkach funkcjonowania systemów oświatowych: *rolling reform*⁴³, reforma toczących się zmian. Ten scenariusz oznacza to zaakceptowanie niemożliwości zakończenia procesu reformowania i konieczność ciągłej ewaluacji. Oznacza to też łagodniejsze wprowadzanie zmian, ale nie wyklucza zmian strukturalnych (np. postulat wprowadzenia *Ganztagsschule*, szkoły całodziennej w Niemczech). Zmiany są łagodniejsze, ale szkoła nie jest już miejscem, w którym praca jest stabilna, tocząca się według znanych reguł, ewentualnie reformowanym. Staje się szkołą reformującą się, gdzie kluczowymi pojęciami są: innowacja i ciągłe doskonalenie, a rola nauczyciela i środowiska, w którym jest szkoła – zawsze ważne – jeszcze zyskują na ważności, bo i nauczyciele, i środowiska lokalne mają

⁴² Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium; wywiad 1 – Wydział Edukacji Urzędu Miasta w Monachium; wywiad 11 – senator Blok 2000, Polska; wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁴³ Pojęcie wprowadzone przez Torstena Husena.

być w dużej mierze generatorem tych zmian (Czerepaniak-Walczak 2003: 49–50). Do takiej sytuacji jest jeszcze daleko. Monitoring pojmowany tu jest raczej jako diagnoza opisowa w węższym sensie, nie natomiast jako próba ferowania decyzji o sukcesie lub porażce (Kubin 1999: 178). Wydaje się, że to podejście można zaobserwować obecnie w polskim i niemieckim systemach oświatowych. Wyniki PISA wskazują na poprawę w obu krajach i, zwłaszcza w Polsce, identyfikowane to jest z podjętymi pracami reformatorskimi (Eisele, Mathes 2004; Paciorek 2004b: A4; Sałwacka, Prymaka 2004: 4).

Z przyczyn zmian społecznych, technicznych, demograficznych brak równowagi jest stałą cechą systemów oświatowych (Mundt 1987: 206–207). Stąd nie sposób zapewnić dobrego funkcjonowania oświaty nagłymi, gwałtownymi decyzjami politycznymi, nie sposób np. nagle przeszczepić kultury szkolnej Korei Południowej do Niemiec, tylko dlatego, że osiąga ona tam pożądane wysokie wyniki (Darnstadt, Koch, Winter 2002). Chociaż ścieżki na skróty byłyby może mile widziane, nie sposób też zapewnić niekwestionowanego sposobu stałego postępu, do wzrostu należą też załamania (Mundt 1987: 210).

Rolling reform może być prostsza do realizacji ze względów politycznych⁴⁴, wymaga bowiem innego podejścia organizacyjnego, co jest drugim charakterystycznym elementem współczesnej strategii reformowania. Globalne zadania edukacyjne muszą być bowiem realizowane w układzie regionalnym, lokalnym i wreszcie na poziomie szkoły (Bednarski 2003b: 140–141). Z jednej strony bowiem nie sposób centralnie odpowiednio szybko reagować na potrzeby systemu oświatowego. Wiele impulsów może też być oddolnych⁴⁵ (*Reformempfehlungen...* 2002: 60).

Z drugiej strony człowiek funkcjonuje przede wszystkim w ramach społeczności lokalnej, stąd tzw. Biała Księga UE (1974) właśnie lokalnym systemom oświatowym przydzieliła realizację celu kształtowania społeczeństwa opartego na wiedzy, m.in. zachęcanie do uczenia się przez całe życie, zbliżenie szkoły i środowiska gospodarczego, walka ze zjawiskiem marginalizacji (Bednarski 2003b: 141–142). Oznacza to odchodzenie od centralizacji, bo ona nie umożliwia elastyczności instytucji edukacyjnych na rzecz decentralizacji systemu z autonomią szkół (Becker 1970: 18; Fend 2001: 360). OECD stwierdza ten trend w skali światowej (*PISA 2003 – Informacje przygotowane przez OECD* 2004), widać go i w Niemczech i w Polsce (wypowiedź Krzysztofa Konarzewskiego, *Jak reformować...* 2004: 3).

Koncepcja autonomii wynika z założeń demokratyzacji społeczeństwa dotyczących współuczestnictwa w życiu publicznym. W Niemczech wiąże się z reformami Willy'ego Brandta (Richter 1999: 81). OECD zwraca uwagę, że właściwy podział zadań pomiędzy centralnymi, regionalnymi i lokalnymi władzami oświatowymi oraz szkołą przekłada się na wzrost efektywności systemu (*Education at a Glance. Briefing Notes for Germany* 2004: 11–12). Dziś jednak wciąż diagnozuje się niemiecką demokrację jako niechętnie ufającą społeczeństwu. Istotny jest też argument funkcjonalny, dotyczący lepszego podziału i wykonywania zadań (Richter 1999: 83). Rolą państwa musi być zapewnienie nam gwarancji funkcjonowania i monitorowanie utrzymania

⁴⁴ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁴⁵ Wywiad 2 – pracownik Instytutu Badań nad Edukacją, Monachium.

standardów⁴⁶ (*Reformempfehlungen...* 2002: 235), w obrębie tego szkoła ma swobodę funkcjonowania, formowania różnych ofert (Fend 2001: 363). Samodzielność, odpowiedzialność i myślenie w kategoriach konkurencji wskazywane są wśród przyczyn sukcesu edukacyjnego takich państw, jak Finlandia (Bölsche 2002).

W Finlandii stawia się tam na nią zresztą też w odniesieniu do stosunku uczeń – nauczyciel – władze szkolne: „system bazuje na samodzielnych decyzjach, kiedy i jak zrealizować przedmioty wymagane do uzyskania np. matury, a nie na obowiązku i liście obecności” (Eissele, Mathes 2004). OECD zwraca uwagę, że właściwy podział zadań pomiędzy centralnymi, regionalnymi i lokalnymi władzami oświatowymi oraz szkołą, przekłada się na wzrost efektywności systemu (*Education at a Glance. Briefing Notes for Germany* 2004: 11–12). Centralne sterowanie i biurokratyzacja szkolnictwa (także wyższego) nie zapewnia równości szans, a powoduje kosztownienie systemu i zagubienie oddolnych inicjatyw (von Friedeburg 1994: 29–31). A więc być może także w oświacie przyszłość należy do zasady subsydiarności (Richter 1996: 111)?

Zmiany i reformy w ramach takiej organizacji są mniej podatne na niestabilność wynikającą z systemu politycznego, sposobu funkcjonowania mediów, nie tworzy się też tak wysoki poziom oczekiwań⁴⁷. Problemem są natomiast obawy o wzrost nierówności, pytanie, czy szkoły będą się naprawdę angażować w zmiany (Fend 2001: 365–366). Często bowiem na krytykę reagują nie nowymi ideami, ale obroną *status quo* (Richter 1999: 94). I tu pojawia się trzeci element istotny dla strategii reform – zapewnienie szerokiej współpracy. Dla udanej reformy istotne są uzgodnienie interesów i akceptacja aktorów od poziomu ekspertów i politycznych decydentów do nauczycieli, rodziców i uczniów (Białecki 1999: 23). Wśród negatywnych ocen obecnej reformy znaczącym argumentem było oceniane jako tylko pozorne otwarcie systemu⁴⁸.

Koncentrowanie się przede wszystkim na poziomie władz i ekspertów prowadziło dotychczas do niezrozumienia i formułowania haseł, które nie były czytelne (*Jak reformować...* 2004: 7). Ponadto konsultacje łatwo mogą stać się powielaniem modelu PRL, gdy ich rolą było stworzenie wrażenia poparcia. Współpraca rodzice – szkoła jest często tylko formalna. Z drugiej strony współpracy także trzeba się nauczyć. Wciągnięcie wielu aktorów w debatę nad szkołą daje też szansę na przezwycięzenie obcości świata szkolnego i gospodarczego, rozwiązanie sporu o to, w jakim stopniu państwo, rodzina, szkoła i Kościoły mają brać udział w wychowaniu (Edler 1996: 107–108). Szanse, nie gwarancje. Być może sprzyjać temu będzie zjawisko określane przez Pippę Norris jako pojawienie się krytycznych obywateli. Jej obserwacje dotyczą instytucji demokratycznych i spadku zaufania do nich, ale nie do zasad demokracji, co może podsycać presję w kierunku reform tych instytucji (Norris 1999: 270).

Krytyczna ocena oświaty może mieć ujście w biernej negatywnej ocenie i obronie *status quo*, ale też w próbach zmian, przykładowo funkcjonowaniu Federacji Inicjatyw Oświatowych, Społecznego Towarzystwa Oświatowego czy działalności oświatowej Konfederacji Pracodawców Prywatnych.

⁴⁶ Wywiad 6 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 1999 r.

⁴⁷ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

⁴⁸ Wywiad 35 – członek Zarządu Głównego Społecznego Towarzystwa Oświatowego, Polska.

Tak więc odnosząc się do hipotezy zaproponowanej na początku niniejszej książki, konsensus pomiędzy aktorami społecznymi jest niezbędnym warunkiem powodzenia reform oświatowych, co więcej, będzie on coraz ważniejszy, a zaangażowanych aktorów będzie w przyszłości więcej. Argumentem może tu być np. niespotykana wcześniej w Polsce skala mobilizacji społecznej i sprzeciwu wobec sposobu wprowadzenia reformy w 2009 r. Rodzice, dotąd angażujący się głównie w skali mikro, o ile się angażowali, stali się w tym przypadku istotnym uczestnikiem debaty.

Strategie oświatowe z jednej strony wynikają z opracowań kierunków rozwoju systemów oświatowych na poziomie państw, a także instytucji międzynarodowych, w tym zwłaszcza Unii Europejskiej, UNESCO, OECD. Z drugiej strony, istotna jest praktyka i doświadczenia dotychczasowych reform. Ralf Dahrendorf podkreślał, że trudno teraz o wielkie plany zmian (Pilgram 1998), a jeden z ekspertów deklaruje „nie zamierzam już ogłaszać reformy, ale wciąż trzeba ją robić”⁴⁹. Widać więc potrzebę i ciągłości, i zmian w systemach oświatowych. Zamiast koncepcji centralistyczno-technokratycznych decentralistyczno-kulturowe (Terhart 2000: 129). Nie ma cudownych recept na właściwe funkcjonowanie systemów oświaty i nie sposób dokonać zmian rewolucyjnie. Daleko bardziej obiecująca jest ewolucja, uwzględniająca dynamikę systemu i dająca możliwość interwencji (Terhart 2000: 130–139).

⁴⁹ Wywiad 7 – urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r.

SPIS TABEL

1. Czy reforma oświaty jest potrzebna?
2. Opinie o reformie systemu oświaty
3. Zainteresowanie reformą i wiedza na jej temat
4. Rodzaje programów wychowawczo-informacyjnych w pracy wychowawczej i okres ich realizacji w gimnazjum (N = 37, procentowanie w wierszach)
5. Odpowiedzialny za politykę oświatową powinien być:
6. Stan szkolnictwa w roku szkolnym 1910/1911
7. Szkolnictwo według organów prowadzących
8. Akceptacja reformy przez nauczycieli przed jej wprowadzeniem
9. Akceptacja reformy przez nauczycieli po dwóch latach
10. Nauczycielskie oceny następstw reformy systemu oświaty w roku szkolnym 2000/2001
11. Przeciętna liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela w państwach Europy
12. Organizacja publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1932/1933
13. Ucząca się młodzież według pochodzenia społecznego
14. Pochodzenie społeczne a wybierany typ szkoły (w %)
15. Pożądany lub osiągnięty poziom wykształcenia w latach 1991–2002 we wschodnich i zachodnich landach (wiek pomiędzy 15–24 lata, dane w %)
16. Aspiracje młodzieży szkolnej w wieku 12–25 lat (w %)
17. Aspiracje edukacyjne młodzieży
18. Aspiracje edukacyjne w zależności od statusu rodziny i pochodzenia (w %)
19. Wyniki uczniów z egzaminu gimnazjalnego a miejsce zamieszkania (rozkład procentowy w obrębie kategorii miejsca zamieszkania)
20. Wyniki uczniów z egzaminu gimnazjalnego a status społeczny rodziny i pochodzenie (rozkład procentowy w obrębie kategorii wyników na egzaminach*)
21. „W jakim stopniu gimnazjum pomaga uczniom z zaniedbanych środowisk?” (rozkłady procentowe w kolumnach)

22. Skład społeczny poszczególnych typów szkół ze względu na status społeczny rodziny i pochodzenie (w %)
23. Stopień akceptacji reformy programowej (w %)
24. „Jak Pan(i) ocenia obecność sprawdzianu (egzaminu) w polskich szkołach?” (w%)
25. Nakłady na oświatę w RFN w latach 1950–1986
26. Publiczne wydatki na oświatę w procentach PKB w 1998 r.
27. Rozwój szkolnictwa zawodowego stopnia niższego, gimnazjalnego i licealnego
28. Rozwój dokształcania zawodowego
29. Liczba maturzystów według krajów
30. Oczekiwania wobec reformy
31. Poziom bezrobocia w zależności od wykształcenia
32. Pracownicy pełnozatrudnieni w gospodarce uspołecznionej według poziomu wykształcenia
33. Absolwenci szkół podstawowych przyjęci do szkół średnich dla młodzieży (bez szkół specjalnych, dane w %)

BIBLIOGRAFIA

- Adamski Franciszek, 1996, *Wychowanie do prawdy ponad wyzwania pluralizmu ideologiczno-politycznego*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Szczecin, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 13–19.
- Almond Gabriel A., Verba Sidney, 1963, *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton–New York, Princeton University Press.
- Altenburg C. [b.im.] (red.), 1890, *Verordnungen betreffend das Schulwesen des Regierung-Bezirks Lieglitz*, Breslau, Ferdinand Birt, Königliche Universitäts- und Verlags Buchhandlung.
- Althusser Louis, 1969, *For Marx*, London, Penguin.
- Altman Henryk [Henryk Adamski], 1936, *Katastrofa szkolnictwa powszechnego*, „Głos Współczesny”, nr 1, s. 123–131.
- Antoszewski Andrzej, Herbut Ryszard, 1998, *Polityka w Polsce w latach 90. Wybrane problemy*, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Apple Michael W., 1990, *Ideology and Curriculum*, New York–London, Routledge & Kegan Paul.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990, *Das Bildungswesen in der BRD. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Archer Margaret S., 1984, *Social Origins of Educational Systems*, London, Beverly Hills, New Delhi, Sage Publications.
- Arwar Marek, 2003, *Rewolucja przemysłowa*, www.pwr.wroc.pl.
- Bagrowicz Jerzy, 2001, *Inicjacyjno-katechumenalny kształt wychowania jako propozycja na trzecie tysiąclecie*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń, Wyd. UMK, s. 89–112.

- Bałakier Alicja, Gąsiorowski Marian, 1976, *Dyskusja nad założeniami organizacyjno-programowymi 10-letniej szkoły średniej*, „Nowa Szkoła”, nr 11, s. 3–6.
- Banach Czesław, 1999a, *Reforma systemu edukacji w Polsce – wyzwania, szanse i zagrożenia*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 39–66.
- Banach Czesław, 1999b, *Reforma systemu edukacji w Polsce wyzwaniem i nadzieją*, „Edukacja Medialna”, nr 1, s. 1–27.
- Bartz Brunon, 2003, *Interkulturowa edukacja wobec wizji światowego społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika XII. Idea wielokulturowości w edukacji*, red. K. Rędziński, B. Snocha, J. Żuraw, Częstochowa, Wyd. WSP, s. 147–154.
- Beck Ulrich, 2002, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.
- Becker Carl Heinrich, Müller Guido (red.), 1997, *Internationale Wissenschaft und nationale Bildung*, Köln, Bahlau Verlag.
- Becker Gerold, 2003, *PISAs Folgen*, „Neue Sammlung”, nr 43, s. 239–247.
- Becker Helmut, 1970, *Der Bildungsrat*, „Neue Sammlung”, nr 10, s. 1–18.
- Becker Helmut, 1974, *Bildung und Arbeit*, „Neue Sammlung”, nr 14, s. 173–179.
- Becker Helmut, 1975a, *Weiterbildung und Bildungsreform*, „Neue Sammlung”, nr 15, s. 253–261.
- Becker Helmut, 1975b, *Welche Antwort fand die Arbeit des Bildungsrates bei den zuständigen Politikern?*, „Neue Sammlung”, nr 15, s. 484–498.
- Becker Howard S., 1961, *Schools and System of Stratification*, [w:] *Education, Economy and Society. A Reader in Sociology of Education*, red. A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Anderson, New York, A Free Press of Glencoe, s. 93–104.
- Bednarski Henryk, 2003a, *Globalizacja i regionalizm a edukacja*, [w:] *Pedagogika XII. Idea wielokulturowości w edukacji*, red. K. Rędziński, B. Snocha, J. Żuraw, Częstochowa, Wyd. WSP, s. 137–146.
- Bednarski Stanisław, 2003b, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*, Kraków, Wyd. WAM.
- Bell Daniel, 1976, *The Coming of Post-Industrial Society*, New York, Basic Books.
- Bereźnicki Franciszek, 2002, *Umiejętność uczenia się warunkiem efektywności procesu kształcenia*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin, Wyd. „Kwadra”, s. 65–72.
- Besser, aber ungerechter, 2004, www.spiegel.de.
- Bezrobocie, 2000, www.ips.uw.edu.pl.
- Białecki Ireneusz, 1999, *Dlaczego ewaluacja reformy edukacji jest potrzebna?*, [w:] *Monitorowanie reformy edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Warszawa, ISP, s. 20–23.
- Bogaj Andrzej, 1999, *Reforma kształcenia ogólnego – rzeczywistość i perspektywy*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 31–47.
- Bogaj Andrzej, 2000a, *Priorytety współczesnych reform*, [w:] *Nowe konteksty edukacyjne a przemiany współczesnej szkoły*, red. A. Bogaj, S. Majewski, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. J. Kochanowskiego, s. 11–21.

- Bogaj, Andrzej (red.), 1997, *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa, IBE.
- Bogaj Andrzej, Majewski Stanisław, 2000, *Nowe konteksty edukacyjne a przemiany współczesnej szkoły*, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. J. Kochanowskiego.
- Bogaj Małgorzata, 2000b, *Szkoła XXI wieku*, [w:] *Nowe konteksty edukacyjne a przemiany współczesnej szkoły*, red. A. Bogaj, S. Majewski, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. J. Kochanowskiego, s. 139–145.
- Bölsche Jochen, 2002, *Pfusch am Kind*, „Der Spiegel”, nr 20, www.spiegel.de.
- Borowicz Ryszard, 2000, *Dostęp młodzieży do wykształcenia – z perspektywy równości społecznej oraz aktywizacji gospodarczej obszarów wiejskich*, [w:] *Rozwój przedsiębiorczości na terenach wiejskich wschodniego i zachodniego pogranicza*, red. M. Kłodziński, A. Rosner, Warszawa, IRWiR PAN, s. 119–134.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 1990, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa, PWN.
- Bowles Samuel, Gintis Herbert, 1976, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.
- Brandi Karl, 1941a, *Die deutsche Reformation*, Leipzig, Roehler & Umelang.
- Brandi Karl, 1941b, *Gegenreformation und Religionskriege*, Leipzig, Roehler & Umelang.
- Brodacka-Adamowicz Ewa, 2001, *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, Siedlce, Wyd. Akademii Podlaskiej.
- Brückner Aleksander, 1991, *Dzieje kultury polskiej*, t. 1: *Od czasów przedhistorycznych do roku 1506*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Brzozowski Michał, Siwiński Włodzimierz, 2001, *Edukacja i wzrost gospodarczy – porównania międzynarodowe*, [w:] *Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, t. 17, s. 5–39.
- Buhl Walter Ludwig, 1971, *Schulreform. Daten, Fakten, Analyse*, Bonn, Goldmann.
- Bukowska Xymena, Cześnik Mikołaj, 2002, *Analiza treści programów wyborczych polskich partii politycznych 1991–2001*, [w:] *System partyjny i zachowania wyborcze. Dekada polskich doświadczeń*, red. R. Markowski, Warszawa, ISP PAN, s. 267–289.
- Burtscheidt Christine, 2000, *Mega-Thema Bildung*, „Süddeutsche Zeitung”, 20 października, www.sueddeutsche.de.
- Burtscheidt Christine, 2002, *Lehrerbildung nach PISA*, „Süddeutsche Zeitung”, 20 listopada, www.sueddeutsche.de.
- Butrym Julia, 2000, *Sieć mózgów*, „Polityka”, nr 46, www.polityka.onet.pl.
- Bzowski Józef, 1930, *Szkoła i rodzina – ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Pomoc Oświatowa”.
- CBOS, 2000, *Reforma edukacji. Poinformowanie i poparcie*, www.cbos.pl.
- CBOS, 2007, *Społeczny wizerunek polskiej szkoły*, www.cbos.pl.
- CBOS, 2009, *Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego*, www.cbos.pl.
- Chałasiński Józef, 1938, *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, t. 4, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Pomoc Oświatowa”.

- Ciszek Bernadeta, Mrzygłód Krystyna, 2002, *Obszary pracy szkoły w których winien uczestniczyć rodzic*, [w:] *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, red. K. Misiólek, Mysłowice, Górnośląska WSP, s. 155–170.
- Coleman James S., 1996, *Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 34, s. 99–105.
- Collins Randall, 1979, *The Credential Society*, New York, Academic Press.
- Czerepaniak-Walczak Maria, 2003, *Teacher in Reformed School or Teacher in Reforming School? A Few Questions about Initial and Supplementary Education of Teachers*, [w:] *Problems of Teachers Education in Rolling Changes of Educational System All Over the World*, red. E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, Warszawa, Wyd. UW, s. 49–58.
- Czetwertyńska Grażyna, 1999, „Podstawa programowa” – najważniejszy dokument w reformie edukacji?, [w:] *Monitorowanie reformy edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Warszawa, ISP, s. 38–40.
- Czubiński Antoni, Kulak Zbigniew, 1986, *Zalecenia Komisji UNESCO Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i Republiki Federalnej Niemiec do spraw podręczników szkolnych w zakresie historii i geografii*, Poznań, Instytut Zachodni.
- Dahrendorf Ralf, 1966, *Bildung ist Bürgerrecht*, Bramsche–Osnabrück, Die Zeit-Bücher.
- Dalin Per, Rust Val D., 1996, *Towards Schooling for the Twenty-First Century*, London–New York.
- Darnstädt Thomas, Koch Julia, Winter Steffen, 2002, *Lustgefühl beim Lernen*, 6 maja, www.spiegel.de.
- Davis Kingsley, Moore Wilbert, 1975, *O niektórych zasadach uwarstwienia*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa, PWN.
- Dąbrowski Stefan, Kornecki Jan, 1932, *W sprawie reformy ustroju szkolnego i zasad wychowania publicznego*, Warszawa, Drukarnia Państwowa.
- Die Empfehlungen des Forums Bildung und der „Münchener Weg”*, 2002, [Materiały Rady Miejskiej w Monachium].
- Die letzte Hürde*, 1964, „Der Spiegel”, nr 50, s. 73–88.
- Diederich Juergen, Lingelbach Karl, 1977, *Erfahrungen mit schulischen Reformen. Eine Senderei des hessischen Rundfunkes über Innovationen im Bildungswesen nach dem Ende der großen Reform*, Kronberg, Athenam.
- Diese Herren*, 1968, „Der Spiegel”, nr 8, s. 34–39.
- Dobrołowicz Justyna, 2000, *Kreatywność dzieci i młodzieży w świetle przemian współczesnej szkoły*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne”, t. 13, s. 79–87.
- Dolata Roman, 2001, *Procesy rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, Warszawa, ISP.
- Dolata Roman, Murawska Barbara, Putkiewicz Elżbieta, 2001, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych, jako metoda wspierania lokalnego środowiska edukacyjnego*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dolata Roman, Putkiewicz Elżbieta, Wiłkomirska Anna, 2004, *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje*, Warszawa, ISP.

- Dolata Roman, Konarzewski Krzysztof, Putkiewicz Elżbieta, 2003, *Rekomendacje dla polityki oświatowej po trzech latach reformy szkolnictwa*, Warszawa, ISP.
- Domalewski Jarosław, Mikiewicz Piotr, 2004, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń–Warszawa, IRWiR PAN.
- Doroszewski Jerzy, 1997, *Mniejszość niemiecka na Chełmszczyźnie w latach 1918–1939*, „Rocznik Chełmski”, t. 3.
- Doroszewski Jerzy, 2000, *Oświata i życie kulturalne społeczności ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, Lublin, Lubelskie Towarzystwo Naukowe.
- Doświadczylński Tomasz, 1928, *Dialog o reformie szkolnej*, Warszawa, Wydawnictwo M. Arcta.
- Doyé Gotz, Scheilke Christoph Th., 1997, *Bildung und Religion in der allgemeinbildenden Schule für alle Kinder und Jugendliche*, „Neue Sammlung”, nr 37, s. 165–186.
- Dróżka Wanda, 2001, *Orientacje aksjologiczne i style działania nauczycieli. Między tradycją a nowymi wyzwaniem*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń, Wyd. UMK, s. 181–196.
- Druckner Peter F., 1961, *The Educational Revolution*, [w:] *Education, Economy and Society. A Reader in Sociology of Education*, A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Anderson, New York, A Free Press of Glencoe, s. 15–21.
- Durkheim Emile, 1969, *L'Evolution pedagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim Emile, 1973, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dutkova Renata, 1973, *Komisja Edukacji Narodowej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dziekoński Stanisław, 2000, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, Warszawa, Wyd. Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dzierzgowska Irena, 2000, *Nieodczowność pogłębiania refleksji*, „Nowa Polszczyzna”, nr 2, s. 3–7.
- Dzierzgowska Irena, Turski Łukasz A., Wittbrodt Edmund, 2001, *Kontrreformacja*, „Wprost”, nr 989, www.wprost.pl.
- Dziubka Kazimierz, 1998, *Świadomościowe uwarunkowania procesu transformacji demokratycznej w Rzeczpospolitej Polskiej*, [w:] *Polityka w Polsce w latach 90. Wybrane problemy*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 49–72.
- Ebbinghaus Frank, 2002, *Das Manifest*, „Süddeutsche Zeitung”, 1 marca, www.sueddeutsche.de.
- Edding Friedrich, 1963, *Ökonomie des Bildungswesens*, Breishan, Rombech Freidung Verlag.
- Edding Friedrich, 1987, *Zwanzig Jahre Bildungsforschung, zwanzig Jahre Bildungsreform*, Bad Heilbrunn, Julios Klinhardt Verlag.
- Edelstein Wolfgang, 2000, *Lernwelt und Lebenswelt*, „Neue Sammlung”, nr 40, s. 369–382.
- Edler Kurt, 1996, *Die multifunktionale Schule – ein pädagogischer Leviatan?*, „Neue Sammlung”, nr 36, s. 107–113.
- Eissele Ingrid, Mathes Werner, 2004, *Spaß am Lernen? Selten bei uns*, www.stern.de.

- Elsner Danuta, 2000, *Reflection on Megatrends in Education from a Polish Perspective*, [w:] *Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition*, red. T. Mebrahtu, M. Crossley, D. Johnson, Oxford, Symposium Books, s. 69–80.
- Engelberg Ernst, 1985, *Bismarck. Urpreusse und Reichsgründer*, Berlin, Akademie Verlag.
- Faßhauer Uwe, 1999, *Emotionale Leistungsfähigkeit – von „Erkenne dich selbst!“ zum „Erfinde dich selbst“*, „Neue Sammlung“, nr 39, s. 543–561.
- Fatyga Barbara, Tyszkiewicz Anna, Zieliński Przemysław, 2001, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce*, Warszawa, ISP PAN.
- Faure Edgar, 1975, *Uczyć się, aby żyć*, Warszawa, PWN.
- Fauser Peter, 2001, *Globale Ausflüchte und Gemeinschaftsträume. Ein kritisches Plädoyer für Demokratiepoltik*, „Neue Sammlung“, nr 41, s. 515–533.
- FDP, 2002, *Neue Chancen für bessere Bildung. 12 Thesen*, www.fdp.de.
- Fend Helmut, 1996, *Schulkultur und Schulqualität*, „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 34, s. 85–97.
- Fend Helmut, 2001, *Qualität im Bildungswesen*, München, Juventa Weinheim.
- Fiedor Karol, 1990, *Lebensraum – ideologie w systemie wychowawczym społeczeństwa Trzeciej Rzeszy*, Wrocław, OCDN.
- Fiedor Karol, 1997, *Partie katolickie w Niemczech od 1859 do 1933*, [w:] *Partie polityczne w Niemczech w XIX i XX wieku*, t. 1, red. K. Fiedor, M. Lis, Opole, Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, s. 7–51.
- Filas Agnieszka, 1999, *Szkoła oporu*, „Wprost”, nr 848, www.wprost.pl.
- Filas Agnieszka, Janecki Stanisław, 1998, *Zawód: nauczyciel*, „Wprost”, nr 824, www.wprost.pl.
- Finetti Marco, 2002, *Abschied von alten Träumen*, „Süddeutsche Zeitung”, 20 czerwca, www.sueddeutsche.de.
- Firewicz Jan, 1937, *Stan obecny szkolnictwa zawodowego*, „Oświata i Wychowanie”, nr 1, s. 49–56.
- Floud Jean, Halsey Albert H., 1958, *The Sociology of Education*, „Current Sociology”, nr 7, s. 163–167.
- Freire Paul, 1978, *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*, New York, Seabury Press.
- Freudweiler Michael S. P., 2003, *Soziale Normen in der multikulturellen Gesellschaft*, Bern, Peter Lang.
- Friedeburg Ludwig von, 1994, *Bildung zwischen Aufklärung und Anpassung*, Frankfurt a. Main, VAS.
- Froese Leonhard (red.), 1969, *Bildungspolitik und Bildungsreform, Ämtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik in Deutschland der Besatzungszonen, der BRD und der DDR*, München, Wilhelm Goldmann Verlag.
- Führ Christoph, 1996, *Deutsches Bildungswesen seit 1945*, Bonn, Inter Nationes.
- Fuessel Hans-Peter, Roeder Peter M., 2003, *Recht – Erziehung – Staat*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 7, s. 7–25.
- Füssl Karl-Heinz, 1997, *Zwischen NS-Traumatisierung und Demokratie: Die Erziehungspolitik der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte (1945–1952)*, [w:] *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*,

- red. J. Heideking, M. Depaepe, J. Herbst, „Paedagogica Historica International Journal of the History of Education”, XXXIII/1, s. 247–263.
- Furck Carl-Ludwig, 1969, *Demokratisierung der Schule – Systembedingte Widerstände*, „Neue Sammlung”, nr 9/69 s. 552–561.
- Galbraith John K., 1973, *Spółczesność dobrobytu. Państwo przemysłowe*, Warszawa, PIW.
- Gall Lothar, 1980, *Bismarck. Der weiße Revolutionär*, Frankfurt a. Main, Berlin, Wien, Ullstein.
- Garbowska Wanda, 1994, *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, red. J. Miąso, Warszawa, Żak, s. 257–275.
- Gehring Hansjoerg, 1997, *Reconstruction of Bavaria under U.S. Occupation*, [w:] *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, red. J. Heideking, M. Depaepe, J. Herbst, „Paedagogica Historical International Journal of the History of Education”, XXXIII/1, s. 247–263.
- Gellner Ernest, 1991, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa, PIW.
- Gerhardt Uta, 1997, *The Medical Meaning of Reeducation for Germany: Contemporary Interpretation of Cultural and Institutional Change*, [w:] *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, red. J. Heideking, M. Depaepe, J. Herbst, „Paedagogica Historica International Journal of the History of Education”, XXXIII/1, s. 135–156.
- Gęsicki Janusz, 1993, *Gra o nową szkołę*, Warszawa, PWN.
- Giddens Anthony, 1999, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Giesecke Hermann, 1968, *Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung – ihre Einheit und ihr Zusammenhang*, „Neue Sammlung”, nr 8 s. 255–268.
- Giesecke Hermann, 1985, *Das Ende der Erziehung*, Berlin, Ernst Klett Verlag.
- Giesecke Hermann, 1998, *Kritik des Lern nihilismus*, „Neue Sammlung”, nr 38 s. 85–102.
- Giroux Henry A., 1981, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia, Temple University Press.
- Gloy Horst, 1997, *Dem interreligiösen Religionsunterricht gehört die Zukunft*, „Neue Sammlung”, nr 37, s. 231–253.
- Gloy Klaus, 1969, *Der Einfluß der Sozialfaktoren auf den Bildungsprozess – Bildung und soziale Mobilität*, „Neue Sammlung”, nr 9, s. 146–169.
- Gnitecki Janusz, 2001, *Pedagogika i edukacja u progu trzeciego tysiąclecia w obliczu przemian globalnych współczesnego świata*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń, Wyd. UMK, s. 197–228.
- Goethe Johann Wolfgang von, 1989, *Werke*, Bd. 7, red. E. Trunz, München, Hamburger Ausgabe.
- Götz Margarete, 1998, *Die öffentliche Bildung und die Ideologiesierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 38, s. 209–224.
- Grabarczyk Artur, 2008, *Sondaż „Polski”: Rodzice nie chcą lekcji religii w szkole*, „Polska the Times”, 21 września, <http://www.polskatimes.pl/fakty/edukacja/47195,sondaz-polski-rodzice-nie-chca-lekcji-religii-w-szkole,id,t.html>.

- Grabowska Mirosława, Szawiel Tadeusz (red.), 2001, *Budowanie demokracji*, Warszawa, PWN.
- Grochowski Leonard, 1994, *Szkoła polska na tle europejskim 1918–1939*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, red. J. Miąso, Warszawa, Żak, s. 315–340.
- Grodzicki Jacek, 2000, *Edukacja czynnikiem rozwoju społecznego*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Gruz Maria, 1997, *Kontrowersje wokół współczesnych problemów edukacji, ochrony zdrowia, kultury*, Katowice, Wyd. UŚ.
- Grzelak Paweł, 2002, *Głosowanie ekonomiczne w Polsce w wyborach parlamentarnych 1997 i 2001*, [w:] *System partyjny i zachowania wyborcze. Dekada polskich doświadczeń*, red. R. Markowski, Warszawa, ISP PAN, s. 217–241.
- Grzywna, J., 1975, *Reforma jędrzejewiczowska w województwie kieleckim w opinii publicznej w latach 1932–1935*, „Rocznik Muzeum Świętokrzyskiego”, t. 9, s. 191–209.
- GUS, 1971, *Rocznik Statystyczny 1971*, Warszawa.
- GUS, 1979, *Rocznik Statystyczny 1979*, Warszawa.
- GUS, 1997, *Rocznik Statystyczny 1997*, Warszawa.
- GUS, 2003, *Stopa bezrobocia BAEL z 2003 r.*, www.stat.gov.pl.
- Habermas, J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa, PWN.
- Hahn Andre, 2004, *Bildungspolitische Mogelpackung bei Koalitionsverhandlungen*, www.sozialisten.de.
- Hallak Jacques, 2000, *Globalisation and Its Impact on Education*, [w:] *Globalization, Educational Transformation and Societies in Transition*, red. T. Mebrahtu, M. Crossley, D. Johnson, Oxford, Symposium Books, s. 21–40.
- Halsey Albert H., Floud Jean, Anderson C. Arnold, 1961, *Education, Economy and Society. A Reader in Sociology of Education*, New York, A Free Press of Glencoe.
- Hamm Berndt, Moeller Bernd, Wendebourg Dorotea, 1995, *Reformationstheorien. Ein Kirchenhistorischer Disput über Einheit und Vielfalt der Reformation*, Goettingen, V&R.
- Hars Rudolf, 1981, *Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in der Jahren 1945 bis 1954*, Frankfurt a. Main, Verlag Peter D. Lang.
- Haß in der Mitte*, 1967, „Der Spiegel”, nr 24, s. 23–26.
- Havighurst Robert J., 1961, *Education and Social Mobility in Four Societies*, [w:] *Education, Economy and Society. A Reader in Sociology of Education*, red. A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Anderson, New York, A Free Press of Glencoe, s. 105–120.
- Hearden Artur, 1977, *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann.
- Heideking Jürgen, 1997, *Mutual Influences on Education: Germany and the United States from World War I to the Cold War*, [w:] *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, red. J. Heideking, M. Depaepe, J. Herbst, „Paedagogica Historica International Journal of the History of Education”, XXXIII/1, s. 9–24.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, 2000, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej.

- Hentig Hartmut von, 1998, *Schule und Gemeinwohl. Bildung ist keine Privatsache*, „Neue Sammlung”, nr 38 s. 41–54.
- Hentig Hartmut von, 1999, *Vernunft, Verständigung, Verantwortung*, „Neue Sammlung”, nr 39, s. 19–37.
- Hentig Hartmut von, 2003, *Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA*, „Neue Sammlung”, nr 43 s. 211–233.
- Herbut Ryszard, 1998, *Partie polityczne i system partyjny*, [w:] *Polityka w Polsce w latach 90. Wybrane problemy*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 115–139.
- Herczyński Jan, Kiersztyn Anna, 2004, „Kto ma zamykać szkoły? Doświadczenia bonu oświatowego w Polsce”, Referat na XII Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym.
- Heyting Frieda, 1999, *Erziehung zum Zusammenleben*, „Neue Sammlung”, nr 39/1999 s. 3–17.
- Hillgruber Andreas, 1978, *Otto von Bismarck G. Gründer der europäischen Großmacht Deutsches Reich*, Göttingen–Zürich–Frankfurt a. Main, Musterschmidt.
- Hipp Dietmar, Nelles Roland, 2004, *Einstürzende Neubauten*, „Der Spiegel”, nr 32, www.spiegel.de.
- Holzer Teresa, 2002, *Lekarstwa gorsze od choroby*, „Polityka”, nr 38, www.polityka.onet.pl.
- Hovestadt Gertrud, 2003, *Weichenstellungen nach PISA*, Rheine, EDUCON.
- Hundt will kürzere ferien für Lehrer*, 2000, „Süddeutsche Zeitung”, 7 sierpnia, www.sueddeutsche.de.
- Huster Stefan, 2001, *Staatliche Neutralität und schulische Erziehung. Einige Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und sozialphilosophischer Sicht*, „Neue Sammlung”, nr 41, s. 399–424.
- Illich Ivan, 1976, *Spółeczeństwo bez szkoły*, Warszawa, PIW.
- Im Westen die besseren Deutschen*, 1999, „Spiegel Spezial”, nr 1, www.spiegel.de.
- Ist eine Revolution nötig?*, 2002, „Der Spiegel”, nr 26, www.spiegel.de.
- Jach Frank-Rüdiger, 1999, *Vom staatlichen Schulsystem zum öffentlichen Schulsystem*, Bremen, [skrypt Universität Bremen].
- Jach Frank-Rüdiger, 2002, *Abschied von der verwalteten Schule*, Neuwied, Luchterhand.
- Jachymek Jan, 2002, *Przedmowa – refleksje nad drogami realizacji myśli politycznej i oszustwem w polityce*, [w:] *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin, Wyd. UMCS. s. 17–19.
- Jahrbuch 2003*, München, Der Spiegel dtv.
- Jakubiak Krzysztof, 1994, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sa-nacji*, Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.
- Jakubiak Krzysztof, 1997, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczpospolitej*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Jakubowska Urszula, 2004, *Zainteresowanie polityką i postrzeganie własnej sytuacji życiowej a postawy populistyczne*, [w:] *Populizm a demokracja*, red. R. Markowski, Warszawa, ISP PAN, s. 173–202.
- Janowski Andrzej, 2000, *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa, Fundacja Innowacyjna WSSE.

- „Jednodniówka poświęcona sprawom jednolitości szkoły i zapowiedzianej przez Rząd na 1 września 1932 roku reformie ustroju szkolnego”, 1932, Brześć nad Bugiem, Ogniśko ZNP.
- Jeismann Karl, 1981, *Geschichte als Element politischen Denkens*, Brunswick, Internationale Arbeitskreis Sonnenberg.
- Jeismann Karl-Ernst, 1985, *Internationale Schulbuchforschung oder nationale Staatsräson?*, Brunswick, GEI.
- Jeismann Karl-Ernst, 1988, *Preußische Bildungspolitik vom ausgehenden 18 bis zur Mitte des 19 Jh. Thesen u. Probleme*, [w:] *Zur Bildungs- und Schulgeschichte Preußens*, red. A. Uldo, Lüneburg, Nordostdeutsches Kulturwerk, s. 9–37.
- Jeismann Karl-Ernst, 2000, *Geschichte und Bildung*, Ferdinand, Schöningh Paderborn.
- Jerozalski Jerzy, 1979, *Aktualne problemy oświatowe w Szwecji*, Warszawa, Instytut Badań Pedagogicznych.
- Just-Dahlmann Barbara, 1970, *Eltern auf die Schulbank*, „Neue Sammlung”, nr 10, s. 371–378.
- Kahl Reinhard, 2010, *Bildungspolitik als Kuhhandel*, „Die Zeit”, 23 stycznia, www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-01/schulreformstreit-hamburg.
- Kahl Reinhard, 2009, *Die deutsche Angst vor der Schule*, „Die Zeit”, 8 września, www.zeit.de/online/2009/31/einschulung-vier.
- Kalinka Walerian, 1991, *Sejm Czteroletni*, Warszawa, „Volumen”.
- Kamiński Antoni Z., 2000, *Prawomocność partii politycznych i społeczne utożsamianie się z nimi w III RP*, www.omp.org.pl.
- Kania Ignacy, 1973, *Przebieg prac nad organizacją i rekonstrukcją sieci szkół w powiecie bielskim*, „Chowanna”, nr 2, s. 159–183.
- Katowicka Międzyszkolna Rada Rodziców, 2000, *Komunikat specjalny*, Katowice.
- Keedie Nell, 1971, *Classroom Knowledge*, [w:] *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, red. M. Young, London, University Press, s. 133–160.
- Kemper Herwart, 1984, *Theorie und Geschichte der Bildungsreform*, Meisenheim, Forum Academicum.
- Kerstan Thomas, 2010, *Die Schule wurde lange in Ruhe gelassen*, „Die Zeit”, 21 stycznia, nr 4, www.zeit.de/2010/04/C-Interview-Baumert.
- King Alexander, Schneider Bertrand, 1992, *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
- Klub Parlamentarny SLD, 2000, *Cztery reformy. Sukces czy niewykorzystana szansa? Spotkania z SLD*, Warszawa, Biuro SLD.
- Kochanowski Jan Karol, 1899–1900, *Dzieje Akademii Zamojskiej (1594–1784)*, Kraków, Drukarnia Anczyca.
- Koch-Weser Erich, 1973, *Und dennoch aufwärts! Eine dt. Nachkriegs-Bilanz*, Berlin Ullstein Vg. 30.
- Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, 1973, *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa.
- Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, 1989, *Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w PRL*, Warszawa.

- Komitet Prognoz przy Prezydium PAN „Polska 2000 Plus”, 1999, *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, Warszawa.
- Konarzewski Krzysztof, 1993, *Zreformować reformę*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 10, s. 32–35.
- Konarzewski Krzysztof, 1998, *Reformowanie na kolanie*, „Edukacja i Dialog”, nr 2, s. 33–39.
- Konarzewski Krzysztof, 2000, *Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty fakty i opinie*, Warszawa, ISP.
- Konarzewski Krzysztof, 2001a, *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, Warszawa, ISP.
- Konarzewski Krzysztof, 2001b, *Dyrektorzy o swoich szkołach w drugim roku reformy systemu oświaty*, Warszawa, ISP.
- Konarzewski Krzysztof, 2002, *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, red. K. Konarzewski, Warszawa, ISP, s. 23–84.
- Konarzewski Krzysztof, 2004a, *Przebudować podstawę programową kształcenia ogólnego*, Warszawa, ISP.
- Konarzewski Krzysztof, 2004b, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa, ISP.
- Kosthorst Erich, 1981, *Zeitgeschichte und Zeitperspektive*, Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- Kotłowski Tadeusz, 1997, *Historia Republiki Weimarskiej (1919–1933)*, Poznań, Instytut Historii UAM.
- Kozakiewicz Mikołaj, 1973, *Barriere awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa, Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Kozubal Marek, 2000, *Rewolucja oświatowa*, „Gazeta Wyborcza”, 4 grudnia, s. 7.
- Krappmann Lothar, 1997, *Der Einfluss des Christentums auf die Erziehung in der Schule und Familie*, „Neue Sammlung”, nr 37 s. 255–268.
- Kroener Bernhard R., 1989, *Europa im Zeitalter Friedrichs des Großen*, München, R. Oldenburg Verlag.
- Król Marcin, 2004, *Programy polityczne*, „Tygodnik Powszechny”, nr 33, www.tygodnik.onet.pl.
- Kryńska Elwira J., Mauersberg Stanisław W., 2003, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok, Trans Humana.
- Krzemiński Adam, 2004, *Pomruk z doliny ciemniaków*, „Polityka”, nr 40, s. 42–44.
- Książek Wojciech, 2001, *Rzecz o reformie edukacji 1997–2001*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza–Poligraficzna „ADAM”.
- Kubiak Hieronim, 1997, *Świadomość i tożsamość narodowa: swobodny wybór czy wymuszone zobowiązanie?*, [w:] *Socjologia: teoria i działanie*, red. K. Doktor, W. Kwaśniewicz, A. Kwilecki, Warszawa, IFiS PAN, s. 267–284.
- Kubin Jerzy, 1999, *Myślenie strategiczne o reformowaniu edukacji*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 145–177.

- Kucharz Diemut, Sörensen Bernd, 1996, *Die Schule ist für alle Kinder da!*, „Neue Sammlung”, nr 36, s. 107–113.
- Kuhlmann Caspar, 1975, *Curriculare Entwicklung aus der Sicht der Bildungsverwaltung*, „Neue Sammlung”, nr 15, s. 508–519.
- Kuhn Annette, 1974, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München, Kösel Verlag.
- Kulak Zbigniew, 1989, *Ergebnisse und Probleme der Schulbuchrevision zwischen der BRD und der Volksrepublik Polen*, [w:] *Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission zum pädagogischen Ertrag der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen der Historiker 1972–1987*, Brunswick, GEI, s. 79–88.
- Kultusministerkonferenz unter Beschluss, 2002, „Der Spiegel”, 27 czerwca, www.spiegel.de.
- Kunowski Stefan, 2001, *System chrześcijański wychowania*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola, Oficyna Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej, s. 45–57.
- Kupisiewicz Czesław, 1981, *Projekt reformy szkolnej z 1973 roku (próba bilansu)*, „Nauka Polska”, nr 7/8, s. 3–11.
- Kupisiewicz Czesław, 1995, *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa, „Żak”.
- Kupisiewicz Czesław, 1999a, *O reformach szkolnych*, Warszawa, „Żak”.
- Kupisiewicz Czesław, 1999b, *Reforma szkolna MEN z 1998 roku na tle porównawczym*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 21–38.
- Kurdybacha Łukasz, 1967, *Tysiąclecie polskiej oświaty*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kwiatkowska Henryka, 1999, *Zmiany w sposobach uczenia się człowieka*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 224–243.
- Kwieciński Zbigniew, 2000, *Zapełnienie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń, Wyd. UMK.
- Kwieciński, Zbigniew, 2002, *Wykluczanie*, Toruń, Wyd. UMK.
- Lau Franz, 1966, *Marcin Luter*, Warszawa, Zwiastun.
- Lenhardt Gero, 1999, *Weltgesellschaft, Nationalsozialismus und Bildungssystem*, „Neue Sammlung”, nr 39, s. 513–530.
- Leschinsky Achim, Gmehn Sabine, 2001, *LER-eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung*, „Neue Sammlung”, nr 41, s. 369–392.
- Lewandowski Czesław, 1993, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wrocław, Wyd. UW.
- Linssen Ruth, Leven Ingo, Hurrelmann Klaus, 2002, *Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen?*, [w:] *Jugend 2002. 14. Schell Jugendstudie*, Frankfurt a. Main, Fischer Taschenbuch Verlag, s. 271–292.
- Lubomirska Krystyna, 2003, *The Portrait of The Teacher – Form Master in The Period of Transformation in Poland*, [w:] *Problems of Teachers Education in*

- Rolling Changes of Educational System All Over the World*, red. E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, Warszawa, Wyd. UW, s. 59–77.
- Lundgreen Peter, 1991, *Deutsche Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts im internationalen Vergleich*, „Studien zur Internationalen Schulbuchforschung”, nr 67, s. 65–75.
- Łapot Mirosław, 2003, „Nowe wychowanie” na łamach lwowskiego „Przeglądu Społecznego” (1927–1939), [w:] *Pedagogika XII. Idea wielokulturowości w edukacji*, red. K. Rędziński, B. Snocha, J. Żuraw, Częstochowa, Wyd. WSP, s. 77–86.
- Ługowski Bronisław, 1961, *Szkolnictwo w Polsce 1929–1939 w opinii publicznej*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Łukaszewicz Ryszard, 2001, *McEdukacja od reklamy świata do świata reklamy*, [w:] *Pedagogika w progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nałaskowski, K. Rubacha, Toruń, Wyd. UMK, s. 49–66.
- Machel Henryk, 1996, *Szkoła a niektóre zagrożenia społeczne w okresie budowy społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Szczecin, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 115–143.
- Maciaszek Maksymilian, 1980, *Treść kształcenia i wychowania w reformach szkolnych*, Warszawa, „Książka i Wiedza”.
- Mahrenholz Ernst Gottfried, 1964, *Kulturpolitik und konfessionale Neutralität*, „Neue Sammlung”, nr 4, s. 164–175.
- Maj Ewa, 2002, *Polska mitologia historyczna w myśli politycznej Narodowej Demokracji w XX wieku: model realizacji idei*, [w:] *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin, Wyd. UMCS, s. 199–218.
- Mańkowski Zygmunt, 1992, *Życie społeczno-kulturalne Żydów w Lublinie w przededniu II wojny światowej*, [w:] *Z dziejów społeczności żydowskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, red. J. Doroszewski, T. Radzik, Lublin, Wyd. UMCS, s. 113–134.
- Markowski Radosław, 2002, *Dynamika współzawodnictwa w polskim systemie partyjnym 1997–2001*, [w:] *System partyjny i zachowania wyborcze. Dekada polskich doświadczeń*, red. R. Markowski, Warszawa, ISP PAN, s. 147–177.
- Markowski Radosław (red.), 2004, *Populizm a demokracja*, Warszawa, ISP PAN.
- Marshall James D., 1994, *Foucault a badania edukacyjne*, [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. S. J. Ball, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mauersberg Stanisław, 1919, *Sejm nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.)*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, red. J. Mięso, Warszawa, „Żak”.
- Mauersberg Stanisław, 1988, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław, Ossolineum.
- Mauersberg Stanisław, 1994, *Sejm nauczycielski 1919 r.*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, red. J. Mięso, Warszawa, Żak, s. 239–256.
- Maues Mittelmaß und keine Chance für die Armen*, 2004, „Stern”, www.stern.de.
- Mazur Bogdan, 2000, *Uwagi do projektu MEN „Reforma systemu edukacji: szkolnictwo ponadgimnazjalne”*, „Nowa Szkoła” nr 6, s. 3–4.
- Mazur Bogusław, 1999, *Ruch oporu*, „Wprost”, nr 846, www.wprost.pl.

- McKinsey legt ein Plan für Bildungsreform*, 2002, „Süddeutsche Zeitung”, 7 września, www.sueddeutsche.de.
- McManus-Czubińska Clare, Miller William L., Markowski Radosław, Wasilewski Jacek, 2002, *Podwójna tożsamość Polaków*, [w:] *System partyjny i zachowania wyborcze. Dekada polskich doświadczeń*, red. R. Markowski, Warszawa, ISP PAN, s. 241–266.
- Melosik Zbyszko, 1999, *Reforma edukacji i (re)konstruowanie tożsamości*, [w:] *Monitorowanie reformy edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Warszawa, ISP, s. 15–18.
- MEN, 1998, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa, Artpress.
- MEN, 2000, *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, Warszawa, Artpress.
- Mendel Maria, 2002, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Messerschmid Felix, 1968, *Politische Bildung – Opium für das Volk*, „Neue Sammlung”, nr 8, s. 221–233.
- Mette Norbert, 1997, *Das umstrittene Konfessionalitätsprinzip*, „Neue Sammlung”, nr 37, s. 207–230.
- Meyer John W., 1996, *Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 34, s. 23–34.
- Meyer Laurenz, 2004, *Rot-Grün hat aus PISA nichts gelernt*, www.cdu.de.
- Michałowski Stanisław, 2002, *Demokracja drogą realizacji założeń programowych Polskiej Partii Socjalistycznej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin, Wyd. UMCS, s. 131–140.
- Miecik Igor T., 2002, *Gimbustyka*, „Polityka”, nr 44, www.polityka.onet.pl.
- Mikołajczyk Magdalena, 2002, *Cechy charakterystyczne propagandy opozycji politycznej w Polsce (1976–1989)*, [w:] *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin, Wyd. UMCS, s. 241–255.
- Mikołajko Anna, 1997, *Społeczne Towarzystwo Oświatowe. Z dziejów oświaty niezależnej w Polsce*, Warszawa, Wyd. STO.
- Miśkiewicz Benon, 1974, *Nowoczesna uczelnia humanistyczna*, „Nowe Drogi”, nr 5, s. 79–85.
- Mit raschem Durchlauf*, 1967, „Der Spiegel”, nr 34, s. 54–55.
- Möbius Ben, 2003, *Die liberale Nation*, Opladen, Leske + Budrich.
- Möller Horst, 1997, *Weimar. Niespełniona demokracja*, Warszawa, Oficyna Historii XIX i XX Wieku.
- Mommsen Wilhelm, 1959, *Bismarck. Ein politisches Lebensbild*, München, F. Bruckmann.
- Müller Helmut M., 1996, *Schlaglichter der deutschen Geschichte*, Mannheim, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Müller Helmut M., Schildt Göran, 1996, *Deutsche Geschichte in Schlaglichtern*, Mannheim, Wien, Zürich, Brockhaus.
- Mundt Jorn W., 1987, *Die Bildung der Herrschaft und die Herrschaft der Bildung*, Campus Frankfurt, New York.

- Myung-Shin Kim, 1994, *Bildungsökonomie und Bildungsreform*, Würzburg, Königshausen + Neumann.
- Nalaskowski Aleksander, 1998, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Nalaskowski Stanisław, 1999, *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Nalewajko Ewa, 1997, *Protopartie i protosystem?*, Warszawa, ISP PAN.
- Nalewajko Ewa, 2004, *Populizm w demokracji*, [w:] *Populizm a demokracja*, red. R. Markowski, Warszawa, ISP PAN, s. 33–69.
- Nasalska Ewa, 2004a, *Bumerang historii*, „Polityka”, nr 20, s. 62–63.
- Nasalska Ewa, 2004b, *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999*, Warszawa, Scholar.
- Neue Beratungen über Lehren aus PISA – Studie*, 2002, „Süddeutsche Zeitung”, 1 marca, www.sueddeutsche.de.
- Neue Chancen für bessere Bildung*, 2002, www.fdp.de.
- Neugebauer Wolfgang (red.), 1992, *Schule und Absolutismus in Preußen*, Berlin–New York, Walter de Gruyter.
- Neumann Conny, 1998, *CSU will die starre Schulstruktur umkremeln*, „Süddeutsche Zeitung”, 17 stycznia, www.sueddeutsche.de.
- Niezgoda Marian, 1993, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*, Kraków, Uniwersytet Jagielloński.
- Nipkow Karl Ernst, 1996, *Schule und Religion in der pluralen Gesellschaften. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 34, s. 71–82.
- Nipperdey Thomas, 1999, *Rozważania o niemieckiej historii*, Warszawa, Volumen.
- Nitzschke Volker, 1965, *Die Auseinandersetzungen um die Bekenntnisschule in der Weimarer Republik in Zusammenhang mit dem Bayerischen Konkordat*, Würzburg, Freie Universität Berlin.
- Norris Pippa, 1999, *Introduction: The Growth of Critical Citizens?*, [w:] *Critical Citizens. Global Support for Democratic Governance*, red. P. Norris, Oxford, Oxford University Press, s. 260–283.
- Nowacki Tadeusz, 1973, *Tezy w sprawie oświaty*, „Nowa Szkoła”, nr 9, s. 10–14.
- Nowakowska Ewa, 1999, *Nierówny start*, „Polityka”, nr 11, www.polityka.onet.pl.
- Nowakowska Ewa, 2001, *Szkoła improwizacji*, „Polityka”, nr 25, www.polityka.onet.pl.
- Nowakowska Ewa, 2002, *Podział dzielnicowy*, „Polityka”, nr 45, www.polityka.onet.pl.
- O rozwoju systemu oświaty i wychowaniu w Polsce Ludowej*, Ustawa z 15 lipca 1961 r., Dz.U. PRL Nr 32, poz. 160.
- OECD, 2004, *Education at a Glance. Briefing Notes for Germany*, www.oecd.org.
- OECD, 2004, *Education at a Glance. Summary in Polish*, www.oecd.org.
- Oelkers Jürgen, 1998, *Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 38, s. 45–70.
- Olejnik Krzysztof, 2000, *Szkolna kontrrewolucja*, „Wprost” nr 940, www.wprost.pl.
- Otten Kurt, 1993, *Die Maßlosen, die Arglosen und die Kopflosen von der Bildungsreform zur Bildungskatastrophe. Aufsätze 1973–93*, Heidelberg, Mattes Verlag 20.

- Otto Jeannette, 2009, *Wir wollen das! – Wir nicht!*, „Die Zeit”, 19 listopada, nr 48, www.zeit.de/2009/48/C-Schulreform-Familie-Contra.
- Paciorek Anna, 2000, *Bilans osiągnięć i porażek*, [w:] *Cztery reformy. Od koncepcji do realizacji*, red. L. Kolarska-Bobińska, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 221–241.
- Paciorek Anna, 2004a, *Dziś liceum, jutro uczelnia*, „Rzeczpospolita”, nr 215, s. A1, A6.
- Paciorek Anna, 2004b, *Nastolatek problemu nie rozwiąże*, „Rzeczpospolita”, nr 286, s. A4.
- Paciorek Anna, 2004c, *Polacy żądni wiedzy*, „Rzeczpospolita”, nr 217, s. A1, A3.
- Paciorek Anna, 2004d, *Za dużo szkół, za mało uczniów*, „Rzeczpospolita”, nr 27, s. A4.
- Pałka Anna, 2002, *Rodzina a szkoła*, [w:] *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, red. K. Misiołek, Mysłowice, Górnośląska WSP, s. 183–188.
- Parsons Talcott, 1959, *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*, „Harvard Educational Review”, t. 29, nr 4, s. 297–318.
- Paruch Waldemar, 2002, *Piłsudczykowska wizja Rzeczypospolitej a warunki i możliwości jej realizacji*, [w:] *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin, Wyd. UMCS, s. 23–44.
- Paruch Waldemar, Trembicka Krystyna, 2002, *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, Lublin, Wyd. UMCS.
- Paszkwicz Krystyna, 2000, *Partie i koalicje polityczne III Rzeczypospolitej*, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pawelec Lidia, 2003, *Wielokulturowość w programach nauczania szkoły podstawowej*, [w:] *Pedagogika XII. Idea wielokulturowości w edukacji*, red. K. Rędziński, B. Snocha, J. Żuraw, Częstochowa, Wyd. WSP, s. 147–154.
- Pawelski Leszek, 2000, *To był rok...*, „Nowa Szkoła”, nr 8, s. 3–6.
- Petersberger Modell. Schule und Lernen in der Wissensgesellschaft*, 2001, www.cdu-nrw.de.
- Pharr Susan, Putnam Robert D., 2000, *Disaffected Democracies. What's Troubling the Trilateral Countries?*, Princeton, Princeton University Press.
- Picht Georg, 1964a, *Der Bildungshorizont des 20. Jahrhunderts*, „Neue Sammlung”, nr 4, s. 403–414.
- Picht Georg, 1964b, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Walter Verlag, Olten und Freiburg im Breisgau.
- Pilgram Jutta, 1998, *Bildung als Supermacht?*, „Süddeutsche Zeitung”, 19 stycznia, www.sueddeutsche.de.
- Pindera Michał, 2002, *Współdziałanie rodziców i nauczycieli w procesie wychowania dzieci*, [w:] *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, red. K. Misiołek, Mysłowice, Górnośląska WSP, s. 45–53.
- PISA 2003 – Informacje przygotowane przez OECD*, 2004, www.men.waw.pl.
- Piwowarski Rafał, 1992, *Sieć szkolna a dostępność kształcenia*, Warszawa, PWN.
- Piwowarski Rafał, 1999, *Analiza rozwoju sieci szkolnej na tle uwarunkowań osadniczo-demograficznych i planowanych zmian systemu szkolnego*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 111–126.
- Poręba Piotr, 1968, *Ideal wychowawczy w Deklaracji*, Włocławek, Ateneum Kapłańskie, s. 406–413.

- Potulicka Eugenia, 1996, *Nowa prawica a edukacja*, cz. 2: *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań–Toruń, Edytor.
- Prażmowski Stanisław, 2001, *MEN do samorządu terytorialnego*, Warszawa, MENiS.
- Przyborowska Beata, 1997, *Szkoły niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń, Wyd. UMK.
- Przyszczykowski Kazimierz, 1993, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji: pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*, Toruń, Edytor.
- Putkiewicz Elżbieta, 1999, *Monitorowanie zmian programowych*, [w:] *Monitorowanie reformy edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zahorska, Warszawa, ISP, s. 41–43.
- Putkiewicz Elżbieta, 2001, *Programy kształcenia i podręczniki gimnazjalne. Raport*, Warszawa, ISP.
- Putkiewicz Elżbieta, 2002, *Programy i podręczniki gimnazjalne – proces powstawania oraz ich ocena przez nauczycieli*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa, ISP, s. 85–144.
- Putkiewicz Elżbieta, Wiłkomirska Anna, 2004, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa, ISP.
- Putkiewicz Elżbieta, Siellawa-Kolbowska Krystyna, Wiłkomirska Anna, Zahorska Marta, 1999, *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Warszawa, ISP.
- Putkiewicz Elżbieta, Zahorska Marta, 1999, *Monitorowanie reformy edukacji*, Warszawa, ISP.
- Putkiewicz Elżbieta, Zahorska Marta (red.), 1998, *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, Warszawa, ISP.
- Quilisch Martin, 1973, *Die Verfassung als Antrag oder als Hindernis für Bildungsreform*, „Neue Sammlung”, nr 13, s. 346–363.
- Rabczuk Wiktor, 2000, *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Radziwiłł Anna, 2004, *Szkoła wyrównująca szanse*, „Rzeczpospolita”, 6 sierpnia, s. A8.
- Raina Peter, 1994, *Kościół w PRL. Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945–1989*, t. 1: *Lata 1945–1959*, Poznań, Pax.
- Raschert Jürgen, 1975, *Gesamtschule. Ein gesellschaftliches Experiment*, Teil 2, „Neue Sammlung”, nr 15, s. 48–65.
- Reforma ustroju szkolnictwa w Polsce. Sprawozdanie z walnego zebrania delegatów kół Stowarzyszenia Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Państwowych*, 1928, Warszawa „Książnica Atlas”.
- Reformerfolge an Schulen erst in 10 bis 15 Jahren*, 2004, „Der Spiegel”, www.spiegel.de.
- Regelungsgleichheit ist kein Allheilmittel*, 2004, www.csu.de.
- Reiche Katherina, 2004a, *Bei der KMK Chance für den Neuanfang nutzen*, www.cdu.de.
- Reiche Katherina, 2004b, *Ganztagsschulprogramm der Bundesregierung mit wenig Strahlkraft*, www.cdu.de.
- Reiche Katherina, 2004c, *KMK-Reform notwendig*, www.cdu.de.
- Reiche Katherina, 2004d, *Wir benötigen eine Wende in der Bildungspolitik*, www.cdu.de.
- Rettet unsere Schulen – jetzt!*, 2004, www.cdu-nrw.de.

- Richter Ingo, 1996, *Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaates*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 34 s. 107–118, Z21.
- Richter Ingo, 1999, *Die Steuerung Schulwesens durch Autonomie*, „Neue Sammlung”, nr 39, s. 81–95.
- Robinsohn Saul B., 1970, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied am Rhein und Berlin, Luchterhand.
- Röhrs Hermann, Lenhart Volker, (red.), 1994, *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*, Frankfurt a. Main, Peter Lang.
- Rohstoff für die Zukunft*, 2000, „Süddeutsche Zeitung”, 8 kwietnia, www.sueddeutsche.de.
- Rolf Hans-G., 1980, *Soziologie der Schulreform*, Beltz, Weinheim u. Basel.
- Roßbach Henrike von, 2006, *Ein geschenktes Jahr*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung”, 11 listopada, nr 263, s. 14.
- Rubner Jeanne, 2001, *Gegen die mächtigen Kräfte der Beharrung*, „Süddeutsche Zeitung”, 14 kwietnia, www.sueddeutsche.de.
- Rubner Jeanne, 2002a, *Bildung – die endlose Misere*, „Süddeutsche Zeitung”, 7 września, www.sueddeutsche.de.
- Rubner Jeanne, 2002b, *Kleinstaaterei im Bildungswesen*, „Süddeutsche Zeitung”, 28 lutego, www.sueddeutsche.de.
- Rubner Jeanne, 2002c, *Rau fordert Bildungsreform in Deutschland*, „Süddeutsche Zeitung”, 11 stycznia, www.sueddeutsche.de.
- Rubner Jeanne, 2002d, *Wird für Ganztagschule alles gut, Herr Appel?*, „Süddeutsche Zeitung”, 30 kwietnia, www.sueddeutsche.de.
- Rusiecki Mieczysław, 2001, *System chrześcijańskiego wychowania w relacji do innych systemów*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola, Oficyna Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, s. 117–140.
- Rybicki Zygmunt, 1974, *W sprawie modelu uniwersytetu*, „Nowe Drogi”, nr 4, s. 102–108.
- Rynek pracy w Polsce*, 2008, MPIPS, www.mpips.gov.pl/index.php?gid=1319.
- Rynio Alina, 2001, *Katolicka myśl pedagogiczna. Próba syntezy*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola, Oficyna Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, s. 141–156.
- Rzeszotnik Beata, 2003, *Sytuacja szkolnictwa ogólnokształcącego w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Polska – Niemcy – Europa u progu XXI wieku*, red. K. Fiedor, M. S. Wolański, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Haus-Bockler-Stiftung, 2002, *Reformempfehlungen für das Bildungswesen*, München, Juventa Weinheim.
- Sadłowska Katarzyna, 2004, *Czują się porzuceni*, „Rzeczpospolita”, nr 230, s. A1, A4.
- Sahnre Heinz, 1993, *Brauchen wir eine neue Bildungsreform?*, Lüneburger Universitätsschriften 5.
- Sałwacka Sylwia, Prymaka Aneta, 2004, *Trochę mądrzejszy Polak po szkodzie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 286, s. A4.
- Sawiński Zbigniew, 1994, *Kto posyła dzieci do szkół niepaństwowych?*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 25–35.
- Schelsky Helmut, 1967, *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

- Schnabel Kai, Baumert Jürgen, Roeder Peter Martin, 1996, *Zum Wandel des Schulsystems in den neuen Bildungsländer*, „Neue Sammlung”, nr 36, s. 531–544.
- Schnabel Franz, 1987, *Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert*, B. 1: *Die Grundlagen*, München, dtv.
- Schröder stellt Länderhoheit in Frage, 2002, „Der Spiegel”, nr 20, www.spiegel.de.
- Schubarth Wilfried, 1998, *Systemtransformation und Schulentwicklung*, „Neue Sammlung”, nr 38, s. 465–488.
- Schulz Roman, 1980, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa, PWN.
- Sempołowska Stefania, 1935, *Szkoła powszechna i jej wychowankowie*, [w:] *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, red. K. Trzebiatowski, Wrocław, Ossolineum, s. 112–118.
- Shell, 2002, *Jugend 2002. 14 Schell Jugendstudie*, Frankfurt a. Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Siciński Andrzej, 2000, *Przedmowa: kłopotliwe społeczeństwo?*, [w:] *Partie: nieustanne kłopoty*, red. W. Wesołowski, Warszawa, IFiS PAN, s. VII–XV.
- Siellawa-Kolbowska Krystyna, 2001, *Praca wychowawcza w gimnazjum w drugim roku działalności. Warunki i efekty*, Warszawa, ISP.
- Siellawa-Kolbowska Krystyna, 2002, *Praca wychowawcza w drugim roku działalności gimnazjów – warunki i efekty*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa, ISP, s. 185–220.
- Sikora Wincenty, 1929, *Stan szkolnictwa w Polsce*, Kraków, Tow. Szkoły Ludowej.
- Slany Krystyna, 1995, *Między przymusem a wyborem. Kontynentalne i zamorskie emigracje z krajów Europy Środkowo-Wschodniej*, Kraków, UJ.
- Slany Krystyna (red.), 1997, *Orientacje emigracyjne Polaków*, Kraków, IS UJ.
- Sławewski Tadeusz, 2000, *Stan i perspektywy oświaty na wsi*, „Nowa Szkoła”, nr 9, s. 9–11.
- Słodkowska Inka, 2002, *Wybory 2001. Partie i ich programy*, Warszawa, ISP PAN.
- Smith Adam, 1954, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Warszawa, PWN.
- Smolański Antoni, 1994, *Ideaty wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI wieku do końca II Rzeczypospolitej*, Opole, Uniwersytet Opolski.
- Sokołowski Adam, 1997, *Socjaldemokracja niemiecka*, [w:] *Partie polityczne w Niemczech w XIX i XX wieku*, t. 1, red. K. Fiedor, M. Lis, Opole, Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, s. 51–103.
- Spiewak Martin, 2009, *Experimentitis. Jede neue Koalition bedeutet eine Schulreform. Das ist Unsinn*, „Die Zeit”, 19 listopada, nr 48, www.zeit.de/2009/48/C-Seitenhieb.
- Standards dürfen nicht weiter gesenkt werden!*, 2004, www.sozialisten.de.
- Steffens Karin, 2006, *Bildung und Erziehung im Einwanderungsland. Der Fluch der kulturalistischen Denkweise*, [w:] *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch*, red. W. Keim, G. Steffens, Frankfurt a. Main, Peter Lang GmbH, Verlag der Wissenschaften.
- Stephan Rainer, 1994, *Bildung ist kein Thema*, „Süddeutsche Zeitung”, 23 sierpnia, www.sueddeutsche.de.
- Stoiber: Ausländische Schüler besser integrieren*, 2004, www.csu.de.

- Strykowski Waclaw, 1999, *Projektowanie zajęć dydaktycznych w świetle założeń reformy*, „Edukacja Medialna”, nr 2, s. 4–8.
- Suchodolski, Bogdan, 1937, *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Suchodolski Bogdan, 1970, *Trzy pedagogiki*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Sułkowska Krystyna, 1990, *Poglądy Zygmunta Myślakowskiego na wychowanie narodowe i państwowe*, [w:] *Z historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce (1773–1939)*, red. S. Walasek, Warszawa-Wrocław, PWN, s. 195–211.
- Symonides Janusz, 1980, *Wychowanie dla pokoju*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Szacki Jerzy, 1964, *Durkheim*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Szawiel Tadeusz, 2001, *Podział lewica-prawica w polityce oraz w szerszym kontekście kulturowym*, [w:] *Budowanie demokracji*, red. M. Grabowska, T. Szawiel, Warszawa, PWN, s. 217–267.
- Szawiel Tadeusz, 2002, *Podział na lewicę i prawicę po 1989 roku – jego sens i trwałość*, [w:] *System partyjny i zachowania wyborcze. Dekada polskich doświadczeń*, red. R. Markowski, Warszawa, ISP PAN, s. 178–216.
- Szawiel Tadeusz, 2004, *Kryzys demokracji a poparcie systemu politycznego w Polsce*, [w:] *Populizm a demokracja*, red. R. Markowski, Warszawa, ISP PAN, s. 145–173.
- Szczepański Jan, 1989, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa, WSiP.
- Szczepański Jan, 1974, *Szkoły wyższe w systemie edukacji narodowej*, „Nowe Drogi”, nr 3, s. 139–143.
- Sztompka Piotr, 1994, *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 9–17.
- Szymański Mirosław, 1997, *Kwestia równego stanu w perspektywie reform oświaty*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 91–110.
- Szyska Bogdan, 1992, *Szkolnictwo żydowskie na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, [w:] *Z dziejów społeczności żydowskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, red. J. Doroszewski, T. Radzik, Lublin, Wyd. UMCS, s. 53–76.
- Śliwa Michał, 1995, *Ludowcy i socjaliści w parlamencie II Rzeczypospolitej*, Warszawa, Wyd. Sejmowe.
- Śliwerski Bogusław, 2001, *Pedagogika negatywna*, [w:] *Pedagogika w progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń, Wyd. UMK, s. 67–88.
- Śliwiński Feliks, 1934, *Zasady nowego ustroju szkolnictwa polskiego*, Lwów-Warszawa, „Książnica Atlas”.
- Tarkowska Elżbieta, 1996, *Wokół czasu i polityki. Wstęp*, [w:] *O czasie, politykach i czasie polityków*, red. E. Tarkowska, Warszawa, IFiS PAN, s. 5–15.
- Tatsachen über Deutschland*, 1996, Frankfurt a. Main, Societäts Verlag.
- Tazbir Janusz, 1998, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit, upadek, relikty*, Warszawa, Wyd. Poznańskie.
- Tenorth Heinz-Elmar, 1991, *Bildung der Nation zur Identität?*, „Studien zur Internationalen Schulbuchforschung”, nr 67, s. 77–102.

- Terhart Ewald, 2000, *Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich*, „Neue Sammlung”, nr 40, s. 123–140.
- Thadden Rudolf von, 2000, *Europa an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, [w:] *Internationale Verständigung*, red. U. A. J. Becher, R. Riemenschneider, Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung, s. 225–230.
- Toffler Alvin, 1997, *Trzecia fala*, Warszawa, PIW.
- Toffler Alvin, 2003, *Zmiana władzy: wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Poznań, Zys i S-ka.
- Tomaszewski Jerzy, 1985, *Rzeczpospolita wielu narodów*, Warszawa, Czytelnik.
- Trzebiatowski Klemens, 1970, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław, Ossolineum.
- Turner Jonathan H., 1985, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa, PWN.
- Turski Łukasz A., 2001, *Egzamin dojrzałości władzy*, „Wprost”, nr 979, www.wprost.pl.
- Uchwała w sprawie systemu edukacji z dnia 13 października 1973 roku, „Monitor Polski” 1973, nr 44, poz. 260.
- Unionsregierte Länder gegen Debatte über Kulturhoheit*, 2002, „Süddeutsche Zeitung”, 28 czerwca, www.sueddeutsche.de.
- Vaizey John, Debeauvais Michael, 1961, *Economic Aspects of Educational Development*, [w:] *Education, Economy and Society. A Reader in Sociology of Education*, red. A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Anderson, New York, A Free Press of Glencoe, s. 37–49.
- Verein zur Förderung der Psychologischen Menschenkenntnis, 1991, *Standard Schule*, t. 3, Zürich, Verlag Menschenkenntnis.
- Vloet van der Johan, 2001, *Obraz człowieka jako fundament pedagogii*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola, Oficyna Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, s. 37.
- Volkert Wilhelm, 1991 *Adel bis Zunft*, München, Verlag C.H. Beck.
- Wachholz Szczęśny, 1932, *Idee podstawowe współczesnych reform szkolnych*, Kraków, Wydawnictwo Szkoły Ekonomiczno-Handlowej.
- Walasek Stefania, 1990, *Z historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce (1773–1939)*, Warszawa–Wrocław, PWN.
- Walenda Alicja, 2000, *Nadzór pedagogiczny ze strony kuratora oświaty*, Warszawa, ISP.
- Wallisch-Langlotz Ute, 2000, *Globale Bildung durch lokale, regionale, nationale und transnationale Erziehung*, München, Herbert Utz Verlag, Wissenschaft.
- Was denken die Studenten?*, 1967, „Der Spiegel”, nr 26, s. 28–38.
- Waszkewitz Bernhard, 2002, *Gestaltung des Bildungs- oder Ausbildungswesens. Grundlagen einer Bildungsreform im 21. Jahrhundert*, Stuttgart, Verlag Stuttgart.
- Watson Keith, 2000, *Globalization, Educational Reform and Language Policy in Transitional Societies*, [w:] *Globalization, Educational Transformation and Societies in Transition*, red. T. Mebrahtu, M. Crossley, D. Johnson, Oxford, Symposium Books, s. 41–68.
- Weinacht Paul-Ludwig, 1997, *Steps Toward Westernization in the German Educational System 1945 and 1989*, [w:] *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, red. J. Heideking, M. Depaepe, J. Herbst, „Paedagogica Historica International Journal of the History of Education”, XXXIII/1, s. 351–369.

- Werres Walter, 1968, *Ein Kompromiss – Reform – Programm für die Landschule*, „Neue Sammlung”, nr 8, s. 260–270.
- Wesołowski Włodzimierz, 1966, *Klasy, warstwy i władza*, Warszawa, PWN.
- Wesołowski Włodzimierz, 2000, *Partie: nieustanne kłopoty*, Warszawa, IFiS PAN.
- Whitty Geoff, 1974, *Sociology and the Problem of Radical Educational Change*, [w:] *Educability, Schools and Ideology*, red. M. Flude, John Ahier, Londyn, Croom Helm, s. 120.
- Wiarda Jan-Martin, Otto Jeannette, Scholter Judith, Schenk Arnfrid, 2010, *Klassenreise durch Deutschland*, „Die Zeit”, 21 stycznia, nr 4, www.zeit.de/2010/04/C-Klassenreise.
- Wiatr Jerzy J., 2000, *Lasting Cleavages and the Changing Party System in Poland: 1989–1999*, [w:] *Between Animosity and Utility Political Parties and Their Matrix*, red. H. Kubiak, J. J. Wiatr, Warszawa, Wyd. Naukowe Scholar, s. 11–31.
- Wichmanowski Marcin, 2002, *Inspiracje religijne (etyczne) w konsumowaniu myśli politycznej Chrześcijańskiej Demokracji w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin, Wyd. UMCS, s. 219–232.
- Widmaier Hans Peter, 1975, *Bildung als politisches Gut*, „Neue Sammlung”, nr 15, s. 199–212.
- Wilczyński Waclaw, 2004, $2 \times 2 = 4$ – *Nasza edukacja*, „Wprost”, nr 1123, www.wprost.pl.
- Wildstein Bronisław, 2004, *Polski sukces edukacyjny*, „Rzeczpospolita”, nr 217, s. A2.
- Wiłkomirska Anna, Zielińska Anna, 2003, *The Teacher’s Professional Career in Light of the Premises of the Polish Educational Reform*, [w:] *Problems of Teachers Education in Rolling Changes of Educational System All Over the World*, red. E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, Warszawa, Wyd. UW, s. 23–31.
- Wnuk-Lipiński Edmund, 1994, *Fundamentalizm a pragmatyzm: dwa typy reakcji na radykalną zmianę społeczną*, „Kultura i Społeczeństwo”, R. 38, nr 1.
- Wohlfeil Rainer, 1982, *Einführung in die Geschichte der deutschen Reformation*, München, dtv.
- Wojdon Joanna, 2001, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Wojnar Irena, 1999, *Wstęp*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 8–19.
- Woltanowski Andrzej, Wołoszyński Ryszard W., 1973, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Woźniak Robert B., 2002, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*, Szczecin, Uniwersytet Szczeciński.
- Wójcik Alicja, 2002, *Praca organiczna jako droga realizacji polskiej myśli politycznej na przełomie XIX i XX wieku w ujęciu wybranych ruchów*, [w:] *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin, Wyd. UMCS, s. 101–112.

- Wroczyński Ryszard, 1983, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa, PWN.
- Wrona Janusz, 2002, *Wizje państwa i społeczeństwa PPR/PZPR oraz ich realizacja (1944–1989)*, [w:] *Wizje i realia. Studia nad realizacją polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin, Wyd. UMCS, s. 53–72.
- Wycech Czesław [Czesław Chojnicki], 1938, *Powiaty czarne i białe*, „Głos Nauczycielski”, nr 15, s. 284–286.
- www.rzecznikprawrodzicow.pl/inicjatywy.php.
- Young Michael, 1965, *Innovation and Research in Education*, Londyn, Routledge & Kegan Paul.
- Zahorska Marta, 1999, *Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania*, [w:] *Dru-ga fala polskich reform*, red. L. Kolarska-Bobińska, Warszawa, ISP, s. 127–165.
- Zemło Mariusz, 1996, *Nowa socjologia edukacji*, Białystok, Trans Humana.
- Zielicz Włodzimierz, 2001, *Oświatowej rewolucji ciąg dalszy*, „Wiedza i Życie”, nr 5, s. 39–43.
- Zmiany w oświacie a integracja z Unią Europejską*, 2002, Warszawa, materiały ME-NiS.
- Znaniński Florian, 1925, *Przygotowanie jednostki do jej funkcji społecznej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 65–68.
- Znaniński Florian, 1973, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa, PWN.
- Żebrowski Jan, 2003, *Edukacja wielokulturowa w integrującej się Europie*, [w:] *Pedagogika XII. Idea wielokulturowości w edukacji*, red. K. Rędziński, B. Snocha, J. Żuraw, Częstochowa, Wyd. WSP, s. 109–120.

INDEKS RZECZOWY

Akademia Krakowska 34, 35, 37, 40

Austria 40, 170

autonomia szkół 91, 201

AWS (Akcja Wyborcza Solidarność) 27, 44, 45, 48, 50, 55, 83, 94, 95, 96, 137, 153, 165, 167, 173, 175, 231, 232

bon oświatowy 91, 109, 166, 215

CDU (Christlich Demokratische Union Deutschlands) 42, 50, 64, 88, 89, 91, 95, 100, 124, 134, 136, 195

CSU (Christlich-Soziale Union in Bayern) 42, 50, 64, 88, 89, 90, 91, 95, 100, 221

descholaryzacja 78, 185

egzamin 32, 85, 92, 101, 103, 112, 113, 121, 128, 138, 140, 141, 142, 146, 154, 156, 157, 157, 158, 159, 160, 177, 178, 179, 182, 185, 186, 195, 205, 210, 227

- gimnazjalny 140, 141, 142, 158, 205

- po 6 klasie 138, 144, 158

- zewnętrzne 85, 142, 154, 157, 158, 185

Einheitsschule (szkoła jednolita) 31, 33, 46, 51, 87, 88, 89, 90, 120, 121, 123, 124, 129, 133

FDP (Freie Demokratische Partei) 88, 89, 90, 91, 212

Federacja Inicjatyw Oświatowych 47, 107, 163, 202

Ganztagschule (szkoła całodzienna) 49, 90, 134, 153, 164, 186, 196, 200, 224

Gesamtschule (szkoła zintegrowana) 46, 50, 65, 89, 90, 91, 100, 111, 123, 125, 126, 131, 135, 136, 148, 171, 223

- GEW (Gewerkschaft fuer Erziehung und Wissenschaft) 98
- gimnazjum 29, 35, 37, 38, 46, 51, 70, 71, 83, 85, 87, 88, 92, 99, 102, 103, 108, 111, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 173, 175, 176, 181, 193, 195, 197, 205, 206, 210, 217, 219, 223, 225
- jakość systemów oświaty 17, 18, 41, 50, 53, 85, 87, 96, 109, 118, 119, 124, 137, 141, 145, 148, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 164, 175, 182
- katolicyzm 36, 125
- Komisja Edukacji Narodowej 34, 39, 40, 47, 66, 78, 95, 211, 228
- Komitet Ekspertów 43, 113, 150, 171, 179, 216
- koncepcja człowieka 56, 58, 73, 147
- Kościół ewangelicko-augsburski 52, 54, 55, 56, 57, 65, 72, 85, 87, 191, 193
- Kościół katolicki 23, 28, 32, 52, 53, 54, 56, 57, 65, 72, 77, 79, 83, 87, 108, 114, 191, 193, 223
- Kulturkampf 31, 32, 52, 79
- landy 5, 42, 50, 53, 64, 66, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 89, 91, 97, 106, 107, 108, 120, 124, 126, 132, 133, 134, 135, 136, 145, 153, 157, 158, 164, 172, 186, 195, 196, 205
- liceum profilowane 104, 144, 145, 175, 181
- luteranizm 30, 31, 35
- „Mała Szkoła” 85, 107, 163, 167
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu 52, 70, 82, 85, 87, 93, 94, 97, 100, 101, 103, 104, 110, 113, 114, 130, 139, 140, 149, 154, 163, 167, 173, 181, 186, 188, 190, 192, 193, 199, 200, 201, 202, 203
- mobilność społeczna 19, 136
- Narodowa Demokracja 67, 92, 219
- nauczyciele 8, 9, 15, 20, 21, 24, 27, 33, 35, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 54, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 74, 86, 89, 91, 92, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 134, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 173, 181, 182, 185, 187, 191, 192, 193, 199, 200, 202, 205, 211, 212, 222, 223
- nierówności oświatowe 20, 83, 118, 120, 127, 130, 136, 144, 145, 146, 160, 166, 185, 189, 195, 198, 202
- nowa matura 42, 94, 113, 159
- obowiązek szkolny 25, 30, 120, 122, 125, 131
- odpad szkolny 91, 132, 144, 189
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) 41, 44, 104, 117, 131, 132, 134, 145, 152, 170, 175, 178, 181, 182, 189, 195, 201, 202, 203, 221, 222
- Orientierungsstufe* 89, 126, 135

- pedagogika 8, 14, 17, 19, 51, 55, 56, 58, 60, 65, 71, 78, 86, 91, 98, 104, 105, 106, 110, 133, 137, 151, 152, 153, 154, 157, 171, 191, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 218, 219, 222, 224, 225, 226, 227, 229
- PISA (Programme for International Student Assessment) 27, 41, 44, 49, 81, 90, 100, 131, 132, 134, 150, 151, 152, 165, 186, 187, 189, 195, 210, 208, 209, 215, 220, 221, 222
- podręczniki 8, 11, 12, 13, 14, 39, 40, 49, 55, 63, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 196, 198, 210, 223, 228
- Komitet Rozbrojenia Moralnego 12, 74
 - konwencja o rozbrojeniu moralnym (*Desarmement moral*) 12, 74
 - Międzynarodowy Komitet Współpracy Naukowej 74
 - Podkomisja Badania Obcych Podręczników 12, 74
- polityka oświatowa 26, 68, 198
- programy nauczania 20, 22, 35, 36, 37, 39, 40, 46, 55, 57, 59, 63, 65, 68, 69, 70, 71, 74, 85, 87, 102, 109, 110, 111, 117, 120, 126, 130, 135, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 185, 198, 199, 205, 210, 217, 222, 223
- Prusy 31, 32, 40, 52, 60, 61, 62, 78, 79, 99
- przedszkola 55, 82, 86, 91, 122, 127, 135, 139, 140, 195
- racjonalizacja sieci szkolnej 47, 86, 107, 166
- reedukacja 11, 62, 63, 123
- reformacja 25, 28, 29, 77
- reformy oświaty 26, 36, 43, 44, 48, 49, 50, 67, 88, 97, 98, 101, 112, 144, 148, 150, 160, 167, 187, 205, 217
- reforma AWS–UW (1999) 83, 173, 175
 - reforma jędrzejewiczowska (1932) 27, 83, 99, 100, 112, 119, 121, 123, 147, 165, 168, 200, 213, 214
 - reforma po II wojnie światowej 51, 53, 74, 88, 89, 107, 147, 168, 169, 176, 186
 - reforma w latach 70. 44, 55, 80, 91, 99, 106, 127, 149, 150, 156, 162, 165, 171, 172, 179
- Republika Weimarska 27, 31, 52, 53, 60, 61, 62, 63, 75, 78, 79, 87, 88, 107, 217
- rewolucja przemysłowa 28, 30, 207
- równość szans 50, 51, 65, 83, 89, 90, 95, 96, 118, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 135, 136, 138, 140, 144, 145, 146, 160, 166, 167, 202, 232
- samorząd 27, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 104, 105, 107, 111, 114, 139, 163, 164, 166, 167, 223
- selekcje społeczne 88, 179
- SLD (Sojusz Lewicy Demokratycznej) 48, 52, 87, 94, 95, 96, 102, 140, 141, 150, 156, 159, 167, 174, 187, 192, 198, 199, 216
- SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands) 33, 42, 46, 50, 53, 64, 87, 88, 90, 91, 95, 100, 113, 120, 124, 126, 133, 134, 136, 165, 170
- społeczeństwo informacyjne 9, 18, 25, 44, 46, 50, 72, 73, 97, 150, 168
- strategie reform oświaty 64
- *rolling reform* 101, 200, 201
 - *incremental* 25,
 - *stop-go* 25, 200

systemy edukacyjne 18, 25, 26, 106, 150, 200

- centralizacja 44, 79, 121, 201

- decentralizacja 50, 51, 78, 82, 83, 87, 95, 154, 157, 201

szkolnictwo 9, 14, 17, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 53, 55, 60, 61, 65, 66, 68, 69, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 135, 136, 144, 147, 152, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 188, 197, 198, 202, 205, 207, 208, 211, 212, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227

- niepubliczne 78, 95, 109, 136, 175, 223

- prywatne 25, 120, 121, 147, 182, 197, 198, 223

- publiczne 30, 68, 78, 108, 121, 175, 197, 205, 223

- zawodowe 46, 52, 69, 92, 104, 112, 113, 114, 123, 127, 128, 129, 131, 136, 137, 138, 145, 169, 171, 172, 173, 177, 178, 180, 181, 206, 212

szkoły utrakwistyczne 68, 82, 197, 198

teorie edukacji

- krytyczne 65

- funkcjonalizm 18, 20, 21, 22, 26

- model Margaret Archer 10, 22, 23, 24, 25, 26, 185, 200

teorie konfliktowe 20, 21, 22, 26

UW (Unia Wolności) 27, 44, 45, 48, 50, 55, 83, 94, 137, 153, 165, 167, 173, 175, 210, 218, 219, 228

Volksschule 33, 88, 120, 146, 161

wielokulturowość 57, 71, 73, 190, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 208, 219, 222, 229

wychowanie 12, 18, 31, 33, 35, 38, 39, 41, 53, 56, 58, 59, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 88, 91, 92, 100, 107, 109, 111, 122, 133, 134, 136, 139, 148, 174, 191, 192, 193, 207, 211, 212, 215, 219, 226

- państwowe 31, 68, 215

- antywychowanie 69

- narodowe 31, 33, 38, 39, 60, 67, 70, 192, 226

Zieloni (Gruene) 135

ZNP (Związek Nauczycielstwa Polskiego) 46, 47, 67, 83, 86, 87, 95, 98, 99, 100, 103, 104, 139, 154, 167, 181, 188, 216



INDEKS OSÓB

- Adamski Franciszek 68, 69, 70, 207
Adamski Henryk 207
Adorno Theodor 75
Ahier John 228
Almond Gabriel 59, 60, 207
Altenburg C. 33, 207
Althusser Louis 22, 207
Altman Henryk 93, 100, 161, 166, 207
Anderson Albert 19
Anderson Arnold C. 208, 211, 214, 227
Angell Robert C. 13
Antoszewski Andrzej 48, 207, 211, 215
Anzelm z Canterbury 9
Apple Michael W. 59, 72, 207
Archer Margaret 10, 22, 23, 24, 25, 26, 185, 200, 207
Aron Raymond 13
Arwar Marek 30, 207
Attlee Clement 13
- Bad Heilbrunn 211
Bagrowicz Jerzy 56, 207
Ball J. 219
Bałakier Alicja 100, 208
Banach Czesław 112, 187, 200, 208
Barker Ernest 14
Bartz Brunon 73, 196, 199, 208
Baumert Jürgen 64, 187, 216, 225

- Becher Ursula A. J. 227
Beck Ulrich 174, 179, 208
Becker Gerold 44, 49, 82, 158, 208
Becker Helmut 41, 64, 73, 80, 120, 148, 167, 168, 174, 201, 208
Becker Howard S. 19, 208
Becker Karl Heinrich 33, 52, 60, 208
Bednarski Henryk 37, 208
Bednarski Stanisław 201, 208
Bell Daniel 18, 208
Bereźnicki Franciszek 151, 208
Bernard Jessie 13
Bernoulli Johann 40
Białocki Ireneusz 202, 208
Bieliński Franciszek 39
Bismarck Otto von 28, 31, 32, 33, 52, 79, 212, 213, 215, 220
Blumsztajn Seweryn 139
Bogaj Andrzej 150, 153, 157, 167, 190, 208, 209, 217, 218, 222, 226, 228
Bogaj Małgorzata 189, 209
Bonaparte Napoleon 24
Bölsche Jochen 43, 97, 133, 134, 146, 152, 153, 168, 183, 186, 189, 191, 193, 195, 196, 202, 209
Bonifacy IX 35
Borowicz Ryszard 118, 136, 209
Bourdieu Pierre 20, 21, 209
Bowles Samuel 20, 22, 209
Brandi Karl 28, 29, 209
Brandt Willy 64, 100, 201
Brodacka-Adamowicz Ewa 68, 209
Brożek Jan 36
Brückner Aleksander 34, 209
Brzeziński Jerzy 218
Brzozowski Michał 170, 209
Buchanan William 13
Buhl Walter Ludwig 89, 90, 125, 209
Bukowska Xymena 50, 95, 96, 209
Burtscheidt Christine 100, 114, 209
Butrym Julia 146, 209
Bzowski Józef Jonatan 106, 209
- Cantril Handley 13
Chałasiński Józef 21, 122, 209
Chrzastowska Bożena 46
Ciszek Bernadeta 110, 210
Clark George 14

- Coleman James 105, 108, 210
Collins Randall 179, 210
Condorcet Marie Jean Antoine de 58
Crossley Michael 212, 214, 227
Czartoryski Adam 39
Czerepaniak-Walczak Maria 201, 207, 210, 219
Czerwiński Sławomir 67
Cześniak Mikołaj 50, 95, 96, 209
Czetwertyńska Grażyna 154, 210
Czubiński Antoni 75, 210
- d'Azeglio Massimo Taparelli 10, 227
Dahrendorf Ralf 42, 43, 49, 80, 89, 113, 123, 125, 171, 172, 177, 188, 203, 210
Dalin Per 150, 189, 190, 210
Darnstadt Thomas 151, 201, 210
Davis Kingsley 19, 146, 210
Dąbrowska Maria 44
Dąbrowski Stefan 54, 83, 93, 161, 210
Debeauvais Michael 19
Delors Jacques 56, 194
Denek Kazimierz 208
Depaepe Marc 213, 214, 227
Derczyński Włodzimierz 210
Diederich Juergen 62, 111, 165, 171, 210
Dobrołowicz Justyna 151, 152, 189, 210
Doktor Kazimierz 217
Dolata Roman 118, 144, 159, 167, 210, 211
Domalewski Jarosław 137, 138, 141, 143, 144, 145, 179, 182, 211
Dore Ronald 186
Doroszewski Jerzy 67, 68, 197, 198, 211, 219, 226
Doświadczynski Tomasz 92, 121, 122, 147, 175, 211
Doyé Gotz 56, 57, 73, 211
Dróżka Wanda 105, 211
Druckner Peter 19, 211
Durkheim Emile 18, 19, 211, 226
Dutkova Renata 35, 37, 38, 39, 40, 78, 211
Dziekoński Stanisław 56, 211
Dzierzgowska Irena 52, 97, 101, 188, 211
Dziubka Kazimierz 56, 93, 211
- Ebbinghaus Frank 50, 90, 91, 211
Eckert Georg 8, 75, 76, 196
Eco Umberto 190
Edding Friedrich 80, 81, 89, 178, 211

- Edelstein Wolfgang 47, 55, 73, 82, 113, 211
Edler Kurt 202, 211
Eissele Ingrid 187, 202, 211
Elsner Danuta 87, 150, 186, 188, 191, 199, 212
Engelberg Ernst 32, 212
Erhard Ludwig 168
- Falk Adalbert 33
Faßhauer Uwe 173, 212
Fatyga Barbara 137, 140, 144, 212
Faure Edgar 151, 212
Fauser Peter 73, 212
Fend Helmut 65, 201, 202, 212
Fichte Johann 31
Fiedor Karol 62, 79, 87, 212, 224, 225
Filas Agnieszka 42, 47, 99, 101, 103, 104, 212
Finetti Marco 90, 212
Firewicz Jan 112, 169, 212
Floud Jean 17, 19, 208, 211, 212, 214, 227
Flude Michael 228
Foucault Michel 20, 219
Freire Paul 22, 212
Freudweiler Michael S. P. 196, 212
Frick Wilhelm 62
Friedeburg Ludwig von 113, 114, 124, 146, 147, 148, 178, 202, 212
Froese Leonhard 88, 168, 212
Fromm Erich 108
Fryderyk Wielki 99
Führ Christoph 62, 63, 65, 66, 75, 212
Fuessel Hans-Peter 31, 212
Füssl Karl-Heinz 51, 212
Furck Carl-Ludwig 100, 126, 213
- Galbraith John 30, 213
Gall Lothar 32, 213
Garbowska Wanda 147, 198, 213
Gaudig Hugo 111
Gąsiorowski Marian 100, 208
Gehring Hansjoerg 51, 62, 63, 124, 160, 168, 213
Geiger Teodor 61
Gellner Ernest 8, 9, 10, 17, 18, 25, 34, 186, 213
Gerhardt Uta 62, 63, 213
Gęsicki Janusz 187, 213
Giddens Anthony 58, 91, 146, 213

- Gierek Edward 50, 171
Giesecke Hermann 62, 72, 152, 190, 191, 213
Gilson Etienne 13
Gintis Herbert 20, 22, 209
Giroux Henry 20, 21, 22, 213
Gloy Klaus 57, 124, 170, 213
Gmehn Sabine 57, 218
Gnitecki Janusz 71, 213
Goethe Johann Wolfgang von 213
Goetsch Christa 135
Gombrowicz Witold 11
Götz Margarete 61, 62, 79, 213
Grabarczyk Artur 57, 213
Grabowska Mirosława 48, 95, 214, 226
Grabski Stanisław 67, 68, 197
Grochowski Leonard 118, 161, 166, 214
Grodzicki Jacek 118, 170, 172, 173, 175, 176, 214
Gruz Maria 172, 214
Grzelak Paweł 48, 214
Grzywna Józef 54, 92, 93, 100, 214
- Habermas Jürgen 73, 74, 76, 214
Hahn Andre 97, 214
Hallak Jacques 190, 214
Halsey Albert 17, 19, 208, 211, 212, 214, 227
Hamm Berndt 29, 214
Handke Mirosław 163
Hars Rudolf 88, 89, 90, 214
Havighurst Robert 19, 214
Hearden Artur 51, 53, 62, 64, 88, 123, 124, 160, 171, 172, 214
Heideking Jürgen M. 62, 63, 87, 88, 213, 214
Hejnicka-Bezwińska Teresa 17, 214
Hentig Hartmut von 26, 58, 71, 72, 78, 178, 215
Herbart Friedrich 58
Herbst J. 213, 214, 227
Herbut Ryszard 48, 94, 95, 207, 211, 215
Herczyński Jan 109, 166, 215
Heszling Dieterich 59
Heyting Frieda 58, 215
Hillgruber Andreas 32, 33, 215
Hindenburg Paul von 61
Hipp Dietmar 81, 215
Hitler Adolf 53, 61, 79, 61
Hodgkinson Peter 21

- Holzer Teresa 146, 188, 215
Hovestadt Gertrud 81, 132, 133, 134, 135, 153, 157, 187, 195, 196, 215
Humboldt Wilhelm von 31, 60, 79, 146
Hume David 58
Hundhammer Alois 88
Hurrelmann Klaus 131, 132, 133, 218
Husen Torsten 98, 104, 117, 200
Huster Stefan 55, 57, 73, 215
- Illich Ivan 78, 215
- Jach Frank-Rüdiger 25, 26, 31, 49, 60, 64, 78, 186, 215
Jachymek Jan 96, 215
Jakubiak Krzysztof 67, 68, 105, 106, 111, 215
Jakubowska Urszula 96, 215
Janecki Stanisław 99, 104, 212
Janko z Czarnkowa 34
Janowski Andrzej 18, 52, 215
Jasińska-Kania Aleksandra 210
Jeismann Karl-Ernst 13, 31, 32, 33, 52, 60, 75, 79, 87, 168, 187, 216
Jerozalski Jerzy 44, 216
Jędrzejewicz Janusz 67, 100, 121
Johnson David 212, 214, 227
Jura Janina 47
Just-Dahlmann Barbara 107, 216
- Kahl Reinhard 47, 135, 186, 216
Kalinka Walerian 38, 40, 216
Kamieński Adolf 39
Kamiński Antoni Z. 48, 216
Kania Ignacy 100, 130, 216
Karol V 34
Kaweran George 75
Kazimierz Wielki 34
Keedie Nell 21, 216
Keim Wolfgang 225
Kemper Herwart 51, 52, 58, 60, 77, 78, 87, 88, 120, 121, 146, 147, 178, 216
Kerstan Thomas 187, 216
Key Ellen 151, 239
Kiersztyn Anna 109, 166, 215
King Alexander 200, 216
Klewitz Wilhelm de 40
Kłodziński Marek 209
Koch Julia 151, 201, 210

- Kochanowski Jan Karol 37, 208, 209, 216
Kochowski Wespazjan 36
Koch-Weser Erich 87, 124, 216
Kolarska-Bobińska Lena 222, 229
Kołłątaj Hugo 40
Komenius Johann Amos 58
Konarski Stanisław 37, 38
Konarzewski Krzysztof 59, 86, 94, 101, 102, 103, 111, 138, 141, 143, 144, 154, 155, 156,
158, 159, 163, 164, 167, 168, 185, 188, 189, 201, 211, 217
Kopernik Mikołaj 15
Kormanowa Żanna 68
Kornecki Jan 54, 83, 93, 161, 210
Kosthorst Erich 42, 75, 217
Kotarbiński Tadeusz 7
Kotłowski Tadeusz 61, 62, 217
Kozakiewicz Mikołaj 118, 182, 217
Kozubal Marek 163, 217
Krappmann Lothar 54, 217
Krasicki Ignacy 105
Kroener Bernhard 60, 217
Król Marcin 96, 217
Kryńska Elwira J. 55, 68, 217
Krzemiński Adam 192, 193, 217
Książek Wojciech 180, 217
Kubiak Hieronim 13, 74, 75, 217, 228
Kubin Jerzy 200, 201, 208, 217, 218, 222, 226, 228
Kucharz Diemut 71, 109, 110, 152, 160, 196, 218
Kuhlmann Caspar 49, 218
Kuhn Annette 74, 218
Kulak Zbigniew 75, 210, 218
Kunowski Stefan 56, 78, 105, 218
Kupisiewicz Czesław 43, 44, 94, 98, 99, 100, 101, 114, 117, 129, 130, 139, 150, 151,
160, 165, 167, 168, 172, 218
Kurdybacha Łukasz 35, 218
Kwaśniewicz Władysław 218
Kwiatkowska Henryka 153, 218
Kwieciński Zbigniew 118, 137, 142, 145, 173, 174, 181, 218
Kwilecki Andrzej 217
- Lau Franz 29, 218
Lenhardt Gero 62, 218
Lenhart Volker 97, 151, 199, 224
Leon XII 56
Leschinsky Achim 57, 218

- Leven Ingo 131, 132, 133, 218
Lewandowski Czesław 68, 218
Lingelbach Karl 62, 111, 165, 171, 210
Linszen Ruth 131, 132, 133, 218
Lis Michał 212, 225
Lubomirska Krystyna 151, 218
Luhmann Niklas 58
Lundgreen Peter 30, 186, 219
Luter Marcin 23, 28, 29, 30, 218
Łapot Mirosław 106, 151, 219
Łokietek Władysław 34
Ługowski Bronisław 119, 121, 122, 160, 161, 219
Łukasiewicz Ryszard 151
Łybacka Krystyna 166
- Machel Henryk 70, 219
Maciaszek Maksymilian 69, 219
MacLeish Archibald 13
Mahrenholz Ernst Gottfried 52, 54, 219
Maj Ewa 92, 219
Majewski Stanisław 190, 208, 209
Mandeville Bernard 58
Mann Heinrich 59
Mańkowski Zygmunt 198, 219
Markowski Radosław 48, 95, 209, 214, 215, 219, 220, 221, 226
Marshall James D. 20, 219
Marycjusz Szymon 35, 36
Massalski Ignacy 39
Mathes Werner 187, 201, 202, 211
Mauersberg Stanisław 55, 68, 82, 92, 93, 119, 121, 123, 147, 160, 165, 167, 175, 197, 198, 217, 219
Mazur Bogdan 155, 219
Mazur Bogusław 45, 219
McManus-Czubińska Clare 200, 220
Mead Margaret 62
Mebrahtu Teame 212, 214, 227
Melanchton Filip 29
Melosik Zbyszko 146, 220
Mendel Maria 105, 106, 109, 111, 120
Merton Robert 70
Messerschmid Felix 72, 97, 152, 199, 220, 224
Mette Norbert 54, 190, 220
Meyer John 72, 199, 220, 224
Meyer Laurenz 97, 152, 220

- Miąso Józef 213, 214, 219
Michałowski Stanisław 92, 220
Miecik Igor 164, 220
Mikiewicz Piotr 137, 138, 141, 143, 145, 179, 182, 211
Mikołajczyk Magdalena 93, 220
Mikołajko Anna 109, 220
Miller Leszek 48
Miller William 220
Misiófek Kazimierz 210, 222
Miśkiewicz Benon 180, 220
Möbius Ben 196, 220
Modrzewski Andrzej Frycz 35, 36
Moeller Bernd 214
Möller Horst 60, 61, 62, 220
Mommensen Wilhelm 32, 220
Montaigne Michel 11
Moore Wilbert 19, 146, 210
Mrzygłód Krystyna 110, 210
Müller Guido 33, 208
Müller Helmut M. 28, 30, 31, 32, 33, 220
Mundt Jorn W. 61, 63, 64, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 178, 179, 201, 220, 241
Murawska Barbara 118, 210
Myung-Shin Kim 99, 108, 170, 171, 172, 221
- Nalaskowski Aleksander 46, 207, 211, 213, 219, 221, 226
Nalaskowski Stanisław 66, 67, 147, 151, 190, 221
Nalewajko Ewa 48, 93, 95, 221
Nasalska Ewa 42, 59, 72, 74, 75, 76, 221
Nelles Roland 81, 215
Neugebauer Wolfgang 60, 221
Neumann Conny 50, 90, 221
Niemcewicz Julian Ursyn 40
Niezgoda Marian 19, 20, 21, 22, 44, 59, 66, 67, 68, 69, 99, 221
Nipkow Karl Ernst 57, 221
Nipperdey Thomas 29, 30, 221
Nitzschke Volker 53, 221
Norris Pippa 97, 202, 221
Nowacki Tadeusz 171, 221
Nowakowska Ewa 97, 139, 140, 221
- Oelkers Jurgen 30, 146, 221
Olejniak Krzysztof 46, 109, 221
Olson Marcus 46
Oraczewski Feliks 38

- Orwell George 12, 68
Otten Kurt 73, 113, 178, 221
Otto Jeannette 135, 222, 228
Ozcan Ertelin 195
- Paciorek Anna 47, 84, 107, 113, 144, 145, 162, 163, 175, 181, 187, 201, 222
Pałka Anna 111, 222
Parsons Talcott 19, 62, 63, 222
Paruch Waldemar 92, 215, 219, 220, 222, 228, 229
Passeron Jean-Claude 20, 21, 209
Paszkwicz Krystyna 96, 222
Pawelec Lidia 198, 199, 222
Pawelski Leszek 163, 222
Pear T. H. 13
Pestalozzi Jan Henryk 31, 105
Pharr Susan 97, 222
Picht Georg 42, 54, 79, 80, 89, 99, 113, 125, 161, 170, 171, 222
Pilgram Jutta 74, 100, 203, 222
Piłsudski Józef 67
Pindera Michał 105, 222
Piramowicz Grzegorz 105
Piskorski Jan 13
Pius IX 32, 56
Pius XI 53, 54
Piwowarski Rafał 162, 163, 222
Pohoska Hanna 67
Poniatowski Stanisław August 38
Popławski Antoni 39
Poręba Piotr 56, 222
Potocki Ignacy 39
Potulicka Eugenia 21, 223
Prażmowski Stanisław 84, 223
Prymaka Aneta 201, 224
Przyborowska Beata 223
Przyszczykowski Kazimierz 68, 69, 70, 223
Putkiewicz Elżbieta 46, 70, 71, 85, 101, 102, 104, 110, 111, 112, 118, 139, 140, 152, 154, 156, 157, 159, 166, 167, 191, 193, 208, 210, 211, 219, 220, 223, 228
Putmann Robert D. 97
- Quesney Franciszek 39
Quilisch Martin 77, 223
- Rabczuk Wiktor 107, 223
Rabelais François 11

- Radzik Tadeusz 219, 226
Radziwiłł Anna 45, 50, 145, 146, 186, 223
Raina Peter 55, 223
Raschert Jürgen 46, 126, 223
Rau Johannes 168
Reiche Katherina 81, 91, 183, 223
Rej Mikołaj 15, 36
Reuchlin Johannes 28
Rędziński K. 208, 219, 222, 229
Richter Ingo 47, 59, 78, 98, 100, 101, 201, 202, 224
Riesman David 70
Robinsohn Saul B.20, 224
Roeder Peter M. 31, 64, 212, 225
Röhrs Hermann 97, 151, 224
Rolff Hans-G. 111, 125, 127, 148, 149, 156, 165, 224
Rombech Freidung 211
Rosner Andrzej 209
Rousseau Jan Jakub 38, 105
Roßbach Heinrike von 135
Rubacha K. 207, 211, 213, 219, 226
Rubner Jeanne 42, 44, 49, 81, 90, 166, 168, 224
Rusiecki Mieczysław 56, 105, 224
Rust Val D. 150, 189, 190, 210
Rybicki Zygmunt 180, 224
Rynio Alina 55, 56, 218, 224, 227
Rzeszotnik Beata 124, 126, 134, 152, 153, 157, 161, 224
- Sadłowska Katarzyna 187, 192, 193, 224
Sahnre Heinz 189, 224
Sałwacka Sylwia 201, 224
Sawicki Mirosław 107
Sawiński Zbigniew 136, 146, 224
Schavan Annette 135
Scheilke Christoph Th. 56, 57, 73, 211
Schelsky Helmut 51, 80, 89, 97, 124, 224
Schenk Arnfrid 228
Schildt Göran 220
Schnabel Franz 30, 31, 225
Schnabel Kai 64, 225
Schneider Bertrand 200, 216
Scholter Judith 228
Schopenhauer Artur 58
Schubarth Wilfried 8, 64, 106, 225
Schulz Ehrenfried 20

- Schulz Roman 20, 225
Schulz Theodore W. 170
Sempołowska Stefania 123, 225
Sęk Helena 99
Siciński Andrzej 48, 225
Siellawa-Kolbowska Krystyna 71, 186, 188, 189, 193, 223, 225
Sikora Wincenty 82, 118, 119, 169, 225
Siwiński Włodzimierz 170, 209
Skotnicki Jarosław 34
Skrzetuski Erazm Gliczner 35
Slany Krystyna 194, 195, 225
Sławecki Tadeusz 162, 225
Słodkowska Inka 48, 96, 225
Smith Adam 170, 225
Smolański Antoni 67, 225
Snocha B. 208, 219, 222, 229
Sobieski Jan III 36
Sokołowski Adam 87, 89, 90, 225
Sörensen Bernd 71, 109, 110, 152, 160, 196, 218
Spiewak Martin 48, 135, 136, 225
Staniszewska Grażyna 163
Starowolski Szymon 36
Staszic Stanisław 105
Steffens Gerd 225
Steffens Karin 196, 225
Stephan Rainer 44, 225
Strykowski Wacław 152, 226
Sturm Jan 29
Suchodolski Bogdan 17, 65, 93, 100, 119, 122, 130, 167, 226
Suchywilk Janusz 34
Sułkowska Krystyna 67, 226
Symonides Janusz 74, 226
Szacki Jerzy 18, 210, 226
Szawiel Tadeusz 46, 48, 95, 97, 214, 226
Szczepański Jan 27, 43, 69, 171, 179, 180, 187, 200, 226
Szkaradnik Bronisława 142, 158
Sztompka Piotr 70, 191, 226
Szymański Mirosław 136, 137, 226
Szyszka Bogdan 198, 226
- Śliwa Michał 92, 226
Śliwerski Bogusław 71, 226
Śliwiński Feliks 112, 169, 226
Ślusarczyk Magdalena 7, 8, 10, 12, 14, 15
Świrko-Pilipczuk Janina 208

- Tarkowska Elżbieta 44, 45, 226
Tarnowski Jan 35
Tazbir Janusz 36, 226
Tenorth Heinz-Elmar 58, 60, 74, 75, 226
Terhart Ewald 43, 51, 65, 188, 203, 227
Thadden Rudolf von 73, 76, 193, 194, 196, 227
Toffler Alvin 9, 18, 25, 30, 227
Tomaszewski Jerzy 197, 227
Trembicka Krystyna 215, 219, 220, 222, 228, 229
Trunz Erich 213
Trzebiatowski Klemens 82, 225, 227
Turner Jonathan 20, 227
Turski Łukasz 47, 52, 71, 72, 97, 188, 211, 227
Tyszkiewicz Anna 137, 140, 144, 212
- Urban V 34
- Vaizey John 19, 227
Vegio Maffeo 105
Verba Sidney 59, 60, 207
Virchow Rudolf 32
Vives Jan Ludwik 105
Vloet Johan van der 55, 227
Volkert Wilhelm 28, 227
Voucher Paul 14
- Wachholz Szczęsny 169, 227
Walasek Stefania 99, 226, 227
Walenda Alicja 85, 86, 227
Wallisch-Langlotz Ute 60, 227
Ward Lester 17
Wasilewski Jacek 220
Waszkewitz Bernhard 186, 187, 227
Watson Keith 55, 78, 190, 227
Weinacht Paul-Ludwig 59, 63, 66, 124, 227
Wendebourg Dorotea 214
Werres Walter 161, 228
Wesołowski Włodzimierz 48, 93, 94, 97, 118, 225, 228
Westarp Kuno 61
Whitty Geoff 22, 166, 228
Wiarda Jan-Martin 134, 135, 136, 186, 187, 195, 228
Wiatr Jerzy 48, 52, 228
Wichmanowski Marcin 92, 228
Widmaier Hans Peter 43, 44, 45, 46, 49, 172, 228
Wilczyński Waclaw 157, 228

- Wildstein Bronisław 175, 182, 228
Wiłkomirska Anna 104, 159, 210, 219, 223, 228
Winter Steffen 151, 201, 210
Witos Wincenty 96
Wittbrodt Edmund 52, 97, 188, 211
Wnuk-Lipiński Edmund 56, 228
Wohlfeil Rainer 28, 29, 228
Wojdon Joanna 55, 68, 69, 150, 228
Wojnar Irena 150, 208, 217, 218, 222, 226, 228
Wolański Marian S. 224
Woltanowski Andrzej 38, 39, 40, 78, 228
Wołoszyński Ryszard 228
Woźniak Robert B. 26, 228
Wójcik Alicja 92, 228
Wroczyński Ryszard 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 229
Wrona Janusz 127, 229
Wycech Czesław 122, 229
Wyspiański Witold 68
Wyszyński Stefan 15, 211
- Young Michael 20, 216, 229
- Zaciura Jan 47, 103
Zahorska Marta 83, 85, 94, 112, 136, 139, 140, 158, 166, 175, 181, 208, 210, 220, 223, 229
Zamoyski Jan 29, 37
Zarzecki Lucjan 68
Zemło Mariusz 19, 20, 229
Zielicz Włodzimierz 175, 229
Zielińska Anna 104, 228
Zieliński Przemysław 137, 140, 144, 212
Znaniecki Florian 58, 173, 229
- Żebrowski Jan 194, 198, 229
Żuraw Józef 208, 219, 222, 229