

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Natalia Stępień-Lampa
Uniwersytet Śląski w Katowicach

O zmianie potrzebnej polskiej szkole

About The Change Needed in The Polish School

Wprowadzenie

Od 1989 roku szkoła podlega nieustannym zmianom. Początkowo podejmowane były przeobrażenia wynikające z dokonujących się przekształceń ustrojowych. Polegały one na dostosowaniu szkolnictwa i przekazywanych uczniom treści do zasad demokratycznego państwa prawa opartego na wolno-rynkowej gospodarce. Późniejsze zmiany oświatowe wiązały się ze modyfikacjami w strukturze szkolnej i zapoczątkowało je utworzenie z dniem 1 września 1999 roku szkół gimnazjalnych. Następnie dokonywano przeobrażeń w obrębie ukształtowanego pod koniec XX wieku systemu, którego skład wyznaczały m.in. 6-letnie szkoły podstawowe, 3-letnie gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne. Z kolei obecnie ma miejsce największa od niemalże 20 lat reforma systemu oświaty, w wyniku której zlikwidowane zostaną szkoły gimnazjalne, przywrócona będzie 8-letnia szkoła podstawowa i wydłużeniu ulegnie nauka w szkole średniej. Oznacza to powrót do ustroju szkolnego sprzed 1999 roku,

a więc takiego systemu, w którym uczyli się zarówno twórcy najnowszej reformy, jak i większość rodziców dzieci w wieku szkolnym¹.

Główne reformy oświatowe

Realizowaną od 2017 roku reformę oświatową rządzące Prawo i Sprawiedliwość zapowiadało już w trakcie kampanii wyborczych, zarówno prezydenckiej, jak i parlamentarnej, które miały miejsce w 2015 roku. Zatem jej implementację należy uznać za przejaw wypełniania obietnic złożonych wyborcom. W niespełna rok po przejściu władzy Anna Zalewska (Minister Edukacji Narodowej) przedstawiła projekty ustaw regulujących kwestie związane z edukacją². Zostały one przyjęte przez Radę Ministrów 8 listopada, a 14 grudnia 2016 roku uchwalone przez Sejm³. Jednocześnie resort odpowiedzialny za oświatę rozpoczął kampanię informacyjną skierowaną przede wszystkim do rodziców, wyjaśniając w niej główne założenia zmiany. Uruchomiona została strona internetowa, a reformę promował slogan „Dobra szkoła” nawiązujący do hasła „Dobra zmiana”, które towarzyszyło PiS podczas parlamentarnej kampanii wyborczej (MEN, 2017 a).

Konieczność podjęcia gruntownej zmiany w systemie oświaty Ministerstwo Edukacji Narodowej uzasadniało porażką, jaką – zdaniem resortu – poniosły szkoły gimnazjalne. Wskazywano, że nie przyczyniły się one do wyrównania szans edukacyjnych, poprawy wyników i jakości nauczania. Zauważono również, że część z nich, w szczególności w dużych miastach, wprowadziła selektywny nabór, podczas gdy w założeniu szkoły te powinny mieć charakter powszechny. Pomimo tego, że od 1 września 2009 roku gimnazja miały być programowo połączone ze szkołami ponadgimnazjalnymi, często funkcjonowały w zespołach szkół wraz ze szkołami podstawowymi. Ministerstwo uzasadniało również, że w przyszłości pojawiają się problemy z finansowaniem tych

¹ Być może jest to jeden z powodów poparcia dla likwidacji szkół gimnazjalnych, które wyrazili respondenci badania przeprowadzonego przez Centrum Badania Opinii Społecznej w styczniu 2017 roku. 57% z nich akceptowało likwidację szkół gimnazjalnych i powrót do ustroju szkolnego sprzed 1999 roku, 24% było przeciwnych zmianie, a 19% nie miało w tej kwestii zdania (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2017).

² Zob. ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe [Dz.U. z 2017 r., poz. 59], ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe [Dz.U. z 2017 r., poz. 60].

³ Senat przyjął ustawę 16 grudnia, a 9 stycznia 2017 roku została ona podpisana przez Prezydenta RP Andrzeja Dudę.

placówek, które będą determinowane sytuacją demograficzną Polski (MEN, 2017 b).

Wyrównanie szans edukacyjnych i poprawa jakości kształcenia stanowiły dwa z trzech konstytutywnych celów przyjętej w 1998 roku i wdrażanej od 1999 roku reformy systemu oświaty⁴. Ministrem odpowiedzialnym za zmianę był Mirosław Handke; stanowiła ona jedną z czterech reform podejmowanych przez rząd koalicji Akcji Wyborczej Solidarność i Unii Wolności, na którego czele stał Jerzy Buzek⁵. System szkolnictwa po zmianie dokonanej przez resort M. Handkego kształtował się następująco: 6-letnie szkoły podstawowe, 3-letnie gimnazja, 3-letnie licea ogólnokształcące, 3-letnie licea profilowane, 4-letnie technika, 2- lub 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe oraz 2- i 3-letnie licea i technika uzupełniające (Dyrda, Koczoń-Zurek, Przybylska, 2008: 45–55). Sama reforma była wprowadzana w sposób gradualistyczny – w 2002 roku pierwsi absolwenci ukończyli szkoły gimnazjalne, a w 2005 roku szkoły ponadgimnazjalne. W latach tych odbyły się również pierwsze, zgodne z założeniami zmiany, egzaminy zewnętrzne. Ponadto reforma z 1999 roku miała charakter holistyczny, gdyż objęła cały system oświaty, a nie tylko placówki szkolne (Ćwikliński, 2005: 337–339).

Zgodnie z intencjami reformatorów wyrównanie szans edukacyjnych miało nastąpić poprzez wydłużenie z 8 do 9 lat wspólnej obowiązkowej edukacji i tym samym opóźnienie momentu, w którym różnicują się ścieżki edukacyjnej kariery uczniów (MEN, 1998). Niemniej jednak równe szanse edukacyjne zdają się stanowić cel, do którego system szkolny powinien dążyć, ale który nigdy nie zostanie w pełni osiągnięty. Szanse na edukacyjny sukces są bowiem wielorako uwarunkowane i istotny wpływ na nie ma środowisko rodzinne, lokalne czy koleżeńskie ucznia. W dodatku o wiele bardziej skuteczny mechanizm wyrównywania szans edukacyjnych stanowi upowszechnienie obowiąz-

⁴ Trzecim celem zmiany było upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, które miało przyczynić się do podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa. Zamierzenie to, w rozumieniu ilościowym, zostało zrealizowane, co obrazują zarówno współczynniki skolaryzacji, jak i dane uzyskane w spisach powszechnych. Dla przykładu w 2002 roku wyższym wykształceniem legitymowało się 9,9% ludności w wieku 13 lat i więcej, a średnim i policealnym 31,5%. Natomiast w 2011 roku wartości te wynosiły odpowiednio 17% i 31,6% (GUS, 2012: 58).

⁵ Pozostałe trzy objęły administrację publiczną (utworzenie trójszczeblowego samorządu terytorialnego), służbę zdrowia (powołanie Kas Chorych) i system emerytalny (utworzenie trzech filarów ubezpieczeniowych). Obecnie założenia trzech z czterech reform rządu J. Buzka zostały w większym lub mniejszym stopniu zdezawuowane, a jedyną zmianą utrzymaną w mocy jest powołanie samorządu powiatowego i wojewódzkiego.

kowej edukacji przedszkolnej. Im wcześniej podejmie się bowiem działania mające na celu neutralizację deficytów, tym lepsze można osiągnąć efekty.

W pierwszych latach funkcjonowania systemu po reformie ujawniło się wiele problemów, które zmiana ta wywołała. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz ich rodzice niejako uczyli się założeń reformy. Pedagodzy często wskazywali, że nie zostali dostatecznie przygotowani do jej wdrażania. Kontrowersje wywołało również utworzenie szkół gimnazjalnych, które wraz z biegiem lat traktowano jako miejsce, gdzie spotyka się młodzież w trudnym okresie dojrzewania. Jednocześnie wiele placówek tego typu potwierdzało negatywne stereotypy, które na ich temat przejawiała opinia publiczna. Niekorzystne wnioski na temat reformy szkolnictwa płynęły również z licznych badań naukowych. Na ich podstawie wykazywano, że system oświaty nie zapobiegał istnjącemu rozwarstwieniu społecznemu, a raczej je utrwalał. Ponadto okazało się, że większość miejskich gimnazjów wpływała na segregację uczniów. Wynikało to z dzielenia ich na oddziały według statusu społeczno-ekonomicznego, co z kolei pogłębiało nierówności edukacyjne występujące w tych placówkach. Przeprowadzone analizy pozwoliły również na sformułowanie wniosku, że reformę lepiej oceniali dyrektorzy szkół niż nauczyciele, którzy wskazywali na jej powierzchowność i fasadowość, jak również twierdzili, że w programach nauczania w dalszym ciągu dominują treści o charakterze encyklopedycznym⁶.

Na niekorzyść polskiego szkolnictwa świadczyły również wyniki badania PISA (Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów)⁷. W 2003 po raz pierwszy do testów PISA przystąpili uczniowie, którzy uczęszczali do szkół gimnazjalnych. Użyte przez nich rezultaty z matematyki były niższe niż średni wynik OECD,

⁶ Należy zaznaczyć, że z badań naukowych płyną także pozytywne konkluzje na temat reformy systemu oświaty. Dla przykładu dobrze oceniane było wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych czy też samo zainteresowanie opinii publicznej kwestiami związanymi z edukacją, które reformowanie szkolnictwa wywołało. Szerzej o wynikach badań dotyczących zmiany w oświacie pisze w swoim opracowaniu Aleksandra Wagner. (Wagner, 2011: 39–54).

⁷ Badanie to realizowane jest przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD i przedstawicieli krajów członkowskich. Przeprowadza się je co trzy lata we wszystkich państwach członkowskich Organizacji oraz w kilkudziesięciu krajach partnerskich, a jego pierwsza edycja miała miejsce w 2000 roku. W Polsce badanie PISA organizował Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, a od 2015 roku odpowiada za nie Instytut Badań Edukacyjnych. W badaniu uczestniczą uczniowie, którzy w roku je poprzedzającym ukończyli lat 15. W każdej edycji badania jedna z jego dziedzin: umiejętności matematyczne, czytanie i interpretacja, rozumowanie naukowe stanowi dyscyplinę wiodącą (IBE, 2017).

a w przypadku czytania i interpretacji nieznacznie wyższe. Jednakże w każdej kolejnej edycji badania polscy 15-latkowie osiągalni coraz lepsze wyniki, a w 2012 i 2015 roku dla wszystkich trzech dziedzin były one wyższe niż średnia OECD (MEN/IFiS PAN 2012; MEN/IFiS PAN 2015).

Analiza wyników ostatnich edycji badania PISA pozwala na sformułowanie wniosku, że po trudnych pierwszych latach funkcjonowania szkolnictwa po reformie nastąpił okres, w którym system ten zaczął odnosić pierwsze sukcesy⁸. Niemniej jednak nie oznacza to, że szkolnictwo nie było pozbawione wad. Jednym z jego mankamentów było dwukrotne przekazywanie uczniom tych samych treści – najpierw w gimnazjum, a następnie w szkole ponadgimnazjalnej. Ponadto wśród uchybień wskazywano również niewystarczającą ilość czasu do zrealizowania podstawy programowej i przygotowania do egzaminu dojrzałości w ciągu trzech lat nauki. Niedoskonałości te miały zostać wyeliminowane poprzez wprowadzenie w 2009 roku nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Zmiana ta miała charakter modernizacyjny i w wyniku jej przeprowadzenia w sposób programowy (nie strukturalny) połączone zostały szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne, a egzamin maturalny swoim zakresem objął treści przekazywane na tych dwóch szczeblach edukacji⁹.

Przyjęcie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, poza wskazanymi korzyściami, wywołało również negatywny skutek w postaci ryzyka, że część uczniów nigdy nie pozna treści, które są przekazywane w szkole ponadgimnazjalnej. Dotyczy to osób, które uzyskawszy pełnoletniość już w gimnazjum, rezygnują z dalszej edukacji. Dla przykładu, w związku z tym, że w gimnazjum historia po wdrożeniu podstawy jest nauczana do 1918 roku, gimnazjaliści nie dowiedzą się w szkole niczego na temat II wojny światowej.

Za mankament nauczania po reformie z 1999 roku należy uznać niskie wyniki maturalne uzyskiwane przez abiturientów z przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Przedmiot ten jest obecnie realizowany w szkole gimnazjalnej zakresie co najmniej 65 godzin w 3-letnim okresie nauczania, a w liceum ogólnokształcącym w wymiarze co najmniej 30 godzin. Dla porównania liczba godzin

⁸ Co więcej, rezultaty osiągnięte przez polską młodzież w 2000 roku były znacznie niższe niż te z 2003 roku. Różnica pomiędzy tymi dwoma edycjami w zakresie czytania i interpretacji wyniosła aż 18 punktów. Jest to o tyle istotne, że w 2000 roku do badania przystąpili uczniowie odbierający edukację w systemie sprzed reformy z 1999 roku.

⁹ Nową podstawę programową wprowadzano w latach 2009–2015. W 2012 roku odbył się pierwszy egzamin gimnazjalisty zgodny z tym dokumentem, a w 2015 roku uczniowie pierwszy raz przystąpili do nowej formuły egzaminu dojrzałości (MEN, 2008).

historii wynosi odpowiednio co najmniej 190 i 60 godzin. Jednakże nie oznacza to, że matura z tych dwóch przedmiotów różni się pod względem ilości czasu na jej napisanie czy też jest traktowana odmiennie przez uczelnie wyższe w procesie rekrutacji na studia. Ponadto, jak się okazuje, pomimo relatywnie niewielkiej liczby zajęć szkolnych maturzyści stosunkowo często wybierają wiedzę o społeczeństwie jako jeden ze zdawanych na maturze przedmiotów. W 2017 roku pisało go 25 479 osób (historię 17 924), w 2016 roku – 28 240 (historię 19 073), z kolei w 2015 roku – 28 027 (historię 17 328)¹⁰. Jednocześnie wyniki uzyskane z wiedzy o społeczeństwie były w każdym z trzech poddanych analizie lat najniższe spośród wszystkich maturalnych przedmiotów. W 2017 roku średnia arytmetyczna z WoS-u wyniosła 26% (mediana 22%), w 2016 roku – 27% (mediana 22%), w 2015 roku – 26% (mediana 20%)¹¹. Przyczyny tego problemu tkwią zapewne w samych uczniach i ich niewystarczającym przygotowaniu do egzaminu, ale również w niedoskonałych podręcznikach czy też w być może zbyt niskich kompetencjach nauczycieli. Ci ostatni najczęściej uzyskują uprawnienia do nauczania wiedzy o społeczeństwie w ramach studiów podyplomowych i nie jest to dla nich wiodący przedmiot nauczania. Dzieje się tak m.in. dlatego, że ucząc jedynie WoS-u trudno jest uzyskać w jednej placówce pełny etat. Fakty te są o tyle niepokojące, że od poziomu wiedzy z tego przedmiotu zależy świadomość obywatelska i polityczna młodych ludzi.

Wiele bolączek systemu szkolnictwa (niezależnie od tego, jaka jest jego struktura) wskazali rozmówcy Aleksandry Szyłło. Autorka ta opublikowała przeprowadzone z praktykami (dyrektorami placówek, nauczycielami, wychowawcami) wywiady na temat polskiej szkoły. Wśród pilnych modernizacji, których powinny dokonać władze oświatowe, wskazywali oni m.in. postulowaną już w pierwszych latach po 1989 roku korelację przedmiotów pokrewnych. Sprzyja ona bowiem przepływowi wiedzy z jednej dziedziny do innych, rozwi-

¹⁰ W zestawieniu tym uwzględniono jedynie lata 2015–2017, a więc okres, gdy egzamin maturalny przeprowadzany był w nowej, zgodnej ze wspomnianą podstawą programową kształcenia ogólnego, formie. W latach tych maturzyści obowiązkowo przystępowali do egzaminów na poziomie podstawowym z języka polskiego (część ustna i pisemna), matematyki i języka obcego nowożytnego (część ustna i pisemna). Jednocześnie byli zobowiązani do wybrania od jednego do maksymalnie pięciu egzaminów zdawanych na poziomie rozszerzonym.

¹¹ W 2017 roku 78,5% maturzystów uzyskało pozytywny wynik w ramach egzaminu dojrzałości. W przypadku liceów ogólnokształcących było to 84,4% abiturientów, w technikach odsetek ten wyniósł 67,9%. W 2016 roku egzamin zakończył się sukcesem dla 79,5% abiturientów, w liceach pozytywny wynik uzyskało 85,2% zdających, a w technikach – 68,4%. Z kolei w 2015 roku zdaniem egzaminem mogło się cieszyć 74% abiturientów, w liceach odsetek ten wyniósł 80%, w technikach 64% (CKE, 2017; CKE 2016; CKE 2015).

ja myślenie, a także uczy, jak stosować zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach. Można zatem skonstatować, że w jej efekcie młodzi ludzie zostaliby lepiej przez szkołę przygotowani do podejmowania w przyszłości wyzwań zawodowych, które bardzo często są przecież interdyscyplinarne. Ponadto należałoby zmienić sposób przygotowania nauczycieli do zawodu, a studia pedagogiczne powinny stać się elitarne. Dziś są one niemalże powszechnie dostępne – często bez względu na wyniki egzaminu dojrzałości można je podjąć i następnie ukończyć. Sukces szkolnictwa w dużej mierze zależy przecież od wiedzy, umiejętności i zaangażowania pedagogów. Istotne wydaje się być również kładzenie nacisku na pracę w grupie i współpracę uczniów, tymczasem szkoła w Polsce jest nastawiona na konkurencję i indywidualne sukcesy – na jak najlepsze wyniki egzaminów, testów, konkursów przedmiotowych czy olimpiad. Ze względu na fakt, że problemy oświaty często stanowią jedną z osi politycznego sporu, a proponowane przez polityków założenia reform szkolnych niejednokrotnie mają na celu zachęcenie wyborców do oddania głosu na daną formację polityczną, korzystne mogłoby być uniezależnienie procesu wprowadzania zmian w szkolnictwie od polityki. Wówczas byłyby one opracowywane przez specjalnie powoływane gremia, poprzedzałyby je badania naukowe oraz fazy eksperymentów. Niemniej jednak w polskiej rzeczywistości takie rozwiązanie wydaje się być niemożliwe. W zreformowanej szkole nacisk powinien być kładziony nie tylko na nauczanie, ale również na wychowanie, a także wspieranie talentów. Istotna jest również współpraca z rodzicami (umożliwienie im czynnego uczestniczenia w życiu szkoły), a także zagwarantowanie młodzieży możliwości współdecydowania o losach uczniów, klasy, a być może nawet placówki (Szyłło, 2017).

Fińska recepta na edukacyjny sukces

Dobrego przykładu na to, jak powinno się dokonywać reformy oświaty dostarcza Finlandia. Podstawę fińskiego systemu edukacji stanowi powszechna i obowiązkowa szkoła 9-letnia (*peruskoulu*), którą ustanowiono w 1970 roku po wielu latach dyskusji i przygotowań. Od tego czasu dokonano co prawda zmian programowych, jednakże były one również poprzedzone kilkuletnimi badaniami i polemikami, w których udział brały osoby zaangażowane w proces nauczania. Każdego roku 99% uczniów kończy obowiązkową 9-letnią edukację i 95% z nich kontynuuje naukę albo w szkołach zawodowych, albo

maturalnych (Zahorska, 2017). Co ciekawe, fińscy uczniowie aż do 16. roku życia nie przystępują do egzaminów zewnętrznych, a ilość sprawdzianów czy kartkówek jest ograniczona. Z tego też względu dla samych Finów dużym zaskoczeniem były opublikowane 4 grudnia 2001 roku wyniki pierwszej edycji badania PISA. Okazało się bowiem, że w 2000 roku Finlandia znalazła się na pierwszym miejscu spośród wszystkich państw biorących udział w badaniu (OECD/UNESCO, 2003: 69). Co więcej, w każdej kolejnej edycji fińscy 15-latkowie zajmowali w rankingach czołowe miejsca.

Po tym niebywałym sukcesie fińskiej szkoły uwaga całego świata została zwrócona na ten nordycki kraj. Eksperci do spraw edukacji poddawali analizie sposób funkcjonowania systemu oświaty w Finlandii, poszukiwano przyczyn tak dobrych wyników fińskich uczniów. Nordycki fenomen w swoich pracach opisał edukator i szkoleniowiec Pasi Sahlberg. Niezwykle interesującą jest również lektura publikacji Timothy'ego D. Walkera – nauczyciela ze Stanów Zjednoczonych, który po latach pracy w amerykańskiej szkole podjął zatrudnienie w Finlandii. Dzięki temu zyskał on odmienną optykę i dokonał analizy fińskiego systemu szkolnego niejako z zewnętrznej perspektywy. Zdaniem T.D Walkera Finowie w szkole promują radość nauczania oraz radość nauki i w tym właśnie tkwi źródło fińskiego sukcesu. Istotne jest dla nich, by w szkole panowała serdeczna i niezbyt stresująca atmosfera. Co ciekawe, autor podkreśla, że fińscy nauczyciele spędzają znacznie mniej godzin w pracy niż amerykańscy, a jednocześnie są bardzo dobrze opłacani i cieszą się powszechnym autorytetem społeczeństwa¹². Co ważne, studia przygotowujące do zawodu nauczyciela są w Finlandii elitarne i podejmują je jedynie najlepsi (Walker, 2017).

Nauczyciele w Finlandii zadają niewiele prac domowych, a te zadawane są na tyle proste, by uczniowie mogli je odrobić bez pomocy dorosłych. W klasie i w domu dzieci wykonują różne ćwiczenia, jednakże rzadko otrzymują za to oceny. Zamiast wystawiania ocen wspólnie na forum klasy omawia się wykonaną pracę. Niezwykle popularne są zajęcia na świeżym powietrzu, a 5- i 6-klaściści wyjeżdżają z nauczycielami na kilka dni na łono natury w ramach tzw. szkoły biwakowej. Uwagę zwraca się również na przygotowanie młodych ludzi

¹² Pełen etat w Finlandii wynosi 24 godziny tygodniowo (łącznie z przygotowaniem się nauczyciela do zajęć), podczas gdy w USA jest to najczęściej dwukrotnie więcej. W Polsce zgodnie z art. 42 ustawy z 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela [Tekst jedn. z 2017 r. Dz.U. poz. 1189] pedagodzy pracują 40 godzin w tygodniu. W zależności od stanowiska i placówki różna jest jednak ilość godzin, które spędzają na nauczaniu. Przykładowo dla nauczycieli wychowania wczesnoszkolnego lub tych przedmiotowych liczba godzin „przy tablicy” wynosi 18.

do dorosłego życia. Dlatego też m.in. w szkole odbywają się zajęcia z gospodarstwa domowego, podczas których mają miejsce lekcje gotowania, szycia czy zajęcia techniczne. Praktyczne umiejętności młodzi ludzie zdobywają również w ramach programu Yrityskylä (Ja i Moje Miasto) opracowanego przez organizację pozarządową TAT, którego koszty pokrywa budżet państwa i prywatne firmy. W ramach programu uczniowie odwiedzają jedno z ośmiu specjalnie zbudowanych miniaturowych miasteczek i wcielają się w różne role – wykonują odmienne zawody i są odpowiedzialni za prawidłowe funkcjonowanie miasta. W takich lekcjach bierze udział ok. 70% dzieci. Co więcej, 90% fińskich uczniów uczestniczy w programie przeciwdziałania przemocy (który zwany jest KiVa, od słów *kiusaamista vastaan* – przeciw prześladowaniu). Dzięki programowi dzieci w wieku siedmiu, dziewięciu i trzynastu lat uczą się, czym jest empatia, wzajemny szacunek, jak lepiej funkcjonować w grupie, a także dowiadują się o różnych formach przemocy. W ramach programu przyjęty został protokół, zgodnie którym należy postępować w przypadku krzywdzących zachowań uczniów wobec kolegów (Walker, 2017). Dzięki zastosowaniu takich oraz innych rozwiązań dziś możemy mówić o fenomenie fińskiej szkoły, a kraj ten odwiedzają eksperci z różnych państw, by poznać i przenieść na rodzimy grunt wybrane pomysły.

Podsumowanie

Spór o edukację w Polsce nie dotyczy jednak takich kwestii, jak ograniczenie ilości zadań domowych, sprawdzianów i testów czy też pomysłów wdrożenia programów przeciwdziałania przemocy bądź implementacji dobrych praktyk z innych państw (nie tylko z Finlandii). Uwaga ekspertów do spraw edukacji, decydentów politycznych, a także opinii publicznej koncentruje się wokół kwestii związanych z tym, czy szkoły gimnazjalne są potrzebne czy też nie. Co gorsza, realizowane reformy (zarówno ta z 1999 roku, jak i obecna) spotkały się z krytyką związaną m.in. z nadmiernym pośpiechem w pracach nad podstawami programowymi. Pośpiechem niewskazany ze względu na fakt, że od tych dokumentów zależy proces nauczania, to zgodnie z nimi wydawcy opracowują podręczniki, a odpowiednie komisje przygotowują egzaminy zewnętrzne. W dodatku zawód nauczyciela nie cieszy się już w Polsce powszechnym szacunkiem, a za wyjątkiem grona specjalistów i samych pedagogów nie jest podejmowana kwestia znacznego podwyższenia wynagrodze-

nia nauczycieli – nie wspominając o zmianach w procesie rekrutacji na studia pedagogiczne, tak by profesja ta stała się elitarna.

Niewątpliwie w polskiej szkole potrzebne są zmiany. Niemniej jednak wydaje się, że metody i kierunki kluczowych reform oświatowych nie stanowią rozwiązania na problemy, które występują w tej dziedzinie życia społecznego. Przeobrażenia o charakterze edukacyjnym powinny być gruntownie przemyślane oraz poprzedzone fazą badań i eksperymentów. Być może należałoby również rozważyć wdrożenie niektórych rozwiązań zastosowanych w fińskiej szkole czy w innych innowacyjnych placówkach oświatowych. Szkoła, uczeń, nauczyciel potrzebują bowiem prawdziwie dobrej zmiany.

Streszczenie: W artykule scharakteryzowano najważniejsze zmiany w ustroju szkolnym podjęte po 1998 roku. Analizie poddano założenia reformy systemu oświaty, w wyniku której m.in. utworzono szkoły gimnazjalne. W dalszej części omówiono przyjęcie w 2008 roku nowej podstawy kształcenia ogólnego, co stanowiło korektę reformy z 1998 roku. Szczególną uwagę zwrócono również na wyniki międzynarodowego badania PISA. Następnie wskazano główne założenia wdrażanej przez rząd Prawa i Sprawiedliwości od 2017 roku zmiany ustroju szkolnego. Artykuł dopełnia wskazanie wybranych problemów, które występują w polskiej szkole oraz rozwiązań przyjętych w placówkach fińskich.

Słowa klucze: edukacja, reformowanie szkolnictwa, fińska szkoła

Abstract: The article characterizes the main changes in the school system after 1998. The author focuses on the theses of the reform which instituted the junior secondary school. It also concerns in the new programme document which was released in 2008 (the modernisation of the school system reform). The article characterized the results of Programme for International Student Assessment. Author also focuses on the school system reform which has been implementing by the Law and Justice government since 2017. The last issues are focused on some problems in Polish school which are solved thanks to some Finnish school ideas.

Keyword: education, reform of the educational system, Finnish school

Literatura przedmiotu

- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2015). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2015 r.* Warszawa.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2016). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2016 r.* Warszawa.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2017). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2017 r.* Warszawa.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (2017). *Polacy o reformie edukacji.* Warszawa.
- Ćwikliński, A. (2005). *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dyrda, B. Koczoń-Zurek, S. Przybylska, I. (2008). *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Skrypt dla studentów pedagogiki.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Główny Urząd Statystyczny (2012). *Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań.* Warszawa.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2017). Pozyskano z: <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa/>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998). *Reforma systemu edukacji w Polsce. Projekt.* Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2008). *Co warto wiedzieć o podstawie programowej?* Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017 a). Pozyskano z: <http://reformaedukacji.men.gov.pl>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017 b). Pozyskano z: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/10/uzasadnienie-przepisy-wprowadzajace.pdf>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce.* Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (2015). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2015 w Polsce.* Warszawa.
- Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *School Programm for Intenational Student Assesmpent PISA.* Pozyskano z: www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf.
- Szyłło, A. (2017). *Godzina wychowawcza. Rozmowy o polskiej szkole.* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Ustawa z 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela [Tekst jedn. z 2017 r. Dz.U. poz. 1189]
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe [Dz.U. z 2017 r., poz. 59].

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe [Dz.U. z 2017 r., poz. 60].
- Wagner, A. (2011). Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego. W: M. Niezgoda (red.), *Spółeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce* (s. 39–54). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Walker, T.D. (2017). *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*. Wydawnictwo Literackie.
- Zahorska, M. (2017): *O tym, jak Finowie reformowali swoje szkolnictwo... i dlaczego im się to udało*. Pozyskano z: <http://krytykapolityczna.pl/swiat/o-tym-jak-finowie-reformowali-swoje-szkolnictwo-i-dlaczego-im-sie-to-udalo/>.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 15.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 30.11.2017 r.