



## ***Wybrane obszary edukacji w chaosie ciągłej zmiany w percepcji nauczyciela akademickiego***

### **STRESZCZENIE**

---

Niniejszy artykuł jest wyrazem osobistego stosunku autorki do kategorii „niepokoje edukacji”. Wokół tej kategorii teoretycznej budowana jest struktura tekstu opisującego wybrane obszary reformy systemu edukacji w Polsce. Po kilkunastu latach od wprowadzenia reformy nastął czas na jej ocenę, czego nie czyni autorka jednoznacznie, wskazuje jednak skutki permanentnej reformy edukacji, które dotyczą ją bezpośrednio ze względu na rolę zawodową. Dlatego też kształcenie nauczycieli, obniżenie obowiązków szkolnego, kształt podstawy programowej kształcenia i wychowania, a także szkolny program profilaktyki i problem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych znalazły się w centrum zainteresowania autorki. Niepokój o stan edukacji opisuje autorka jako kategorię zdecydowanie negatywną, zagrażającą i powodującą opór i bezradność

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – NIEPOKÓJ, EDUKACJA, NAUCZYCIEL, SZKOŁA, REFORMA EDUKACJI, PROFILAKTYKA SZKOLNA

### **SUMMARY**

---

*Selected Areas of Education amid Chaos of Constant Change from the Perspective of an Academic Teacher*

The paper expresses the author's personal attitude to the broad category of 'educational concerns', which includes the reform of the education system in Poland. The results of the reform, introduced a dozen of years ago, can now be evaluated. The author does not attempt it, but points at these results of the permanent reform which directly affect her professional life, that is: teacher training, lowering the age of the beginning of compulsory education, the core curriculum, school prevention programmes and students with special educational needs. Educational concerns belong to the category

which is definitely negative, threatening and leads to resistance and helplessness.

→ **KEYWORDS:** CONCERN, EDUCATION, TEACHER, SCHOOL, SCHOOL REFORM, PREVENTION AT SCHOOL

Temat aktualnego numeru „Horyzontów Wychowania” – *Niepokoje edukacji* – sam w sobie rodzi mój niepokój... Wyzwanie, które stoi przede mną, jest poważne, a odpowiedzialność za słowo – tym bardziej słowo pisane – wydaje mi się czasem nie do udźwignięcia. Należę bowiem do tych, którzy obserwując codzienne życie społeczne i aktualny dyskurs polityczny w przedmiocie wieloletniej reformy systemu polskiej edukacji, mają poważne obawy o sens podejmowania dyskusji. Wydaje się bowiem, że tempo zmian w edukacji, ich dynamika, skutki, są już nie do opisanie, nie do uporządkowania i nie do zrozumienia nawet dla tych, którzy choćby z racji wykształcenia i wykonywanego zawodu są powołani do posiadania wiedzy i wyrażania opinii o stanie polskiej edukacji. Od kiedy edukacja jest przedmiotem dyskursu politycznego (czyli od Oświecenia) i hasłem wyborczym (tu już trudno wskazać jakiś moment historyczny o przełomowym znaczeniu), na temat edukacji wypowiadają się wszyscy w odniesieniu do wszystkich jej obszarów, co jest oczywiście zaletą demokracji. Problem zaczyna się wówczas, kiedy opinie laików nabierają znaczenia decyzji politycznych, a skutki tych decyzji obliczone są nie tylko na lata, ale na pokolenia. Decydenci polityczni często nie są odpowiedzialni za słowa i ich konsekwencje (przykłady można mnożyć) i choć taka postawa nie zasługuje na aprobatę, to jest zdecydowanie powszechna.

Jako obserwatorka życia społecznego, zaangażowana w edukację na wszystkich jej poziomach, czuję się odpowiedzialna za słowa, które wyrazić mają moje obawy o przyszłość polskiej edukacji. Właśnie – obawy, niepokoje, niezrozumienie, bo zdecydowanie daleko mi do optymizmu... Pragnę zachować ostrożność w ocenach, nic bowiem prostszego jak skrytykować, zarzucić bezmyślność, nie wykazując starań, aby coś zrozumieć. Głęboka analiza przebiegu i dynamiki reform systemu oświaty w Rzeczypospolitej wymaga ogromnej wiedzy. Dla prawnika podstawową metodą byłaby wykładnia: od literalnej po systemową,

celowościową i funkcjonalną, ale to ryzykowna metoda pracy, bo prawo oświatowe należy w naszym kraju do dziedziny najczęściej nowelizowanej, a sama Ustawa o systemie oświaty była nowelizowana już dobrze ponad 80 razy od czasu jej uchwalenia (sic!). Aby zrozumieć to, do czego zmierzamy w permanentnej kilkunastoletniej reformie, dobrze byłoby sięgnąć do uzasadnień kolejnych projektów aktów prawnych, a także do regulacji „prawa unijnego”. Taka głęboka, wieloaspektowa analiza pokazałaby cel podejmowanych przez kolejne ekipy rządzące zmian systemowych. Zdecydowanie jednak nie pokazałaby skutków, konsekwencji, efektów, a one przecież stanowią przedmiot wszelkich dyskusji czy właśnie obaw i niepokoju. Obawiam się jednak mało optymistycznych wyników takiej analizy, której – choć na podstawie innej „metodologii badań” – dokonał już i wciąż dokonuje, i o której pisze i mówi Bogusław Śliwerski. W dużym uproszczeniu bowiem reforma zmierza do umocnienia centralizmu, władzy państwowej i przymusu w edukacji, traktowanej jako narzędzie polityczne umacniające obowiązujący porządek prawny<sup>1</sup>.

Na łamach niniejszej publikacji chciałabym wskazać te obszary reform w edukacji, które powodują moje osobiste niepokoje. Pociągają bowiem za sobą skutki dotyczące mnie bezpośrednio ze względu na rolę zawodową i społeczną. Tezy formułowane w tekście są zainspirowane analizą literatury przedmiotu, obserwacją życia akademickiego (tak w obszarze nauki, jak i dydaktyki, jako że kształcę pedagogów na studiach I i II stopnia oraz na studiach podyplomowych), życia szkoły podstawowej i przedszkola samorządowego (2012-2014). Przygotowanie niniejszego artykułu zbiegło się z czasem z refleksjami inspirowanymi udziałem w Jagiellońskim Forum Oświatowym (w latach 2014 i 2015) i udziałem w konferencjach z cyklu „Profilaktyka w szkole” (w latach 2014-2015). Swoje obserwacje skonfrontowałam z ekspertem podczas wywiadu pogłębionego z pedagogiem szkolnym jednej z krakowskich placówek oświatowych.

I właśnie wokół kategorii niepokoju w edukacji i troski o edukację, o jej stan, konsekwencje zmian, buduję swoją wypowiedź. Ten sposób prezentowania tekstu jest odbiciem mojego

---

<sup>1</sup> Por. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013, a także: B. Śliwerski, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

zagubienia jako adresata zmian legislacyjnych w obszarze edukacji, a jeśli czytelnik zauważy brak spójności pośród kolejnych poruszanych problemów, to niech będzie to właśnie odbiciem mojej osobistej troski o stan edukacji i odzwierciedleniem chaosu widocznego poprzez kolejne zmiany systemu edukacji. Przykładem mogą tu być choćby już same zmiany nazwy resortu zajmującego się edukacją, zmiany nazw poszczególnych departamentów, poprzez nie wiadomo czym uzasadnione przekazywanie sobie kompetencji pomiędzy poszczególnymi departamentami czy ministerstwem edukacji narodowej, ministerstwem sportu, ministrem ds. zabezpieczenia socjalnego, ministerstwem zdrowia. Moja ocena stanu edukacji budowana na podstawie kategorii „niepokoj” nie rości sobie prawa do bycia uniwersalną, nie jest nawet miejscami jednoznaczna, jest wybiórcza, dokonywana jest bowiem z pewnej perspektywy – adresata i wykonawcy, który czasem nie radzi sobie z wewnętrznym oporem wobec nieracjonalnych w jego ocenie zmian, co grozi oczywiście wzrostem samoświadomości w obszarze wypalenia zawodowego.

Analiza literatury przedmiotu i obserwacja „szumu medialnego” pozwala stwierdzić, że najbardziej „uciemiężeni”, sfrustrowani kolejnymi etapami reformy oświatowej są głównie nauczyciele, bo to ich właśnie reforma najbardziej dotyka. Permanentna reforma trwa kilkanaście lat, a już w 2003 roku Krzysztof Polak zaprezentował opinie nauczycieli na temat reformy systemu edukacji zebrane w czasie trwania ich studiów wyższych i podyplomowych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Co ciekawe, opinie pochodzące z lat 2001-2002 zebrane zostały u samych początków czasu reform edukacyjnych w naszym kraju, a są zadziwiająco aktualne i zbieżne z tymi, które dziś prezentują nauczyciele czy to na łamach czasopism „nauczycielskich”, czy w literaturze przedmiotu oraz na różnego rodzaju blogach, portalach internetowych i forach<sup>2</sup>. Są więc uniwersalne i co najważniejsze – jako problemy dotykające to środowisko zawodowe do dzisiaj nie zostały rozwiązane.

W świetle wyników badań K. Polaka najbardziej palącym problemem jest awans zawodowy nauczycieli i związana z nim

---

<sup>2</sup> Por. przykł. „Wychowanie w Przedszkolu. Czasopismo dla nauczycieli”, ISSN 0137-8082, „Hejnał oświatowy. Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli”, ISSN 1233-7609, a także <<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com>> (dostęp: 08.07.2015).

konieczność drobiazgowego dokumentowania swoich kwalifikacji, gromadzenia certyfikatów, świadectw uczestnictwa – „Realny nauczyciel został zastąpiony zbiorem zaświadczeń, na których gromadzeniu upływa mu znaczna część zawodowej aktywności. Najsprawniejsi zbieracze mają największą szansę na awans zawodowy”<sup>3</sup>. Powoduje to w konsekwencji przeniesienie na wyższy stopień i wyższe uposażenie nie tyle w wyniku osiągnięcia wyższego etapu samorozwoju i samodoskonalenia zawodowego, ile zrealizowania planu założonego rok czy dwa wcześniej, czego wymaga przecież procedura przewidziana w ustawie o awansie zawodowym nauczycieli<sup>4</sup>. „Biurokratyczne wskaźniki jakości”<sup>5</sup> zgrabnie wkomponowały się też w rzeczywistość kształcenia uniwersyteckiego. Konsekwencje „systemu bolońskiego” i wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji<sup>6</sup> stały się dla nauczycieli akademickich najbardziej odczuwalne w krytycznym roku 2012, kiedy to zostali oni dosłownie zarzuceni, przyłoczeni szkoleniami i kolejnymi załącznikami do aktów wykonawczych do ustawy wprowadzającej Krajowe Ramy Kwalifikacji. Zmora nauczycieli akademickich stały się sylabusy, matryce efektów kształcenia czy wewnętrzny system mierzenia jakości kształcenia, które dziś, nie tylko dla niewtajemniczonych (sic!), są wciąż tajemnicą. Banalne jest stwierdzenie, że takie jest oblicze zmiany, jak ci, którzy zmianę wprowadzają. Na skutek niezrozumienia zamierzeń ustawodawcy czy po prostu na skutek braku pełnej informacji o celach i konsekwencjach reformy szkolnictwa wyższego, nagminnie dziś zdarzają się sytuacje analogiczne jak w systemie edukacji szkolnej – „coś, czego nie ma w planie zajęć (sylabusie), nie może być realizowane”. Pozwolę sobie tutaj na osobistą egzemplifikację: pisząc sylabus, nie znam swoich studentów, nie wiem, czy w tym roku będę mieć na studiach osoby,

---

<sup>3</sup> K. Polak, *Stosunek nauczycieli do wybranych kwestii reformy szkolnej*, w: *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych*, red. K. Polak, B. Urban, Kraków 2003, s. 246.

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. z 2013 roku, poz. 393.

<sup>5</sup> K. Polak, *Stosunek nauczycieli do wybranych kwestii reformy szkolnej*, art. cyt., s. 246.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. Nr 253, poz. 1520.

które mają za sobą wizyty lub praktyki w zakładzie poprawczym, choć hipotetycznie przyjmuję, że na studiach II stopnia powinny takie doświadczenia już mieć. Nie wpisuję więc wizyty pogłądowej w zakładzie do sylabusu. Na jednych z pierwszych zajęć okazuje się, że nikt z uczestników studiów nie widział zakładu poprawczego, a zgodnie z opisem absolwenta („sylwetka absolwenta” jest dokumentem wymaganym według przepisów regulujących zagadnienie programu kształcenia na studiach wyższych) kształcę właśnie przyszłego wychowawcę zakładów dla nieletnich. Proponuję więc wizytę w takim zakładzie, a jej zorganizowanie wymaga wielu formalności. Pierwszą z nich jest zgoda kierownika studiów. I już na tym etapie wizyta w zakładzie, choć konieczna z punktu widzenia nauczyciela realizującego program i studentów, staje się niemożliwa, bo wizyty nie ma w sylabusie, nie może więc być zrealizowana. To skrajny przykład literalnego obchodzenia się regulacjami prawnymi i przypuszczam, że nieodosobniony w wielu szkołach wyższych. Niepokoi tutaj fakt, że wykonanie planu, niezależnie od potrzeb ucznia czy studenta, jest miernikiem przygotowania zawodowego nauczyciela czy wykładowcy. W tym miejscu warto odwołać się do kategorii pozoru w edukacji – tak barwnie opisanej przez autorów publikacji pod redakcją Marii Dudzikowej i Kariny Knasieckiej-Falbierskiej<sup>7</sup>. Taki pozór w edukacji stwarza też sytuacja optymalizacji kształcenia nauczycieli przedszkoli, a faktycznie obniżenia ich wymagań do poziomu studiów I stopnia czy ukończenia kursu kwalifikacyjnego w zakresie wczesnego nauczania języka obcego<sup>8</sup>. Abstrahując w tym miejscu od wyników badań naukowych dotyczących nabywania kompetencji językowych przez dzieci w wieku 3-5 lat<sup>9</sup>, warto się zastanowić, jak będą się tym językiem posługiwać nauczyciele w czasie pracy z małymi dziećmi. Czy – jeśli w ogóle rzetelnie nauczą się języka podczas rocznego kursu (warto

---

<sup>7</sup> Por. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

<sup>8</sup> Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, t.j. Dz.U. 2013 poz. 1207.

<sup>9</sup> Por. B. Matusek, *Rozwój kompetencji językowych dzieci od urodzeni do rozpoczęcia nauki w szkole*, <<http://www.sbc.org.pl/Content/124423/Pedagogika%208-2013%20Matusek%202.pdf>> (dostęp: 08.07.2015).

podkreślić, że wśród nauczycieli podnoszących wymagane prawem kwalifikację są też ci, którzy znali jedynie rosyjski na poziomie szkoły podstawowej czy średniej) – będą mówić do małych dzieci po angielsku w wyznaczonych godzinach lub prowadzić zabawę po angielsku, na przykład: „Head shoulder knees and toes”? Czy też pozostaną przy zabawie pt. „Głowa, ramiona, kolana, piętki”? Nie chciałabym popadać w złośliwe krytykanctwo i przyznaję, że moja niechwalebna postawa wynika z niewiedzy i niezrozumienia celu tego zapisu ustawowego. Śledząc dyskurs medialny, jestem pewna, że ma to związek z wprowadzonym bodajże w 2013 roku zakazem organizowania w przedszkolu zajęć językowych odpłatnych poza godzinami objętymi podstawą programową (do godziny 13.00), co związane jest z kolei z kwestiami finansowymi i dysponowaniem dotacją budżetową przez samorządy lokalne prowadzące szkoły i przedszkola. Wówczas to ustawodawca postanowił zmobilizować dyrekcję przedszkola do organizowania takich zajęć rozwijających ponad wymagania podstawy programowej nauczycieli zatrudnionych w przedszkolu. Wydaje się, że słuszny jest egalitarny pogląd, iż uczestnictwo w zajęciach rozwijających talenty dzieci nie powinno być zależne od zasobności portfela ich rodziców. Ale to rodzice jako pierwsi wychowawcy swojego dziecka (por. art. 40 Konstytucji RP) mają niezbywalne prawo do decydowania o kształceniu swoich dzieci, więc dlaczego uniemożliwiać radzie rodziców i radzie pedagogicznej dojście do porozumienia i organizowania takich zajęć? Konsekwencją tej nieprzemyślanej regulacji ustawowej było obejście przepisów prawa poprzez organizowanie takich zajęć po godzinie 13.0, kiedy – jak przyjmujemy – zajęcia w ramach podstawy programowej zostały już zrealizowane. Taka była rzeczywistość wielu przedszkoli samorządowych w gminie Kraków w roku szkolnym 2013-2014.

Zapisy dotyczące obowiązku posiadania przez wszystkich bez wyjątku nauczycieli przedszkola kompetencji językowych czy muzycznych (do prowadzenia rytmiki) to stwarzanie kolejnego pozorów w edukacji, bo oczywiste jest, że nie każdy nauczyciel takie kompetencje „artystyczne” jest w stanie w pełni osiągnąć i je zrealizować w pracy nauczyciela przedszkola<sup>10</sup>. Wydaje się, że z awansem zawodowym nauczycieli związanych jest wiele

---

<sup>10</sup> Warto w tym miejscu odwołać się do B. Śliwerskiego i dyskusji na forum pod opublikowanym tekstem: *Czy nauczyciel przedszkola ma być także anglistą?*, B.

problemów, choć na pierwszy rzut oka dalekich od rozwoju osobistego i zawodowego. Ale to nauczyciel – rzeczywisty wykonawca reformy oświatowej – jest kreatorem rzeczywistości edukacyjnej i jego kondycja odbija się na stanie edukacji w ogóle.

W 2003 roku badani przez K. Polaka nauczyciele wyrażali obawy o zmodyfikowany system oceniania uczniów, czyli tak zwaną nową maturę (podobnie dziś: sprawdzian po szóstej klasie, test po gimnazjum). Dziś, po kilkunastu latach, mamy już kolejną wersję „nowej matury”, a wciąż aktualne wydają się opinie nauczycieli:

Zwłaszcza ze strony środowisk polonistycznych słychać głosy o niepowetowanych szkodach, jakie wyniknąć mogą z wdrożenia matury w jej proponowanym dotychczas kształcie. Samodzielność, krytycyzm myślenia, rzetelna wiedza ucznia, znajomość lektur szkolnych, orientacja w kulturze narodowej i światowej, biegłość w języku ojczystym – wszystkie te wartości zostają zepchnięte na margines diagnozy maturalnej. Zamiast tego proponuje się testy, posiadające ze swej istoty granice stosowalności dla badania i oceny rezultatów kształcenia<sup>11</sup>.

Dziś nauczyciele przedmiotów humanistycznych załamują ręce na forach internetowych, wykładowcy na pierwszym roku studiów pedagogicznych wymagają od studenta napisania eseju i są bardzo zdziwieni, że nie wie on nic o tej formie literacko-naukowej... I prosi o możliwość przystąpienia do zaliczenia w formie testu (sic!). Moim zdaniem byłoby dużym uproszczeniem potępiać w czambuł „nową maturę” czy testy gimnazjalne, bo przecież natychmiast w odpowiedzi można przytoczyć wyniki raportu PISA z 2013, które pozwalają wnioskować o wzroście kompetencji matematycznych polskich uczniów<sup>12</sup>. Czyżby coś za coś? I tu tylko można pokiwać głową z niedowierzaniem, bo traktowanie stanu polskiej edukacji jako rachunku zysków i strat jest żalonym nieporozumieniem.

---

Śliwerski, z 19 czerwca 2015, <<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/06/czy-nauczyciel-przedszkola-ma-byc-takze.html>> (dostęp: 08.07.2015).

<sup>11</sup> K. Polak, *Stosunek nauczycieli do wybranych kwestii reformy szkolnej*, art. cyt., s. 246

<sup>12</sup> Trzeba tu wspomnieć „skok” polskich gimnazjalistów w zakresie umiejętności matematycznych, por. <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>> (dostęp: 08.07.2015).



Kolejny mój „niepokój edukacyjny” odniosę więc ściślej do kosztów reformy edukacji. Warto tu wspomnieć, że dymisje kolejnych ministrów ds. edukacji (funkcjonujących pod różnymi nazwami resortów) mają związek z nieprawidłowym oszacowaniem kosztów reformy edukacji<sup>13</sup>. Edukacja to nie gospodarka i podobnie jak resort kultury czy zdrowia nie podnosi ona PKB. Ale fakt, że szkoły i przedszkola utrzymują samorządy wobec niewystraszającej państwowej dotacji budżetowej na te cele, jest właśnie przyczyną różnych ekwilibrystycznych zabiegów dyrektorów placówek oświatowych i wychowawczych.

Samorządy uzyskały dominujący wpływ na jakość programów, zatrudnianie nauczycieli, kształt lokalnej sieci szkolnej (...) polityka ekonomiczna uzależniła od siebie edukację tak dalece, że ta wartość ogólnonarodowa przybrała postać lokalnych mutacji (...)<sup>14</sup>.

Aby znów nie popadać w gołosłowne krytykanctwo, odwołam się tylko do wspomnianego wyżej sposobu obejścia przepisów przez organizowanie zajęć odpłatnych w przedszkolu po godzinie 13.00 (tu można zadać pytanie: czy przedszkole nie powinno jeszcze pobierać opłaty za wynajem sali na zajęcia od rodziców [sic!]) oraz do praktyki wynajmowania klas szkolnych i boisk na zajęcia szkołom wyższym niepublicznym czy firmom popołudniami po zakończonych zajęciach. Dyrektor szkoły, który dziś jest przecież menadżerem oświaty, dbając o swoją „firmę”, szuka oszczędności i zupełnie legalnie „zarabia” na wynajmie lokali, uzyskane środki przeznaczając na cele wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży. To jest przykład oddolnej inicjatywy reformowania edukacji po to, by zmniejszyć straty spowodowane poprzednim etapem reformy.

Niepokój wobec zmian w systemie edukacji generuje moim zdaniem nie tylko system oceniania uczniów, ale także związany z opisywanym już wyżej awansem zawodowym system oceniania i opłacania nauczycieli, który powoduje zdecydowanie brak zaufania w tej grupie zawodowej, tak wewnątrz, jak i na zewnątrz. Kolejne jawne przejawy oporu wobec władzy (czyt. ministerstwa) widoczne są podczas manifestacji i stawiania ultimatum dotyczącego podwyżek pensji nauczycielskich oraz podczas kolejnych

---

<sup>13</sup> Por. K. Polak, *Stosunek nauczycieli do wybranych kwestii reformy szkolnej*, art. cyt., s. 246.

<sup>14</sup> Tamże, s. 247.

dyskusji medialnych na linii: Związek Nauczycielstwa Polskiego a Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” („Solidarność” nauczycielska)<sup>15</sup>. Społeczeństwo, które dostaje w dyskursie medialnym informacje zdecydowanie „przefiltrowane”, widzi nauczyciela jako tego, który ma dwa miesiące wakacji, ferie świąteczne i ferie zimowe, pracuje 20 godzin tygodniowo i chce podwyżki. I w dodatku przecież wobec wciąż negatywnej w naszym kraju selekcji do tego zawodu nauczyciel nie cieszy się szacunkiem społecznym. Obecna minister ds. edukacji wzmacnia te postawy szczególnie obecnie, gdy zabiera głos w sprawach oczywistych w mediach publicznych, przypominając o obowiązku organizowania zajęć dla uczniów w czasie ferii, a zupełnie pomijając fakt, że w szkołach i przedszkolach w zależności od potrzeb środowiska lokalnego takie inicjatywy „od zawsze” są podejmowane. Pracę szkoły przekaz medialny opisuje jedynie jako prowadzenie lekcji z uczniami i zupełnie pomija obowiązki organizacyjne, administracyjne, wychowawcze po lekcjach i w czasie dni wolnych od nauki szkolnej. Postawa dbałości o wizerunek nauczyciela widoczna u jego pracodawcy – ministra czy prezydenta miasta, zdecydowanie przyczyniłaby się do poprawienia wizerunku i samego systemu edukacji, i osób go reprezentujących na każdym szczeblu.

W ciągu ostatnich kilku lat ciągłej reformy najwięcej kontrowersji i niepokoju budziła kwestia obniżenia wieku szkolnego, która praktycznie zdominowała wszystkie inne obszary edukacji. Warto więc choć pokrótce przypomnieć oddolne inicjatywy obywatelskie w każdym prawie większym mieście polskim, ruch Państwa Elbanowskich – stowarzyszenie „Rzecznik Praw Rodziców” i stronę internetową [www.ratujmaluchy.pl](http://www.ratujmaluchy.pl) oraz ich pamiętne wystąpienia w Sejmie RP. Wobec akcji „Rodzice chcą mieć wybór”, ponad 350 tysięcy podpisów obywateli, a później miliona podpisów pod inicjatywą zorganizowania referendum w sprawie obowiązku szkolnego sześciolatków, trudno nie zastanowić się nad formami oporu obywatelskiego wobec kolejnej reformy edukacji<sup>16</sup>. Spór światopoglądowy, czynienie z polskich

---

<sup>15</sup> Por. przykł. <<http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/protest-nauczycieli-solidarnosc-domaga-sie,83,0,1734483.html>> (dostęp: 08.07.2015).

<sup>16</sup> Por. <<http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Wraca-sprawa-szesciolatkow-Projektem-obywatelskim-zajma-sie-dzis-poslowie,wid,17308763,wiadomosc.html>> (dostęp: 08.07.2015).

sześcioletków hasła wyborczego w kampanii prezydenckiej, nie sprzyja dbałości o dobro dziecka – ucznia, co jest obowiązkiem państwa w świetle konstytucji i ustawy o systemie oświaty<sup>17</sup>.

Mój niepokój jako pedagoga resocjalizacji budzi wiele obszarów edukacji ujmowanej systemowo, ale szczególnie nacisk chciałabym położyć na profilaktykę szkolną, którą rozumiem jako profilaktykę zachowań ryzykownych, a w tym profilaktykę uzależnień, ale także szeroko rozumianą profilaktykę niepowodzeń szkolnych i równocześnie tych działań, które nakierowane są na uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jak pisze Krzysztof Wojcieszek, „stosunek dziecka do nauki szkolnej jest jednym z czynników chroniących przed występowaniem zachowań ryzykownych”<sup>18</sup>. Zdaniem K. Wojcieszka

szkoła będzie spełniała funkcje profilaktyczne wtedy, gdy nauczyciele będą wykazywali gotowość do nawiązania kontaktu osobowego z uczniami i do poszanowania wspólnoty jako podstawowego kształtu szkoły<sup>19</sup>.

Zagwarantowane ustawowo działania szkoły w zakresie realizowania szkolnego programu profilaktyki<sup>20</sup> to przede wszystkim profilaktyka uniwersalna realizowana poprzez strategie edukacyjne i informacyjne oraz strategie alternatyw. Wobec wprowadzonego roku obowiązku objęcia uczniów w szkole powszechnej pomocą psychologiczno-pedagogiczną<sup>21</sup> (zmienianego wielokrotnie co do szczegółów, np. prowadzenia dokumentacji) waż-

---

<sup>17</sup> Art. 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm. i art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. Nr 78 poz. 483 z późn. zm.

<sup>18</sup> K. Wojcieszek, *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków 2005, s. 79-80, cyt. za: S. Śliwa, *Działania profilaktyczne wobec nieletnich zagrożonych wykluczeniem społecznym. Założenia teoretyczne*, w: *Probacja i profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. B. Urban, M. Konopczyński, Kraków 2012, s. 79.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (załącznik 2 - 4), Dz. U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.

<sup>21</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

ne staje się pytanie o uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym we współczesnej szkole powszechnej. W aktach prawnych na próżno szukać definicji legalnej „ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym”, należy więc odwołać się do praktyki opiniowania i wydawania orzeczeń przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Można przyjąć, za Lesławem Pytką, że zagrożeni niedostosowaniem to

dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywny wpływ wywierają takie środowiska wychowawcze, jak rodzina (własna), grupa rówieśnicza i inne, a także, u której rejestrowane przejawy zaburzeń występują sporadycznie<sup>22</sup>.

„Uczeń trudny”, z niepowodzeniami szkolnymi spowodowanymi brakami socjalizacyjnymi i dysfunkcją rodziny środowiska, ma mieć swoje miejsce w szkole powszechnej, a umiejętności diagnostyczne nauczycieli (mimo przygotowania pedagogicznego regulowanego rozporządzeniem MEN z 2009 roku<sup>23</sup> i przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela z 2012 roku<sup>24</sup>) teoretycznie przynajmniej są wystarczające do przeprowadzenia pełnej diagnozy pedagogicznej ucznia. Brak kompetencji

---

<sup>22</sup> L. Pytką, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2005, s. 84.

<sup>23</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. Nr 50, poz. 400,

§. 1 pkt 3 (ilekroć w ustawie jest mowa o: przygotowaniu pedagogicznym – należy przez to rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem [specjalnością] kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin; w przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin; o posiadaniu przygotowania pedagogicznego świadczy dyplom ukończenia studiów lub inny dokument wydany przez uczelnię, dyplom ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli lub świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego).

<sup>24</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131; ustawa opisuje to w jako przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i przygotowanie w zakresie dydaktycznym zawarte w modułach kształcenia 2 i 3 (załącznik do cytowanego rozporządzenia).

diagnostycznych, brak wiedzy o uczniu także w obszarze socjalnym i prawno-normatywnym powoduje, że nauczyciel nie potrafi zabezpieczyć jego potrzeb, bo nie wie nic o jego statusie rodzinnym, społecznym czy prawnym. Sam też jest nie zna swoich uprawnień, „nie radzi sobie” z trudnym uczniem, pozwala się zastraszać, a w skrajnych wypadkach zgłasza sprawę ucznia na policję czy do sądu rodzinnego. Obserwacja życia szkoły w moim środowisku lokalnym, a także, o czym wspomniałam na początku – refleksje po cyklicznych już Jagiellońskich Forach Oświatowych pozwalają mi wnioskować, że nauczyciele nakierowani są jedynie na sukces szkolny mierzony wynikami egzaminów swoich uczniów i wskaźnikiem edukacyjnej wartości dodanej<sup>25</sup>. Ten mityczny miernik efektywności edukacyjnej szkoły koncentruje się na wyniku egzaminów, akcentuje kształcenie, a całkowicie pomija funkcje wychowawcze, społeczno-kulturowe czy profilaktyczne szkoły, która już dawno przestała być nawet w małych społecznościach lokalnych centrum życia kulturalnego. Słaby wynik egzaminu zewnętrznego oznacza słabą szkołę i nie jest ważne, że uczniowie tej szkoły wywodzą się z określonych środowisk, które to, czasem krzywdząco, nazywa się niewydolnymi wychowawczo. Dla pedagoga resocjalizacji, który widzi konsekwencje niepowodzeń szkolnych w przestępczości nieletnich i dorosłych, w uzależnieniach, w rosnącej liczbie samobójstw wśród nastolatków, a także w wysokim ryzyku wypalenia zawodowego nauczycieli już w pierwszych latach pracy, traktowanie funkcji wychowawczej, opiekuńczej i profilaktycznej w szkołach niepoważnie i koncentrowanie się jedynie na kształceniu są szczególnie niepokojące.

Czy opisane przez mnie niepokoje w systemie edukacji mają wymiar globalny i podzielenie ich może być udziałem szerszego grona rodziców, nauczycieli czy wychowawców? Swoje opinie skonfrontowałam z przyjaciółmi (o czym pisałam w początkach niniejszego opracowania) i podczas dyskusji z ekspertami

---

<sup>25</sup> Edukacyjna wartość dodana wyliczana jest dla gimnazjów oraz szkół kończących się maturą. Przy kalkulacji wskaźników EWD w Polsce wykorzystywane są modele regresji, w których wynik egzaminu przewidywany jest na podstawie wyniku egzaminu „na wejściu” (czyli w przypadku EWD gimnazjów wynik egzaminu gimnazjalnego porównywany jest z wynikiem sprawdzianu szóstoklasisty). Jest to wskaźnik opisujący efektywność systemu edukacji w danej gminie, por. <<http://www.wspolnota.org.pl/rankingi/ranking-oswiatowy/efekty-wydatkow-edukacyjnych>> (dostęp: 08.07.2015).

w czasie licznych spotkań konferencyjnych i seminariów. W pewnym stopniu wydaje mi się też, że moje osobiste doświadczenie koresponduje z poglądami i tezami z literatury przedmiotu czy dyskursu medialnego, co pokazałam na łamach niniejszego tekstu. Nie jest moim celem obecnie szukanie potwierdzenia moich sądów w literaturze naukowej, zaznaczyłam już bowiem, że struktura tekstu i tezy w nim zawarte są odbiciem mojego niepokoju, mojej troski o uczniów, których wychowuję, o studentów: pedagogów i nauczycieli, których kształcę. Wybrane przez mnie i opisane zjawiska, które w szczególny sposób generują mój niepokój, widzę całościowo jako przenikające się i od siebie wzajemnie zależne. Zdaję sobie sprawę, że kształcenie nauczycieli, którego nie można nazwać akademickim, a właśnie pozornym (przywoływane już przygotowanie pedagogiczne traktowane po macoszemu do niedawna na studiach np. polonistycznych<sup>26</sup> czy obniżenie standardów kształcenia nauczycieli przedszkola<sup>27</sup>) przekłada się bezpośrednio na funkcjonowanie przedszkola i szkoły. I obserwuję też opór wobec reformy, choć przecież rozumiem, że jej koszty finansowe i społeczne są nieuniknione. Ale

koszty nie mogą przewyższać potencjalnych zysków, aby nie odebrały wszystkim podmiotom edukacji poczucia sensowności wprowadzanych zmian<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. Nr 50, poz. 400.

<sup>27</sup> Por. Opinia na temat rozporządzenia Ministra Edukacji zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (projekt z dnia 30 marca 2015 r.), opinia przesłana subskrybentom biuletynu zewnętrznego KNP PAN, materiał do dyspozycji autorki.

<sup>28</sup> K. Polak, *Stosunek nauczycieli do wybranych kwestii reformy szkolnej*, art. cyt., s. 248 oraz wnioski własne po dyskusji odnotowane podczas II Jagiellońskiego Forum Oświatowego organizowanego w dniu 11.06.2015 w IP UJ nad wprowadzaniem programu pilotażowego dotyczącego nowego systemu wspierania szkoły przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki szkolne i centra doskonalenia nauczycieli oraz w kontekście nowego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, por. Rozporządzenie MEN z dnia 26 października 2012 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli określa obowiązkowe zadania związane z organizowaniem i prowadzeniem doskonalenia

Z taką sytuacją mamy chyba do czynienia obecnie, funkcjonowanie w warunkach anomii, kiedy podmioty edukacji nie czują się podmiotami, kiedy tracą orientację wobec niewiadomego im celu odgórnych działań politycznych (nie wszyscy bowiem patrzą przez pryzmat edukacji krytycznej) zdecydowanie nie służy ani młodemu pokoleniu, ani społeczeństwu jako całości. Poszukując racjonalizacji dla kolejnych zmian, nie znajduję ich w uzasadnieniach do projektów kolejnych ustaw i rozporządzeń ministerialnych i coraz częściej skłaniam się ku stanowisku B. Śliwerskiego czy M. Dudzikowej, że są to zmiany pozorne, a ich funkcją jest zdecydowanie nie emancypacja ku zmianie społecznej, postęp czy rozwój, ale właśnie ugruntowanie, wzmocnienie przymsu państwa, traktującego edukację jako narzędzie sprawowania władzy, zdecydowanie niesłużące dobru dziecka-ucznia. To „polityczne” rozumienie traci z pola widzenia centralny punkt odniesienia, jakim jest młode pokolenie. Niepokój niczemu nie służy, jedynie pogłębia anomię, niepewność, odbiera poczucie bezpieczeństwa i generuje patologie społeczne.

#### BIBLIOGRAFIA

- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Efekty wydatków edukacyjnych*, <<http://www.wspolnota.org.pl/rankingi/ranking-oswiatowy/efekty-wydatkow-edukacyjnych>> (dostęp: 08.07.2015).
- <<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com>> (dostęp: 08.07.2015).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r, Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm., art. 70.
- Matusek B., *Rozwój kompetencji językowych dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole*, <<http://www.sbc.org.pl/Content/124423/Pedagogika%208-2013%20Matusek%202.pdf>> (dostęp: 08.07.2015).
- Opinia na temat rozporządzenia Ministra Edukacji zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (projekt z dnia 30 marca 2015 r.), opinia przesłana subskrybentom biuletynu Zewnętrznego KNP PAN, materiał do dyspozycji autorki

---

zawodowego nauczycieli. (Dz. U. 30 października 2012 r., poz. 1196) oraz Rozporządzenie MEN z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 14 maja 2013 r., poz. 560).

- Polak K., *Stosunek nauczycieli do wybranych kwestii reformy szkolnej*, w: *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych*, red. K. Polak, B. Urban, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Protest nauczycieli – solidarność*, <<http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/protest-nauczycieli-solidarnosc-domaga-sie,83,0,1734483.html>> (dostęp: 08.07.2015).
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2005.
- Rozporządzenie MEN z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 14 maja 2013 r., poz. 560).
- Rozporządzenie MEN z dnia 26 października 2012 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, określa obowiązkowe zadania związane z organizowaniem i prowadzeniem doskonalenia zawodowego nauczycieli. (Dz. U. 30 października 2012 r., poz. 1196).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U z 2013 roku, poz. 393.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. Nr 50, poz. 400.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. 2013 poz. 1207.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (załącznik 2-4), Dz. U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013, poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. Nr 253, poz. 1520.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.



- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
- Wojcieszek K., *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Rubikon, Kraków 2005.
- Śliwa S., *Działania profilaktyczne wobec nieletnich zagrożonych wykluczeniem społecznym. Założenia teoretyczne*, w: *Probacja i profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. B. Urban, M. Konopczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Wraca sprawa sześciolatek*, <<http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Wraca-sprawa-szesciolatkow-Projektem-obywatelskim-zajma-sie-dzis-poslowie,wid,17308763,wiadomosc.html>> (dostęp: 08.07.2015).