



FUNDACJA
IM. STEFANA
BATOREGO

forumIdei

Polska szkoła reform: czego możemy się nauczyć z nieudanych zmian systemu edukacji?

Przemysław Sadura

Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego
Krytyka Polityczna/Fundacja Pole Dialogu

Wprowadzenie

W obiegowej opinii zreformować edukację – zwłaszcza w duchu postępowym, a więc na przykład umożliwiającym wyrównanie dostępu do edukacji lub redukującym skalę reprodukcji struktury społecznej – jest równie trudno, jak wysłać człowieka na Księżyc. Jednak kosmonauci stanęli na Srebrnym Globie, a zmiany szkolnictwa w niektórych krajach się udały. Dlaczego tak trudno przychodzi nam w Polsce skuteczne wdrażanie reform edukacyjnych?

Wydaje się, że na przeszkodzie stoi niemożność wyjścia poza powtarzalny schemat przygotowywania i wdrażania zmian w oświacie. Co więcej, mam głębokie przekonanie, że z reform edukacyjnych można uczyć się, jakie błędy są popełniane w planowaniu i wprowadzaniu polityk społecznych, a analiza niepowodzeń tych pierwszych pomaga zrozumieć przyczyny niezdolności do trwałego i skutecznego reorganizowania funkcjonowania tych drugich (jako przykłady mogą posłużyć: nieudana próba stopniowego podnoszenia wieku emerytalnego, reformy służby zdrowia czy instytucji rynku pracy itp.). Chcę w kilku krokach zrekonstruować ten mechanizm. W pierwszej kolejności zamierzam porównać przebieg paru reform. Nie chodzi mi jednak o zestawienie zmian edukacyjnych w wielu krajach, ale o porównanie wybranych wysiłków reformatorskich w Polsce na przestrzeni minionego półwiecza. Skupię się na wyodrębnieniu kluczowych czynników, które decydowały o procesie wprowadzania reform edukacyjnych w Polsce od lat 60. XX wieku, i postaram się znaleźć regularności świadczące

o ciągłości strukturalnej lub – mówiąc językiem zapożyczonym z nowego instytucjonalizmu – o „za-
leżności od ścieżki” (*path dependence*)¹. Brak miejsca skłania do ograniczenia liczby analizowanych
przypadków. Dlatego najpierw krótko omówię dwie reformy z czasów PRL-u, czyli wprowadzenie tzw.
„punktów za pochodzenie” przy rekrutacji na studia oraz próbę reformy systemu edukacyjnego z 1973
roku, a następnie reformę wprowadzającą gimnazja z roku 1999².

W drugim kroku bardziej szczegółowo zajmę się tzw. reformą sześciolatków, a więc dokonaną za rzą-
dów Platformy Obywatelskiej zmianą skutkującą obniżeniem wieku szkolnego, aby pokazać działanie
czynniki zidentyfikowanych w analizie porównawczej, w szczególności zaś przyczyny sprzeciwu wo-
bec reformy i różne strategie wyrażania go przez klasy średnią i ludową. Następnie omówię badania
przeprowadzone wśród Polonii w Wielkiej Brytanii i poszukam odpowiedzi na pytanie, dlaczego Po-
lacy w kraju manifestowali taki sprzeciw wobec wysyłania dzieci sześciolatków do szkoły, a w Wielkiej
Brytanii bez oporów posyłają do niej już pięciolatków. W konkluzjach postaram się pokazać, co z tego
przypadku wynika dla wprowadzania reform społecznych w Polsce, i sformułuję rekomendacje.

Trzy reformy drugiej połowy XX wieku: od epoki Władysława Gomułki do rządu Jerzego Buzka

Tak zwana „odwilż” w 1956 roku spowodowała, że w PRL-u wycofano się z klasowej polityki naboru na
studia wyższe, przyznając uczelniom częściową autonomię w tym zakresie. W konsekwencji obniżał
się udział młodzieży z klasy robotniczej wśród studentów i uczniów szkół ogólnokształcących. Ponie-
waż ideologiczne zasady budowy sprawiedliwego porządku społecznego pozostawały niezmienione,
postanowiono przeciwdziałać tym tendencjom, dlatego przy naborze na studia wprowadzono system
punktów preferencyjnych dla dzieci pochodzących z rodzin robotniczych i chłopskich.

Mimo że wprowadzone w 1965 roku „punkty za pochodzenie” nie były aberracją wynikającą z ustro-
ju, lecz typowym systemem „pozytywnej dyskryminacji”, a ich wprowadzenie poprzedziła rzeczowa
dyskusja w gronie ekspertów, to w pamięci społecznej zachowały się jako efekt ideologicznego „za-
czadzenia” komunistycznych decydentów i zemsta rządzącej partii na inteligencji. Działania ówczesnej
kadry akademickiej, nauczycieli, urzędników, a także praktyki rodzin o wyższym kapitale kulturowym
(peerelowskiej „klasy średniej”) spowodowały, że choć system punktów preferencyjnych utrzymał się
aż do drugiej połowy lat 80., to wcale nie zwiększyło to dostępu do studiów wyższych młodzieży pocho-
dzącej ze środowisk robotniczych i chłopskich³. Wprowadzenie nowego rozwiązania ujawniło zjawis-
ko, które nazywam procesem uspołeczniania reform, polegające na ujawnieniu się niezamierzonych
lub nieplanowanych skutków reform, ostatecznie prowadzących do „rozmywania” zmian. Negatywne
skutki wynikają z tego, że wszelkie reformy systemowe uruchamiają zarówno zachowania sprzyjające
zmianom oraz celowi, któremu służą, jak i mechanizmy przeciwstawne. W przypadku zmiany wpro-
wadzającej system punktów preferencyjnych w rekrutacji na studia proces uspołecznienia obejmował

1 Zob. D.C. North, *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*, Cambridge University Press, New York 1990.

2 Oczywiście wybrane reformy miały też motywy inne niż wyrównywanie szans (na przykład reforma z 1999 roku, podobnie zresztą jak ta z 1973 roku, o której tylko wspominam w tekście, miała na celu obniżenie kosztów działania systemu edukacji). Wszystkie były też realizowane dosyć powierzchownie. W swojej analizie chcę jednak skupić się na tym ich wymiarze, który był związany z oddziaływaniem na nierówności, oraz na klasowych reakcjach na te reformy, służących reprodukcji struktury społecznej.

3 Odsetek robotników i rolników przyjmowanych na studia ze względu na „punkty” nigdy nie wyniósł więcej niż 5% ogółu przyjętych (a według szacunków uczelni na przykład w 1974 roku punkty preferencyjne zwiększyły udział robotników i rolników o 3–4%).

mechanizmy, które niwelowały efekty działania tej reformy i doprowadziły do jej całkowitej porażki. Były to przede wszystkim:

- Krytyka w mediach i debacie publicznej oraz dyskusjach wewnątrzpartyjnych, także ze strony tych, którzy awansowali w wyniku szerokiego otwarcia bram uczelni wyższych dla kandydatów pochodzących z klasy robotniczej i chłopskiej w okresie powojennym.
- Nieznany obszar faktycznej korupcji, protekcji i obchodzenia przepisów (nie brakuje historii o lekarzach, którzy na rok przeprowadzali się na wieś i zostawali rolnikami, aby ich dzieci miały szansę skorzystać z dodatkowych punktów⁴) oraz powstanie rynku płatnych korepetycji i kursów (skala procederu okazała się tak duża, że trzeba było wprowadzić kodeks etyczny nauczyciela regulujący udzielanie płatnych lekcji prywatnych).
- Polityka uczelni sukcesywnie zmniejszająca odsetek miejsc obsadzanych w otwartym konkursie (gdzie zastosowanie miał system punktowy), a stawiająca na laureatów olimpiad oraz rozdzielanie „miejsc rektorskich”.
- Brak zainteresowania studiami wśród potencjalnych beneficjentów systemu, wzmacniany nieformalną dyskryminacją „przedstawicieli ludu” na uczelniach.

Badania socjologiczne prowadzone od lat 60. aż po 80. pokazały, że punkty preferencyjne nie były odpowiednim narzędziem oddziaływania, ponieważ selekcja następowała już przy wyborze szkoły średniej⁵. W latach 70. wykształcenie przestawało być postrzegane (szczególnie przez osoby ze środowisk robotniczych i chłopskich) jako pewny środek podniesienia stopy życiowej. Kompleksowej reformy wymagał system edukacyjny na niższych szczeblach kształcenia. Próbę takiej reformy podjęto w latach 70.⁶ Głównym jej celem było podniesienie jakości kształcenia na wsi przez dobór lepiej wykwalifikowanej kadry, lepsze warunki lokalowe i wyposażeniowe oraz organizację zajęć pozalekcyjnych, a narzędziem – wprowadzenie powszechnej dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej. Na terenach wiejskich „dziesięciolatki” planowano oprzeć na tworzonej od początku 1973 roku sieci zbiorczych szkół gminnych. Zgodnie z założeniami miały to być wysoko zorganizowane placówki, realizujące zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze na terenie całej gminy wiejskiej. Usytuowane w centrum gminy miały zastąpić małe i drogie w utrzymaniu szkoły lokalne. Niezrozumienie celów reformy na wsi, fatalny poziom nowych szkół oraz problemy z dowożeniem i wyżywieniem uczniów wywołały silny opór społeczny, co przesądziło o fiasku gminnych szkół zbiorczych. Wprowadzono je, ale wraz z naciskami wsi i kolejnym wyżem demograficznym stopniowo odradzały się dawne szkoły wiejskie.

Zaprojektowana przez rząd Jerzego Buzka reforma z 1999 roku wprowadzająca gimnazja była – przynajmniej na wsi – podobna w swej intencji do nieudanej reformy z czasów Edwarda Gierka. Stwierdzono, że państwa nie stać na utrzymanie dużej liczby placówek na dobrym poziomie, w efekcie czego cierpi wieś: szkoły są małe i niedoposażone, klasy często łączone, dzieci nie poznają świata poza swoją wsią. Aby osiągnąć efekt wyrównujący, zamierzano wzmocnić oddziaływanie jednolitego systemu szkolnego. Miały temu służyć takie rozwiązania, jak: zaprojektowanie rozłożonej na większym obszarze sieci większych szkół drugiego stopnia, co umożliwiłoby ich lepsze doposażenie niż w przypadku

4 Zob. L. Cerych, P. Sabatier, *Great Expectations and Mixed Performance*, European Institute of Education & Social Policy, Trentham 1986.

5 J. Osiński, *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, PWN, Warszawa 1977, s. 48; zob. G. Babiński, *Procesy selekcji studentów w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1968–1972*, PAN, Wrocław 1974, s. 105.

6 M. Zahorska, *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa 2002; J. Zdański, *Polityka oświatowa w Polsce w latach 1949–1973*, „Res Polticae” 2007, t. II, s. 225–243; A. Sobotka, *Trudności we wprowadzaniu reformy gimnazjalnej na obszarach wiejskich*, „Edukacja” 2016, nr 3 (138).

tysięcy małych placówek wiejskich, przestrzeganie zasady rejonizacji opóźniającej próg selekcji szkolnej oraz wprowadzenie egzaminów zewnętrznych, obiektywnie mierzących efekty nauczania⁷. Po raz kolejny zignorowano jednak mechanizm konsultacyjny, który mógł przekonać do reformy nauczycieli i rodziców, oraz nie doceniono znaczenia różnic klasowych w stosunku do niej.

- Konflikt z nauczycielami i ówczesną opozycją, choć miał niskie nasilenie, przyczynił się do medialnej krytyki reformy, dając początek „czarnej legendzie” gimnazjów jako miejsc pełnych zagrożeń i przemocy.
- Zorganizowany, lecz zdecentralizowany opór rodziców z terenów wiejskich doprowadził do „odwrócenia” reformy na wsi i powstania nieplanowanych dziewięcioletnich podstawówek. Największy sprzeciw wobec likwidacji szkół w roku 1999 był tam, gdzie skutecznie protestowano w latach 70. Żywe okazały się pamięć społecznego oporu oraz przekonanie, że państwo jest niekonsekwentne i ugnie się, o ile tylko ludzie zmobilizują siły. Państwo nie rozpoznało emocjonalnego przywiązania mieszkańców do lokalnych szkół. Ekspertcy myśleli w kategoriach „racjonalnych”: przecież to lepiej, aby dzieci uczyły się w mieszanym środowisku, w doposażonej szkole z lepszą kadrą, choćby trzeba je było dowozić. Nieufni wobec państwa obywatele zakładali, że samorząd nie załatwi dzieciom dowozu do placówek.
- Presja szkół prywatnych, zasada „pieniądz idzie za uczniem” oraz postawa rodziców o wyższym statusie ekonomiczno-społecznym – to wszystko doprowadziło do rozwarstwienia systemu w największych miastach. Efektami były: tworzenie klas i szkół językowych, udzielanie zgody na przyjęcia spoza rejonu oraz zwiększanie limitu miejsc dyrektorskich, a także zniechęcanie słabszych uczniów do podejmowania edukacji w szkołach rejonowych o wysokim poziomie.
- Indywidualne działania rodziców przyjęły formę rozmaitych praktyk, które miały zapewnić dziecku miejsce w szkołach postrzeganych jako „lepsze”. W tym celu na przykład wyszukiwano szkoły o wyższych kryteriach przy naborze (szkoły językowe i muzyczne, w ostateczności społeczne i prywatne), a następnie zwiększano indywidualne finansowanie płatnych kursów czy korepetycji (językowych i innych), aby lepiej przygotować dzieci do egzaminów; uciekano się też do zmiany meldunku lub deklarowania nieprawdziwego adresu w celu wykorzystania zasady rejonizacji.

Ostatecznie pozwolono przerabiać szkoły wiejskie na dziewięcioletnie podstawówko-gimnazja w dużych miastach zaś odwrotnie – zlepić gimnazja z liceami. W pierwszym przypadku wbrew intencjom reformy, a w obu w zgodzie z oczekiwaniami grup najlepiej zorganizowanych w danym miejscu.

Powtórka z historii. Reforma dokonana przez rząd Donalda Tuska

O obniżeniu wieku obowiązku szkolnego w Polsce i dostosowaniu go do standardów obowiązujących w większości krajów europejskich dyskutowano od lat. Pomysł pojawił się przy okazji reformy w 1999 roku i wrócił w czasach rządów Sojuszu Lewicy Demokratycznej (2001–2004). Zapowiedź objęcia sześciolatków nauką szkolną znalazła się w programie Prawa i Sprawiedliwości z 2005 roku⁸, a następnie w programie Platformy Obywatelskiej⁹. Reformę ogłoszono w roku szkolnym 2008/2009. Celem było zwiększenie dostępności i jakości oferty edukacyjnej przedszkoli przez wysłanie całego

⁷ Zob. M. Zahorska, *Szkoła: między państwem...*, dz. cyt.; A. Sobotka, *Trudności we wprowadzaniu...*, dz. cyt.

⁸ Prawo i Sprawiedliwość, *IV Rzeczpospolita. Sprawiedliwość dla wszystkich*, 2005, s. 99, <http://old.pis.org.pl/dokumenty.php?s=partia&idoc=3> (dostęp: 23 listopada 2017).

⁹ Platforma Obywatelska, *By żyło się lepiej. Wszystkim! Program Wyborczy Platformy Obywatelskiej*, Warszawa 2007, s. 53, <https://mamprawowiedziec.pl/file/14512> (dostęp: 23 listopada 2017).

rocznika (czwartej grupy przedszkolnej) do pierwszej klasy w szkole podstawowej, w wyniku czego w przedszkolach zwalniały się miejsca dla większej liczby dzieci. Drugim celem było przyspieszenie pierwszego kontaktu dziecka z placówką edukacyjną: od tej pory obowiązkowo do „zerówki” szły już pięcioletki. Zmiana wieku szkolnego, choć ewidentnie korzystna w wymiarze zrównania możliwości i zaakceptowana przez środowisko nauczycielskie, nie zdobyła poparcia opinii publicznej i była silnie kontestowana przez ogólnopolski ruch rodziców „Ratuj Maluchy”, zorganizowany przez małżeństwo Elbanowskich. W efekcie konfrontacji reforma została rozłożona na wiele lat, a po dojściu do władzy PiS – cofnięta. Przy jej wdrażaniu po raz kolejny popełniono błędy, które pojawiały się już w przypadku zmian omówionych wyżej.

- Reformę wdrażano w atmosferze pełnej zgody w środowiskach eksperckich oraz porozumienia rządu ze związkami nauczycielskimi i częścią opozycji, jednak przy zupełnym braku zainteresowania opinią rodziców (spośród których 80% uważało, że to oni – a nie instytucje oświatowe – powinni decydować o momencie rozpoczęcia nauki dziecka).
- Błędy w strategii komunikacyjnej i nieuwzględnienie różnic klasowych doprowadziły do oporu rodziców, który w przypadku klasy średniej przybrał formę społecznych kampanii informacyjnych i inicjatyw obywatelskich oraz doprowadził do narodzin ruchu społecznego. Reakcją środowisk ludowych na reformę było bierne niezadowolenie, które częściowo znalazło swój wyraz w wynikach wyborów w 2015 roku.
- Mimo badań, których wyniki potwierdzały gotowość szkolną dzieci przedszkolnych, i raportów NIK (2013; 2014) dobrze oceniających przygotowanie szkół na przyjęcie sześciolatków, debatę zdominowały głosy oceniające gotowość placówek i dzieci jako daleko niewystarczającą¹⁰. Cykl wyborczy i troska o sondaże doprowadziły do rozłożenia reformy na raty, co uczyniło ją przedmiotem ostrej walki politycznej między ówczesnym rządem a PiS.

W intencji reformatorów obniżenie wieku szkolnego miało służyć przede wszystkim dzieciom z rodzin o niższym statusie ekonomiczno-społecznym. Z punktu widzenia klasy średniej nie była to zmiana niezbędna, a w przypadku osób mających mniejsze zaufanie do państwa lub publicznej edukacji – wręcz niekorzystna. Sam ruch „Ratuj Maluchy” początkowo trafiał do klasy średniej i to do jej przedstawicieli najbardziej efektywnie przemawiał jego przekaz.

Hipotezę klasową postanowiłem sprawdzić, gdy realizowałem w 2013 roku, a więc w szczycie sporu o referendum w sprawie reformy edukacji, badania dotyczące klasowych praktyk kulturowych¹¹. Większość rozmówców, zarówno pochodzących z klas ludowych, jak i średnich, opowiadała się przeciwko zmianom. Co jednak ciekawe, obie grupy czyniły to z zupełnie innych powodów. W przypadku klas ludowych dominowało przekonanie o niepotrzebnym zabieraniu dzieciństwa oraz o tym, że dzieci sześciolatki nie są jeszcze gotowe do podjęcia obowiązków szkolnych. Ten pogląd wynikał z utrwalonego negatywnego nastawienia klas ludowych do szkoły jako instytucji wprowadzającej dziecko w świat obowiązku i przymusu. Jak pokazały moje wcześniejsze badania, negatywne doświadczenia szkolne, takie jak dyskryminacja klasowa, czego dzisiejsi rodzice doświadczali jako uczniowie ze strony personelu i kolegów, mało praktyczny program oraz coraz silniejsze od lat 90. nastawienie na

10 Najwyższa Izba Kontroli, *Czy szkoły są przygotowane do przyjęcia sześciolatków?*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/czy-szkoly-sa-przygotowane-do-przyjecia-szesciolatkow.html> [ostatni dostęp 17.08.2018]; Najwyższa Izba Kontroli, *Przygotowanie gmin i szkół do objęcia dzieci sześciolatków obowiązkiem szkolnym*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,5443,vp,7067.pdf>. [ostatni dostęp 17.08.2018].

11 Badanie *Klasowe zróżnicowanie praktyk kulturowych w województwie warmińsko-mazurskim* zrealizowane dla Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie. Obejmowało ono 60 wywiadów pogłębionych z osobami z różnych klas społecznych.

rywalizację i indywidualizm, okazały się zupełnie niedostosowane do habitusu klas ludowych, nastawionego na kolektywizm, współpracę, praktycyzm i konkret¹². Osobom z klasy średniej chodziło raczej o to, że szkoła nie jest gotowa na przyjęcie sześciolatków. Postrzegały one dzieciństwo jako kluczowy okres stymulowania rozwoju, kreatywności i indywidualności, czego szkoła publiczna nie będzie w stanie uwzględnić. O ile klasa ludowa chciała odroczyć wejście dziecka w świat przykrego obowiązku, o tyle klasa średnia domagała się szkoły odpowiedniej, to znaczy dostosowanej do indywidualnych potrzeb rozwojowych dzieci.

Ustalenia wynikające z badań jakościowych znalazły potwierdzenie w badaniach ilościowych przeprowadzonych przez CBOS. Sondaż z 2014 roku pokazał znaczący i przekraczający granice klasowe wzrost sceptycyzmu wobec obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Odsetek przeciwników reformy wzrósł w porównaniu z rokiem 2013 o dziewięć punktów procentowych i wyniósł 73%. Osoby z wykształceniem niższym niż średnie znacznie częściej niż pozostali byli przeciwni reformie, obawiali się bowiem, że dzieci w tym wieku nie są wystarczająco dojrzałe, aby rozpocząć naukę w szkole (72% wśród badanych z wykształceniem podstawowym i 75% z zawodowym). Znaczenie tego czynnika było mniejsze wśród badanych z wykształceniem średnim (61%) i znacząco niższe wśród tych z wyższym (48%). Ci ostatni z kolei częściej wskazywali na nieprzygotowanie szkół (20%) i złe przygotowanie reformy (17%)¹³.

Postawa klasy ludowej, tak jak w przypadku innych reform, okazywała się sprzeczna z jej interesami. Krytyka rozszerzania obowiązku szkolnego ze strony klasy średniej była z kolei zabezpieczaniem jej interesów przez podtrzymywanie mniej egalitarnego modelu. Byłoby przesadą traktować tę zbieżność postaw wobec reformy jako podstawę międzyklasowego sojuszu, jednak dostrzegł w niej swoją szansę ruch „Ratuj Maluchy”, który – znajdując się już w tym czasie w orbicie silnych wpływów PiS – zaczął przesuwać punkt ciężkości argumentacji z nieprzygotowania szkół na nieprzygotowanie dzieci. Klasowej różnicy w opinii o reformie nie dostrzegali natomiast rząd PO, podobnie zresztą jak tego, że aż 70% ankietowanych przez CBOS w 2013 roku popierało pomysł referendum. Lekceważąc podpisy miliona oraz opinie ponad dwudziestu milionów dorosłych obywateli, rządzący nie tylko pogrzebali reformę obniżającą wiek szkolny, ale także swoje szanse wyborcze w roku 2015.

Co ciekawe, Polacy, którzy w kraju masowo „ratowali maluchy”, nie mieli najmniejszych problemów, aby poza Polską do szkoły posyłać nawet dzieci pięcioletnie. Wystarczy, że pokonali kanał La Manche i skonfrontowali się z systemem edukacyjnym Zjednoczonego Królestwa (a w zasadzie angielskim, bo ten objęły moje badania¹⁴). Emigrantom nie przeszkadzają ani oprotestowane u nas mundurki, ani posyłanie pięcioletków do szkoły. Żaden z moich londyńskich rozmówców nie powiedział, że dzieci są niegotowe, aby rozpocząć naukę. Polacy z klasy średniej i ludowej tamtejszą szkołę doceniają właściwie za to samo, choć inaczej to opowiadają. Dla klas ludowych istotne jest, że dzieci lubią szkołę i idą do niej z chęcią, że się nie nudzą i robią praktyczne rzeczy: wracają do domu i opowiadają o warsztatach gotowania, szycia, eksperymentach. W szkole w Wielkiej Brytanii nie ma prac domowych, podręczniki są na miejscu, rodzic jest odciążony. Jeśli już musi coś dokupić, to mundurek, ale w Tesco znajdzie taki

12 P. Sadura, *Transforming the Educational Style of the Working Class in Poland*, „Edukacja” 2017, nr 2 (141), s. 45–62; M. Gdula, M. Lewicki, P. Sadura, *Praktyki kulturowe klasy ludowej*, Instytut Studiów Zaawansowanych, Warszawa 2015, <http://issuu.com/krytykapolityczna/docs/isz-raport-praktyki-kulturowe-klasy> [ostatni dostęp 17.08.2018].

13 CBOS, 2013, *Komunikat z badań nr BS 90/2013: „Czy sześciolatki powinny iść do szkoły?”*, s. 6–7.

14 Chodzi o badania w ramach projektu realizowanego w 2016 roku przez Ośrodek Badań nad Migracjami UW i Goldsmith University of London pt. *Polak – Obywatel – Londyńczyk. Aktywizacja obywatelska młodzieży polskiej za granicą* (grant MSZ/Senat RP), które prowadziłem wraz z dr Anną Kordasiewicz.

kosztujący 10 funtów. Klasa średnia dostrzega wsparcie finansowe państwa, ale przede wszystkim docenia, że szkoła rozwija kreatywność, innowacyjność, na przykład poprzez warsztaty gotowania wprowadza zasady chemii i fizyki. To kojarzy się z nowoczesnością i z zachodnim podejściem. Dzieci z klas ludowych lubią brytyjskie szkoły, bo są ciekawe, bliskie życia, nie ma tam ocen ani ciągłego porównywania i rywalizacji. Są dostosowane do poziomu uczniów, to znaczy każdy rozwija się w swoim tempie.

Poza oczywistą kwestią przyjaznej szkoły – z brytyjskich wzorców, zwłaszcza w nauczaniu początkowym, warto korzystać – jest jeszcze równe traktowanie obywateli przez państwo. W badaniach zaskoczyło mnie początkowo, że Polacy nie dostrzegają różnic klasowych. W Wielkiej Brytanii klasy to przecież część samowiedzy społecznej, a system szkolny reprodukuje klasowość dużo silniej niż w Polsce. Tymczasem moich rozmówców uderzały i irytowały różnice klasowe w Polsce, a w Wielkiej Brytanii ich nie dostrzegali, ponieważ na przykład dzieci lekarzy traktowane były w szkole publicznej tak samo, jak ich własne. Widzieli, że państwo brytyjskie działa konsekwentnie i bez wyjątków – kilka godzin nieusprawiedliwionej absencji w szkole i do domu przychodzi pracownik socjalny, aby sprawdzić, czy rodzic radzi sobie z wychowywaniem dzieci. Nieważne, czy chodzi o miejscowego profesora lub lekarza, czy o polskiego hydraulika.

W Wielkiej Brytanii, podobnie jak w Polsce, obowiązuje rejonizacja, ale jeszcze bardziej skomplikowana. Wygląda trochę jak ta, która u nas dotyczyła wielkomiejskich gimnazjów – niby były one rejonowe, ale każdy starał się to obejść. W największych miastach rodzice z klasy średniej nie napotykali niemal żadnych ograniczeń. Oni po prostu wybierali dzieciom jak najlepszą szkołę. Brytyjscy rodzice od lat robią to samo, ale muszą się bardziej namęczyć, ponieważ państwo stara się konsekwentnie egzekwować wprowadzone zasady. Tamtejsze małżeństwa rozwodzą się, by zyskać status samotnych rodziców. Przeprowadzają się, aby mieć lepszą placówkę bliżej. Jeśli to pomoże, łączą się w fikcyjne związki jednopłciowe, bo są szkoły, które dają za to punkty. W 2009 roku „The Guardian” opisał dwie matki, które nie tylko przeprowadziły się w pobliże wymarzonej szkoły, ale jeszcze zawarły małżeństwo, czyniąc ze swoich córek rodzeństwo. Jednak w mediach można znaleźć wiele doniesień o tym, jak państwo, niekiedy aż nadto stanowczo, stara się ukrócić takie praktyki. BBC donosiło o trzech rodzinach, w przypadku których sięgnięto po przepisy ustawy antyterrorystycznej, by umożliwić ich inwigilację i ujawnić oszustwo przy naborze do podstawówki, a na porządku dziennym jest to, że lokalne władze oświatowe zatrudniają detektywów.

Konkluzje

Podsumowując: w ostatnim ćwierćwieczu żadna z podejmowanych w Polsce reform oświaty nie udała się w całości. W co najmniej czterech przypadkach albo „rozmontowywali” reformę ci, którym mogła zaszkodzić, albo – co gorsza – sabotowali ci, którym miała pomóc. Czasem jedno i drugie naraz. Reformy zwykle projektowała postępową, wrażliwą społecznie inteligencja, stanowiąca eksperckie zaplecze decydentów. Zasady zmian omawiano w wąskich kręgach, a następnie wdrażano reformy w sposób dość pospieszny. Każda – może z wyjątkiem ostatniej, w 2017 roku – miała silny komponent równościowy, choć oczywiście nie wyłącznie. W każdym przypadku zabrakło prawdziwych konsultacji z beneficjentami tych reform.

Decydenci i eksperci nierzadko starali się wdrożyć zmiany potencjalnie korzystne dla osób sytuujących się niżej w strukturze społecznej, jednak próbowali działać bez rozpoznania, czy ludzie, którzy mają na reformie skorzystać, rozumieją ich intencje i podzielają cele. Nie zastanawiano się, jak mogą zareagować. Często także zapominano wysłuchać tych, którzy obawiali się, że na zmianach mogą stracić.

Tymczasem zarówno w PRL-u, jak i w III RP różne grupy społeczne mogły reformatorskie plany albo zablokować, albo wykorzystać nieformalne możliwości związane z „uspłecznieniem” reformy po to, by ją ominąć, przechwycić na własny użytek, rozwodnić albo zupełnie wyprać z treści. „Uspłecznienie” w tym rozumieniu to odkształcanie reformy przez różne siły społeczne w trakcie jej wprowadzania. Polityka publiczna przestaje być wtedy zbiorem papierowych założeń i staje się procesem, na który wpływa wiele czynników. Jeśli nie jest się ich świadomym, to mogą wypaczyć sens tego, co chcemy wprowadzić w życie. Nawet w reżimie autorytarnym, nie mówiąc już o liberalnej demokracji, państwo jest skomplikowanym polem gry. Składa się z licznych organizacji, a każda jest aktorem, który ma swoje interesy. W takiej sferze jak edukacja spotykają się rząd, różne szczeble administracji, samorządy, rodzice, związki zawodowe oraz społeczności lokalne.

W sposobie reformowania edukacji w ostatnim pięćdziesięcioleciu uderzają następujące kwestie:

- Główni aktorzy polityczni nie są skłonni do budowania wokół reform polityk społecznych szerokich koalicji ponadpartyjnych i ponadklasowych.
- Widać niechęć i/lub brak umiejętności oraz woli do prowadzenia profesjonalnych i poważnie traktowanych konsultacji społecznych oraz uczciwych kampanii informujących o założeniach i celach reformy (elementy te są postrzegane jako narzędzia służące do manipulowania opinią, a nie do projektowania zmian).
- Na poziomie przygotowania reformy brakuje procedur, umiejętności, nawyków, a czasem chęci, aby zdefiniować potencjalne „niezamierzone skutki reform” oraz zaplanować, jak można im przeciwdziałać.
- Na etapie wdrażania reform brakuje monitoringu kładącego nacisk na szybkie dostrzeżenie zagrożeń, co uniemożliwia odpowiednią reakcję.
- Panuje decyzyzizm, a reformy są wdrażane w narzucającym, protekcyjno-oświeceniowym stylu (brak diagnozy, ignorowanie opinii publicznej, tendencja do wdrażania zrównujących reform „dla ludu, a nie z ludem”).
- Instytucje publiczne nie są konsekwentne, jeśli chodzi o egzekwowanie wdrożonych rozwiązań (punkty za pochodzenie, zasada rejonizacji w wielkomiejskich gimnazjach, obniżenie wieku szkolnego itp.), co uderza w i tak już bardzo niskie zaufanie do państwa.
- Problemem jest słaba artykulacja postulatów klas ludowych. To grupy, których naturalnym rzecznikami mogłyby być niezależne i silnie osadzone w systemie związki zawodowe oraz organizacje rzecznicze, dysponujące swobodnym dostępem do sfery publicznej (media), co jednak nie było stałym elementem pejzażu Polski ani przed 1989 rokiem, ani potem.

Aby reformy się udały, muszą, po pierwsze, opierać się na dobrym rozpoznaniu społecznych potrzeb i postaw. Oczywiście, nie zawsze to, czego chcą obywatele, jest zarazem tym, co dla nich najlepsze. Budowanie programu w oparciu o to, czego chce większość, bez refleksji, dokąd dana zmiana prowadzi, to już cecha reform populistycznych w stylu „dobrej zmiany” Prawa i Sprawiedliwości. Odpowiedzialna polityka publiczna sięga po wiedzę o realnych postawach, ponieważ ta umożliwia rozpoczęcie negocjacji i pozwala przygotować sensowną strategię perswazyjną. Gdyby przed 1999 rokiem, w szerokich konsultacjach, które się nie odbyły, reformatorzy dowiedzieli się, jak bardzo ludzie są przywiązani do swoich szkół, to mogliby zaproponować jakieś rozwiązania akceptowalne dla lokalnych społeczności, na przykład w miejscach szkół utworzyć świetlice wiejskie lub małe instytucje kultury. Mając dostęp do danych, decydenci powinni wiedzieć, że szkoła, zwłaszcza wśród osób o niższym kapitale kulturowym, jest widziana jako miejsce opresyjne, nieprzyjazne i nudne, nawet jeśli ma wysoki poziom merytoryczny. Gdyby przed obniżeniem wieku szkolnego sprawdzono opinie rodziców na temat szkoły, to zmiany

zaczęto by od poprawy wizerunku szkół i reformy nauczania początkowego. Poważnym problemem nie tylko reformowania polityk społecznych, ale także myślenia o nich jest niedocenywanie znaczenia różnic klasowych. Jak starałem się pokazać, różnice te wyrażają się w rozmaitych aspiracjach i systemach wartości, a przekładają na odmienne postrzeganie reform i silnie wpływają na klasowy stosunek do nich. Różnice te, nawet jeśli są dostrzegane, to – zwłaszcza w przypadku klas ludowych, a więc grup o niższym statusie społeczno-ekonomicznym – bywają albo lekceważone (paternalizm), albo rozgrywane cynicznie (populizm). Tymczasem w Polsce, gdyby tylko zaistniała wola wykorzystania nauk społecznych do rzetelnej diagnozy dotyczącej zróżnicowania wartości i aspiracji społecznych, można by bez problemu prowadzić takie badania. Podsumowując: aby poprawić jakość i skuteczność reformowania edukacji (oraz innych polityk publicznych, a na pewno społecznych), konieczne są:

- Podniesienie jakości i szczegółowości diagnoz przygotowywanych przed rozpoczęciem prac nad reformą (ewaluacja *ex ante*, rzetelna ocena skutków regulacji) oraz wykorzystanie w tym celu wiedzy o wpływie zróżnicowania społecznego na stosunek do państwa i polityk publicznych.
- Zmiana podejścia polityków do konsultacji. Zamiast narzędziem manipulowania opinią publiczną i budowania poparcia dla przyjętych wcześniej rozwiązań, powinny być one istotnym narzędziem projektowania reform, pozwalającym osiągnąć skuteczność w ich realizacji.
- Wzmocnienie słyszalności głosu grup o niższym statusie społeczno-ekonomicznym na etapie diagnozy potrzeb i konsultacji programu reform społecznych.
- Przygotowanie przemyślanej kampanii informacyjnej, wykorzystującej dobrze dobraną strategię komunikacyjną, dostosowaną do wrażliwości poszczególnych grup odbiorców.
- Stworzenie systemu stałego monitorowania postaw społecznych wobec reform i systemu ewaluacji działań przygotowawczych.
- Zachowanie żelaznej konsekwencji we wdrażaniu i egzekwowaniu przyjętych reform. Ewentualne korekty reformy na etapie wdrażania nie powinny być wprowadzane pochopnie i potajemnie. Muszą one wynikać z rzetelnej analizy sytuacji, należy je przemyśleć i wyjaśnić szerokiej opinii publicznej, a wprowadzać tylko wówczas, gdy nie istnieje zagrożenie, że kolejne korekty mogą obniżyć zaufanie obywateli do państwa.
- Zwiększenie społecznej presji (rola ruchów społecznych, organizacji obywatelskich, mediów) na tworzenie wokół kluczowych reform publicznych koalicji ponadpartyjnych, które zapewnią niezbędny czas na przygotowanie i wdrożenie reform oraz zwiększają ich trwałość.

Przemysław Sadura – socjolog, adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Bada relacje państwa i struktury klasowej w ramach różnych polityk publicznych. Niedawno nakładem Wydawnictwa Krytyki Politycznej ukazała się jego najnowsza książka „Państwo, szkoła, klasy”.

Fundacja im. Stefana Batorego

Sapieżyńska 10a
00-215 Warszawa
tel. (48-22) 536 02 00
fax (48-22) 536 02 20
batory@batory.org.pl
www.batory.org.pl

Teksty udostępniane na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa na tych samych warunkach
3.0 Polska (CC BY SA 3.0 PL)



ISBN: 978-83-65882-42-4
Warszawa 2018