

УДК 159.922.73-053.5
К 75

Марія КОЦУР
orcid.org/0000-0002-8253-8052

ШКОЛА В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЧНИХ ЗМІН: ВІД ПРАВ І МОЖЛИВОСТЕЙ ДО БЕЗПОРАДНОСТІ ПОЛЬСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито позитивні зміни, які відбулися в останні двадцять років, що мають місце в сфері освіти, а також посилення кризи школи і вчителя, зумовлені політикою центральних органів влади і шкільної бюрократії. При проведенні політичних змін на основі діалогу і співпраці різних освітніх суб'єктів слід пам'ятати, що реформування освіти повинно мати педагогічну вимір. В іншому випадку криза школи буде поглиблюватися і загострювати кризу суспільства.

Ключові слова: школа, вчитель, реформа, безпорадність, співпраця, Польща.

Wprowadzenie. Polska jest stosunkowo młodym krajem w realizacji zasad wolnego rynku i demokracji. Przełomowy pod tym względem okazał się rok 1989, kiedy nastąpił upadek systemu socjalistycznego i gospodarki centralnej. Obrady okrągłego stołu z udziałem «Solidarności» zapoczątkowały nową erę w dziejach polskiego państwa i społeczeństwa. Zainicjowano wiele zmian i reform ustrojowych, aby nasz kraj mógł pełnić istotną rolę w integrującej się Europie. Rola ta wymagała odejścia od dotychczasowych schematów i przyzwyczajęń, budowania nowego systemu społeczno-politycznego, rozwijania kultury pracy i współpracy, otwarcia się na rynek europejski i wymianę handlową. Istotne były nawiązanie nowych relacji z podmiotami gospodarczymi na arenie międzynarodowej, troska o inną jakość produktów i usług, przewartościowanie ideowe i ustalenie działań priorytetowych nakierowanych na budowanie demokracji, rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Wymagały one oparcia na dobrze funkcjonującym systemie edukacyjnym. Przyjęto, że realizacja idei wolności, praw człowieka, tolerancji, podmiotowości i samorządności zależy od zaangażowania podmiotów edukacji. Przygotowanie do demokracji i w demokracji spoczywa głównie na szkole i nauczycielach. Dlatego wraz z transformacją ustrojową konieczne było przeprowadzenie gruntownych

reform i zbudowanie *zrębów* demokratycznej szkoły. Nastąpiły uspołecznienie edukacji i związana z nim decentralizacja instytucji oświatowych, pluralizm organizacyjny w edukacji, autonomia szkół w ustalaniu celów, zatrudnianiu nauczycieli, w doborze metod i podręczników stawiając na partnerstwo uczniów, nauczycieli i rodziców. Polska szkoła zaczęła otwierać się na potrzeby środowiska oraz angażować jego podmioty w dialog i edukacyjną współpracę. Chcąc podjąć próbę konfrontacji skutków i założeń reform demokratyzujących oświatę i szkołę, wpieryw warto w wielkim skrócie przedstawić zmiany, jakie dokonały się w warunkach transformacji ustrojowej w Polsce. W artykule pragnę odnieść się do faktycznego funkcjonowania szkoły w kontekście wprowadzonych zmian opierając się na wynikach badań empirycznych prowadzonych nad szkołą i nauczycielem. Żywię nadzieję, że próba krytycznej oceny zmian może wnieść nowe pomysły reform oświatowych.

Rys demokratycznych przemian w polskim systemie oświatowym.

Pierwszy etap zmian obejmował lata 1989 – 1999 i polegał na: uwolnieniu szkół od indoktrynacji ideologicznej, zniesieniu monopolu państwa w dziedzinie oświaty, zakładaniu szkół niepaństwowych, przejściu przedszkoli i szkół przez samorządy terytorialne, zmianie ideowych podstaw edukacji oraz hierarchii jej celów, otwieraniu się szkoły na potrzeby środowiska, respektowaniu wolności słowa i wprowadzeniu nauki religii do szkół, położeniu nacisku na kształcenie informatyczne i języki obce zachodnioeuropejskie, dywersyfikacji programowej, zmianie relacji uczniów z nauczycielami na bardziej partnerskie i podmiotowe, zwiększeniu dostępu do edukacji dla osób w różnym wieku i mieszkających z dala od ośrodków naukowych, dążeniu do upowszechnienia pełnego wykształcenia i zwiększeniu osób podejmujących studia, lepszej współpracy z rynkiem pracy, zmianie struktury i kierunków edukacji zawodowej, promowaniu szerokoprofilowości i kształcenia ogólnego, przygotowania do gospodarki wolnorynkowej i elastycznego reagowania na bezrobocie, rozwoju kształcenia ustawicznego i na odległość, poradnictwa pedagogicznego i zawodowego, itp. [5]. W tym strategicznym okresie nastąpiły zmiany metodyczno-organizacyjne i wprowadzenie nowych technologii edukacyjnych, wzrost oferty wydawniczej, kolorowe podręczniki, opracowania metodyczne, filmy, itp. Zmiany przypieczętowano ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

Drugi etap zmian miał: wzmocnić procesy demokratyzacji polskiej szkoły i oświaty, pogłębić jej współpracę ze środowiskiem, polepszyć warunki pracy szkół, zlikwidować negatywne procesy i stany krytyczne w oświacie, wyrównać szanse edukacyjne młodzieży pochodzącej z różnych środowisk, promować nauczycieli aktywnych oraz kreatywnych łącząc ich zaangażowanie i rozwój ze ścieżkami awansu zawodowego, w tym z gratyfikacją finansową. Rozpoczęty z dniem 1 września 1999 roku proces nazywany reformą oświaty objął głównie szkolnictwo, zmianę jego struktury i powołanie gimnazjum jako nowego typu szkoły. Nastąpiły też dalsze zmiany programowe w ramach reformy

kształcenia ogólnego, w tym wprowadzenie kształcenia zintegrowanego na niższych szczeblach szkoły podstawowej oraz nauczania blokowego w klasach wyższych i w gimnazjum. Opracowano tzw. minima programowe i standardy osiągnięć szkolnych, z którymi mają się liczyć nauczyciele planując i realizując edukację w różnych typach szkół i na różnych szczeblach oraz dokonując oceny pracy i postępów uczniów. Powstał nowy system oceniania wewnętrznego (będącego dziełem szkół i nauczycieli oraz wynikiem ich autonomii) i zewnętrznego, czyli egzaminowania uczniów w postaci testów kompetencji po szkole podstawowej, egzaminów gimnazjalnych i nowej matury. Wdrożono dalsze zmiany w organizowaniu, zarządzaniu oświatą i nadzorowaniu pracy szkół. Wprowadzono nowy system awansu zawodowego nauczycieli: stażysty, kontraktowego, mianowanego, dyplomowanego i profesora oświaty [5]. Z przykrością jednak stwierdzam, że w nowej procedurze awansu dużo stawia się na biurokratyczne kryteria, formalne wymogi, a mało promuje autentyczne sukcesy i wartościowe zachowania pedagogów tzn. z korzyścią dla ucznia, jego edukacji i rozwoju.

W minionym okresie, oprócz zmian dobrych, korzystnych następowały zmiany szkodliwe dla edukacji i jej uczestników. Były one związane z ograniczeniem środków na badania naukowe i ciągłym oszczędzaniem na oświacie. Stan ten powodował trudną sytuacją materialną wielu szkół, głównie Polskiej Gminnej, a także obniżanie się statusu zawodowego nauczycieli, jego postępującą feminizację i pauperyzację. Już w początkowym okresie budowania demokracji w edukacji rozpoczęto proces likwidacji wielu małych szkół i przedszkoli tłumacząc tzw. *problemami finansowymi i nieopłacalnością* utrzymywania tych jedynych miejsc lokalnej kultury. Nie dostrzeżono bowiem (często i teraz tak jest) w trosce o edukację i opiekę nad dzieckiem mądrej inwestycji w potencjał i rozwój społeczeństwa, perspektywy zapobiegania lokalnym problemom i zjawiskom patologii społecznej w szerszym wymiarze.

Obecnie zmiany edukacyjne są zogniskowane wokół dyskusji: Czy polskie gimnazja utrzymać, czy też kolejny raz zmienić system szkolny i jego strukturę? W ramach reformowania reformy wprowadzano w ostatnich latach tzw. zmiany kosmetyczne, ale też programowo-metodyczne oraz przede wszystkim dążono do podnoszenia jakości kształcenia i obniżania wieku szkolnego, nad którym trwa dyskusja i na razie wycofano się z włączenia do obowiązku szkolnego sześciolatków [Zob. 11]. Powstała też w 2012 r. nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, a obecnie dyskutuje się nad projektem nowej [Zob. 10]. Zmieniły się podręczniki, zasady egzaminów, głównie nowej matury, aczkolwiek egzaminy są jednolite dla całego kraju, stąd łatwiej je porównywać. Większość uczelni zrezygnowała więc z egzaminów wstępnych na studia, a od 2012 roku obowiązują nowe standardy kształcenia nauczycieli. Najbardziej gorącym ostatnio tematem polityki oświatowej w Polsce jest wiek rozpoczynania obowiązku szkolnego, nad którym odbyło się referendum i

jest decyzja, że włączenie sześciolatków do systemu szkolnego kolejny raz odłożono. Zgodnie z projektem dostępnym na stronie ministerstwa edukacji [Zob. 12], od 1 września 2016 r. w klasie pierwszej szkoły podstawowej naukę rozpoczną obowiązkowo dzieci siedmioletnie, a sześciolatki mogą rozpocząć naukę w szkole na wniosek rodziców. Natomiast dzieci sześciolatki będą realizowały obowiązek przygotowania przedszkolnego. To najważniejsze zmiany, jakie należałoby w odniesieniu do polskiej oświaty zaakcentować.

Skutki przemian – od podmiotowości do bezradności polskiego nauczyciela. Analizując dokonane zmiany nie sposób oddzielić zmian mało trafionych czy wręcz szkodliwych od tych, które były mądrym zamysłem reformatorów i osiągnęły zamierzone cele, że edukacja i jej uczestnicy stali się autonomiczni, a społeczeństwo może decydować o obliczu szkoły, jest pluralizm organizacyjny, możliwość prowadzenia szkół prywatnych, klas autorskich i wyboru programów kształcenia, decydowania dyrektorów o zatrudnianiu nauczycieli, tworzenia wewnętrznych systemów oceniania uczniów, otwierania się na ich potrzeby.

Jednakże zmiany i zjawiska negatywnie oceniane przez nauczycieli to: zmniejszanie nakładów na edukację i zła sytuacja materialna oświaty, likwidacja wielu przedszkoli i małych szkół, tworzenie licznych klas i szkoły tzw. *molochy*, likwidacja wielu zajęć pozalekcyjnych i zmniejszanie ilości godzin z niektórych przedmiotów, spadek prestiżu szkoły i nauczyciela, nieadekwatne do wymogów współczesności zmiany programowe, brak systemu motywacyjnego nauczycieli do twórczej pracy i niskie płace, niewystarczająco przygotowana reforma oświaty, niechęć nauczycieli do wdrażania mało zasadnych zmian, wciąż nierówne szanse oświatowe, kryzys wychowawczy szkoły i liczne problemy wychowawcze, niechęć uczniów do szkoły, stres, wypalenie zawodowe [6], [7].

Także błędne rozumienie wolności bez odpowiedzialności i źle pojmowana demokracja uruchomiły w postawach uczniów i rodziców postawy kalkulacyjne, krytykanckie i roszczeniowe wobec szkoły i nauczyciela. Niski poziom kapitału społecznego i postaw obywatelskich ogranicza zaangażowanie rodziców i społeczności lokalnej w edukacyjną współpracę, a przede wszystkim w poczucie współodpowiedzialności za tworzenie odpowiednich warunków pracy szkoły otwartej na środowisko. Wielu z nich mówi: co zrobiono, czy też co dzieje się z edukacją?, nie uświadamiając sobie, że jest własnością wszystkich obywateli, którzy muszą angażować się w budowanie lokalnego systemu oświaty oraz czuć się odpowiedzialni za jej stan i jakość. Wzorem obywatelskich postaw powinni być głównie nauczyciele. Kwestie te akcentuje A. Kamińska słowami: «Postawy obywatelskie nauczycieli wychowawców to ważny element edukacji obywatelskiej w szkole jako instytucji wspierającej demokratyczne podstawy życia społecznego» [2, 644 – 645]. Jej badania są mocnym argumentem włączenia się w dyskurs o edukacji dla demokracji i budo-

wania społeczeństwa obywatelskiego. Wspomniana autorka od lat wskazuje problemy związane ze zmianą i rzeczywistością oświatową. O jej społecznych barierach tak pisze: «Niski odsetek biorących udział w wyborach, brak zaangażowania w przedsięwzięcia lokalne, słabe notowania w kategorii uczestnictwa w organizacjach pozarządowych, niski poziom zaufania społecznego. To wszystko nie sprzyja umocnieniu procesu demokratyzacji i powoduje wolniejszy przyrost kapitału społecznego» [3, 77].

Źle pojmowana wolność bez granic i konsekwencje tzw. *beztresowego wychowania* uruchomiły liczne problemy wychowawcze, brak ładu i dyscypliny w szkołach. Wielu uczniów dopomina się o swoje prawa zapominając o obowiązkach. Również mało przemyślane i trafne decyzje reformatorskie uruchomiły wiele formalnych zabiegów i biurokracji w szkołach, o których niżej będzie mowa. Z tymi problemami wiąże się kryzys wpływu wychowawczego na uczniów, brak poszanowania, uznania i autorytetu nauczyciela, rosnące zjawisko stresu, osamotnienia, bezradności i wypalania się w zawodzie. Kryzys ten jest również efektem małego zaangażowania społecznego nauczycieli, zamkniętych często w murach szkoły z papierkową robotą, która została im odgórnie przypisana. Także edukacja dla tolerancji, równości szans w środowiskach zróżnicowanych kulturowo jest bardzo ważnym problemem Polski i krajów transformujących swoje systemy społeczne według idei demokracji. Problemy te od lat eksponują T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, a w krajach sąsiednich godne uwagi są badania A. Petrasovej i Š. Porubskýgo [8], [9]. Podkreśla się w nich, jak ważne są profesjonalizm szkoły i nauczyciela w kształtowaniu kompetencji uczniów ze środowisk odmiennych kulturowo i zagrożonych marginalizacją do edukacji, kooperacji i znalezienia się na trudnym rynku pracy [8, 192 – 200]. Autorzy wskazują potrzebę: promowania edukacji integracyjnej i włączającej, systemowego wsparcia, kompleksowej ochrony praw dzieci do równego dostępu do wysokiej jakości edukacji, wyeliminowania istniejących form dyskryminacji i stygmatyzacji w szkołach, finansowania badań na rzecz poprawy sytuacji szkolnej i społecznej uczniów z ubogich środowisk, rozwoju kompetencji nauczycieli w tym zakresie, upowszechniania dobrych praktyk w edukacji i społeczeństwie [9, 8 – 12].

Są to ważne kwestie, które od lat porusza K. Barłóg, znawczyni problemów uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, która stawia na systemowość oddziaływań w edukacji włączającej, organizowaniu pomocy i wsparcia [1].

Jednak w tak małym tekście nie sposób omówić wszystkich następstw przemian edukacyjnych w warunkach demokratyzacji systemu społecznego w Polsce, ale jedynie zarysować problem. Krytycznie na temat sytuacji polskiej szkoły i jej zmian piszą m. in.: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, T. Lewowicki, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, B. Nowak-Dziemianowicz. Założe-

niom metodologicznym wieloletnich badań empirycznych, na których częściowo oparłam swoje rozważania jest poświęcony kolejny punkt opracowania.

Metodologiczne aspekty badań własnych. Jaka jest zatem dziś polska szkoła, po tylu przeobrażeniach i zmianach? Jakie funkcjonują i, jakie warunki pracy mają polscy nauczyciele? Jakie napotykają problemy? Jakie wnioski z doświadczeń i działań reformatorskich można sformułować w zakresie polityki oświatowej nie tylko w Polsce, ale i w innych krajach? Poszukując odpowiedzi na te pytania posiłkować się będę swoją dotychczasową wiedzą z tego zakresu oraz przemyśleniami i doświadczeniami. Będę też mieć na uwadze spostrzeżenia i wnioski z od lat prowadzonych badań empirycznych nad polską szkołą i nauczycielem. Do ważniejszych należą ogólnopolskie badania empiryczne przeprowadzone wśród 1000 nauczycieli przed uruchomieniem reformy w 1999 roku oraz po kilku jej latach (2005 – 2008) wśród 723 nauczycieli z regionu Małopolski i Podkarpacia [5], [6]. Kolejne moje badania miały na celu rozpoznanie problemów kadry nauczycielskiej oraz zjawiska stresu i wypalenia zawodowego i jego determinantów. Zostały one zrealizowane metodą sondażową w latach 2007 – 2009 wśród 500 nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich na terenie województwa małopolskiego i podkarpackiego [6]. Istotne też tematycznie wydają się badania empiryczne zrealizowane w latach 2008 – 2009 na temat funkcjonowania wychowawcy klasy w ocenie 188 nauczycieli i 900 uczniów wybranych szkół na terenie województwa podkarpackiego [4]. Także prowadzone w ostatnich trzech latach badania empiryczne wśród uczniów, przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli na terenie Podkarpacia na temat ich przeżyć i doświadczeń związanych ze szkołą stały się fundamentem niniejszych rozważań. Ich wyniki nie są jeszcze w całości opracowane, jednak pewne spostrzeżenia pozostały mi w pamięci w świetle przeglądanych materiałów, które zamierzam opublikować. Zadawano badanym wiele pytań o charakterze otwartym – opisowym i wyjaśniającym, a część z nich pisała narracje [Za: 7]).

Problematyka badań dotyczy dokonanych zmian i nowej rzeczywistości oświatowej oraz roli nauczyciela, napotykanych problemów, stresu i wypalenia się w zawodzie, z racji przesytu i konfliktu roli oraz wysokich aspiracji przy barierach biurokratycznych i mentalnych. Na ich podstawie można sformułować wnioski odnoszące się do stanu rzeczywistego szkoły i nauczyciela. Trudno jednak w tak małym opracowaniu o szczegółowe analizy. Zawarłam je w innych opracowaniach, stąd do ich lektury zachęcam Zainteresowanych [4], [5],[6], [7] i in.

Jaka jest dziś polska szkoła i nauczyciel w wyniku dokonanych zmian?

Wcześniejsze rozważania dotyczyły przemian oświatowych w Polsce i ich skutków. Warto więc w kontekście podjętych rozważań zastanowić się nad realiami, w jakich przyszło szkole i nauczycielowi funkcjonować. Jawią

się wówczas trudne warunki pracy szkół, głównie w Polsce lokalnej, często niedofinansowanych i niedoposażonych, nierzadko przepełnionych dużą liczbą uczniów w klasach lub też małych szkół wiejskich zagrożonych zwolnieniami nauczycieli i likwidacją. Także liczne zmiany i reformy, jakie przeszła ostatnio polska szkoła nie były w dużej mierze pomysłem i własnością nauczycieli, którzy zostali w pewnym sensie *przymuszeni do papierkowej roboty w szkołach*. Trudno więc nauczycielom efektywnie pracować z racji biurokratycznej procedury awansów zawodowych i tego, że coraz mniej czasu mają na wychowanie i bezpośredni z uczniem kontakt i właśnie na wychowanie! Do tego dochodzi kryzys autorytetu wychowawczego, niski prestiż szkoły i nauczycielskiego zawodu, który jest sfeminizowany i nisko opłacany w Polsce, a także zagrożony bezrobociem. Z badań wynika, że nauczyciele często nie radzą sobie z utrzymaniem ładu i dyscypliny w klasie i w szkole (czyt. motywacji do uczenia się), nie mogą sobie poradzić z trudnymi, lekceważącymi zachowaniami uczniów na lekcji i podczas przerw, z narastającą agresją: fizyczną, psychiczną, słowną, często z lekceważącym i krytykanckim stosunkiem nie tylko uczniów, ale i rodziców do uczących. Nie zawsze jednak chcą nauczyciele zwierzać się z napotykanymi problemami, bo **nie mają zaufania** dla zrozumienia przez swoich współpracowników czy przełożonych. Zachowują więc nierzadko pozory i dystans w obawie przed okazaniem niewystarczających kompetencji, utratą pracy i prestiżu społecznego. Takie zjawiska i sytuacje doprowadzają współczesną kadrę nauczycielską do ciągłego życia w napięciu nerwowym i w stresie, do frustracji, **poczucia rozczarowania i niemocy, bezradności i osamotnienia** w swoich dążeniach, zadaniach, problemach. Nadmiar obowiązków zawodowych, liczne ograniczenia i trudności w pracy z trudną wychowawczo młodzieżą i nierzadko jeszcze trudniejszymi do współpracy rodzicami, zły system motywacyjny i trudne warunki materialne szkół, brak odpowiednich sal dydaktycznych, słabe ich wyposażenie, stereotypy myślowe i niski potencjał społeczny, niedopasowanie edukacji wstępnej i ustawicznej nauczycieli do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych i społecznych prowadzą często do konfliktu i przesytu ich zawodowej roli (tzw. przeciążenie ilościowe i jakościowe). Wielu badanych nauczycieli wyraża dezaprobatę dla mało perspektywicznej i skutecznej polityki reform. Większość z nich krytykuje nadmierną troskę o funkcję dydaktyczną i *edukację pod egzamin* przy zaniedbywaniu zadań i problemów wychowania i opieki uczniów w szkołach. Przy niskim poziomie kompetencji zaradczych i wsparcia społecznego nauczyciele popadają w osamotnienie, poczucie bezsilności i bezradności. Współczesnych nauczycieli coraz częściej dotyka **syndrom wypalenia zawodowego** [6] objawiający się zubożeniem i dystansem emocjonalnym w kontakcie z drugim człowiekiem oraz poczuciem braku sensu podejmowanych działań, biernością i zawodowym wycofaniem. Stan ten odbija się niekorzystnie zarówno na samopoczuciu, życiu osobistym i rodzinnym nauczycieli, jak też przede wszystkim na jakości ich pracy w szko-

łach, a pośrednio na uczniach – zwiększającej się ich niechęci do nauki i szkoły wobec braku porozumienia, niskich kompetencjach komunikacyjnych, kreatywnych i moralnych [Za: 7], stąd tzw. błędne koło się zamyka. Czas zatem pomyśleć o perspektywach.

Wnioski. Przedstawiony w wielkim skrócie charakter przemian demokratycznych w polskiej szkole i w oświacie, jakie dokonały się w warunkach transformacji ustrojowej w ostatnim ćwierćwieczu, jak też własne spostrzeżenia na temat osiągniętego stanu miały na uwadze poszukiwanie dróg wyjścia i lepszych jakościowo stanów. Niewątpliwie, wiele zmian miało szczytne cele i uruchomiło nową atmosferę i jakość, jednak głównie dokonały się one w pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej w Polsce (1989 – 1999). Drugi etap zmian rozpoczął się z dniem uruchomienia kolejnej w dziejach Polski reformy szkolnictwa i *ciągnie się* niemal do dziś poprzez naprawianie błędów i korygowanie niedociągnięć reformatorskich. Ten przedłużający się czas *reformowania reformy* ma niestety skutki mało korzystne, a w wielu przypadkach wręcz szkodliwe dla edukacji i jej podmiotów. Dowodzą tego od lat pogłębiające się problemy wychowawcze, w szczególności mające miejsce w gimnazjach, które miały być wizytówką reformy, a są «siedliskiem trudnych problemów wychowawczych», z którymi nauczyciele sobie nie radzą. Reforma miała ambitne cele, jednak nie uwzględniono w nich trudnych realiów oświatowych Polski lokalnej, nie przygotowano wystarczająco nauczycieli, nie zabezpieczono środków adekwatnych do jej zadań i celów. Mimo, że postawiono na rozwój demokracji i uspołecznienia edukacji, na współpracę jej podmiotów ze środowiskiem **dla budowania systemu**, który jest najbardziej korzystny i perspektywiczny, to pominięto w reformowaniu szkolnictwo specjalne, kształcenie nauczycieli, wychowanie przedszkolne i równoległe, itp. Zatem, jak wielokrotnie w swoich pracach pisałam, była to reforma szkolnictwa czyli jednego z działów systemu oświaty czy edukacyjnego. Stąd wciąż w Polsce **brak ukierunkowania na budowanie nowego, dobrze przemyślanego i zespolonego systemu edukacji**, w którym szkoła i nauczyciel będą odgrywać adekwatną do wymogów współczesności rolę i pracować w godnych, sprzyjających jakości ich działań warunkach. W podjętych rozważaniach autorce towarzyszyła bowiem myśl, że **tylko zmiany będące pomysłem i własnością podmiotów edukacyjnych**, których wprost dotyczą, w szczególności nauczycieli **mają szansę powodzenia**.

Jakie więc wnioski płyną na przyszłość? Jakich edukacja potrzebuje zmian? Jaką należy promować wizję jej reform? Zdaję sobie sprawę, że na pytania te nie da się krótko i jednoznacznie odpowiedzieć. Wiele jest bowiem uwarunkowań edukacji, stąd wiele jest dróg prowadzących do jej wysokiej jakości i efektywności. Wydaje się jednak, że najważniejszym z nich jest społeczeństwo, którego nie da się zreformować i dobrze wykształcić bez dobrze

funkcjonującej edukacji, zaś edukacji nie można prawidłowo reformować bez świadomego, aktywnego i odpowiedzialnego społeczeństwa obywatelskiego.

Dlatego wychodząc z założenia, że tylko spójne wewnętrznie działania reformatorskie, odpowiednie przygotowanie warunki materialne i społeczne oraz merytoryczne przekonanie o potrzebie zmian i motywacja wewnętrzna jej głównych aktorów mogą wprowadzić w polityce oświatowej ład i harmonię, perspektywiczne myślenie, wzajemne zaufanie, dialog i współpracę (opartą na partnerstwie, zaangażowaniu, odpowiedzialności) oraz rozwiązania systemowe, wysoką jakość procesów edukacyjnych i satysfakcję ich uczestników.

Bibliografia

1. Barłóg K. (red.). Systemowość oddziaływań w rehabilitacji, edukacji i psychospołecznej integracji jako przejaw troski o osobę z niepełnosprawnością. Idee prof. Aleksandra Hulka i ich ponadczasowość. – Rzeszów : Wyd. UR, 2014. – 253 s.

2. Kamińska M. Aktywność obywatelska nauczycieli – implikacje społeczne i pedagogiczne / M. Kamińska // Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti / S. Neslušanová, I. Emmerová, E. Jarosz (red.). – Brno : Institut Mezioborových Studií, s.r.o., 2014. – S. 644 – 663.

3. Kamińska M. Edukacja obywatelska w cenie, czyli jak wspierać proces demokratyzacji i rozwój kapitału społecznego / M. Kamińska // Demokratyczne ścieżki edukacji / A. Kamińska-Juckiewicz, L. Tomaszewska (red.). – Płock : Wyd. PWSZ, 2010. – S. 77 – 85.

4. Kocór M. Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli / M. Kocór // Wychowawcza rola szkoły / J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kowala (red.). – Lublin : Wyd. UMCS, 2012. – S. 161 – 182.

5. Kocór M. Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce / M. Kocór. – Rzeszów : Wyd. UR, 2006. – 212 s.

6. Kocór M. Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego / M. Kocór. – Rzeszów : Wyd. Mitel, 2010. – 104 s.

7. Kocór M. Nauczyciel uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej w Polsce / M. Kocór // Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami. – Presov : PU, 2015. – 124 s.

8. Petrasová A. Podpora inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných rómskych komunít / A. Petrasová // O krok bližšie k inklúzii – Človek v tísní Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultury / M. Hapalová, E.G. Kriglerová (red.). – 2013. – 364 s.

9. Petrasová A., Porubský Š. Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia správa z výskumu / A. Petrasová i Š. Porubský. – Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti-Open Society Foundation, 2013. – 95 s.

10. <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/zalacznik-nr-2-edukacja-wczesno-szkolna.html>. – Odczytano 01.03.2016.

11. http://wyborcza.pl/1,91446,16076392,Zmiany_w_polskiej_edukacji_w_ostatnich_25_latach.html. – Odczytano 01.03.2016.

12. <http://www.dziennikzachodni.pl/serwisy/szkola/a/reforma-edukacji-wg-pisto-to-chaos-nie-ma-zgody-na-likwidacje-gimnazjow,9479079/>. – Odczytano 09.03.2016.

Коцур Мария. Школа в условиях демократических преобразований от прав и возможностей для беспомощности польского учителя. В статье раскрыты положительные изменения, которые произошли в последние двадцать лет, имеющих место в сфере образования, а также усиление кризиса школы и учителя, обусловленные политикой центральных органов власти и школьной бюрократии. При проведении политических изменений на основе диалога и сотрудничества различных образовательных субъектов следует помнить, что реформирование образования должно иметь педагогическое измерение. В противном случае кризис школы будет углубляться и заострять кризис общества.

Ключевые слова: школа, учитель, реформа, беспомощность, сотрудничество, Польша.

Kocór Maria. Schools in the conditions of democratic changes – from empowerment to helplessness of Polish teachers. The aim of the article is to show both positive changes, which have been observed for more than 20 years in education, and changes which intensify the crisis of schools and teachers caused by inefficient reform policy of the national authorities and school bureaucracy. Carrying out reform policies based on dialogue and cooperation of various educational subjects, it is important to remember that reforming school and education requires pedagogical dimensions. Otherwise, the crisis of schools will increase and intensify the social crisis.

Key words: school, teacher, reforms, helplessness, cooperation, Poland.

Одержано 11.01.2016