

MAŁGORZATA SZYSZKA

EDUKACJA W POLSCE – KONIECZNOŚĆ REFORMY I NOWE WYZWANIA

Lata dziewięćdziesiąte są w Polsce to okres poszukiwań i zmian w systemie edukacji. Niezbędne okazało się określenie idei przewodnich, celów i zadań edukacji oraz jej długofalowego programu realizacji. Spuścizna po poprzednim systemie politycznym w dziedzinie edukacji wymagała podjęcia zdecydowanych działań naprawczych. W minionym, scentralizowanym systemie edukacji w kształceniu ogólnokształcącym programy przeładowane były wiedzą encyklopedyczną i nie rozwijały samodzielnego myślenia. Trzyletnie szkolnictwo zawodowe, bezpośrednio po szkole podstawowej kształciło w bardzo wąskich specjalnościach. Absolwenci średnich szkół zawodowych oraz dwuletnich policealnych szkół zawodowych nie byli przygotowani do wejścia na współczesny, zmieniający się rynek pracy (Wąkowska, 2002: 228). Wynikało to z faktu, że władza ludowa nie potrzebowała ludzi wykształconych, lecz ludzi dyspozycyjnych. W efekcie na starcie transformacji ustrojowej społeczeństwo polskie reprezentowało wiedzę adekwatną do potrzeb starego, niekonkurencyjnego ustroju gospodarczego (Auleytner, 2001: 7). Taki stan oświaty wymagał reformy i dostosowania zarówno jakości, jak i formy kształcenia do zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej i rynku pracy.

Nowe polskie realia lat dziewięćdziesiątych kreowane transformacją ustrojową wymagały określonego typu człowieka, który mógłby sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom, człowieka mądrego i odpowiedzialnego. Właści-

we ukształtowanie młodego pokolenia do życia w złożonej rzeczywistości jest wyzwaniem zarówno dla rodzin, jak i dla systemu edukacji. Dla rodzin, gdyż to właśnie rodzina jest pierwszym miejscem podejmowania decyzji edukacyjnych, których skutki często rzutują na całe życie jednostki. Dla systemu edukacji, gdyż szkoła kształci, wychowuje, socjalizuje, uspołecznia młode pokolenie. Te dwa elementy składają się na całokształt modelu kształcenia, dlatego też system edukacji powinien uwzględniać potrzeby i sytuację rodzin.

Omówienie problematyki edukacji w Polsce w latach dziewięćdziesiątych w okresie przemian ustrojowych to główny cel artykułu. Za pomocą metody analityczno-syntetycznej wskazano na problemy w polityce oświatowej, na konieczność podjęcia kroków reformatorskich oraz na nowe obszary i wyzwania w ramach kształcenia młodego (i nie tylko) pokolenia. Pierwsza część artykułu prezentuje kondycję polskiej edukacji w latach dziewięćdziesiątych z uwzględnieniem takich aspektów, jak: programy nauczania, sposoby organizacji szkół, sytuacja szkół wiejskich i szkolnictwa wyższego. W drugiej omówiono propozycje i kierunki zmian, w trzeciej – reformę systemu oświaty, czwarta zaś część przedstawia nowe wyzwania stojące przed polską edukacją.

KONDYCJA POLSKIEJ EDUKACJI NA POCZĄTKU LAT DZIEWIĘĆDZIESIĄTYCH

Już w pierwszych latach przemian ustrojowych w Polsce wyraźnie uchwyciono obszary kryzysu oświatowego i niektóre jego przyczyny. Zostały one przedstawione w raporcie Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. Dotyczyły przede wszystkim pogłębiających się trudności materialnych i niedostatków w wyposażeniu szkół i placówek, zaległości w budowie nowych szkół, braku dostatecznej liczby nauczycieli. Wskazywano na trudności w zaplanowaniu rozmiarów i kierunków kształcenia młodzieży z powodu ogólnej sytuacji ekonomicznej, uniemożliwiającej prawidłowe określenie zapotrzebowania na kadry kwalifikowane. Zaznaczający się podział w ruchu zawodowym nauczycieli (ZNP i Związek Zawodowy „Solidarność”) powodował różnicowanie się postaw i ostre konflikty, często przenoszone na pracę z młodzieżą (głównie w sytuacjach strajkowych). Powszechna krytyka dotyczyła programów dydaktyczno-wychowawczych, którym zarzucano przeładowanie, encyklopedyzm, fałszowanie wiedzy w zakresie przedmiotów społecznych. Z kolei system wychowawczy szkół obwiniano za tresurę ideologiczną i in-

doktrynację, wreszcie – za wadliwy system zarządzania i kierowania oświatą, nadmierny centralizm i zbiurokratyzowanie (Ochmański, 1999: 23-24).

Kondycja polskiej edukacji była więc słaba i wykazywała znaczne niedomogi, wynikające także z prymatu informacji nad umiejętnościami oraz prymatu kształcenia zbiorowego nad indywidualnym. A. Kukliński w ocenie polskiej oświaty wyodrębnił 4 podstawowe elementy hamujące jej rozwój: polska szkoła jest bardzo biedna, programy nauczania są kiepskie, metody nauczania są antyinnovacyjne, kadra nauczycielska zaś jest *grosso modo* produktem długookresowej negatywnej selekcji, spowodowanej m.in. poziomem płac i niskim poziomem wymagań (za: Frąckiewicz, 2004: 159).

Polski system oświaty pogłębiał ponadto istniejące różnicowania między szkołami wiejskimi i miejskimi. Główne przyczyny wiązały się z redukcją w latach dziewięćdziesiątych funkcji socjalno-opiekuńczych placówek, a więc z likwidacją zajęć pozaszkolnych i wyrównawczych, likwidacją gabinetów lekarskich (a szczególnie stomatologicznych), z ograniczonym dofinansowaniem do posiłków dla dzieci najbiedniejszych, z nierozwiązanym problemem dojazdu do szkół. Ponadto w placówkach na terenach wiejskich brakowało wykwalifikowanej kadry pedagogicznej (zwłaszcza do nauczania języków obcych), istniały braki w wyposażeniu pracowni oraz dostępu do nowoczesnej bazy informacyjno-technicznej. W konsekwencji dzieci z terenów wiejskich i małomiasteczkowych miały coraz bardziej utrudniony dostęp do kształcenia na szczeblu wyższym. Jak dramatyczna była sytuacja pod tym względem, świadczą dane *Raportu o rozwoju społecznym. Dostęp do edukacji* z 1998 r., według których tylko niespełna 2% mieszkańców wsi miało wyższe wykształcenie (Wąkowska, 2002: 218).

W niekorzystnej sytuacji było także szkolnictwo wyższe, poważnie niedofinansowane i niedoinwestowane. Na oświatę i szkolnictwo wyższe przeznaczano niewielką część dochodu narodowego. W 1994 r. nakłady na oświatę oscylowały około 3%, a na szkolnictwo wyższe około 0,7% (Banach, 1999: 62). Oznaczało to brak pieniędzy nie tylko na kształcenie młodego pokolenia, ale także na rozwój nauki i badań naukowych. Ponadto szkolnictwo wyższe (jak i cały system edukacji) było zmonopolizowane, co oznaczało jego mniejszą dostępność. W 1990 r. było 96 szkół wyższych, w tym 11 uniwersytetów.

Tabela 1. Edukacja według szczebli kształcenia (liczba szkół)

Szkoły	1990/91	1992/93	1995/96
Podstawowe	18501	17759	19823
Zawodowe	3356	2937	2625
Średnie	6524	7324	6535
Policealne	893	969	1432
Wyższe	96	124	179

Źródło: Roczniki Statystyczne, GUS: 1991, 1993, 1996.

Pierwsze lata okresu transformacji uwiarydociły braki w wykształceniu Polaków i pokazały, że system szkolnictwa jest niedostosowany do wyzwań, jakie stoją przed społeczeństwem polskim. Przewaga kształcenia na poziomie zawodowym i średnim (jak wcześniej wspomniano ze względu na zapotrzebowanie na pracowników wyspecjalizowanych, tab. 1) powodowały, że kształcenie było nieadekwatne do zapotrzebowania gospodarki rynkowej. System edukacji nie odzwierciedlał zakresu przemian społeczno-ekonomicznych i zmieniających się potrzeb rynku pracy. Niezbędna więc była jego adaptacja, a w istocie kompleksowa reforma.

EDUKACJA – KONCEPCJE ZMIAN

Zapowiedzi przekształceń polskiego systemu edukacji miały miejsce już w czasie obrad Okrągłego Stołu. Porozumienia oświatowe (w najszerszym tego słowa znaczeniu) określone były „ustaleniami stolika oświatowego” i przedstawiały kierunki zmian systemu oświaty i wychowania. Główne zmiany zapowiedziano w działalności szkół (dotyczyły one zwłaszcza tworzenia szkół publicznych i niepublicznych), reformy systemu edukacji zgodnie z zasadami pluralizmu i wolności, rozwijania różnych inicjatyw obywatelskich w sferze oświaty i wychowania (Grabarczyk, 2003: 11). Treścią podstawowego hasła, które w Polsce po 1989 r. przyświecało zmianom w edukacji, była: deetatyzacja, demonopolizacja i decentralizacja (Mikołajczyk, 2002: 330). Jednakże owe ustalenia nie przełożyły się na natychmiastowe działania. Podejmowano wycinkowe zadania, bez kompleksowej i przemyślanej koncepcji systemu szkolnictwa. Edukacja (obok służby zdrowia, ubezpieczeń społecznych) była sferą, która w ramach przekształceń polityczno-ekonomicznych została

w początkach transformacji ustrojowej pominięta bez dostatecznie głębokich zmian. Reforma systemu szkolnictwa odbyła się dopiero pod koniec XX w.

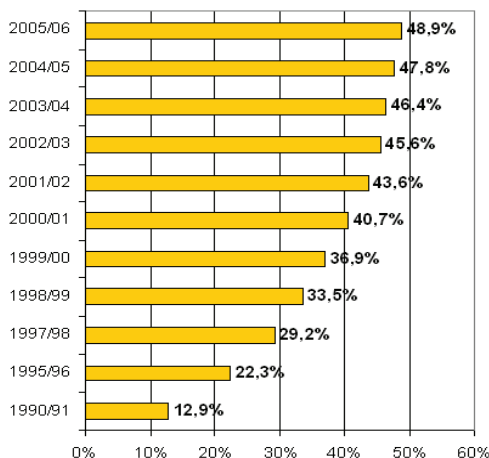
Pierwsza połowa lat dziewięćdziesiątych wykorzystana była głównie do opracowania nowych założeń polityki edukacyjnej oraz koncepcji programowo-organizacyjnych. Ówczesne władze podejmowały wiele prób przebudowy systemu edukacji, czego skutkiem były programy rządowe m.in. *Koncepcja kształcenia ogólnego w polskich szkołach* z 1991 r. i *Dobra i nowoczesna szkoła* z 1993 r. Odbywały się również debaty sejmowe: w 1994 r. nad głównymi kierunkami doskonalenia systemu edukacji narodowej w Polsce, przedłożonymi przez MEN oraz w 1995 r. nad szkolnictwem wyższym i nauką (Banach, 2001: 78). Również Komitet Prognoz PAN „Polska w XXI w.” przedstawiał kolejne raporty poświęcone dylematom rozwojowym Polski w okresie transformacji, w tym dotyczące edukacji. W raporcie z 1995 r. *W perspektywie roku 2010* opisano strategię ofensywy edukacyjnej, której celem ma być podniesienie poziomu kształcenia i kwalifikacji, aby móc osiągnąć europejskie standardy edukacyjne. Ważnym obszarem rozważań raportu było nowe rozumienie edukacji. Należy ją pojmować jako szeroki kontekst wyzwań współczesnego świata i sytuacji w Polsce, jako kompleksowość w podejściu do uwarunkowań i funkcji edukacji, jako ustawiczność samokształcenia każdej jednostki, sprawę społeczną i sprawę jednostki jednocześnie, siłę sprawczą i efekt realizowanych przemian, strukturę wkomponowaną w określony system przygotowania ludzi do pełnienia różnych funkcji i ról i wreszcie – uczenie młodzieży funkcjonowania w warunkach demokracji. Z kolei wcześniejszy *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki* z 1993 r. łączył zadania systemu edukacji z trzema kierunkami transformacji systemowej, a mianowicie: z włączeniem się Polski w system gospodarki rynkowej, z przebudową systemu politycznego opartego na zasadach demokracji i pluralizmu oraz z procesami integracji europejskiej i wyzwaniami globalnymi (Banach, 2001: 57-58). Te i inne raporty PAN ukazywały polską edukację, jej cele i zadania w szerokim horyzoncie wyzwań współczesnego świata oraz transformacji systemowej, również w kontekście potrzeb samych jednostek i wyznaczały kierunki przekształceń systemu oświaty.

Pierwsze konkretne zmiany w systemie edukacji wprowadziła *Ustawa o systemie oświaty* z 7 września 1991 r. (Dz.U. z 1996 r., nr 67, poz. 329). Dotyczyły one głównie autonomii szkół, możliwości zakładania placówek niepublicznych przez osoby prawne i fizyczne, rozszerzenia kompetencji społecznych organów szkół, wyboru dyrektora w wyniku konkursu. System oświaty tworzyły następujące instytucje: przedszkola, szkoły podstawowe i ponadpodstawowe wszystkich typów, placówki oświatowo-wychowawcze,

resocjalizacyjne, rodziny zastępcze i ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, zakłady kształcenia i doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne. Ustawa określiła zasady prowadzenia przedszkoli i szkół (publicznych i niepublicznych) oraz formy wypełniania obowiązku szkolnego.

Najbardziej widocznym skutkiem wprowadzenia ustawy (a więc demonopolizacji i decentralizacji w szkolnictwie) było upowszechnienie się kształcenia na poziomie wyższym, w tym w szkołach prywatnych. W szybkim tempie rosła liczba nowo powstających szkół wyższych, w tym prywatnych (w 1991 r. szkół prywatnych było 12, w 1995/1996 r. – 80, w 2002/2003 r. – 252). Rosła tym samym liczba osób posiadających wykształcenie wyższe (1990 r. absolwentów szkół wyższych było 50 tys., w 1995/1996 r. – 89 tys., w 2002/2003 r. – 366,1 tys.). W okresie ostatnich 15 lat współczynnik skolaryzacji brutto w Polsce w szkolnictwie wyższym wzrósł 4-krotnie: z 12,9% w roku 1990 do 48,9% w roku 2006 (wykres 1). Sukcesywnie wzrasta więc odsetek młodzieży uczącej się w grupie wiekowej 19-24 lata w stosunku do ogółu młodzieży w tejże grupie wiekowej. Wzrost populacji studentów niewątpliwie związany jest ze zwiększeniem liczby słuchaczy studiów wieczorowych i zaocznych w szkołach państwowym i niepaństwowym. Niestety, negatywnym „skutkiem ubocznym” owych zmian była komercjalizacja systemu edukacyjnego, co rzutowało na jakość kształcenia (pomimo wzrostu wymagań wobec szkół i ich coraz bogatszej oferty edukacyjnej).

Wykres 1. Współczynnik skolaryzacji brutto w latach 1990-2006



Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2001 roku, GUS, Warszawa 2002;

Roczniki Statystyczne GUS

Kondycja polskiej edukacji była jednak nadal niepewna i zagrożona. Mała udział edukacji w podziale dochodu narodowego, pogarszały się proporcje między płacami nauczycieli i pracowników nauki oraz płacami w sferze materialnej. Sama jakość kształcenia była wciąż niska, programy i kierunki kształcenia były niedostosowane do potrzeb rynku pracy. Konieczna więc była całościowa przebudowa systemu oświaty.

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Nowy etap prac nad systemem kształcenia rozpoczął w maju 1998 r. projekt MEN – *Reforma systemu edukacji*. Projekt ten zakładał wprowadzenie nowej struktury systemu edukacji, która miałaby być drogą do osiągnięcia trzech głównych celów: 1. podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa poprzez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego, 2. wyrównywania szans edukacyjnych oraz 3. sprzyjania poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia (*Reforma systemu edukacji*, 1998: 10). Projekt ten był w ciągu następnych miesięcy rozbudowany, a jego wdrażanie miało być szybkie i kompleksowe.

Ostatecznie reformę ustroju szkolnego wprowadziła ustawa z 8 stycznia 1999 r. (Dz.U. z 1999 r., nr 14, poz. 124-134). Celem reformy szkolnictwa była poprawa jej funkcjonowania. Zmianom uległa struktura organizacyjna szkolnictwa, programy nauczania, zarządzanie i nadzorowanie oświatą, sposób oceniania i egzaminowania uczniów, ale również kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz system ich awansowania i finansowania.

Pierwszy etap reformy dotyczył szkolnictwa podstawowego. Dotychczasowe szkoły podstawowe zamieniono na sześcioletnie szkoły podstawowe i trzyletnie gimnazja. Jest to powrót do polskich tradycji i jednocześnie zbliżenie do modeli szkolnictwa funkcjonujących w Europie Zachodniej. Gimnazja mają spełniać funkcję egalitaryzującą – wyrównywać poziom uczniów dzięki możliwościom organizowania zajęć dla dzieci mających trudności szkolne i dla dzieci zdolnych. Nowy ustrój szkolny obowiązuje od 1 IX 1999 r.

Zmianie uległa również struktura szkół średnich, których miejsce zajęły szkoły ponadgimnazjalne (od 1 IX 2002 r.), dzielące się na trzyletnie licea profilowane, umożliwiające naukę na studiach po otrzymaniu egzaminu dojrzałości, dwuletnie szkoły zawodowe, kończące się egzaminem i umożliwiające kształcenie w szkole uzupełniającej oraz dwuletnie licea uzupełniające, podbudowane szkołą zawodową, kończące się egzaminem dojrzałości.

Nowością wprowadzoną przez ustawę jest system egzaminów po każdym poziomie kształcenia. Dlatego też powołano dwie komisje egzaminacyjne: centralną, której zadaniem jest opracowywanie standardów wymagań i analizowanie wyników egzaminów, oraz regionalną, która ma przeprowadzać sprawdziany i egzaminy. Zewnętrzne egzaminy (przeprowadzane przez zewnętrzną komisję egzaminacyjną) sprawdzają stan wiedzy ucznia i jednocześnie poziom kształcenia w konkretnej szkole i na konkretnym poziomie.

Ustawa wprowadziła również zmiany dotyczące statusu zawodowego nauczycieli, ustanawiając szczeble awansu zawodowego (nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany). Osiągnięcia zawodowe nauczycieli nabrały więc decydującego znaczenia. To od nich będą zależały wyższe gratyfikacje finansowe (a nie jak dotychczas – od poziomu wykształcenia i stażu pracy). Mechanizm ten ma sprzyjać podnoszeniu jakości pracy szkoły i jakości kształcenia. Niestety, praktyka temu przeczy. Badania wskazują, że wzrasta liczba nauczycieli awansujących, a efekty kształcenia spadają (wskaźnikiem jest odsetek młodzieży nie zdającej matury).

Ze względu na kompleksowość przekształceń systemu oświaty wdrażanie niektórych jego elementów zostało rozłożone w czasie (wbrew początkowym założeniom). Z dniem 1 IX 2004 r. wprowadzono obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego przez dzieci w wieku 6 lat w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym, zorganizowanym w szkole podstawowej (tzw. zerówki). Są one ważnym pomostem budowania równego startu dzieci. Obowiązkowość uczestnictwa dzieci w grupach zerowych pozwoli na zminimalizowanie różnic w kształceniu już w pierwszej jego fazie, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci z terenów wiejskich i małomiasteczkowych.

Również egzamin państwowy kończący edukację na poziomie średnim – tzw. matura, został „zreformowany” dopiero w 2005 r. (choć początkowo miał być w 2002 r.). Założeniem nowej matury jest zastąpienie egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe. Liczba otrzymanych punktów z egzaminu maturalnego uprawnia do starania się o indeks określonych uczelni. Uczniowie składają deklarację o przystąpieniu do egzaminu (wstępną do 30 września, ostateczną do 20 grudnia). Ustanowiono nowy sposób oceniania – część pisemna oceniana jest przez egzaminatorów zewnętrznych, ustna zaś – w szkole ucznia. Ponadto część pisemna może być zdawana na poziomie podstawowym bądź rozszerzonym – wybór pozostawiono maturzystom.

Etap przekształceń egzaminu maturalnego nie jest zamknięty. Na następne lata przewidziane są kolejne zmiany, m.in. ograniczenie liczby języków

obcych, przedmiotów dodatkowych czy wprowadzenie egzaminu z filozofii i języka łacińskiego.

Konieczność reformy była oczywista i uzasadniona. Nowe wymogi rynku pracy, rosnące aspiracje edukacyjne Polaków, perspektywa wejścia do Unii Europejskiej to kluczowe przyczyny reorganizacji szkolnictwa. Do pozytywnych efektów reformy Mirosław Szymański zalicza m.in. troskę reformatorów polskiego systemu edukacji o zharmonizowanie założeń proponowanych zmian oświatowych z innymi reformami dokonywanymi się w sferze gospodarczej, społecznej i administracyjnej. Przykładem jest kontynuacja procesu decentralizacji zarządzania oświatą. Podobnie korzystnie Szymański ocenia dążenia do zorganizowania szerokiego zaplecza reformy oświaty i jak najpełniejszego włączenia środowisk lokalnych do realizacji zamierzeń reformatorskich. Nadanie znacznych uprawnień i dużego zakresu kompetencji jednostkom samorządu terytorialnego może stanowić istotny bodziec do pobudzenia i utrzymania aktywności społecznej, sprzyjającej rozwiązywaniu istotnych problemów oświaty. Na aprobatę zasługuje również, zdaniem Szymańskiego, widoczna troska reformatorów systemu edukacji o przywrócenie rodzinie należnego miejsca w wychowywaniu dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Niezależnie od zróżnicowanej wiedzy i kompetencji rodzice zawsze muszą być traktowani jako pełnoprawni partnerzy szkoły, a uprawnienia rodzicielskie nie mogą być bezzasadnie ograniczane przez nauczycieli, dyrektorów szkół czy przedstawicieli administracji terenowej. Chodzi o kontakty z rodziną i tworzenie odpowiednich warunków współpracy, a szerzej – o układ stosunków społecznych opartych na bezpośrednich kontaktach osobistych i atmosferze zbliżonej do rodzinnej (Szymański, 1999: 252).

Wydaje się jednak, że powyższa pozytywna ocena reformy oświaty jest przesadzona. Pierwsze badania na temat jej realizacji pokazały, że ma ona wiele słabych stron i niedociągnięć (na które zresztą także wskazuje Szymański). Głównym zastrzeżeniem jest nie w pełni realizowany główny postulat reformy, a mianowicie wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Zadanie to jest utrudnione przez niedostateczne środki finansowe przekazywane z budżetu państwa w postaci subwencji oświatowej i dotacji. Również decentralizacja zarządzania oświatą i związane z tym przerzucenie obowiązków utrzymania szkół podstawowych na gminy, przy wielu zaletach tych rozwiązań, ma aspekty niekorzystne. Pogłębia różnice w sytuacji oświatowej gmin. Te z nich, które mają korzystniejszą sytuację społeczno-gospodarczą, silniej wspomagają szkoły, dlatego też ich poziom jest wyraźnie wyższy. Gminy najsłabsze zaś mają ogromne trudności z zaspokojeniem

nawet najniezbędniejszych potrzeb szkół, w tym dowozu dzieci do szkół czy z zatrudnienia wykwalifikowanych nauczycieli. Powoduje to pogłębianie różnicowania szans edukacyjnych uczniów, a nawet zachodzi obawa, że edukacja dzieci najbiedniejszych może zakończyć się na szkole podstawowej. Podobne niepokoje budzi koncepcja kształcenia zintegrowanego. Tu również wpływ na jej realizację ma sytuacja ekonomiczna gmin – im biedniejsze gminy, tym słabsze szkoły i słabsza kadra nauczycielska (Szymański, 1999: 255; Wal-kowska, 2002: 223-224).

Także stopień uspołecznienia szkół jest niewystarczający. Proces ich demokratyzacji jest, oczywiście, zauważalny, np. w odniesieniu do większej akceptacji udziału rodziców w decyzjach dotyczących spraw szkoły. Jest to jednakże nadal sfera wymagająca doskonalenia.

W trudnej sytuacji znalazła się ponadto kadra nauczycielska. Została postawiona przed wyborem programów nauczania, tworzeniem programów autor-skich. Trudno jednakże pozostawienie inicjatywy nauczycielom w kwestii wyboru programów szkolnych traktować jako minus reformy. Jest to raczej obawa samego środowiska nauczycielskiego przed większym nakładem pracy i większą odpowiedzialnością, bo przecież to od nich zależy, czy będą po-trafili wykorzystać nowe możliwości. Kwestia ciągłego doksztalcenia, duże wymagania, a jednocześnie niskie uposażenia są przyczynami małego poparcia dla reformy ze strony tego środowiska.

Również odbiór społeczny reformy oświaty jest krytyczny. Badania CBOS-u, realizowane systematycznie od połowy 1998 r., pokazują, że więk-szość Polaków, owszem, dostrzegała potrzebę przeprowadzenia reformy edu-kacji, ale niekoniecznie w trybie pilnym – ze względu na inne problemy kraju. W badaniu z 2001 r. *Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech se-mestrach doświadczeń* CBOS informuje, że społeczeństwo było otwarte na reformatorskie propozycje i rozwiązania MEN, udzielając wielu z nich trwa-łego lub wręcz rosnącego poparcia. Polacy nie kryli jednak obaw związanych z tą reformą – w ostatecznym bilansie zawsze okazywały się one silniejsze niż nadzieje. Krytycznie oceniali też to, co dzieje się w reformowanym szkolnictwie na poziomie ich społeczności lokalnych, częściej wymieniając problemy, jakie stwarza reforma, aniżeli jej osiągnięcia. Ostatecznie po upływie dwóch semestrów od wprowadzenia zmian do szkół w społeczeństwie wyraźnie przeważały opinie krytyczne. Oceniano, iż szkolnictwo funkcjonuje gorzej niż przed reformą lub że w zasadzie nic się nie zmieniło. Półtora roku po wprowadzeniu reformy edukacji do szkół większość Polaków (69%) nie dostrzegała w niej szansy dla zwykłych ludzi: co czwarty ankietowany (25%)

uznawał reformę za niekorzystną, a ponad dwie piąte (44%) uważało, że nie ma ona znaczenia dla ludzi takich, jak oni. Korzyści dostrzegało jedynie 13% badanych. Większość Polaków nie wierzyła, że reforma spowoduje wyrównanie szans edukacyjnych uczniów pochodzących z rodzin ubogich oraz zamożnych, a także zamieszkałych na wsi oraz w miastach. Polacy na ogół też nie spodziewali się, że dzięki zmianom w szkolnictwie młodzi ludzie będą mniej zagrożeni bezrobociem. Sceptycznie odnosili się również do opinii, iż reforma wpłynie na wzrost liczby młodych ludzi zdobywających wyższe wykształcenie oraz że zwiększy konkurencyjność polskiej młodzieży w stosunku do rówieśników z Zachodu. Dochodzi do tego poczucie niedoinformowania o zmianach wprowadzanych w szkolnictwie, które zmniejsza szanse na akceptację reformy (www.cbos.pl).

Kontrowersyjną i sporną kwestią jest także zagadnienie odpłatności za naukę w szkołach publicznych. W społeczeństwie polskim dominuje przekonanie, że nauka powinna być bezpłatna. Całkowicie bezpłatne powinno być obowiązkowe nauczanie w szkole podstawowej i gimnazjum. Istnieje jednak społeczne przyzwolenie na częściową odpłatność, zwłaszcza jeśli chodzi o szkolnictwo wyższe. Opinie w tej sprawie wyraźnie kształtują się w zależności od poziomu kształcenia: im wyższy jest ten poziom, tym częściej ankietowani uważają, że nauka powinna być częściowo odpłatna. Widać, że dla części Polaków wyższe wykształcenie jest wartością, w której zdobycie warto samemu zainwestować. Z drugiej zaś strony dezaprobatą dla odpłatności za naukę w szkołach publicznych średnich i wyższych świadczy o narastającym lęku Polaków przed urynkowieniem edukacji, a tym samym przed pogłębianiem się różnic w dostępie młodzieży do wykształcenia (www.cbos.pl).

NOWE WYZWANIE – WYRÓWNYWANIE SZANS EDUKACYJNYCH

Głównym kierunkiem polityki oświatowej w Polsce wyznaczonym przez reformę systemu edukacji jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i osób dorosłych z różnych środowisk, zwłaszcza dotkniętych marginalizacją społeczną i ubóstwem. Ograniczony dostęp do wykształcenia w Polsce utrwała nierówności społeczne. Ów nierówny dostęp do edukacji wiąże się z dwoma głównymi barierami, a mianowicie: barierą finansową i terytorialną. Dlatego bardzo ważne są inicjatywy rządu, mające na celu zminimalizowanie wpływu tych barier na plany edukacyjne młodych ludzi, jak również dorosłych (bo o ich eliminacji trudno mówić).

Wyrównywanie szans edukacyjnych było motywacją do wprowadzenia w 2009 r. w ustawie zmian dotyczących m.in. upowszechnienia edukacji przedszkolnej oraz obniżenia wieku szkolnego. Zgodnie z planami reformy, począwszy od września 2009 r. gminy powinny gwarantować sześciolatkom bezpłatną edukację szkolną, a pięciolatkom – przedszkolną. Ten element reformy wznowił dyskurs społeczny. I chociaż Polacy opowiadają się za edukacją przedszkolną dla cztero- i pięciolatek, to są przeciwni obniżaniu wieku szkolnego i posyłaniu do szkół dzieci sześciolatków (64% opowiada się za zachowaniem dotychczasowego wieku szkolnego). Na taką opinię ma wpływ ocena przygotowania polskich szkół do przyjęcia tzw. zerówek. Jednakże w tym aspekcie zdania są podzielone. Według 36% respondentów szkoły są przygotowane do obniżenia wieku szkolnego, niemal tyle samo osób (35%) jest przeciwnego zdania, a 29% nie ma wyrobionej opinii (*Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego*, CBOS 2009, www.cbos.pl). Obiektywnie rzecz ujmując, polskie szkoły podstawowe będą się borykać głównie z problemami lokalowymi (brak sal) i organizacyjnymi (system zmianowy, udostępnienie palców zabaw itp.). Niemniej upowszechnienie obowiązku szkolnego i przedszkolnego może być szansą dla dzieci z terenów wiejskich i małomiasteczkowych, gdyż tam edukacja najmłodszych jest stosunkowo najniższa.

W ramach wyrównywania warunków startu szkolnego uczniów Minister Edukacji Narodowej i Sportu oraz Minister Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej w 2002 r. ogłosili program dla pierwszoklasistów z najuboższych rodzin *Wyprawka szkolna*. Uczniowie mają otrzymywać podręczniki szkolne, przybory szkolne, plecaki i stroje gimnastyczne. Adresatem programu są rodziny w trudnej sytuacji materialnej. Środki finansowe przeznaczone na pomoc materialną pochodzą z budżetu państwa. Program spotkał się z ogromnym zainteresowaniem i aprobatą społeczną. Zostały do niego włączone na pełnych zasadach partnerstwa wszystkie gminy i szkoły podstawowe. Skuteczny okazał się bezpośredni tryb współpracy resortów edukacji i pomocy społecznej, który pozwolił na kwalifikowanie do udzielenia pomocy tych uczniów, którzy takiej pomocy realnie potrzebowali (www.mgpiips.gov.pl).

W obliczu integracji europejskiej szczególnie istotne jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z Polski z uczniami z krajów europejskich. Akcesja Polski do Unii Europejskiej jest szansą dla młodych, ciekawych świata Polaków. Polscy uczniowie i studenci mogą korzystać z programów edukacyjnych stworzonych przez Unię Europejską. Należą do nich: *Program Leonardo da Vinci*, *Sokrates*, *Comenius*, *Młodzież dla Europy*.

Program Leonardo da Vinci dotyczy wstępnego kształcenia zawodowego, kształcenia ustawicznego, kształcenia otwartego i na odległość, doskonalenia umiejętności językowych, wspierania współpracy uczelni i przedsiębiorstw w zakresie transferu nowych technologii oraz wyrównywania szans dostępu różnych grup społecznych do rynku pracy. Projekty w ramach programu są przygotowywane w średnich szkołach zawodowych, policealnych, wyższych uczelniach, przedsiębiorstwach, instytucjach i ośrodkach badawczych (Głąbicka, 2004: 87-88).

Założeniem *Programu Sokrates* jest poprawa jakości nauczania. Odbywa się ona poprzez rozwój nauczania języków obcych krajów Unii Europejskiej, rozwój współpracy i wyjazdów studentów oraz kadry akademickiej w celach pogłębiania wiedzy w kształceniu europejskim oraz poprzez nowe metody dydaktyczne i badania problemów polityki edukacyjnej. Cele te mogą być osiągnięte dzięki wielu możliwościom działania, a mianowicie poprzez wyjazdy na studia, projekty pilotażowe, rozwój nowych technologii w dziedzinie informacji i komunikacji. *Program Sokrates II* składa się z kilku części: *Comenius* (edukacja szkolna), *Erasmus* (szkolnictwo wyższe), *Grundtvig* (kształcenie dorosłych), *Minerva* (kształcenie otwarte i na odległość), *Lingua* (nauka języków obcych). Największą część *Programu Sokrates* stanowi program *Erasmus*, adresowany do wszystkich przedstawicieli szkolnictwa wyższego. Na zagranicznej uczelni można uczyć się od 3 miesięcy do pełnego roku akademickiego. Macierzysta uczelnia zalicza okres studiów w innej szkole, a uzyskane oceny wlicza się do średniej ze studiów w kraju pochodzenia w ramach tzw. Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych.

Comenius to komponent *Programu Sokrates*. Wspiera on inicjatywy mające na celu podniesienie jakości edukacji szkolnej i promowanie świadomości wymiaru europejskiego w procesach edukacyjnych. Pomaga uczniom i nauczycielom w kształtowaniu poczucia przynależności do szerszej i otwartej na świat społeczności europejskiej. Program m. in. wspiera walkę z rasizmem i ksenofobią, promuje naukę języków obcych, podkreśla równość szans we wszystkich sektorach edukacji, opracowuje i rozpowszechnia metody przeciwdziałania marginalizacji w edukacji i niepowodzeniom w nauce.

Z kolei program *Młodzież dla Europy* (obecnie skrócona nazwa *Młodzież*) zajmuje się pozaszkolną, nieformalną edukacją młodych ludzi w wieku 15-25 lat. Polska uczestniczy w tym programie od 1998 r. W jego ramach można strąć się o dofinansowanie na działalność szkolną. Głównym celem programu jest uczenie i promowanie aktywności młodych ludzi, stworzenie im możli-

wości realizacji własnych ambicji i pragnień. Młodzi ludzie mają możliwość spędzenia przynajmniej jednego tygodnia w innym kraju UE. Program *Młodzież* zwraca uwagę na ludzi pozostających w trudnych warunkach, a także propaguje ideę wolontariatu europejskiego (Głąbicka: 2004: 88-89).

Wymogiem dzisiejszych czasów, a jednocześnie wyrazem chęci samych zainteresowanych jest „edukacja ustawiczna”. Daje ona szansę kontynuowania nauki na każdym etapie życia. Według definicji stosowanej przez UNESCO oznacza „wszystkie rodzaje aktywności kształceniowej w różnych okresach życia, zmierzającej do zdobycia wiedzy, rozwoju osobowości, uzdolnień i przygotowania do pełnienia różnorodnych obowiązków zawodowych i społecznych. W szeroko zakrojonych celach i różnorodnych formach edukacji ustawicznej mieszczą się także zadania szczegółowe, wynikające z dążenia do ograniczenia bezrobocia i związanej z tym izolacji i marginalizacji społecznej” (za: Graniewska, 1999: 46). Edukacja ustawiczna nazywana jest również zamiennie jako „kształcenie permanentne” lub „kształcenie ciągłe”. Określenia te definiują kształcenie jako proces ciągły, trwający przez całe życie. Wynika on z konieczności przystosowania się jednostki do dynamicznych przeobrażeń ekonomicznych, kulturalnych, naukowych i cywilizacyjnych współczesnych społeczeństw. Wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym staje się stopniowo przestarzałe, stąd potrzeba kontynuowania kształcenia i dostosowania go do poziomu rozwoju społeczeństwa. Czynnikiem stymulującym rozwój kształcenia ustawicznego są także przemiany zachodzące na rynku pracy, wymagające stałego aktualizowania wiedzy specjalistycznej. Do istniejących uwarunkowań społecznych rozwoju edukacji ustawicznej zalicza się również środowisko rodzinne. W myśl założeń teoretycznych edukacji ustawicznej rodzina, będąc jednym z podstawowych ogniw społeczeństwa wychowującego, odgrywa bardzo istotną rolę w procesie kształcenia przez całe życie.

W literaturze przedmiotu podkreśla się ogromne znaczenie tego typu edukacji. Jednocześnie zwraca się uwagę na możliwość pogłębiania nierówności społecznych i kulturalnych społeczeństw. Bardzo ważne jest, by edukacja nie służyła tylko grupom społecznym, których potrzeby edukacyjne kształtują się na wysokim poziomie, ale była szansą na godne życie dla środowisk dotkniętych marginalizacją (Frąckiewicz, 2002: 232).

We współczesnym społeczeństwie coraz większego znaczenia nabiera inna forma kształcenia (będąca wyrazem koncepcji kształcenia ustawicznego) – Uniwersytety Trzeciego Wieku. Takie placówki oświatowe są organizowane dla osób, które zakończyły czynną pracę zawodową. Uniwersytety te mają na

celu upowszechnianie wiedzy w różnych dziedzinach, promowanie aktywności ruchowej i fizycznej, nawiązywanie przyjaźni. Idea aktywnej starości ma wymierne skutki zarówno dla osób uczestniczących, jak i dla ogółu społeczności (Walkowska, 2002: 233-234). Pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku w Polsce powstał w Warszawie w 1975 r., a obecnie istnieje ich blisko 110, zrzeszając łącznie 25 tys. słuchaczy (www.utw.pl). Są one niewątpliwie odpowiedzią na potrzeby społeczne w zakresie edukacji ludzi starszych, a rezultatów ich działalności nie można niedoceniać. Szybko zmieniająca się rzeczywistość społeczno-ekonomiczna może czasami przerażać i zaskakiwać starszych ludzi. Oparcie funkcjonowania społeczeństwa na wiedzy i informacji, komputeryzacja, rozwój sieci informatycznych, Internetu sprawiają, że starsze pokolenie jest odsunięte na bok życia społecznego, co przyczynia się do pogłębiania różnic międzypokoleniowych. Nie dziwi więc ciekawość i skłonność do poznania nowych technik porozumiewania się. Zaangażowanie w naukę jest rodzajem terapii na samotność starszych ludzi, okazją poznania nowych ludzi i ogólnie – powodem lepszego samopoczucia. Liczba i oferta Uniwersytetów Trzeciego Wieku będzie niewątpliwie się rozszerzać, co należy odczytywać za pozytywny przejaw wpływu edukacji na życie starszych osób i ich rodzin.

PRORODZINNA EDUKACJA SPOŁECZEŃSTWA

Wyzwaniem dla systemu szkolnictwa w Polsce jest niewątpliwie podkreślenie znaczenia rodziny i dziecka w społeczeństwie. Lokowanie się rodziny i szczęśliwego życia rodzinnego na czele hierarchii wartości Polaków z jednej strony, z drugiej zaś wielość problemów uderzających w rodziny potęguje dyskurs społeczny na temat roli szkoły w kwestii pomocy rodzinom w akcentowaniu ich rangi.

Edukacja w tym kontekście traktowana jest jako zespół działań wychowawczych kształtujących konkretne postawy, zachowania społeczne, model stosunków i zachowań rodzinnych. Edukacja społeczna na rzecz rodzin wykorzystuje wyspecjalizowane instytucje (szkoły, poradnie, organizacje pozarządowe) oraz środki masowego przekazu. Akcja edukacyjna może mieć charakter szeroko zakrojonych działań nastawionych na informowanie i uwrażliwienie odbiorców (np. kampanie społeczne) bądź też działań z zakresu nauczania i wychowywania skierowanych do wąskiej grupy odbiorców (np. przedmiot szkolny) (Raćław-Markowska, 2004: 237-239).

Edukacja na rzecz rodzin to obszar działań wpływających na poprawę warunków powstawania i funkcjonowania rodzin. Obejmuje przede wszystkim prorodzinną edukację całego społeczeństwa, poprzez edukację szkolną i popularyzowanie w środkach masowego przekazu właściwych wzorców życia rodzinnego.

Edukacja szkolna uwzględnia problematykę życia rodzinnego, czyli tzw. przygotowanie do życia w rodzinie. Właśnie wprowadzenie w Polsce edukacji seksualnej jako przedmiotu szkolnego było zagadnieniem wzbudzającym wiele kontrowersji. Zwolennicy tego posunięcia akcentowali małą wiedzę młodych osób na temat planowania rodziny i świadomego rodzicielstwa. Przeciwnicy zaś podkreślali obowiązki i prawa rodziców do edukowania dzieci w tym zakresie oraz wskazywali na nieprzystosowanie treści podręczników do psychiki dziecka i braki związane z właściwym przygotowaniem kadry szkolącej. Ostatecznie w 1999 r. zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej wprowadzono do programu nauczania przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie”. Przedmiot ten jest obligatoryjny dla szkół, ale nieobowiązkowy dla uczniów (uczestniczą chętni za zgodą rodziców lub w przypadku pełnoletniości ucznia potrzebna jest jego deklaracja na piśmie) (Raćław-Markowska, 2004: 241-242). Jednakże wyrywkowe badania sprawdzające realizację przez szkoły tego zarządzenia wykazały, że nie wszystkie uruchomiły przedmiot, nie zawsze też zajęcia były prowadzone systematycznie i przez dobrze przygotowaną kadrę. Mimo to wprowadzenie programu przygotowania młodzieży do przyszłego życia rodzinnego okazało się właściwym krokiem. Nauczyciele realizujący przedmiot potwierdzali, że uczniowie interesują się problematyką życia w rodzinie, w tym przede wszystkim zagadnieniami więzi małżeńskiej i rodzinnej, miłości i przyjaźni, rozwiązywaniem konfliktów. Młodzież chciałaby poznać zasady budowania i stabilizowania związku uczuciowego (*O wychowaniu do życia w rodzinie*, 2002: 50-51).

Przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie, wskazywanie pozytywnych wzorców jest bezsprzecznie pilnym zadaniem, gdyż, niestety, edukacja społeczna i obecny klimat społeczny są nieprzychylnie dzieciom i rodzinom z dziećmi. Powszechne jest mniemanie, że rodzina z trójką dzieci to już rodzina wielodzietna. Takie rodziny muszą borykać się nie tylko z trudami dnia codziennego, problemami finansowymi, organizacją opieki nad dziećmi, ale także z nieprzychylnością w społecznym odbiorze. Pilnym zadaniem jest więc zmiana takiego nastawienia oraz podniesienie rangi rodzin z kilkorgiem dzieci.

Niewątpliwie realizacja przedmiotu szkolnego „Przygotowanie do życia w rodzinie” (pod warunkiem właściwego przekazywania wiedzy przez kompetentnych, a nie przypadkowych nauczycieli) stworzy odpowiednie, pozytywne ramy dla przyszłych zachowań młodzieży, co może zaowocować nowo powstającymi i prawidłowo funkcjonującymi rodzinami.

Urzeczywistnienie tych działań musi być wzmocnione odpowiednimi akcjami społecznymi, kampaniami na rzecz rodzin, propagującymi odpowiednie postawy społeczne. Udział środków masowego przekazu w akcjach na rzecz rodzin ma dwójakie znaczenie – z jednej strony pokazują (a nawet ujawniają) problemy rodzin, np. przemoc w rodzinie, molestowanie seksualne dzieci, z drugiej zaś kształtują pozytywne postawy, np. wobec rodzicielstwa zastępczego. Ich pozytywnej działalności nie można niedoceniać. Szerokie pole oddziaływania, swoisty autorytet i wartość informacyjna to atuty, które czynią kampanie i akcje medialne skutecznymi. Prowokują dyskurs społeczny, zainteresowanie tematyką społeczną i rodzinną, sprawiają, że społeczeństwo uświadamia sobie problemy rodzin i konieczność niesienia im pomocy. Edukacja na rzecz rodzin jest wymogiem współczesnej rzeczywistości. Prorodzinne wychowanie całego społeczeństwa (nie tylko dzieci i młodzieży, ale i osób dorosłych) przyczyni się do umocnienia pozycji rodziny i dziecka w świecie alternatywnych form życia rodzinnego, do zakwestionowania negatywnych stereotypów dotyczących rodzin, wreszcie do poprawy funkcjonowania rodzin.

Istotnym elementem edukacji szkolnej są zajęcia pozaszkolne, będące alternatywą dla niezorganizowanego czasu dzieci i młodzieży, w tym działalność sportowa i turystyczna. Stanowią one ważny element wychowawczy, tworząc odpowiednie przyzwyczajenia kulturowe. Jest to szczególnie ważne zadanie szkoły, zwłaszcza że obserwuje się postępującą deprivację młodzieży. Zachowania agresywne, używki (papierosy, alkohol i narkotyki), przemoc szkolna (wyłudzenie pieniędzy, zastraszanie, pobicia) to negatywne elementy życia szkolnego, które wymagają szybkich i skonkretyzowanych działań.

Zasadniczym elementem wychowania (rodzinnego, szkolnego) jest lepszy start młodych ludzi w dorosłe życie. Ukształtowanie dorastającej młodzieży aktywnej społecznie, przedsiębiorczej i zaradnej życiowo to – wraz z właściwym wykształceniem – dobre remedium na problemy bezrobocia. Młodzież aktywna będzie bardziej odporna na chwilowe klęski i niepowodzenia związane z wchodzeniem w dorosłe życie. Dodatkowo oparcie w rodzinie umacnia poczucie własnej wartości, daje poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Dlatego niezwykle istotnie jest takie ukształtowanie młodego pokolenia, aby

rodzina była najważniejsza, aby była synonimem powodzenia i satysfakcji życiowej.

ZAKOŃCZENIE

Lata dziewięćdziesiąte w Polsce były okresem poszukiwań i zmian w systemie edukacji. Proces transformacji polityczno-gospodarczo-społecznej miał swój wymiar również w sferze edukacji. Niestety, edukacja nie stanowiła priorytetowych działań państwa w okresie polskiej transformacji i w znacznym stopniu podlegała żywiołowemu rozwojowi w ramach procesu prywatyzacji, decentralizacji oraz przyzwolenia na większą samodzielność w gospodarowaniu środkami publicznymi (Golinowska, 2000: 120). Polityka i gospodarka tego okresu nie określiły w pełni swoich oczekiwań i zamówień pod adresem systemu edukacji, a władze długo nie doprowadzały do przyjęcia perspektywicznego programu reformy oraz nie stwarzały odpowiednich warunków dla procesów modernizacyjnych i reformatorskich (Banach, 2001: 117).

Jednakże przeprowadzona reforma systemu oświaty (przy wielu jej niedociągnięciach) stworzyła warunki do jakościowej zamiany programów nauczania. Niewątpliwie rozbudziła zainteresowanie Polaków kwestią edukacji. W kontekście zachodzących przemian związanych zarówno z transformacją systemową w Polsce, jak i integracją europejską oraz globalizacją edukacja postrzegana jest jako szansa budowania lepszego kraju i lepszego bytu rodzin. Czesław Banach przytacza trafne określenie: „Edukacja jest społeczną wartością i kapitałem oraz nadzieją, a także wielkim obszarem zadań. Powinna być także – w swych celach i metodach pracy – poważnym sprzeciwem wobec wielu antywartości oraz negatywnych zjawisk i zagrożeń ludzkiego bytu” (Banach, 2002: 88).

Edukacja oparta jest na czterech zasadach nazywanych filarami edukacji: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; i uczyć się, aby być (Delors: 1998: 78). Pełne uświadomienie sobie tych reguł przez Polaków niewątpliwie przyczyni się do traktowania wykształcenia i posiadanej wiedzy jako szansy lepszego życia, pełniejszego realizowania własnej osoby i poczucia satysfakcji z możliwości rozumienia szybko zmieniającej się otaczającej rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- A u l e y t n e r J., 2001, Edukacja bez granic, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- B a n a c h Cz., 1999, Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- B a n a c h Cz., 2001, Edukacja. Wartość. Szansa, Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- B a n a c h Cz., 2002, System edukacji i szkoła przyszłości, „Polska 2000 Plus”, nr 1, s. 75-90.
- D e l o r s J., 1998, Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO.
- F r ą c k i e w i c z L., 2002, Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów, Katowice: „Śląsk”.
- F r ą c k i e w i c z L., 2004, Edukacja przez całe życie, w: *Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w Polsce. Uwarunkowania demograficzne i społeczne*, red. D. Graniewska, 2004, Warszawa: IPiSS, s. 159-179.
- G ł ą b i c k a K., 2004, Polityka społeczna państwa polskiego u progu członkostwa w Unii Europejskiej, Radom: Instytut technologii Eksploatacji.
- G r a b a r c z y k I., 2003, Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Szkolnictwo publiczne i niepubliczne w Polsce, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- G o l i n o w s k a S., 2000, Polityka społeczna. Koncepcje – instytucje – koszty, Warszawa: Politeks.
- G r a n i e w s k a D., 1999, Kapitał ludzki jako cel strategiczny polityki społecznej, Warszawa: IPiSS.
- M i k o ł a j c z y k Z. J., 2002, Edukacja a równość szans w okresie transformacji, w: T. Kowalik (red.), *Nierówni i równiejsi. Sprawiedliwość dystrybucyjna czasu transformacji w Polsce*, Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 312-346.
- O c h m a ń s k i M., 1999, Możliwości i zagrożenia reformy systemu edukacji w Polsce, w: M. Ochmański (red.), *Możliwości i bariery reform edukacyjnych na poziomie wyższym*, Lublin: Wydaw. UMCS, s. 23-29.
- „O wychowaniu do życia w rodzinie”, 2002, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze”, nr 3, s. 49-55.
- R a c ł a w - M a r k o w s k a M., 2004, Edukacja na rzecz rodziny jako obszar działań w celu poprawy warunków powstawania i funkcjonowania rodzin, w: D. Graniewska (red.), *Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w Polsce. Uwarunkowania demograficzne i społeczne*, Warszawa: IPiSS.
- Reforma systemu edukacji: projekt, 1998, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Roczniki Statystyczne GUS.
- S z y m a ń s k i M., 1999, Reforma systemu edukacji – próba wyrównania szans młodego pokolenia, w: B. Balcerzak-Paradowska (red.), *Sytuacja dzieci w Polsce w okresie przemian*, Warszawa: IPiSS, s. 246-257.

W a l k o w s k a W., 2002, Edukacja, w: L. Frąckiewicz, Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów, Katowice: „Śląsk”, s. 215-238.
www.mgpips.gov.pl
www.cbos.pl
www.ntw.pl

EDUCATION IN POLAND
– THE NECESSITY OF A REFORM AND NEW CHALLENGES

S u m m a r y

The systemic transformation in Poland has revealed the range of inadequacy of the system and the quality of education to the requirements of the principles of market economy. The changing labor market needed a type of employees different from the earlier, socialist society. The principles of decentralization and demonopolization introduced at the beginning of the 1990s started changes in the system of education. At the same time they revealed an increase in Poles' educational aspirations. Reformatory work that resulted in the 1999 reform of education were subjected to this. The reform is a continuous process. Its elements are gradually implemented, and are connected both with the structure and with the quality of education. The tasks of the reform also include making the children's and youths' educational chances equal as well as propagating the pro-family education of the society.

The aim of the article is discussing the state of Polish education in the 1990s and of the causes and results (up till now) of the reform of the educational system. It shows problems in the educational policies and indicates both the necessity of undertaking reformatory measures and new areas and challenges within education of the young (and not only) generation.

Translated by Tadeusz Karłowicz

Słowa kluczowe: oświata, reforma edukacji, edukacja prorodzinna, wyrównywanie szans edukacyjnych.

Key words: education, reform of education, pro-family education, making educational chances equal.