

ZESZYT NAUKOWY

Λόγος

Nr 10 (2019)

TOWARZYSTWO NAUKOWE LOGOS

Wydawca

Towarzystwo Naukowe LOGOS

97-300 Piotrków Trybunalski

ul. Słowackiego 114/118,B,222

Prezes

Zygmunt Rogoziński

Copyright by LOGOS

Materiały można przesyłać drogą elektroniczną pod adres:

www.szkola-logos.pl

Spis Treści

Monika Nyka, Dorota Oleksiak, Krystyna Starczewska, Joanna Trojanowska

Raport o skutkach wprowadzanej obecnie przez władze reformy oświatowej.....4

Henryk Rutkowski

Piotrków.....62

dr Wanda Nalepa Amarantidou

Śladami Juliusza Słowackiego po Grecji (24.08-12.10.1836)70

Tadeusz Łopusiński

Ruch oporu oraz tajne nauczanie w Skotnikach w okresie okupacji.....79

Konwersatorium Doświadczenie i Przyszłość 3.0

Koalicja NIE dla chaosu w szkole

**RAPORT O SKUTKACH WPROWADZANEJ OBECNIE PRZEZ WŁADZE
REFORMY OŚWIATY**

PROPOZYCJA PRZYSZŁEGO SYSTEMU EDUKACJI

Święto Wolności i Solidarności

Gdańsk, 1- 4 czerwca 2019

Opracowały:

Monika Nyka

Dorota Oleksiak

Krystyna Starczewska

Joanna Trojanowska

współpraca Agnieszka Jędrzejewska

SPIS TREŚCI

1. RYS HISTORYCZNY: REFORMA Z LAT 1998 – 1999 I JEJ SKUTKI

- 1.1. Ramy prawne systemu edukacji po roku 1999
- 1.2. Wzrost efektywności systemu edukacji po roku 1999
- 1.3. Nieudany eksperyment z sześciolatkami

2. ZMIANA STRUKTURY POLSKIEGO SZKOLNICTWA

- 2.1. Założenia i cele ostatniej reformy

3. Dyskurs przed wproW

- 3.2. Próby przeciwstawienia się reformie
- 3.3. Ruchy społeczne przeciw reformie
- 3.4. Cel – referendum

4. PROCES WDRAŻANIA REFORMY

- 4.1. Szkoły nie są z gumy
- 4.2. Koszty reformy

5. NOWA PODSTAWA PROGRAMOWA DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

- 5.1. Cele ideologiczne edukacji
- 5.2. Opinie ekspertów o podstawie programowej
- 5.3. Nadmiar materiału
- 5.4. Niespójność podstaw programowych „starej” i „nowej”
- 5.5. Przygotowanie nowych podręczników

6. SYTUACJA UCZNIÓW W TRAKCIE WDRAŻANIA REFORMY

- 6.1. Siódmoklasiści – problem z realizacją materiału
- 6.2. Ósmoklasiści i ich końcowy egzamin
- 6.3. Ostatni gimnazjaliści
- 6.4. Podwójny rocznik
- 6.5. Nierówny dostęp do szkół średnich
- 6.6. Demontaż „specjalistycznej” edukacji
- 6.7. Uczniowie z ograniczeniami zdrowotnymi w zreformowanej szkole
- 6.8. Różnicowanie szans edukacyjnych
- 6.9. Drogi ucieczki – szkolnictwo niepubliczne i edukacja domowa
- 6.10. Wzmocnienie sektora prywatnych usług edukacyjnych

7. SYTUACJA NAUCZYCIELI I DYREKTORÓW SZKÓŁ

- 7.1. Nauczycielskie rezygnacje
- 7.2. Nauczyciel na wielu etatach
- 7.3. Nauczyciele – bez szans na zmianę pokoleniową
- 7.4. Kadry nauczycielskie ma równi pochyłej

8. SKUTKI REFORMY – PRÓBA PODSUMOWANIA

9. SKUTKI REFORMY – ROK SZKOLNY 2018/19 ROKIEM PROTESTÓW

9.1. Wielki strajk

9.2. Społeczne poparcie dla nauczycieli

10. PRZYSZŁOŚĆ POLSKIEGO SZKOLNICTWA

10.1. Jakim celem służyć powinna szkoła w XXI wieku?

10.2. Jaka struktura szkolnictwa byłaby najbardziej skuteczna dla realizacji tak sformułowanych celów?

10.3. Zasady konstruowania programów nauczania

10.4. Zarządzanie szkolnictwem

11. PODSUMOWANIE

Reforma wprowadzana przez obecne władze oświatowe obejmuje zmianę struktury szkolnictwa, programów nauczania i zarządzania systemem edukacji. Niniejszy raport jest próbą zebrania w całość i prezentacji skutków wciąż jeszcze trwającej przebudowy systemu szkolnego.

Raport ten miał początkowo podsumować pierwszy rok wdrażania reformy. Jednak wydarzenia, do których doszło w roku szkolnym 2018/2019 są tak symptomatyczne, że trzeba je było uwzględnić. Niepokoje społeczne z ostatnich miesięcy swoje źródło mają bowiem właśnie w źle przeprowadzonej i szkodliwej reformie systemu szkolnego.

Jesienią 2018 roku grupy rodziców zaczęły się głośno domagać zmiany podstawy programowej. Żądania przybrały formę listów otwartych i apeli. 15 listopada 2018 na ręce Anny Zalewskiej wpłynęła petycja z wnioskiem o rewizję podstawy programowej.¹ Rodzice wskazywali też na inne związane z reformą problemy – na pogorszenie się warunków nauki, na braki w szeregach nauczycieli, na zagrożenia związane z podwójną rekrutacją do szkół średnich.

W grudniu 2018 doszło do wybuchu niezadowolenia pracowników szkół. W wielu miejscowościach z powodu „nauczycielskiej grypy” zamykano szkoły i przedszkola. Rządzący zlekceważyli ten sygnał – nie podjęto konstruktywnych rozmów ze związkami zawodowymi. 8 kwietnia 2019 rozpoczął się 19-to dniowy strajk. Strajk nie przyniósł spełnienia postulatów, ale wymusił zmianę obowiązującej retoryki. W rządowych środkach przekazu nie słychać już zapewnień, że reforma Anny Zalewskiej jest udana. Wycofano się z nowego systemu oceniania nauczycieli i wydłużenia ścieżki awansu. Premier Mateusz Morawiecki mówi o konieczności przeprowadzenia pilnych reform. Z obradami zwołanego przez niego „okrągłego stołu” trudno wiązać jakieś nadzieje, ale jest to sygnał, że politycy dostrzegli, że nie mogą dłużej ignorować zapaści, jaką na polską szkołę sprowadziła reforma Anny Zalewskiej.

O konieczności wprowadzenia pilnych zmian w edukacji wie już od dawna społeczna strona sporu, która zapowiada organizację własnych debat i narad obywatelskich. Nasz raport, który oddajemy właśnie w ręce Czytelników, jest próbą włączenia się w nurt tych działań. Niech zaprezentowana tu ocena stanu systemu polskiej edukacji i prezentacja kierunków pożądanых zmian będzie jednym z głosów w dyskusji nad przyszłością naszego szkolnictwa.

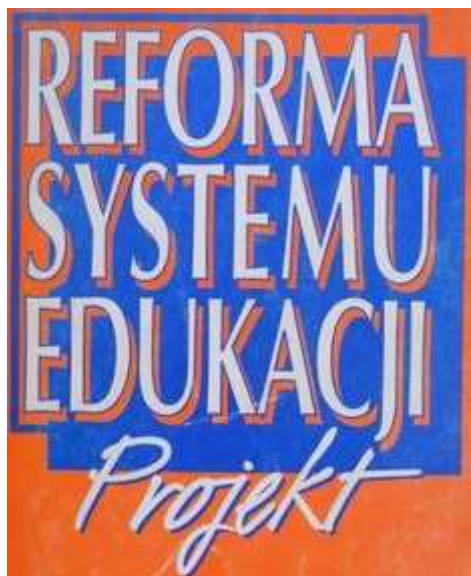
1. RYS HISTORYCZNY: REFORMA Z LAT 1998 – 1999 I JEJ SKUTKI

Ocena reformy szkolnictwa wprowadzanej przez obecne władze wymaga cofnięcia się do roku 1998 i zarysowania, jak wyglądał system polskiej edukacji przed „dobrą zmianą”.

Reforma edukacji z lat 1998–1999 była jedną z czterech wielkich reform rządu Jerzego Buzka. Nazywano ją reformą Handkego, od nazwiska profesora Mirosława Handke. W jej efekcie doszło do zmiany struktury szkolnictwa – w miejsce systemu dwustopniowego wprowadzono system trzystopniowy, tworząc dodatkowe ogniwo – gimnazja.

¹ niedlachaosuwszkole.pl, 15.11.2018, Tekst petycji przesłanej minister Annie Zalewskiej

1.1. Ramy prawne systemu edukacji po roku 1999



Dokument nazywany potocznie pomarańczową książeczką, opublikowany przez MEN w marcu 1998. Reformę edukacji w latach 1997–2001 wprowadzali minister Mirosław Handke, sekretarz stanu Irena Dzierzgowska, podsekretarz stanu Wojciech Książek i doradca Ministra Edukacji Narodowej Anna Radziwiłł.

O kształcie systemu szkolnictwa zdecydowały przepisy ustawy z dnia 25 lipca 1998 o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. Nr 117, poz. 759).

Dokument nazywany potocznie pomarańczową książeczką, opublikowany przez MEN w marcu 1998. Reformę edukacji w latach 1997–2001 wprowadzali minister Mirosław Handke, sekretarz stanu Irena Dzierzgowska, podsekretarz stanu Wojciech Książek i doradca Ministra Edukacji Narodowej Anna Radziwiłł.

Na mocy tej ustawy, wprowadzonej w dniu 1 września 1999 roku, uczniowie po ukończeniu szóstej klasy szkoły podstawowej rozpoczęli naukę w pierwszej klasie gimnazjum. W uzasadnieniu do projektu ustawy z 25 lipca 1998 (druk sejmowy nr III. 389) czytamy, że „Główne cele reformy to: upowszechnienie wykształcenia na poziomie średnim i wyższym, wyrównanie szans w dostępie do edukacji oraz podnoszenie jakości oświaty”.

Zmieniono również podstawę programową dla szkoły podstawowej, przede wszystkim dla klas IV–VI, które miały przygotować uczniów do egzaminu na zakończenie szkoły podstawowej. Egzamin ten, zwany sprawdzianem szóstoklasisty, był obowiązkowy, ale nie miał określonego progu „zdawalności”, nie decydował więc o ukończeniu szkoły. Każdy absolwent szkoły podstawowej niezależnie od wyników tego egzaminu miał zagwarantowane miejsce w rejonowym trzyletnim gimnazjum – szkole drugiego stopnia.

W uzasadnieniu ustawy z dnia 25 lipca 1998 tak określono cel wprowadzenia do systemu szkolnego gimnazjów: „Szczególne miejsce w nowym ustroju szkolnym zajmuje gimnazjum – powszechna, obowiązkowa szkoła dla każdego ucznia, której celem jest wyrównanie poziomu nauczania absolwentom różnych szkół podstawowych, a tym samym stworzenie równych szans dla dzieci z różnych środowisk w dostępie do liceum i do dalszych etapów kształcenia”.

Na zakończenie gimnazjum uczniowie musieli podejść do egzaminu, który także nie miał charakteru zaliczeniowego, ale jego wyniki były uwzględniane w rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych. Pierwszy egzamin gimnazjalny odbył się w 2002 roku i składał z dwóch części: humanistycznej, obejmującej sprawdzenie wiedzy z języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie i wiedzy o sztuce, oraz matematycznoprzyrodniczej, obejmującej sprawdzenie wiedzy z matematyki, biologii, chemii, fizyki i astronomii, a także z geografii. Od roku szkolnego 2008/2009 wprowadzono także egzamin z języka obcego.

Po trzech latach nauki w gimnazjum uczniowie kończyli jednakowy dla wszystkich obowiązek szkolny i zaczęli kształcić się w kilku rodzajach szkół ponadgimnazjalnych: trzyletniej zasadniczej szkole zawodowej, po której można było kontynuować naukę w dwuletnim technikum uzupełniającym lub liceum uzupełniającym (od roku 2014 – liceum dla dorosłych), czteroletnim technikum, trzyletnim liceum ogólnokształcącym oraz trzyletnim liceum profilowanym.

Na uwagę zasługuje nie do końca udany eksperyment, jakim okazały się licea profilowane. W podstawie programowej, przyjętej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego (Dz. U. Nr 50, poz. 451), wskazano, że: „Uczniowie mogą kształcić się w profilach kształcenia ogólnozawodowego w liceum profilowanym w ramach wyróżnionych bloków tematycznych i ich elementów składowych (modułów)”. Proces kształcenia ukierunkowany został na osiągnięcie tych celów kształcenia, które umożliwią uzyskanie kwalifikacji zawodowych w krótkich cyklach kształcenia – od pół do półtora roku – w szkole policealnej lub w formach pozaszkolnych, a także przekwalifikowanie się w toku pracy zawodowej (wielokrotnie w ciągu życia zawodowego). Licea profilowane okazały się nieefektywne. Nie udawało się w nich osiągnąć podobnych efektów kształcenia ogólnego, co w liceach ogólnokształcących. W dniu 1 września 2012 weszła w życie ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206), która zlikwidowała do 1 września 2014 roku trzyletnie licea profilowane oraz dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące i trzyletnie technika uzupełniające.

Istotnym problemem w ramach powszechnego systemu edukacji ponadgimnazjalnej był status egzaminu maturalnego (do roku 2004 określanego jako egzamin dojrzałości). Przez lata zmieniała się forma i zakres materiału obowiązujący podczas tego egzaminu, jednak założenie pozostało takie samo. Matura potwierdzała uzyskanie wykształcenia średniego i zastępowała egzaminy wstępne na większość uczelni wyższych (z wyjątkiem kierunków artystycznych, sportowych czy architektury). Reforma edukacji lat 1998–99 ani następujące po niej dalsze zmiany w systemie oświaty nie obejmowały wprowadzenia matematyki jako przedmiotu obowiązkowego na egzaminie maturalnym. Matematyka, nieobecna na maturze od roku 1984, wróciła dopiero w roku szkolnym 2009/2010 na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562 ze zm.).

Na podstawie art. 9a ustawy o systemie oświaty po 1 września 1999 powołano Centralną Komisję Egzaminacyjną, organ, którego zadaniem jest koordynowanie zunifikowanych w skali

kraju sprawdzianów po szkole podstawowej oraz pozostałych egzaminów, w tym matury. CKE zajmuje się nie tylko opracowywaniem zadań (arkuszy), dystrybucją materiałów egzaminacyjnych, ale także nadzorem nad sposobem przeprowadzenia egzaminów i publikowaniem ich wyników.

1.2. Wzrost efektywności systemu edukacji po roku 1999

Zarysowana w poprzednim rozdziale zmiana ustroju szkolnego nie odbyła się bezboleśnie. Trzeba było kilku lat, by gimnazja umocniły się i zostały zaakceptowane. Nie wchodząc głębiej w te zagadnienia, warto pokusić się o ocenę funkcjonowania trójstopniowego systemu szkolnego w latach 1998–2017.

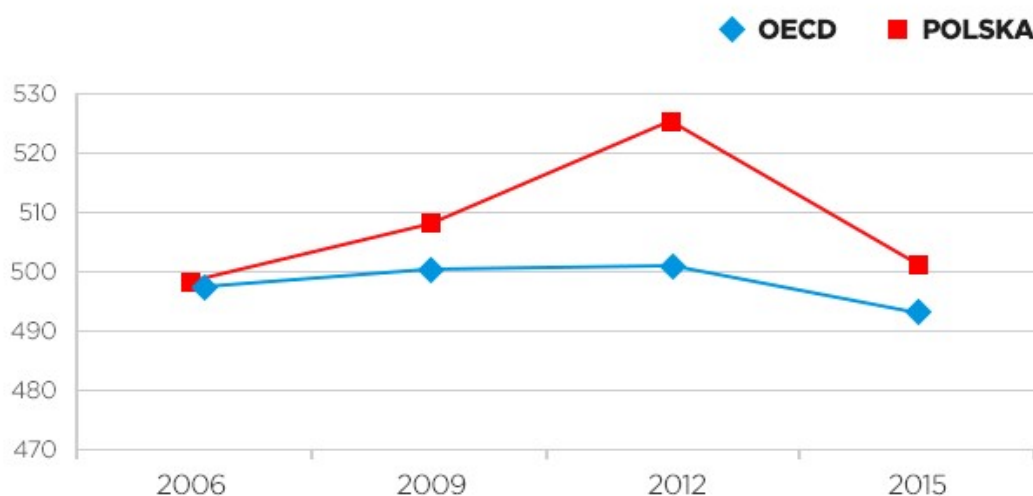
Jednym z pomocnych narzędzi w takiej ocenie mogą być badania PISA (Programme for International Student Assessment), przeprowadzane co trzy lata przez międzynarodowe konsorcjum zarządzane przez OECD. Badania obejmują uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia. Uczestnicy rozwiązują zadania z czytania ze zrozumieniem, matematyki oraz rozumowania w naukach przyrodniczych. Wyniki stanowią podstawę do międzynarodowych porównań umiejętności. Nacisk kładziony jest na praktyczne wykorzystanie szkolnej wiedzy, brane są pod uwagę umiejętności analizowania, rozumowania i skutecznego komunikowania się. Zasięg badania jest imponujący: w roku 2015 objęło ono 500 000 uczniów z 72 krajów świata.

Wyniki PISA na przestrzeni ostatnich lat wskazywały na znaczną poprawę umiejętności naszych gimnazjalistów – szybszą niż w innych krajach. W pierwszych przeprowadzonych u nas badaniach, w roku 2000, Polska zajęła odległe miejsce, zdecydowanie poniżej średniej dla krajów OECD. W następnych edycjach ten wynik sukcesywnie poprawiał się. Polska szkoła wspięła się na miejsca powyżej średniej OECD i średniej dla Unii Europejskiej. Zaskakująco dobre wyniki dało badanie w roku 2012, gdy polscy uczniowie znaleźli się w pierwszej światowej dziesiątce. Kolejne badanie, z roku 2015, wypadło nieco słabiej (22 miejsce na świecie). Jednocześnie jednak w roku 2015 warszawscy gimnazjaliści byli najlepsi w Europie wśród uczniów mieszkających w milionowych metropoliach, a w zestawieniu wszystkich krajów świata znaleźli się na trzeciej pozycji, za Japonią i Koreą Południową (z minimalną stratą do Korei). Dominację warszawiaków pokazuje też opracowanie odnoszące się do wyników badań PISA dla dłuższego okresu, dla lat 2009, 2012 i 2015, wykonane przez Evidence Institute. W całym 6-letnim okresie gimnazjaliści z Warszawy górowali nad rówieśnikami ze wszystkich europejskich metropolii. W potraktowanych łącznie trzech badaniach osiągnęli najlepszy wynik na świecie w czytaniu ze zrozumieniem i drugi w kolejności w matematyce!

Analizy PISA wskazują, że pozycja polskiej edukacji na przestrzeni kilkunastu lat zmieniła się tak bardzo nie tylko dzięki enklawom dobrej edukacji, takim jak Warszawa, ale także dzięki poprawie kompetencji najśłabszych uczniów, którą odnotowano na obszarze całego kraju. Proces niwelowania różnic w umiejętnościach między uczniami dobrymi a najśłabszymi przebiegał w badanym okresie w Polsce szybciej niż w innych europejskich krajach. Można sądzić, że zawdzięczamy to między innymi pracy nauczycieli – szczególnie podczas zajęć wyrównawczych. Takie zajęcia jeszcze niedawno organizowano w większości szkół podstawowych i gimnazjalnych. Dyrektorzy kładli na nie wielki nacisk, zabiegając o dobre

przygotowanie uczniów z trudnościami do egzaminów zewnętrznych, po szóstej klasie i po gimnazjum.

Awans Polski w badaniach PISA eksperci łączyli także z coraz lepszym funkcjonowaniem 9-letniego kształcenia ogólnego podzielonego na dwa etapy. Z wyodrębnieniem gimnazjum – szkoły dobrze wyposażonej, z kadrami o wysokich kwalifikacjach, nauczającą z użyciem nowocześniejszych metod. Polski sukces był zaskoczeniem dla obserwatorów także z uwagi na fakt, że polskie szkoły pracują w trudniejszych warunkach społeczno-ekonomicznych.² Warto pamiętać, że wyniki badania PISA przeprowadzonego w roku 2018, także będą odzwierciedlały kondycję polskiej szkoły sprzed reformy Anny Zalewskiej.



Nauki przyrodnicze, Polska na tle krajów OECD – źródło: Raport PISA 2015

Wzrost jakości pracy szkół potwierdzały także prowadzone przez polskich ekspertów badania EWD (edukacyjnej wartości dodanej), wskazujące na postępy uczniów, a nie na ich obiektywne wyniki. Badania EWD dostarczały bogaty materiał dzięki istnieniu trzech ogólnopolskich egzaminów, na zakończenie każdego z etapów szkolnej edukacji. Dobra szkoła to była szkoła o wysokim wskaźniku EWD, mierzonym na podstawie porównania wyników sprawdzianu szóstoklasisty i egzaminu gimnazjalnego (od 2009 roku) i wyników matury (od 2010) każdego ucznia. Analiza wyników szkoły pozwalała na stwierdzenie czy szkoła jest szkołą sukcesu, szkołą wspierającą, szkołą niewykorzystanych możliwości czy też szkołą wymagającą pomocy. Analiza EWD pozwalała nie tylko na porównywanie szkół ale także na obserwowanie zmian zachodzących w jednej placówce, zachęcała do ewaluacji i tworzenia programów naprawczych. Warto zwrócić uwagę, że badanie EWD pozwalało na dowartościowanie szkół z rejonów słabszych edukacyjnie, nie liczył się bowiem obiektywny wynik egzaminu tylko postępy każdego ucznia. Obserwowanie rosnących wyników zachęcało nauczycieli do

² edunews.pl, 09.05.2017, Polscy uczniowie w badaniach międzynarodowych 2017, wyborcza.pl, 03.12.2013, Polscy uczniowie w światowej czołówce!

wyężonej pracy, szczególnie podczas zajęć wyrównawczych, o czym była już mowa przed chwilą.

Na postęp w kształceniu młodszych nastolatków wskazują dodatkowo ich poważne sukcesy w krajowych olimpiadach dla licealistów, a nawet w olimpiadach międzynarodowych. W roku 2018, podczas LXIX Olimpiady Matematycznej, w gronie 38 laureatów znalazło się aż 11 gimnazjalistów i pierwszoklasistów licealnych, a więc uczniów, którzy zostali przygotowani do startu podczas trzech lat nauki w gimnazjum. Te liczby świadczą, że nie chodzi o samorodne pojedyncze talenty, ale o sporą grupę uczniów, którzy już w trakcie nauki w gimnazjum zrealizowali materiał wybiegający daleko ponad to, co jest wymagane od uczniów kończących licea. W wyniku rozstrzygnięć krajowej olimpiady latem 2018 roku barw Polski na Międzynarodowej Olimpiadzie Matematycznej (IMO) bronili dwaj uczniowie z rocznika 2002, Tomasz Ślusarczyk i Radosław Żak. Obaj przywieźli srebrne medale, potwierdzając, że mimo młodego wieku zaliczają się do ścisłej światowej czołówki. Także dzięki nim polska drużyna wypadła najlepiej w historii tej prestiżowej olimpiady. Oto fragment sprawozdania opiekuna polskiej reprezentacji podczas IMO 2019, dr. Michała Pilipczuka:

Polska uplasowała się na 9. pozycji w klasyfikacji drużynowej z sumą 174 punktów, uzyskując najwyższy wynik w Unii Europejskiej i trzeci w Europie – po Rosji (201 punktów, 2 miejsce) i Ukrainie (186 punktów, 4 miejsce). Jest to historyczne osiągnięcie: ostatni raz byliśmy w pierwszej dziesiątce w roku 1981, kiedy to Olimpiada miała nieco inny charakter oraz startowało 27 krajów, w porównaniu do 107 w tym roku. Pod względem procentu drużyn, które udało się przegonić, jest to najlepszy rezultat w historii polskich zmagania na IMO.³

O wysokim poziomie edukacji matematycznej w wielu polskich gimnazjach świadczą także wyniki szkolnych drużyn podczas rozgrywanego w marcu w kilku europejskich krajach konkursu matematycznego Náboj. Od początku swoich startów Polacy masowo uczestniczą w tym konkursie i zajmują zdecydowaną większość czołowych miejsc w jego rankingach. Warto podkreślić fakt, że Náboj sprawdza nie tylko intuicję matematyczną, ale także umiejętność współdziałania w 5-osobowym zespole. A gimnazja kładły nacisk na rozwijanie umiejętności pracy w grupach zadaniowych.⁴

Intensywne kształcenie matematyczne w rozsianych po Polsce profilowanych gimnazjach to także jeden z filarów sukcesów, które odnosili gimnazjaliści i uczniowie pierwszych klas liceów zainteresowani informatyką. Najmłodszy programiści byli w ostatnich latach widoczni podczas krajowej Olimpiady Informatycznej, wyjeżdżali na Międzynarodową Olimpiadę Informatyczną (IOI), a także zdobywali medale podczas Bałtyckiej Olimpiady Informatycznej i olimpiady europejskiej (CEOI).

Patrząc na edukacyjne drogi uzdolnionych uczniów łatwo zauważyć, że w ich przypadku szczególnie dobrze sprawdzał się model sześciu lat nauki w zespole szkół gimnazjum–liceum. W tak zwanych szkołach olimpijskich często było to kształcenie przez sześć lat pod okiem tych

³ drive.google.com, 24.07.2018, Sprawozdanie z 59. Międzynarodowej Olimpiady Matematycznej

⁴ niedlachaosuwszkole.pl, 29.03.2018, Náboj, nasz sukces o gorzkim smaku

samych nauczycieli kluczowych przedmiotów. W ścisłej współpracy gimnazjalistów z licealistami, podczas wspólnych kółek i warsztatów. Taki model pozwalał na optymalne wykorzystanie wybitnych nauczycieli. Niestety, spośród kilkudziesięciu publicznych szkół, które oferowały naukę w takim systemie, w zespołach gimnazjum–liceum, kształcąc dziesiątki olimpijczyków i przyszłych wybitnych studentów kierunków ścisłych czy przyrodniczych, po reformie pozostawiono tylko jedną placówkę – XIII LO w Szczecinie, szkołę zatrudniającą wiceministra Macieja Kopcia.

1.3. Nieudany eksperyment z sześciolatkami

Po roku 1999 system edukacji był modyfikowany w celu osiągnięcia coraz lepszych efektów edukacyjnych. O tym, że te pozytywne efekty były widoczne świadczą przytoczone już wyniki badań PISA i olimpijskie sukcesy polskich uczniów. Nie ulega wątpliwości, że mniej więcej po roku 2010 system trzystopniowy okrzepł, a gimnazja stanowiły z roku na rok coraz ważniejsze ogniwo polskiej edukacji.

W tym czasie zdecydowano się jednak na zmianę systemową, która choć w założeniach swych słuszną, podzieliła społeczeństwo. Był to wprowadzany w latach 2009–2016 tak zwany eksperyment z sześciolatkami.

Zgodnie z przepisami ustawy z dnia 19 marca 2009 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 56, poz. 458) przez pięć kolejnych lat rodzice decydowali, czy dziecko rozpocznie naukę w szkole w wieku 6 lat. Kolejne roczniki miały już obowiązkowo rozpoczynać naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej o rok wcześniej. W uzasadnieniu ustawy

(druk sejmowy VI.605) obniżenie wieku obowiązku szkolnego uznano za konieczność cywilizacyjną oraz wskazano, że:

Jesteśmy jednym z nielicznych krajów, gdzie dzieci tak późno rozpoczynają naukę w szkole, a co za tym idzie – później też ją kończą. To stawia absolwentów polskich szkół w niekorzystnej sytuacji w porównaniu z rówieśnikami z innych państw UE na europejskim (i światowym) rynku pracy. Badania dotyczące rozwoju dzieci wskazują, że zdecydowana większość sześciolatków jest gotowa do podjęcia nauki szkolnej, problemem jest tylko dostosowanie programów szkolnych do ich możliwości.

Batalia o sześciolatki w szkole została przegrana. Rodzice nie zaakceptowali tego rozwiązania, co wykorzystało Prawo i Sprawiedliwość podczas swojej kampanii przedwyborczej w roku 2015. Sprawa sześciolatków stała się, niestety, dodatkowym argumentem i dobrym punktem wyjścia do przeprowadzenia znacznie poważniejszych zmian w polskim systemie edukacji.

2. ZMIANA STRUKTURY POLSKIEGO SZKOLNICTWA

W roku 2016 zdecydowano o likwidacji funkcjonujących od 1999 roku gimnazjów i nakazano powrót do struktury szkolnictwa z czasów PRL-u, czyli do ośmioklasowej szkoły podstawowej, czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Nowy pomysł stanowiła zapowiedź wprowadzenia zawodowych szkół branżowych – trzyletnich pierwszego stopnia, z

możliwością kontynuowania nauki w szkołach dwuletnich drugiego stopnia. Dodatkowe typy szkół ponadpodstawowych to trzyletnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy i szkoła policealna dla osób z wykształceniem średnim lub wykształceniem średnim branżowym.

Pakiet ustaw dotyczących reformy edukacji – Prawo Oświatowe i Ustawa z 14 grudnia 2016 – został opublikowany 11 stycznia 2017 w Dzienniku Ustaw. Rozpoczęły się pośpieszne przygotowania do przebudowy sieci szkół. W pierwszym etapie, w roku szkolnym 2017/2018, przystąpiono do wygaszania gimnazjów przez wstrzymanie rekrutacji oraz do wydłużenia szkoły podstawowej. Ustawa utrzymała obowiązkową naukę do osiemnastego roku życia i wprowadziła obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne dla sześciolatków.

2.1. Założenia i cele ostatniej reformy

Wprowadzenie reformy przez obecne władze oświatowe było realizacją przedwyborczych obietnic PiS. W pierwszym zdaniu broszury przygotowanej dla rodziców przez urzędników MEN we wrześniu 2017 można przeczytać:

Reforma edukacji wychodzi naprzeciw potrzebom większości Polaków, którzy chcą szkoły nowoczesnej, a jednocześnie silnie zakorzenionej w naszej tradycji.⁵

Pomysłodawcami likwidacji gimnazjów i utworzenia 4-letniego, elitarnego liceum, byli konserwatywni intelektualiści – profesorowie Andrzej Waśko i Ryszard Legutko. Obaj nie kryli, że przebudowa systemu edukacji ma służyć celom politycznym, ułatwić skuteczne oddziaływanie na szerokie rzesze społeczeństwa. Andrzej Waśko w eseju „Subkultura elit” pisał wprost:

Polacy o wykształceniu podstawowym i zawodowym okazali się silniejszym elementem społecznym niż cała wielka rzesza magistrów. Ci, którzy nie studiowali, nie mieli bowiem okazji zarazić się tak głęboko post-marksistowskim wartościowaniem i modnymi sloganami nowej lewicy. Ponieważ ostoją tego typu myślenia po latach PRL-u pozostały uniwersytety i środowiska opiniotwórcze, wychowankowie tych środowisk i ich satelici przesiąkli fałszywą ideologią w znacznie większym stopniu niż tak zwani ludzie prości.⁶

Profesor Legutko wskazywał na znaczenie zaplanowanych w ramach reformy zmian:

Trzeba odciążyć licea przez rozwój wykształcenia technicznego i zawodowego, które przez Handkego zostało zmarginalizowane. Nie ma powodu, by pchać ogromną liczbę ludzi do szkół ogólnokształcących, zmuszać ich do i tak mocno ograniczonej lektury Mickiewicza, skoro mogą pójść do szkoły zawodowej i tam rozwinąć swoje możliwości.⁷

Zgodnie z tym, o czym mówi Ryszard Legutko, jednym z głównych haseł reformy stało się wydzwignięcie z zapaści szkolnictwa zawodowego. Szkoły branżowe – nowe wcielenie pogardzanych zawodówek – miały dostać nowe życie dzięki wsparciu MEN i dzięki zaangażowaniu (finansowemu i organizacyjnemu) przyszłych pracodawców kształconych tam uczniów. W wywiadzie dla DGP z 21 maja 2018 minister Anna Zalewska mówiła:

⁵ rp.pl, 29.08.2017, Co rodzic powinien wiedzieć w nowym roku szkolnym 2017/2018

⁶ portal.arcana.pl, nr 126, „Subkultura elit” oczami prof. Andrzeja Waśki

⁷ bibula.com, 13.02.2012, Polska szkoła w zapaści – rozmowa z prof. R. Legutko

Dobrze by było, żeby około dwie trzecie uczniów znalazło się w szkolnictwie branżowym i technicznym.

Miesiąc wcześniej, 23 kwietnia 2018, z ust szefowej resortu edukacji słyszeliśmy o tym, że w technikach i w szkołach branżowych muszą być najwybitniejsi, dlatego, że oni są przyszłością gospodarki. Ministerstwo Finansów wydało jednak oświadczenie, że nie zarezerwowano w budżecie dodatkowych środków na modernizację szkół branżowych i że MEN musi poradzić sobie z tym problemem we własnym zakresie.

3. DYSKURS PRZED WPROWADZENIEM REFORMY

Plan pospiesznej przebudowy systemu szkolnictwa od początku budził obiekcje. Dyskusje rozpoczęły się jesienią 2015 roku, po pierwszych zapowiedziach urzeczywistnienia tej ważnej dla PiS obietnicy przedwyborczej i wzmożyły się po ogłoszeniu przez Annę Zalewską w dniu 27 czerwca 2016, podczas konferencji w Toruniu, oficjalnego już planu przeprowadzenia reformy.

Przeciwnicy reformy sygnalizowali swoje obawy związane z tempem wprowadzania zmian oraz krytycznie odnosili się do proponowanych rozwiązań, argumentując, że powrót do dwustopniowej struktury sprzed roku 1999 nie znajduje uzasadnienia i brak jest dobrego powodu dla likwidacji gimnazjów. Głęboki niepokój wywołał też projekt pospiesznej wymiany podstawy programowej. Z czasem okazało się, że były to w pełni uzasadnione obawy.

3.1. Spór o ocenę gimnazjów

Obie strony odmiennie oceniały dorobek gimnazjów. Anna Zalewska w swoich wypowiedziach podkreślała, że gimnazja nie sprawdziły się, pracowały źle i osiągały słabe wyniki. Dowodziła też, że pozostawienie nastolatków dwa lata dłużej w znajomym środowisku będzie skutecznym remedium na problemy okresu dojrzewania. Pod adresem gimnazjów padały też ostrzejsze zarzuty, że są siedliskiem przemocy, miejscem inicjacji alkoholowej. Przychylnie zamysłom Anny Zalewskiej media umiejętnie nagłaśniały przypadki agresji czy pobicia z udziałem dzieci w wieku gimnazjalnym. „Gość Niedzielny” pisał w jednym z artykułów:

Nikt nie przewidział, jakie konsekwencje może mieć wyizolowanie młodzieży w wieku buntu i zgrupowanie jej w jednym miejscu. Czy nowa reforma edukacji naprawi ten błąd?⁸

Tymczasem przeciwnicy reformy Anny Zalewskiej wskazywali na dorobek szkół gimnazjalnych, dobre efekty ich pracy, doskonałe wyposażenie budynków. Gimnazja to szkoły najlepiej się rozwijające, innowacyjne, z oddaną kadrą, młodszą niż kadra szkół średnich. Z realnymi dokonaniem, z doświadczeniem w sprawowaniu pieczy nad uczniami z uzdolnieniami i w wyrównywaniu braków z najstarszymi. Szkoły wyspecjalizowane w rozwiązywaniu problemów wychowawczych 13 –15-latków.

Od 27 czerwca 2016 temat reformy należał do żywo dyskutowanych. Trzeba przyznać, że opinia publiczna była podzielona. Z sondażu Instytutu Badań Rynkowych i Społecznych (IBRiS) przeprowadzonego w październiku 2015 roku wynikało, że 58,9% ankietowanych jest za

⁸ gosc.pl, 29.09.2016, Co po gimnazjach?

zniesieniem obowiązku szkolnego dla sześciolatków i aż 67,9% Polaków chce likwidacji gimnazjów. Rok później w badaniu zrealizowanym przez ten sam ośrodek 48,3% Polaków źle oceniało zapowiadaną reformę edukacji, jednak niewiele mniej – 47,7% – uważało, że wprowadzenie zmian będzie korzystne.⁹

3.2. Próby przeciwstawienia się reformie

Planom przeprowadzenia reformy sprzeciwiali się przede wszystkim rodzice, którzy zdążyli poznać pracę gimnazjów, oraz rodzice dzieci ze starszych klas szkoły podstawowej, dla których MEN rezerwowało rolę „królików doświadczalnych”.

W obronie gimnazjów wstępowali ich absolwenci – głosy tej grupy były dobrze słyszalne w mediach społecznościowych. Warto przywołać opinię dawnej uczennicy prowincjonalnego gimnazjum, która po latach wysoko oceniła rolę tej szkoły na swojej drodze ku ambitnym studiom na Uniwersytecie Warszawskim.¹⁰

Dużą grupę krytyków reformy stanowili nauczyciele. Pracownicy gimnazjów byli narażeni na zarzut, że powoduje nimi chęć obrony własnych interesów. Jednak reformę często postrzegali źle także jej pozorni beneficjenci – nauczyciele szkół podstawowych i średnich. Ważnym sygnałem był krytyczny list wystosowany w październiku 2016 roku przez 80 mazowieckich dyrektorów skupionych w Stowarzyszeniu Dyrektorów Szkół Średnich. Czytamy w nim:

*Polska szkoła po tej reformie stanie się skostniała, staroświecka. Apelujemy do władz o wstrzymanie szkodliwych dla uczniów zmian w oświacie.*¹¹

Przeciw planom szybkiej zmiany struktury szkół występował też Związek Nauczycielstwa Polskiego, który koordynował akcje strajkowe, pikety i manifestacje. Największe rozmiary przybrała manifestacja w Warszawie pod hasłem „Nie dla chaosu w szkole”, zorganizowana w dniu 19 listopada 2016 z udziałem co najmniej 30 000 osób, w tym bardzo wielu grup nauczycieli i samorządowców spoza Mazowsza. 31 marca 2017 roku, Związek Nauczycielstwa Polskiego zorganizował strajk nauczycieli, w którym uczestniczyło 37% szkół w skali kraju.

Plany przeprowadzenia w krótkim czasie reformy systemu edukacji budziły niepokój w kręgach nauczycieli akademickich, ekspertów, naukowców, autorów badań, których wynikami śmiało manipulowano w MEN. Na początku grudnia 2016 swoje krytyczne stanowisko wypracowała Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Wskazano między innymi na liczne nadużycia twórców reformy, w tym na powoływanie się na opinie wyższych uczelni, jako argument za przebudową struktury szkół. 13 grudnia 2016 stacje telewizyjne pokazały emocjonalne wystąpienie profesora Iwa Biruli Białyńskiego, nestora polskich fizyków. Swoje krytyczne opinie formułowali nawet eksperci, którzy zdecydowali się na współpracę z resortem Anny Zalewskiej. Autor nowej podstawy programowej z matematyki, dr hab. Wojciech Guzicki, udzielił wywiadu, w którym nie krył obaw o los edukacji matematycznej po likwidacji gimnazjów.¹²

⁹ dzieje.pl, 25.10.2016, Sondażu Instytut Badań Społecznych i Rynkowych IBRiS

¹⁰ niedlachaosuwszkole.pl, 02.09.2018, Wspomnienia prowincjonalnej gimnazjalistki

¹¹ wyborcza.pl, 12.10.2016, Protest 80 dyrektorów liceów z Warszawy

¹² wyborcza.pl, 9.12.2016, Niech reformatorzy szkół zajmą się ściąganiem

Szerokim echem odbiły się wystąpienia profesora Mirosława Handkego, ministra edukacji w rządzie Jerzego Buzka, głównego projektanta poprzedniej reformy z lat 1989-1999. W wywiadzie przeprowadzonym przez Justynę Suhecką dla „Gazety Wyborczej” profesor Handke powiedział:

Obóz, na który głosowałem, tak mi bliski światopoglądowo, nie potrafi zrozumieć, jak wielki błąd popełnia. Przegrywam z powodów czysto politycznych, a nie merytorycznych – reforma z 1999 r. się sprawdziła.¹³

Poważne zastrzeżenia wysuwały także inne środowiska uważane za intelektualne zaplecze PiS, na przykład Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego (Dominika Hofman, Mikołaj Herbst, Barbara Strycharczyk, Sylwia Sysko-Romańczuk, 14 października 2016).

3.3. Ruchy społeczne przeciw reformie

Przeciwnicy reformy szybko dostrzegli, że muszą współdziałać. Na czoło wysunęły się dwa ruchy społeczne – Koalicja „NIE dla chaosu w szkole” oraz „Rodzice przeciwko reformie edukacji”. W pierwszym roku istnienia oba ruchy skoncentrowały się na walce o powstrzymanie zapowiadanych przez MEN zmian. Do najważniejszych przedsięwzięć należała szeroko zakrojona akcja zbierania podpisów pod wnioskiem do Sejmu o przeprowadzenie referendum. Podpisy zbierali również działacze partii politycznych, członkowie ZNP, KOD, samorządowcy. Koalicja „NIE dla chaosu w szkole” oraz „Rodzice przeciwko reformie edukacji” to także współorganizatorzy dużych manifestacji, m.in. tej z 19 listopada 2016 roku w Warszawie.



W drugim roku działalności Koalicja „NIE dla chaosu w szkole” skupiła się na monitorowaniu wdrażanej już reformy, na analizie jej skutków i prognozach na przyszłość. Akcja monitorowania rozpoczęła się w kwietniu 2017 i trwa nieprzerwanie do dziś. W ramach działań wyprzedzających szkodliwe skutki reformy Koalicja skierowała na ręce Anny Zalewskiej dwie petycje. Pierwsza z nich, z wiosny 2018, to apel o ujawnienie najpóźniej we wrześniu 2018 szczegółowych informacji o liczbie i profilach klas, które zostaną utworzone w szkołach średnich we wrześniu 2019. Pod petycją podpisało się 4537 osób. Ten apel nie przyniósł niestety żadnego skutku – jeszcze w lutym 2019 nie było precyzyjnych danych o ofercie dla

¹³ wyborcza.pl, 5.06.2017, Kontrreformacja edukacji PiS się wywróci

podwójnego rocznika. Druga petycja została zredagowana we wrześniu 2018. Jej sygnatariusze żądają dokonania zmian w podstawie programowej, której realizacja w klasach siódmych i ósmym jest źródłem poważnych problemów. Obecnie pod petycją jest blisko 19 500 podpisów.¹⁴

Kanałami informacyjnymi Koalicji „NIE dla chaosu w szkole” i „Rodziców przeciwko reformie edukacji”, a także miejscem wymiany poglądów, są profile na Facebooku. Największy zasięg i liczbę odbiorców ma profil Koalicji „NIE dla chaosu w szkole” (obecnie ponad 38 000 subskrybentów). Każdego dnia ukazuje się kilka postów. Są to najczęściej linki do wybranych materiałów prasowych wraz z odredakcyjnym komentarzem, linki do własnych artykułów, a także cieszące się wielką popularnością infografiki, w lapidarny sposób podsumowujące różne problemy związane z reformą edukacji i krótkie filmy animowane. Posty są żywo komentowane i mają w każdym tygodniu nawet 1-1,5 miliona odbiorców. Wpisy sympatyków i gości są źródłem informacji o tym, z jakimi problemami mierzą się rodzice i nauczyciele w różnych częściach kraju. Koalicja „NIE dla chaosu w szkole” dysponuje witryną w Internecie (www.niedlachosuwszkole.pl), gdzie zamieszcza własne artykuły problemowe i analizy, a także materiały edukacyjne do pobrania przez nauczycieli. Zainteresowanie publikacjami Koalicji wskazuje, że monitoring reformy jest bardzo potrzebny.

BILANS 2017/2018

- zaprzepaszczony dorobek nauczycieli gimnazjów
- 6,5 tys. nauczycieli pozbawionych pracy
- ograniczenie 18,5 tys. etatów
- drastyczny wzrost liczby nauczycieli objazdowych
- żenująco niska 5% podwyżka częściowo sfinansowana z odebranych dodatków
- awans zawodowy wydłużony z 10 do 15 lat czyli późniejsze osiągnięcie wyższych zarobków - rząd zaoszczędzi 1,6 mld zł
- obowiązkowa ocena pracy co trzy lata z wymogiem spełnienia 55 % kryteriów
- utrudniony dostęp do urlopu dla poratowania zdrowia

„DAWNO NIE BYŁO TAKIEGO WSPARCIA I SZACUNKU DLA PRACY NAUCZYCIELI JAK ZA KADENCJI OBECNEGO RZĄDU.”

Minister Anna Zalewska, VII 2018

Źródło: Facebook NIE dla chaosu w szkole, 20 VII 2018 – liczba odbiorców: 81349 osób

Jeszcze przed wprowadzeniem reformy w życie nagłaśnianiem jej negatywnych skutków zajmowali się uczestnicy innych ruchów społecznych, takich jak Zatrzymać Edukoszmar z Gdańska, Poznańskie Forum Rodziców i Rad Rodziców, Forum Rad Rodziców z Krakowa, Rodzice z Zielonej Góry. Koordynowały one m.in. akcję nieposyłania dzieci do szkół każdego 10-go dnia miesiąca, która największe rozmiary przybrała 10 marca i 10 kwietnia 2017. Rodzice aktywnie wspierali także strajk nauczycieli z 31 marca 2017.

¹⁴ naszademokracja.pl, Niech MEN bezzwłocznie odchudzi podstawę programową!

W roku szkolnym 2018/2019 powstały nowe prężnie działające ruchy społeczne, skupiające rodziców i nauczycieli, takie jak „Ja, nauczyciel” czy „Protest z wykrzyknikiem”, a także poważne inicjatywy, które mają być platformą do debat na temat przyszłości edukacji.

Omawiając społeczne reakcje na reformę trzeba wspomnieć o działaniach, które podejmowali Rzecznik Praw Dziecka, Marek Michalak i Rzecznik Praw Obywatelskich, Adam Bodnar, dopingowani napływającymi do nich listami od obywateli. Obaj rzecznicy kierowali na ręce Anny Zalewskiej pytania dotyczące różnych aspektów reformy i skutków prawnych nowych rozwiązań dla społeczności szkolnych. Do najważniejszych należały wystąpienia Rzecznika Praw Dziecka z 30 października 2017, 30 listopada 2017 i 11 kwietnia 2018, oraz wystąpienia Rzecznika Praw Obywatelskich z 24 listopada 2017 i 11 grudnia 2017, 14 maja 2018 i 16 sierpnia 2018.¹⁵

3.4. Cel – referendum

Krytyczne wobec planów reformy głosy były ignorowane i marginalizowane. Nie powiodła się akcja nakłonienia prezydenta Andrzeja Dudy, by nie składał podpisu pod nową ustawą. Ostatnią próbą zablokowania reformy był skierowany do Parlamentu wniosek o przeprowadzenie ogólnopolskiego referendum. Akcja zbierania podpisów trwała zaledwie 2,5 miesiąca, ale dzięki zaangażowaniu wielu osób i organizacji była bardzo owocna. Pod wnioskiem złożono 910 558 podpisów. Zbieranie podpisów stało się okazją do szerszego niż wcześniej informowania zwolenników likwidacji gimnazjów,

jakie będą konsekwencje wdrożenia zmian. Odsetek przeciwników przeprowadzenia reformy od grudnia 2016 do kwietnia 2017 wzrósł z 44% do 60%.

20 kwietnia 2017 Komitet Referendalny złożył w Sejmie wniosek i zapakowane w pudła karty z podpisami. Wniosek wylądował w sejmowej „zamrażarce”. Trafił pod obrady dopiero po dwóch miesiącach, w środku wakacji. Uniemożliwiono prezentację wniosku jednej z inicjatorek przeprowadzenia referendum, przedstawicielce ruchu „Rodzice przeciw reformie edukacji”, Dorocie Łobodzie. Tekst przygotowanego przez nią wystąpienia zamieściła redakcja OKO.press. Na koniec tego wystąpienia Dorota Łoboda zwraca się z pytaniem do posłów:

Większość z państwa ma dzieci lub wnuki w wieku szkolnym. Czy naprawdę jesteście gotowi zafundować im ten edukacyjny koszmar: przepelnione klasy, naukę na zmiany, lekcje z nauczycielami jeżdżącymi od szkoły do szkoły, naukę z niekompetentnie przygotowanych programów?¹⁶

Po długiej debacie wniosek o przeprowadzenie referendum w sprawie reformy edukacji został skierowany do komisji ustawodawczej, po czym 20 lipca 2017 roku Sejm głosami posłów Prawa i Sprawiedliwości odrzucił uchwałę o zorganizowaniu referendum. Posłużono się argumentem, że na referendum jest za późno, ponieważ reforma edukacji już się rozpoczęła. Przetrzymanie

¹⁵ Rzecznik Praw Dziecka, RPD pisze do MEN ws. reformy edukacji

¹⁶ oko.press, 20.06.2017, Dziewięć kłamstw Zalewskiej nie zamieniło się w prawdę

a następnie odrzucenie wniosku podpisanego przez blisko milion obywateli i obywateli trzeba odczytywać jako gest złej woli i lekceważenia ze strony Sejmu.¹⁷

4. PROCES WDRAŻANIA REFORMY

Wniosek o przeprowadzenie referendum przepadł. Trwał już wyścig z czasem. Zaplanowaniem nowej sieci szkół musiały zająć się samorządy. Na początku roku szkolnego 2017/2018 ujawniły się poważne problemy organizacyjne i lokalowe, z którymi boryka się do dziś duża część placówek w całej Polsce. Ośmioklasowe szkoły podstawowe, które powstały na miejscu szkół sześcioklasowych, są przepełnione. Wiele z nich musi pracować na dwie zmiany, łączyć ze sobą klasy, organizować zajęcia w pomieszczeniach do tego nie przeznaczonych, rezygnować – z powodu trudności lokalowych i kadrowych – z prowadzonych dotąd zajęć dodatkowych, kół zainteresowań, zajęć wyrównawczych.

4.1. Szkoły nie są z gumy

Przepełnienie budynków szkolnych odczuwano już w pierwszym roku wdrażania reformy. W roku szkolnym 2018/2019 warunki pogorszyły się jeszcze bardziej. W Warszawie w młodych dzielnicach nie wystarcza nauka na zmiany – konieczne jest ustanawianie filii. W Szkole Podstawowej nr 52 przy ulicy Samarytanki na Targówku we wrześniu 2018 została otwarta trzecia już filia tej placówki. Urządzono ją w baraku na terenie dawnego PGR-u. Ze względu na złe warunki po kilku tygodniach wycofano się z tej decyzji, powodując nowe komplikacje w głównym budynku. W przepełnionej Szkole Podstawowej nr 65 na warszawskim Żoliborzu wiosną 2018 próba utworzenia filii w odległej o kwadrans drogi szkole średniej zakończyła się fiaskiem po protestach rodziców.

W szkołach podstawowych brakuje odpowiednio wyposażonych pomieszczeń – pracowni chemicznych, biologicznych i fizycznych, gdzie można prowadzić zajęcia laboratoryjne. Znacznie lepiej wyposażone są gmachy gimnazjów, szczególnie tam, gdzie budowano je korzystając ze środków unijnych. Obecnie te nowoczesne budynki nie są często dostatecznie dobrze wykorzystane. Mimo zmiany rejonów szkolnych i tłoku w rozrastających się podstawówkach, większość miejskich rodziców nie zdecydowała się na przeniesienie dzieci do placówek tworzonych od podstaw w budynkach dawnych gimnazjów.¹⁸

Warto zwrócić uwagę, że – zgodnie z ustawą – aż do roku szkolnego 2021/2022 samorząd na mocy arbitralnej decyzji ma możliwość przeniesienia uczniów po trzeciej klasie do innych szkół, które prowadzi. W praktyce jednak nikt z tego uprawnienia nie korzysta. Przekonano się, że próby przeniesienia dzieci są torpedowane przez rodziców, którym w okresie promowania reformy minister Anna Zalewska wmówiła, że zmiana środowiska jest dla nastoletnich uczniów zła. Z kolei rodzice najmłodszych dzieci niechętnie posyłają je do nowych szkół podstawowych,

¹⁷ onet.pl, 20.04.2017, Ponad 910,5 tys. podpisów pod wnioskiem o referendum ws. reformy edukacji tvn24.pl, 25.04.2017, Większość Polaków odrzuciłaby reformę edukacji w referendum

¹⁸ wyborcza.pl, 20.06.2017, Pierwszaki nie chcą do podstawówek w gimnazjach

wiedząc o kłopotach kadrowych – w gimnazjach nie było nauczycieli nauczania początkowego, trzeba ich dopiero zatrudnić, bądź przyuczyć dotychczasowych.¹⁹

Kłopoty lokalowe objęły także przedszkola, w których pozostały na kolejny rok sześciolatki, na skutek czego zabrakło miejsc dla trzylatków. W Warszawie w roku 2018 podczas wiosennych zapisów do przedszkoli miejsc nie starczyło dla 2 500 trzylatków. Aby zażegnać kryzys rodzicom proponuje się dowożenie dzieci do innych dzielnic, zdarza się, że oddziały przedszkolne są tworzone w wygaszanych gimnazjach, a nawet jak w Wilanowie na terenie galerii handlowej. Nota bene wilanowskie przedszkole wydzielone z galerii było gotowe na przyjęcie dzieci już w październiku 2018. Jak dotąd nie udało się go uruchomić, bo nie znaleziono nikogo chętnego do pracy na stanowisku wychowawcy.²⁰

Trudności lokalowe w szkołach i przedszkolach z biegiem lat uda się przezwyciężyć. W wielu gminach podjęto trud budowy nowych szkół lub rozbudowy starych. Trwa też adaptacja nieużywanych dotąd pomieszczeń, dostawiane są kontenery. Na razie jednak tłok w rozrastających się podstawówkach rzutuje zarówno na warunki, w których uczą się dzieci, jak i na samą jakość kształcenia.

Oto jak sytuację na swoim terenie opisała dla Koalicji „NIE dla chaosu w szkole” mieszkanka Krosna:

W budynku szkoły podstawowej w trzech użyczonych kiedyś salach znajduje się również przedszkole i żłobek. W tym roku [2017/2018] sal lekcyjnych zabrakło. Wyremontowane więc zostały nieużywane od dawna pomieszczenia w suterrenach. Z trudem udało się zmieścić siódme klasy. Dla ósmych nie ma już miejsca. Miasto obiecuje przeniesienie żłobka, ale jeśli to się nie uda, przyjdzie kolejnego rocznika zapowiada początek nauki na zmiany. Na drugą zmianę musiałyby chodzić młodsze klasy, ponieważ mają mniejszą liczbę godzin.

4.2. Koszty reformy

Ministerstwo Edukacji Narodowej deklaruje, że zapewniło finansowanie zadań związanych z wprowadzaniem reformy edukacji. Dodatkowe środki przekazano samorządom w subwencji oświatowej na rok 2017. Na dostosowanie szkół do reformy – wyposażenie pracowni, zakup krzeseł, ławek, modernizację toalet – przeznaczono 313 mln zł. W subwencji na rok 2018 przekazano dodatkowe 148 mln zł. Prócz tego w roku 2017 powstał dodatkowy mechanizm wsparcia finansowego samorządów w czasie wdrażania reformy edukacji z rezerwy 0,4% części oświatowej subwencji ogólnej. Te pieniądze okazały się jednak dalece niewystarczające. Nie sprawdziły się ponawiane przez urzędników MEN zapewnienia o tym że reforma jest „dobrze policzona”, a samorządy nie będą musiały do niej dopłacać (Anna Zalewska na posiedzeniu Rady Dialogu Społecznego 14 lipca 2016 roku). Realne koszty reformy były znacznie wyższe od zakładanych i obciążały organy prowadzące. Według obliczeń Związku Miast Polskich samorządy musiały wyłożyć dodatkowe 6,6 mld zł na przeprowadzenie reformy. Na dostosowanie budynków szkolnych do reformy Warszawa otrzymała od państwa ok. 3,5

¹⁹ gazetaprawna.pl, 14.12.2016, Trzecią klasę można będzie przenieść do innej szkoły

²⁰ wyborcza.pl, 03.01.2019, Jest przedszkole, nie ma chętnych. Do pracy

miliona zł, a wydała 20 razy więcej.²¹ Szczegółowe dane na ten temat znalazły się w raporcie „Edukacja w Warszawie w pierwszym roku reformy systemu oświaty”:

W związku z reformą ustroju szkolnego do 10 września 2017 roku m.st. Warszawa poniosła wydatki w kwocie 52,6 miliona złotych, w tym 36,8 miliona złotych na utworzenie pracowni przedmiotowych i doposażenie szkół podstawowych, a 15,8 miliona złotych na przystosowanie budynków gimnazjów do nowych funkcji oraz budowę placów zabaw.²²

Według „Rzeczpospolitej” Gdańsk wydał na przystosowanie szkół 8 mln, Bydgoszcz 5,3 mln, Olsztyn 2,8 mln, Szczecin 18 mln zł a Kraków 6,6 mln zł. ²³Wydatki ponosiły też mniejsze jednostki. Gmina Kłobuck wydała 3000 zł na zmianę tablic i pieczętek dla szkół, 70 000 zł na dostosowanie placówek do reformy, około 200 000 zł na wyposażenie pracowni, około 700 000 zł na związane z reformą koszty administracyjne i kadrowe z czego w większości na odprawy dla zwalnianych z pracy nauczycieli.²⁴ W Ciechanowie refundacja MEN wyniosła 130 000 zł wobec wydatków na przystosowanie sieci szkół sięgających 860 000 zł. W Świebodzinie na przystosowanie budynków dwóch gimnazjów do potrzeb szkół podstawowych wydano około 245 000 zł na remonty pomieszczeń i toalet, około 20 000 zł na wyposażenie pomieszczeń dla uczniów klas pierwszych, ok. 100 000 zł na place zabaw.²⁵

21 maja 2019 dziesięć największych miast skupionych w Unii Metropolii Polskich wystosowało do Ministerstwa Finansów wspólne pismo z żądaniem zwrotu nakładów poniesiony w związku z wdrażaniem reformy edukacji (103,4 mln zł). Nie jest to koniec wydatków, bo miasta obciążone są aktualnie dostosowywaniem szkół średnich na przyjęcie podwojonego rocznika pierwszoklasistów.

Dodatkowe koszty stanowią też odprawy dla nauczycieli i dyrektorów wypłacane w związku z utratą przez nich pracy w likwidowanych gimnazjach. W Warszawie na początku wprowadzania reformy samorząd musiał na ten cel przeznaczyć prawie 2 miliony złotych. Wzrosła liczba nauczycieli odchodzących na wcześniejsze emerytury. Gdy Anna Zalewska obejmowała swój urząd na świadczeniach kompensacyjnych było 4500 nauczycieli. W maju 2018 liczba wypłacanych świadczeń kompensacyjnych sięgała już 10 000. Wydatki z tego tytułu wzrosły z 95 mln do ponad 200 mln zł.²⁶

W ostatnich latach udział subwencji oświatowej otrzymywanej przez samorzady z budżetu państwa w całkowitych wydatkach tych samorządów na oświatę sukcesywnie maleje, i to nie tylko ze względu na koszty wprowadzania reformy. W skali kraju subwencja nie pozwala już nawet na finansowanie nauczycielskich wynagrodzeń. Dla samorządów poważnym obciążeniem są nauczycielskie podwyżki.

²¹ 21 rp.pl, 27.02.2018, Ogromne koszty odpraw dla zwalnianych nauczycieli

²² isp.org.pl, 2018, s. 35, Edukacja w Warszawie w pierwszym roku reformy systemu oświaty

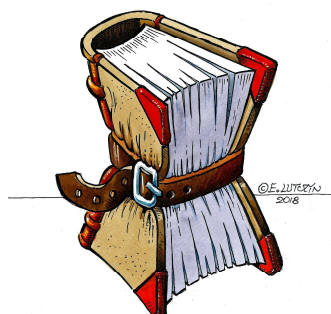
²³ money.pl, 23.02.2018, Reforma edukacji kosztowała miliony

²⁴ dziennikzachodni.pl, 13.01.2017, Likwidują gimnazjum, zmienia się rejonizacja podstawówek

²⁵ gazetalubuska.pl, 13.07.2017, Tyle kosztuje gminę reforma oświaty

²⁶ wyborcza.biz, 27.06.2018, Nauczyciele masowo uciekają na wcześniejsze emerytury

5. NOWA PODSTAWA PROGRAMOWA DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH



Apel o rewizję podstawy programowej dla szkół podstawowych, wysłany na ręce Anny Zalewskiej 15 listopada 2018, który poparli między innymi Grzegorz Kasdepke, Wojciech Eichelberger i Małgorzata Karolina Piekarska. Edward Lutczyn i Henryk Sawka przygotowali rysunki, które w skrótej formie pokazywały przesłanie apelu.

Decyzja o zmianie ustroju szkolnego wiązała się z koniecznością napisania na nowo podstawy programowej. W Polsce podstawa programowa stanowi dla szkół fundamentalny dokument – opisuje obowiązkowy na danym etapie edukacyjnym zestaw celów kształcenia oraz treści nauczania poszczególnych przedmiotów, które muszą być uwzględnione w programach nauczania i zrealizowane przez wszystkich nauczycieli.

Nowa podstawa powstawała w listopadzie i w grudniu 2016 oraz w styczniu 2017, a w międzyczasie prowadzono tak zwane „konsultacje społeczne i uzgodnienia międzyresortowe”. Ostateczny podpis pod rozporządzeniem Anna Zalewska złożyła 14 lutego 2017, a nieco później – 28 marca 2017 roku – pani minister podpisała inne rozporządzenie, w sprawie ramowych planów nauczania, w których określono liczby godzin z poszczególnych przedmiotów na różnym etapie edukacji.

Podstawa programowa dla szkół podstawowych powstała pod presją czasu. Aby przyspieszyć pracę już 30 listopada 2016 urzędnicy zdecydowali się na jej publikację w formie brudnopisów – z licznymi usterkami, także merytorycznymi. Rażące błędy były poprawiane do połowy lutego, a mimo to końcowy efekt budził wiele poważnych zastrzeżeń.

Nad nowymi podstawami pracowało ponad 180 osób, a ich honoraria według MEN pochłonęły 825 000 zł. Nazwiska autorów długo były okryte tajemnicą, opinia publiczna znała jedynie personalia szefów zespołów przedmiotowych. Ujawnienia pełnej listy nazwisk domagała się przed sądem fundacja Przestrzeń dla Edukacji. Do rozstrzygnięcia doszło dopiero 22 czerwca 2018, po wyczerpaniu trybu odwoławczego. Naczelny Sąd Administracyjny nakazał MEN ujawnienie tych danych. Wyrok został wykonany 10 sierpnia 2018.

5.1. Cele ideologiczne edukacji

Program ośmioletniej szkoły podstawowej ma przede wszystkim cel ideologiczny, określony jako kształtowanie postawy patriotycznej. W nowej podstawie programowej cel ten sformułowany został jednoznacznie:

Na plan pierwszy w każdym etapie edukacyjnym w szkole podstawowej powinno wysuwać się kształtowanie i rozwijanie postawy patriotycznej. Zadaniem szkoły jest wzmocnienie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych.

Aby ten cel osiągnąć na poziomie nauczania początkowego (klasy I – III), w realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi.

Cel nauczania języka polskiego w drugim etapie edukacji (klasy IV – VIII) określony jest w nowej podstawie programowej jako: *rozwijanie poczucia tożsamości narodowej oraz szacunku dla tradycji.*

Realizacji tego celu służy dobór lektur szkolnych. Na liście obowiązkowych pozycji są przede wszystkim teksty o tematyce patriotycznej z dziewiętnastego wieku. Zbyt mało jest tekstów literatury współczesnej, do minimum ograniczono literaturę powszechną.

Profesor Krzysztof Biedrzycki z Katedry Krytyki Współczesnej na Wydziale Polonistyki UJ, związany też zawodowo z Pracownią Języka Polskiego Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie napisał:

Dziewięćolatek pozna Mickiewicza, ale nie dowie się, jakie książki pisze się dziś. Szkoła podstawowa po reformie minister Zalewskiej wprowadzi ucznia w świat kultury jego rodziców i dziadków, ale nie powie mu wiele o współczesności. Będzie odizolowana od życia, nie da możliwości porozmawiania o sprawach bliskich młodym ludziom. Niestety wracamy do modelu nauczania sprzed kilkudziesięciu lat.²⁷

W innym swoim tekście profesor Biedrzycki wskazuje na ubezwłasnowolnienie nauczyciela języka polskiego – wykonawcy nazbyt szczegółowej i sztywnej podstawy:

Nauczycielowi odebrano nie tylko prawo wyboru lektur (co jest najbardziej widoczne), ale również prawo dostosowywania toku nauczania do potrzeb uczniów i do jego koncepcji dydaktycznej. Teraz nauczyciel może tylko układać plan roczny i dobierać odpowiednie metody dydaktyczne, treść nauczania już została bez reszty dookreślona. Inna sprawa, że w opisie treści jest tyle luk, niedopowiedzeń, niejasności lub – na odwrót – szczegółów, że dopasowanie tej podstawy programowej do praktyki nie będzie łatwym zadaniem. Nauczyciel potraktowany został w tym dokumencie jak wypełniający zarządzenia urzędnik. Nie dowierza się jego kompetencji, a nawet może dobrej woli, skoro steruje się jego działaniami w zaskakujący sposób.²⁸

O celu nauczania historii mówi się w nowej podstawie programowej w sposób następujący:

²⁷ twn24.pl, [04.09.2017], Będą czytać to co ich dziadkowie. Wracamy do szkoły sprzed wielu lat

²⁸ oko.press, 07.12.2016, Nowa podstawa programowa do polskiego cofnie szkołę do połowy XX wieku

Poznanie ważnych wydarzeń z dziejów narodu polskiego, zwłaszcza poprzez dokonania wybitnych postaci historycznych, zapoznanie z symbolami narodowymi, państwowymi i religijnymi, wyjaśnienie ich znaczeń oraz kształtowanie szacunku wobec nich to rola historii.

Wprowadzenie do nauczania historii rozpoczyna się w klasie IV od zaprezentowania wybitnych Polaków. W sumie czwartoklasiści mają poznać około dwudziestu wielkich Polaków – od Mieszka I po żołnierzy wyklętych – Pileckiego i Inkę, Jana Pawła II i bohaterów „Solidarności”. Są to, jak określone jest w podstawach programowych, *postacie i wydarzenia o doniosłym znaczeniu dla kształtowania polskiej tożsamości narodowej*. Program historii w klasach od V do VIII to, poza pewnymi elementami historii starożytnej, prawie wyłącznie dzieje Polski z położeniem nacisku na fakty podkreślające wielkość naszego narodu i z tymi tylko odniesieniami do historii powszechnej, które mają związek z Polską.

Kształtowanie postaw patriotycznych powinno mieć miejsce, według nowej podstawy programowej, także na lekcjach geografii. Cele nauczania tego przedmiotu określone są w sposób następujący:

Treści geograficzne stwarzają doskonałą okazję do prowadzenia edukacji patriotycznej (...) Ważne zadanie geografii szkolnej kształtującej postawy patriotyczne i poczucie dumy z bycia Polakiem powinno być realizowane za pomocą działań dydaktycznych służących zdobyciu rzetelnej wiedzy na temat dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego Polski oraz jej miejsca w Europie i świecie.

Zgodnie z nową podstawą programową uczeń w szkole podstawowej poznawać więc będzie geografie Polski, jedynie z odniesieniami do innych regionów świata w celach porównawczych.

Nauczanie przedmiotu wiedza o społeczeństwie według nowej podstawy programowej powinno przede wszystkim doprowadzić do tego, że uczeń:

- „wyjaśnia, co oznacza być Polakiem oraz co łączy człowieka z ojczyzną – Polską”;
- „wyjaśnia, czym różni się obywatelstwo od narodowości (...)”;
- „analizuje symbole Rzeczypospolitej Polskiej, wyjaśnia, w czym powinna przejawiać się postawa patriotyczna młodego i dorosłego człowieka.”

W podstawie programowej kładącej nacisk na kształtowanie postawy patriotycznej uczniów nie wprowadza się rozróżnienia pomiędzy patriotyzmem a nacjonalizmem i szowinizmem. Nie ma tam postulatów mówiących o kształtowaniu postawy szacunku i otwartości wobec osób i grup o odmiennej identyfikacji etnicznej, narodowej, religijnej, kulturowej oraz o przeciwdziałaniu wszelkim formom rasizmu, antysemityzmu, ksenofobii. Rodzi to obawy, że szkoła działając według wytycznych zawartych w nowych podstawach programowych, będzie wychować nie tyle patriotów, co nastawionych wrogo wobec „obcych” nacjonalistów.

5.2. Opinie ekspertów o podstawie programowej

Krytyczne opinie o nowej podstawie programowej przygotowywały cieszące się społecznym zaufaniem gremia eksperckie. Głos zabierały między innymi: Stowarzyszenie Nauczycieli Fizyki, Polskie Towarzystwo Matematyczne, Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego oraz

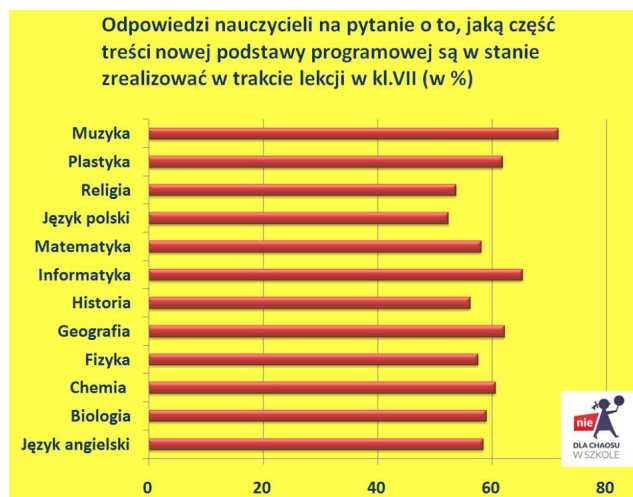
Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Komisja Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze PAN, Polskie Towarzystwo Historyczne, Rada Naukowa Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Z ostrą krytyką podstawy programowej z fizyki występował kilkakrotnie profesor Łukasz Turski z Centrum Fizyki Teoretycznej PAN. W podobnym duchu wypowiadał się też prodziekan Wydziału Fizyki UW Krzysztof Turzyński z zespołem. Profesor Andrzej Markowski i dr Joanna Dobkowska z Rady Języka Polskiego napisali o projekcie nowej podstawy z języka polskiego dla szkół podstawowych, że jest on niespójny, nielogiczny, z licznymi błędami, w tym językowymi i terminologicznymi, a także, że *wykazuje niekompetencje zespołu autorskiego, szczególnie jeśli chodzi o metodykę przedmiotową i psychologię rozwojową*.

W opinii wielu ekspertów i nauczycieli nowa podstawa programowa dla ośmioletniej szkoły podstawowej pod względem metodycznym cofnęła polską szkołę o kilkadziesiąt lat. Kładzie bowiem nacisk na pamięciowe opanowanie określonego zakresu informacji z niepowiązanych ze sobą dyscyplin wiedzy, a nie na rozwijanie samodzielnego i krytycznego myślenia uczniów. Na przykład uczniowie począwszy od klasy piątej nie będą już mieli przedmiotu przyroda, który wprowadzał ich w samodzielne obserwowanie i rozumienie zjawisk otaczającego świata, lecz przyswajając będą wybrane informacje z zakresu biologii, a później chemii i fizyki, bez korelacji treści tych przedmiotów. Na obniżeniu rangi przedmiotów przyrodniczych wpłynie też wyeliminowanie ich z egzaminu ośmioklasisty. Nauczycieli niepokoi także brak korelacji pomiędzy programem matematyki i fizyki. Brak funkcji trygonometrycznych i wektorów wiązał ręce fizykom już wcześniej, ale nowa podstawa zamiast to naprawić, pogłębiła rozdzwięk między materiałem z obu przedmiotów. W rezultacie już w klasie siódmej uczniom nie wystarcza aparatu matematycznego do zrozumienia problemów wprowadzanych na lekcjach fizyki.

5.3. Nadmiar materiału

Poważnym mankamentem nowej podstawy jest jej przeładowanie materiałem. Autorzy próbowali zawrzeć w siódmej i ósmej klasie dużą część z tego, co uczniowie realizowali dotąd przez trzy lata nauki w gimnazjum. Dokładali też dodatkowe treści – szczególnie z języka polskiego i historii, zgodne z wytycznymi MEN. Gdyby to zjawisko dotyczyło jednego, czy dwóch przedmiotów, konsekwencje nie byłyby tak poważne. Powiększenie podstawy równoległe niemal ze wszystkich dziedzin wiedzy było karygodną lekkomyślnością.

Problemy z realizacją materiału nauczyciele wszystkich przedmiotów pracujący z siódmoklasistami zgłaszali już w roku szkolnym 2017/2018. Zjawisko to analizowano w badaniu przeprowadzonym na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka. Wyniki prezentuje tabela poniżej. Nauczyciele większości przedmiotów deklarują, że nie są w stanie zrealizować podczas lekcji więcej niż około 60% materiału przewidzianego w podstawie programowej. Pozostałe zagadnienia uczniowie muszą sami opanować w domu. Jest wiele sygnałów, że nauczyciele nie zdążyli w roku szkolnym 2017/2018 zrealizować całego materiału przewidzianego w podstawie. Rok szkolny 2018/2019 zapowiada się jeszcze gorzej.



Źródło: Raport Rzecznika Praw Dziecka z 21 VIII 2018

5.4. Niespójność podstaw programowych „starej” i „nowej”

Realizacja przeładowanej podstawy programowej jest dodatkowo utrudniona i z tego względu, że uczniowie mają braki wynikające z niespójności programów. Wbrew obietnicom trzy „przełomowe” roczniki nie otrzymały dostosowanej do swoich potrzeb podstawy przejściowej.

1 września 2017 nowa podstawa programowa zaczęła obowiązywać uczniów klas pierwszej, czwartej i siódmej szkoły podstawowej. Dla siódmoklasistów zmiana była szczególnie bolesna, bo po trzech latach edukacji przedmiotowej według starej podstawy, zostali przesunięci w środek nowej podstawy, bez uwzględnienia, czego i w jaki sposób uczyli się w klasach IV–VI. W analogicznej sytuacji są dwa kolejne roczniki. Poszkodowani uczniowie największe braki będą mieli z biologii, geografii i historii. Nie dowiedzą na przykład niczego o współrzędnych geograficznych, o reformacji, o twórczości Leonarda da Vinci, o Napoleonie, Rewolucji Francuskiej, angielskiej monarchii, czy innych zagadnieniach z historii powszechnej.²⁹

Tak więc młodym Polakom urodzonym w latach 2003–2005 świadomie zafundowano „dziurę programową”, godząc się, że nie zdobędą wiedzy o wielu zagadnieniach. Jest to oczywiście złamanie swego rodzaju umowy społecznej zawartej z ich rodzicami. Czy nie lepiej było poczekać ze zmianami, aż ci uczniowie ukończą swój etap edukacji?

²⁹ gazetaprawna.pl, 05.12.2016, Nowa podstawa programowa: Za trudna dla podstawówki, sztywna i z błędami

SKUTKI NOWEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ DLA UCZNIÓW OBECNYCH KLAS V, VI i VII		
	MATERIAŁ KLASY	SZKOŁA PODSTAWOWA
BIOLOGIA	II GIM	przeniesiony do klasy VII – uczniowie wpadają w środek nowej podstawy programowej; będą mieć zaległości - nie opanują materiału przewidzianego dla nowej klasy V i VI.
GEOGRAFIA	III GIM	przeniesiony do klasy VII i VIII – uczniowie muszą opanować ten sam zakres materiału, co gimnazjaliści, ale znacznie szybciej.
FIZYKA	I-III GIM	przeniesiony do klasy VII – uczniowie zaczynają pogłębioną naukę historii dopiero od 1814 roku; nie zdobędą takiej wiedzy o wcześniejszych epokach.
CHEMIA	I-III GIM	przeniesiony do klasy VII – uczniowie zaczynają pogłębioną naukę historii dopiero od 1814 roku; nie zdobędą takiej wiedzy o wcześniejszych epokach.
HISTORIA	III GIM	przeniesiony do klasy VII – uczniowie zaczynają pogłębioną naukę historii dopiero od 1814 roku; nie zdobędą takiej wiedzy o wcześniejszych epokach.

Źródło: Facebook NIE dla chaosu w szkole

Aby ukryć luki w wiedzy trzech pierwszych roczników kończących ośmioletnią podstawówkę, zdecydowano, że ci uczniowie będą zdawali uproszczony egzamin. Pod koniec ósmej klasy napiszą egzamin z języka polskiego, matematyki i języka obcego, ale nie będą zdawać egzaminu z czwartego przedmiotu do wyboru. (Warto przypomnieć, że tym czwartym przedmiotem miała być początkowo obligatoryjnie historia, ale ostatecznie, pod naciskiem opinii publicznej, zdecydowano pozostawić uczniowi wybór między biologią, fizyką, chemią, geografą, a historią).³⁰ Podczas obrad Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży 8 grudnia 2016 minister Anna Zalewska powiedziała wprost, że egzamin ósmoklasisty z przedmiotu dodatkowego został odroczony w czasie, gdyż MEN nie może brać odpowiedzialności za wiedzę uczniów, którzy realizują dwie niespójne podstawy programowe.³¹

Problem realizacji dwóch nieskorelowanych podstaw programowych dotyczy również uczniów gimnazjów niepromowanych w trzech kolejnych latach i przesuwanych do nowej szkoły podstawowej. Są to uczniowie z rocznika 2003, którzy:

- w roku 2017 nie uzyskali promocji do klasy II gimnazjum i trafili do klasy VII;
- w roku 2018 nie zdali z II do III klasy gimnazjum i trafili do klasy VIII;
- nie otrzymają promocji do szkoły średniej w roku szkolnym 2018/2019 i zostaną cofnięci o dwa lata, do klasy VIII.

Minister Anna Zalewska w wywiadzie dla „Rzeczpospolitej”, opublikowanym 20 lutego 2017 roku, dała wyraz swojemu przekonaniu, że życie pozaszkolne będzie niwelować luki w wiedzy poszkodowanych uczniów.³² W rzeczywistości wygląda to jednak inaczej. Część nauczycieli bierze na swoje barki trud uzupełnienia tych „białych plam”. Nie jest to jednak łatwe, przede wszystkim z uwagi na przeładowane programy nauczania.

³⁰ <http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/biuletyny.xsp?page=44> strona 89

³¹ <http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/biuletyny.xsp?page=44> strona 89

³² rp.pl, 20.02.2017, Anna Zalewska: Luki w programie wypełni życie pozaszkolne

5.5. Przygotowanie nowych podręczników

Powstanie nowej podstawy programowej pociągnęło za sobą konieczność wymiany wszystkich podręczników dla klas, które tę podstawę realizują. W roku 2017 wydawnictwa zostały zobligowane do przygotowania książek w rekordowo krótkim czasie. Na wszystkie prace miały około pół roku, podczas gdy racjonalny cykl pisania od podstaw dobrego podręcznika to nawet kilka lat. Nie było jednak skarg, bo reforma dała koncernom wydawniczym okazję do pomnożenia zysków.

Ze względu na ograniczenia czasowe podążano jednak na skrót. Rezygnowano z etapu pisania recenzji wydawniczych i nanoszenia korekt. Bazowano na istniejących podręcznikach gimnazjalnych, wprowadzając niewielkie zmiany. W niektórych przypadkach doszło do wiernego skopiowania podręcznika gimnazjalnego – książki nowa i stara różnią się tylko grafiką okładki. Częściej jednak zmieniano coś więcej – kolejność rozdziałów, krój czcionki, pojawiały się nowe ilustracje. Tempo prac, które narzucili sobie wydawcy najlepiej ilustruje fakt, że pierwszy wniosek o dopuszczenie do użytku podręcznika napisanego zgodnie z nową podstawą programową wpłynął do MEN 22 lutego 2017 – raptem osiem dni po podpisaniu rozporządzenia i udostępnieniu ostatecznej wersji podstawy!³³



Źródło: Facebook NIE dla chaosu w szkole

Do lipca 2017 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zatwierdzało kolejne nowe podręczniki dla klas pierwszej, czwartej i siódmej szkoły podstawowej. Druk książek trwał jeszcze jesienią. Nauczyciele nie mogli dokonywać wyboru nowych podręczników jako pewnej całości obejmującej cykl edukacji, ponieważ taka całość dla żadnego etapu edukacji jeszcze nie istnieje. Wystąpiły opóźnienia w dystrybucji książek utrudniające pracę szkół. Niektóre podręczniki i ćwiczenia trafiły do rąk uczniów dopiero w listopadzie 2017.

Przygotowaniu nowych podręczników towarzyszyło marnotrawstwo, gdyż na przemiał przeznaczono dotowane przez państwo podręczniki, które według przyjętych założeń miały

³³ oko.press, 21.01.2018, Nowe podręczniki? Te same treści w nowych okładkach, skumulowane bez ładu i skład. 20 milionów książek na przemiał. Koszt: 502 mln zł

służyć trzem rocznikom uczniów. Szacunkowo to około 20 milionów zutilizowanych woluminów.

Na nową podstawę programową i na dostosowanie do niej podręczników MEN wydał dodatkowe 502 mln zł. Według oficjalnego wyjaśnienia ta kwota została wyasygnowana na:

Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, zapewnienie uczniom objętym obowiązkiem szkolnym podręczników i materiałów ćwiczeniowych.

Wydatkując tak znaczne sumy z państwowej kasy na często tylko pozornie nowe podręczniki, bo często powielano treść książki dla gimnazjum, nie zadbano nawet, by pozbawić je dotychczasowych technicznych mankamentów. Tak więc znowu mamy podręczniki drukowane na grubym kredowym papierze, przez co są bardzo ciężkie. Wbrew słusznym sugestiom grube tomy nie zostały podzielone na kilka części. Zabrakło elektronicznych wersji, pozwalających na pozostawienie podręcznika w szkole. Plecaki uczniów cały czas przekraczają elementarne normy dopuszczalnego obciążenia (według WHO 10% masy ciała ucznia). Nie trzeba wyjaśniać jak fatalne skutki może to mieć dla zdrowia dzieci w okresie intensywnego wzrostu.

6. SYTUACJA UCZNIÓW W TRAKCIE WDRAŻANIA REFORMY

Nawet zadeklarowani przeciwnicy reformy informując o jej przyszłych negatywnych skutkach nie przewidywali, jak mocno pogorszy się sytuacja uczniów ostatnich klas nowej szkoły podstawowej. Widząc merytoryczne mankamenty nowej podstawy programowej nie dostrzeżono niebezpieczeństwa wynikającego z faktu, że została ona przeładowana treściami równoległe z wielu przedmiotów.

Jesienią 2017 roku wyszło na jaw, że tygodniowy plan zajęć uczniów klas siódmych obejmuje od 34 do 40 godzin lekcyjnych. To jest o kilka godzin więcej niż w siatce realizowanej dotychczas przez gimnazjalistów. Siatka godzin narzucona przez MEN to wprowadzie „tylko” 32 godziny, ale doliczyć trzeba obciążające większość uczniów religię/etykę i wychowanie do życia w rodzinie, a także inne przedmioty dodatkowe.

W zamożniejszych gminach organy prowadzące, wiedząc o deficytach uczniów i o niespójnych podstawach programowych, finansują siódmoklasistom i ósmoklasistom dodatkowe lekcje matematyki, języka polskiego, czy języka angielskiego.

Robert Kempa, burmistrz Ursynowa informował we wrześniu 2018:

Aby pomóc uczniom zmierzyć się z rekrutacją w ramach tzw. podwójnego rocznika ze swojej strony zwiększyliśmy liczbę godzin języka polskiego i matematyki w klasach siódmej, ósmej oraz w trzeciej gimnazjum.³⁴

W efekcie uczniowie uzyskali pomoc w przygotowaniu do egzaminu, ale każdego szkolnego dnia spędzają od 7 do 10 godzin w ławkach...

³⁴ haloursynow.pl, 24.09.2018, Zastępstwa, odwołane lekcje. Na Ursynowie brakuje 90 nauczycieli

6.1. Siódmoklasiści – problem z realizacją materiału

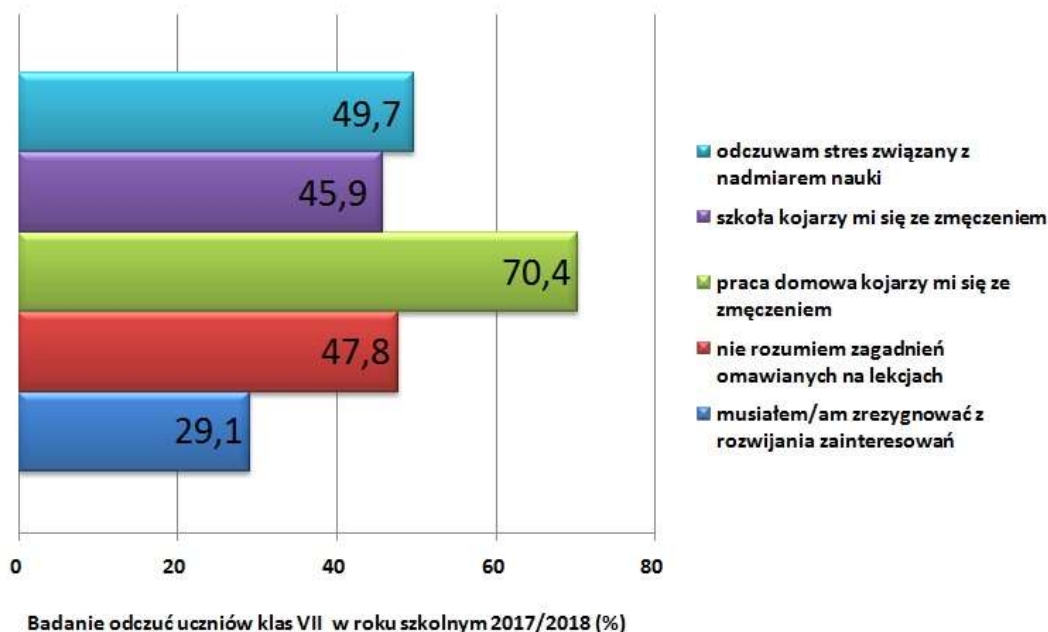
Mimo relatywnie dużej liczby godzin lekcyjnych nauczyciele i tak nie są w stanie przerobić i utrwalić całego materiału, który przewidziano w podstawie programowej. Opinie nauczycieli o tym, jaką część zagadnień udaje im się wprowadzić podczas zajęć szkolnych pokazuje tabela na s. 23. To jest około 60% przewidzianego programem materiału. Uczniowie, mimo zmęczenia, muszą dużo czasu poświęcić na odrabianie prac domowych i utrwalanie wiedzy. Do wysiłku mobilizują ich liczne sprawdziany i kartkówki. Bywa, że dzień pracy siódmoklasisty lub ósmoklasisty w szkole i w domu to ponad dwanaście godzin na dobę. Dzieciom brakuje czasu na rozwijanie zainteresowań i pasji, na zajęcia dodatkowe, na życie rodzinne i rozrywki. Brakuje także często czasu na dostatecznie długi sen.

Sytuacja siódmoklasistów już w roku szkolnym 2017/2018 budziła niepokój Rzecznika Praw Dziecka. Wystosował on do Anny Zalewskiej pisma w tej sprawie: w dniu 30 października 2017 i 30 listopada 2017.³⁵ Ponieważ odpowiedź sprowadzała się do sugestii, że ewentualne problemy wynikają z błędów popełnianych przez dyrektorów i nauczycieli, Marek Michalak zlecił badanie, którego wyniki opinia publiczna poznała 20 sierpnia 2018.

W ramach badania w wylosowanych szkołach informacji udzielili dyrektorzy (76 osób), nauczyciele (959 osób) i uczniowie klas siódmych (3328 osób), oraz ich rodzice.³⁶ Większość ankietowanych uważa, że uczniowie klas siódmych przeciążeni są pracą, która w dużej części przerzucona jest na dom. Blisko połowa nauczycieli stwierdza, że nowe podstawy są zbyt obszerne. Złą opinię o nowych podstawach ma 75% nauczycieli języka polskiego i historii, 64% nauczycieli geografii, 62% matematyków i 59% anglistów. 91% rodziców zgłasza, że ich dzieci poświęcają na naukę w domu więcej czasu niż we wcześniejszych latach – uczą się około 3 godziny dziennie w dni powszednie i 3,5 godziny w weekendy. Nauka odbywa się często kosztem snu – 23% uczniów sypia tylko 6 godzin, a kolejne 12% mniej niż sześć godzin. Ponad 60% rodziców kwestionuje ilość zadawanych prac domowych, 46% rodziców twierdzi, że dzieci zrezygnowały z uczestnictwa w zajęciach rozwijających zainteresowania, podając jako główny powód brak czasu. Równocześnie 40% rodziców zauważyło, że kondycja psychiczna ich dzieci uległa pogorszeniu od września 2017.

³⁵ brpd.gov.pl, 30.10.2017, RPD pisze do MEN ws. reformy edukacji, brpd.gov.pl,

³⁶ brdp.gov.pl, 2018, raport, Sytuacja uczniów klasy VII zreformowanej szkoły podstawowej



W roku szkolnym 2018/2019 sytuacja w klasach siódmych nie zmieniła się – kolejny rocznik mierzy się z dokładnie tą samą podstawą programową, uczestnicząc w zbyt dużej liczbie godzin lekcyjnych tygodniu. Nie było reakcji na liczne sygnały ze strony rodziców i nauczycieli. Nikt nie wziął pod uwagę, że w tysiącach szkół siódmoklasiści nie zdołali w roku szkolnym 2017/2018 zrealizować całej podstawy programowej z wielu przedmiotów. Takich głosów jak ten wpis jednej z matek z 26 września 2018, na profilu FB dziennikarki Justyny Sucheckiej, jest dużo:

Kiedyś w szkołach były kółka zainteresowań (filozofia, kółko teatralne), dzisiaj są kółka biologiczne, matematyczne, na których dzieci nadrabiają to, czego nie zdążyły na lekcjach. Moja córka 7 klasę skończyła w 2/3 podręcznika z praktycznie wszystkich przedmiotów. Podręczniki oddane – nigdy już nie nadrobi tego, czego nauczyciele nie dali rady przerobić. Mam sporo znajomych, którzy mają dzieci w 8 klasie. Wszyscy potwierdzają, że nie przerobiono materiału 7 klasy!

6.2. Ósmoklasiści i ich końcowy egzamin

Zesztoroczni siódmoklasiści we wrześniu 2018 rozpoczęli naukę w klasach ósmych. W ich sytuacji także nic się nie zmieniło – mają nadmiar materiału do zrealizowania, po 7–10 godzin lekcyjnych każdego dnia, a na dodatek często fatalne plany lekcji. Dodatkowym obciążeniem stał się zaplanowany na połowę kwietnia trudny egzamin, który zadecyduje o podziale miejsc podczas rekrutacji do szkół średnich. Ten egzamin nie obejmuje wprawdzie, tak jak dotychczas w gimnazjum, wszystkich ważnych przedmiotów, ale zawiera dużo więcej zadań otwartych. Sprawdza szczegółową wiedzę wyniesioną z zajęć szkolnych, w tym znajomość treści lektur oraz biegłość w konstruowaniu dłuższych wypowiedzi pisemnych. Choć ta ostatnia

umiejętność jest cenna, to jednak ani nauczyciele, ani uczniowie nie mieli czasu by nad nią popracować. Choć w praktyce ten egzamin przeprowadzony w kwietniu 2019 nie był tak trudny jak się tego spodziewano po egzaminie próbnym, to jednak ósmoklasistom nikt nie zwrócił miesiący stresu.

Oto wypowiedź polonistki, Magdy Michalak, z 20 sierpnia 2018:

W tej chwili uczniowie klas VII–VIII muszą opanować materiał trzyletniego gimnazjum do końca marca 2019 (15 kwietnia startują egzaminy ósmoklasistów). Proszę pamiętać, że w klasie VIII uczy się wiele dzieci z rocznika 2005, które zanim dotrą do sali egzaminacyjnej, muszą np. poznać w całości „Pana Tadeusza”, „Quo vadis” i inne XIX-wieczne cudeńka kunsztu pisarskiego oraz niemal całą gramatykę języka polskiego (w stopniu tak szczegółowym jak na studiach polonistycznych). Do tego dochodzi również obszerna matematyka i język angielski. Egzamin w klasie VIII będzie wyglądał inaczej niż gimnazjalny – dużo większy nacisk kładzie się w nim na wiedzę encyklopedyczną, dużo mniejszy na umiejętności ogólne. Moi uczniowie wyraźnie dają znać, że czują się straconym rocznikiem, mają świadomość przegranej już na starcie – mimo podejmowanych przeze mnie prób zmiany ich nastawienia na bardziej pozytywne.

6.3. Ostatni gimnazjaliści

Reforma systemu postawiła na przegranej pozycji nie tylko siódmoklasistów i ósmoklasistów, ale także ostatnie dwa roczniki uczniów wygasających gimnazjów. W ramach zmian organizacyjnych część gimnazjów została przejęta przez szkoły podstawowe czy średnie, lub też przekształciła się w szkoły podstawowe czy w nowe szkoły średnie. Uczniowie utracili symbole identyfikujące ich dotąd z ich gimnazjum – tablicę nad wejściem, patrona, sztandar, izbę pamięci. Zachwiało to ich poczuciem przynależności do społeczności, z którą się utożsamiali.

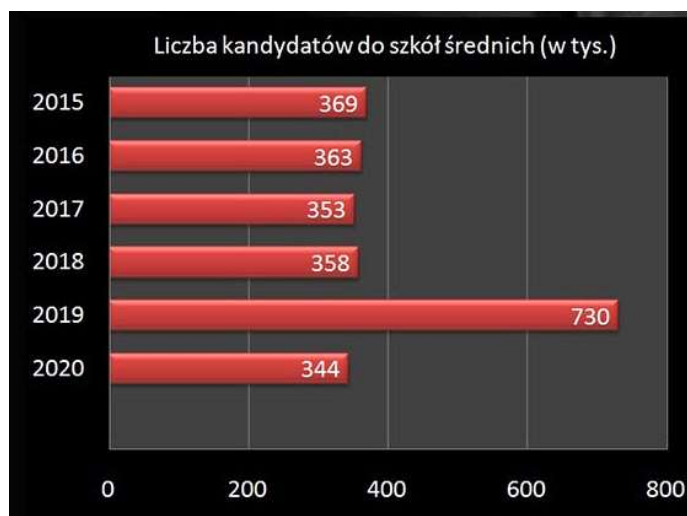
Na domiar złego wiele klas gimnazjalnych w wygasających szkołach doświadczało zmian nauczycieli i wychowawców. Rotacje kadry trwały przez cały rok szkolny 2017/2018 i na nowo zaczęły się we wrześniu 2018. Klasy gimnazjalne realizują wprawdzie dotychczasową podstawę programową, mają więc ciągłość nauczania, ale warunki pracy szkół nie sprzyjają koncentracji na nauce. Główny problem stanowią wspomniane już odejścia nauczycieli. Nauczyciele, którzy nadal pracują, nie robią tego z dawnym zaangażowaniem, stracili bowiem motywację. Trudno jest kosztem własnego czasu zabiegać o jak najlepsze wyniki egzaminu, gdy likwidowana szkoła już tych wyników nie potrzebuje, żeby budować swój wizerunek. Wielu nauczycieli pracuje zresztą równolegle w innej szkole i ta nowa praca pochłania większą część ich uwagi. Zupełnie nieliczni nauczyciele gimnazjalni angażują nadal swój prywatny czas, by dodatkowo pracować z uzdolnionymi lub mniej zdolnymi uczniami, realizują projekty społeczne, kierują kołami wolontariatu, zespołami teatralnymi.

Kłopoty ostatnich gimnazjalistów nie skończą się wraz z ich przejściem do szkół średnich. W liceach i szkołach zawodowych będą oni znowu postrzegani jako epigoni. Będą realizować

„wygasającą” podstawę programową. Ich końcowe wyniki na maturze nie będą istotne ani dla szkół, ani dla nauczycieli...

6.4. Podwójny rocznik

Uczniowie urodzeni w roku 2004 oraz ich o rok młodsi koledzy, którzy zaczęli naukę w szkołach jako 6latkowie po ukończeniu ósmej klasy, w czerwcu 2019, razem z ostatnim rocznikiem absolwentów gimnazjów będą ubiegać się o przyjęcie do szkół średnich. W skali kraju liczba uczniów starających się o miejsce w szkole średniej w roku szkolnym 2019/2020 wzrośnie z 360 tysięcy do około 710 tysięcy.



Źródło: Na podstawie danych GUS – Facebook NIE dla chaosu w szkole. W raporcie NIK z 22 maja 2019 przyjęto niższa liczebność podwójnego rocznika jest niższa – 706 000.

Szkoły średnie staną wobec bardzo poważnych trudności związanych z zapewnieniem miejsca podwójnej liczbie uczniów i z realizowaniem równocześnie różnych programów nauczania – dla absolwentów gimnazjów i dla absolwentów ośmioklasowej szkoły podstawowej.

W roku szkolnym 2019/2020 najpoważniejszym problemem może być deficyt nauczycieli, którzy potrafią przygotowywać do matury. Ten problem odczuwają w pierwszym rzędzie szkoły w wielkich miastach. W Warszawie nauczycieli licealnych niektórych specjalności brakuje już dziś, przy trzech licealnych rocznikach. We wrześniu 2019 ujawnią się znacznie poważniejsze braki. Oczywiście kryzysowa sytuacja w szkołach średnich odbije się na jakości kształcenia nie tylko uczniów ze zdublowanego rocznika, ale także na edukacji oferowanej uczniom rok i dwa lata starszym. Wszyscy oni odczuwają brak nauczycieli i sal. Wszyscy będą cierpieć z powodu tłoku. W niektórych szkołach będzie trzeba pracować w systemie zmianowym, może nawet w soboty. Trudno będzie organizować zajęcia dodatkowe.

6.5. Nierówny dostęp do szkół średnich

Latem 2019 roku, podczas rekrutacji do szkół średnich, szanse kandydatów nie będą jednakowe. W gorszej sytuacji będą uczniowie z prowincji i ze słabiej sytuowanych rodzin, którzy nie otrzymują takiego wsparcia, jak ich rówieśnicy z dużych miast i z zamożnych domów. Wyniki tych uczniów osiągnięte podczas egzaminu będą niższe.

Na dodatek wielu absolwentów prowincjonalnych szkół, nawet osiągając dobre wyniki, nie będzie aplikowało do obleganych miejskich szkół średnich w obawie przed trudnościami z dojazdem czy też kosztami wynajęcia stancji. Miejsc w szkolnych bursach przybyło tylko nieznacznie, a liczba uczniów szkół średnich rośnie. Codzienne dojazdy też będą problematyczne. Komunikacja publiczna nie funkcjonuje tak, jak dwie dekady temu, gdy istniały jeszcze czteroletnie licea i pięcioletnie technika. W tysiącach miejscowości, które w przeszłości miały kilkanaście połączeń autobusowych z większym miastem, dziś są dwa czy trzy kursy na dobę. W ostatnim czasie raz po raz słyszymy o bankructwach lokalnych przewoźników.³⁷ 15-latkowie uczęszczający do III klasy gimnazjum nie mieli tego problemu, bo byli dowożeni pod drzwi szkoły na koszt gminy. W roku 2019 tacy sami 15-latkowie w drodze do szkoły średniej będą musieli sobie radzić bez żadnego wsparcia. W tej sytuacji wiele rodzin poprzestanie na najbliższej szkole, nawet jeśli nie będzie ona odpowiadała uzdolnieniom i aspiracjom dziecka.

6.6. Demontaż „specjalistycznej” edukacji

Równy dostęp do edukacji nie oznacza, że wszyscy mają uczyć się tak samo. Gimnazja wraz z upływem lat nauczyły się pracować z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zarówno tymi szczególnie uzdolnionymi, jak i z uczniami z trudnościami w nauce i z ograniczeniami wynikającymi ze stanu zdrowia. Powstawały klasy, czy nawet całe szkoły, w których uczniowie o szczególnych potrzebach otrzymywali wsparcie. Nauczyciele gimnazjów dobierali się w zespoły i wypracowywali sobie własne metody postępowania. Realizowali autorskie programy, szkolili się, dzielili się doświadczeniami podczas zjazdów i konferencji. Takich „specjalistycznych” szkół i klas przybywało. Początkowo były one domeną wielkich miast, w latach 2012–2016 zaczęły powstawać także w mniejszych ośrodkach. Niektóre profilowane gimnazja miały udogodnienia ułatwiające dostęp do nauki uczniom zamieszkującym – własny internat czy też system stypendialny.

Twórcy reformy dokonali tych wyspecjalizowanych szkół nie objęli żadną ochroną. Nie zadbano o ocalenie ich dorobku. Przeciwnie, dołożono starań, by wiodące placówki nie odrodziły się jako szkoły podstawowe. Od tej reguły odstąpiono tylko raz, wydając 29 maja 2017 roku specjalną ministerialną zgodę na kontynuację pracy dla macierzystej szkoły wiceministra Macieja Kopcia. W miejsce Gimnazjum nr 16 przy ulicy Unisławy w Szczecinie powstały „eksperymentalne” klasy siódme i ósme – formalnie pod nazwą Szkoły Podstawowej nr 6. Przymiotnik „eksperymentalne” jest tu grubym nadużyciem: nowe klasy są identycznie skonfigurowane jak dotychczasowe klasy gimnazjalne i równie mocno zespolone z XIII LO. Zachowano tam obowiązujący w gimnazjum tryb konkursowego naboru, program rozszerzeń, całą kadrę nauczycieli, a także dotychczasowe mundurki.

³⁷ wyborcza.pl, 29.04.2019, Strajk nauczycieli dobił PKS Gniezno

Inne rozsiiane po Polsce szkoły pracujące z młodszymi nastolatkami na podobnych zasadach, jak szczecińskie gimnazjum nr 16 – dla przykładu Gimnazjum nr 24 w Gdyni, Gimnazjum Akademickie w Toruniu, Gimnazjum nr 49 we Wrocławiu i wiele innych – mimo starań ministerialnej zgody na kontynuację nie otrzymały. Z ogromną szkodą dla potencjalnych uczniów. Swoje zabiegi o utrzymanie przy życiu klas dla 13–15-latków opisał Przemysław Fabjański, dyrektor Akademickiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących im. Słowackiego w Chorzowie. Rozpaczliwa próba uzyskania w MEN zgody na podobny „eksperyment” jak w Szczecinie – utrzymanie przy liceum klas siódmych i ósmych – zakończyła się niepowodzeniem. Mimo silnego wsparcia skupionej wokół szkoły społeczności rodziców i absolwentów i petycji w sprawie ratowania klas gimnazjalnych, którą podpisało niemal tysiąc osób.³⁸

Na skutek opisanego tu nierównego potraktowania szkół, zachodniopomorscy uczniowie jako jedyni w Polsce mają nadal możliwość nauki w matematycznych i przyrodniczych klasach siódmych i ósmych w publicznej szkole, pod okiem wyspecjalizowanych nauczycieli. Mogą też nadal korzystać z licealnego internatu. Już w tym roku szkolnym (2018/2019) można było obserwować skutki tej decyzji MEN: rosnącą przewagę uczniów ze szczecińskiej szkoły nad uczniami innych szkół publicznych. Wystarczy spojrzeć na wyniki konkursów przedmiotowych w województwie zachodniopomorskim. Listy laureatów są zdominowane przez uczniów Szkoły Podstawowej nr 6 – z matematyki ponad połowa laureatów wywodzi się z tej maleńkiej placówki. Podczas tegorocznej Olimpiady Matematycznej Juniorów do II etapu z całego okręgu zachodniopomorskiego awansowały 123 osoby, z czego 66 osób to uczniowie SP nr 6. W finale tej olimpiady znalazło się 17 uczniów ze Szczecina, w tym 14 ze szkoły przy Unistawy...

W innych regionach kraju uczniom, którzy chcą w tej chwili po szóstej klasie wkroczyć na ścieżkę naukową poszerzając program z dziedziny nauk ścisłych i przyrodniczych pozostaje wybór szkoły niepublicznej. Jeśli tylko ich rodziców stać na chesne. Demontaż tych znakomitych szkół publicznych, bez próby uratowania wypracowanych przez lata metod postępowania ze zdolnymi nastolatkami, rozbicie i rozproszenie kadry tych placówek, to szczególnie wstydliva karta reformy.

Zawirowania związane z reformą objęły również szkoły sportowe i artystyczne. Ministerstwo Sportu i Turystyki zgłaszało w tej sprawie zastrzeżenia. Chodziło o wygaszanie gimnazjów sportowych i gimnazjów mistrzostwa sportowego nastawionych na kształcenie w konkretnych dyscyplinach sportu. Niepokój budziło burzenie wypracowanego przez lata systemu zachęcania dzieci i młodszej młodzieży do uprawiania sportu, a także naboru młodych ludzi do klas sportowych. Z dniem 1 września 2017 weszły w życie nowe przepisy. Samodzielne gimnazja sportowe są przekształcane w szkołę podstawową – lub wygaszane. Przejściowe przepisy w latach 2017/2018 – 2019/2020 pozwalają uczniom szkół podstawowych na kontynuację szkolenia sportowego w trybie dwuletnim, zamiast trzyletniego.

6.7. Uczniowie z ograniczeniami zdrowotnymi w zreformowanej szkole

³⁸ wyborcza.pl, 14.06.2017, Dla ministerstwa są szkoły równe i równiejsze

Inne zagadnienie stanowi sytuacja uczniów z ograniczeniami zdrowotnymi. Oni także mieli swoje sprawdzone miejsca w sieci szkół gimnazjalnych. Związane z reformą zmiany – w tym także zmiany przepisów – rujną istniejący system i powodują konieczność reorganizacji. I tu także mamy do czynienia z rezygnacjami nauczycieli wyspecjalizowanych w pracy z uczniami o szczególnych potrzebach.

Proces dokonywania zmian w zapisach prawa oświatowego regulujących sytuację uczniów z orzeczeniami w szkołach był popisem nieudolności ze strony urzędników MEN. Anna Zalewska początkowo podczas publicznych wystąpień mówiła o konieczności usunięcia uczniów z niepełnosprawnościami z przestrzeni szkół publicznych. Z czasem ten przekaz został zmieniony. Obecnie MEN energicznie zaprzecza, jakoby wprowadzone w roku 2017 regulacje miały utrudniać realizowanie obowiązku szkolnego w budynkach szkół. Jest jednak faktem, że obowiązuje przepis zakazujący prowadzenia zajęć w budynkach szkolnych dla uczniów objętych tak zwanym nauczaniem indywidualnym. Wszyscy tak zaszeregowani uczniowie mogą mieć lekcje wyłącznie we własnym domu. MEN wskazuje jednak, że są inne drogi. Uczniowie, którzy chcą się nadal uczyć w murach szkoły, w środowisku swoich rówieśników, muszą zrezygnować z nauczania indywidualnego i wtedy w oparciu o inne przepisy mogą otrzymać możliwość pracy z dodatkowym wsparciem w klasie, lub podczas zajęć dodatkowych w małej grupie. Wszystko opiera się wtedy na orzeczeniu o kształceniu specjalnym. W praktyce nic nie wygląda jednak tak prosto jak na prezentacjach ministerialnych. Wiele zależy od dobrej woli dyrektora, nauczycieli i organu prowadzącego, a także możliwości kadrowych i lokalowych oraz od nieustępliwości rodziców. Uczniowie, którzy nie mają dostatecznie silnego wsparcia w domu, są dziś często – z racji tych przepisów – odizolowani od rówieśników. Sprawą zajmuje się Rzecznik Praw Obywatelskich, który 16 sierpnia 2018 wysłał kolejne już zapytanie w tej sprawie na ręce Anny Zalewskiej.³⁹ Zdecydowane działania podejmuje też mama niepełnosprawnego Tomka, Monika Mamulska. We współpracy z OKO.press przygotowała ona raport, który miał zaalarmować opinię publiczną i polski rząd, a nawet Parlament Europejski. 11 kwietnia 2019 Mamulska przedłożyła ten raport Komisji Petycji w Brukseli.

6.8. Różnicowanie szans edukacyjnych

Anna Zalewska w okresie promowania reformy mówiła o konieczności wyrównywania szans edukacyjnych polskich uczniów. Jednak i na tym polu efekty reformy są odwrotne niż te zamierzone. O szkolnej „karierze” poszczególnych dzieci w większym niż dotąd stopniu decyduje status społeczny i finansowy ich rodziny. Dzieci z zamożniejszych domów uciekają przed chaosem w publicznych szkołach do spokojnych enklaw, jakimi pozostają szkoły niepubliczne. A nawet jeśli uczą się w szkole publicznej, mają pomoc korepetytorów, dostęp do płatnych kursów i wyjazdów edukacyjnych w trakcie roku szkolnego i podczas wakacji.

W zdecydowanie gorszej sytuacji są uczniowie z małych ośrodków i z rodzin niezamożnych. To z myślą o nich usiłowano obniżyć wiek obowiązku szkolnego do lat sześciu i objąć obowiązkiem

³⁹ rpo.gov.pl, 16.08.2018, Jak szkoły przygotowują się do zmian przepisów w sprawie nauczania indywidualnego?

przedszkolnym pięciolatki. Badania jednoznacznie wskazują, że wcześniejsze rozpoczęcie edukacji jest skutecznym sposobem na wyrównanie szans edukacyjnych dzieci ze środowisk o niskim kapitale społecznym. Sprawa obniżenia wieku obowiązku szkolnego rozstrzygnęła się jednak w sposób dla tych dzieci niekorzystny. Anna Zalewska po objęciu teki ministra edukacji zmieniła przepisy, zgodnie z przedwyborczymi obietnicami PiS.



**WYPRAWKA 300+
TEGO NIE WYRÓWNA!**

- wycofany obowiązek przedszkolny dla 5-latków
- podniesiony wiek rozpoczęcia nauki do 7 lat
- skrócone o rok jednakowe dla wszystkich kształcenie ogólne
- dzieci w małych ośrodkach zatrzymane na dwa lata dłużej w słabo wyposażonych podstawówkach
- trzy przejściowe roczniki skazane na luki programowe
- zmniejszone szanse na naukę w wybranej szkole dla skumulowanych roczników w 2019
- skrócony z 9 do 8 lat dostęp do darmowych podręczników

Działania MEN pogłębiły różnice w dostępie do dobrej edukacji!



Źródło: Facebook NIE dla chaosu w szkole

Dla uczniów z małych miejscowości niekorzystne jest często także pozostawienie po szóstej klasie na kolejne dwa lata w niewielkich i często źle wyposażonych szkołach, z nauczycielami-przedmiotowcami krążącymi między kilkoma szkołami w celu uzbierania pensum. Starsi koledzy tych uczniów byli po szóstej klasie dowożeni do gimnazjum. To często nowy budynek, dobrze wyposażony, z pracownikami przedmiotowymi, częścią sportową. Nauczyciele gimnazjalni mieli pełne zatrudnienie w jednym miejscu. W takiej szkole dobrze funkcjonowały koła zainteresowań i zajęcia wyrównawcze. Kierujący dużym zespołem dyrektor mógł zorganizować fachowe zastępstwa w razie dłuższej choroby nauczyciela. Była specjalistyczna pomoc pedagoga i psychologa. Dojazdy nie stanowiły dla uczniów problemu, bo gmina zapewniała transport pod drzwi szkoły. Gimnazja organizowały wymiany międzynarodowe, wyjazdy edukacyjne, sprowadzały prelegentów. 13-latkowie cieszyli się z wyjścia z hermetycznego środowiska małej miejscowości. Zyskiwali szanse na nowe przyjaźnie, o które w kilkusobowej klasie jest bardzo trudno. Stykali się z nowymi nauczycielami. Większe wymagania pozwalały im wcześniej nadrobić ewentualne zaległości. Przejście do gimnazjum bywało też impulsem dla rozwoju zainteresowań. Zdolni i pracowici uczniowie z małych miejscowości nabierali w gimnazjum pewności siebie, starczało im potem odwagi, by aplikować do odległych od domu elitarnych szkół średnich. Obecnie uczniowie małych wiejskich szkółek są pozbawieni tego etapu przejściowego. Są w zdecydowanie gorszej sytuacji niż ich koledzy 2-3 lata temu.

Koalicja „NIE dla chaosu w szkole” 25 maja 2018 zamieściła na swojej stronie internetowej list wiejskiej nauczycielki, który wzbudził ogromne zainteresowanie. Autorka listu opisuje swoją niedużą szkołę, w której brakuje sal lekcyjnych i sali gimnastycznej, gdzie uczniowie uczą się niektórych przedmiotów w zespołach międzyklasowych, gdzie nauczyciele chemii, fizyki i informatyki bywają tylko przelotem, gdzie nie ma pedagoga, doradcy zawodowego ani stołówki.⁴⁰ Z kolei unicestwienie znakomicie funkcjonujące gimnazjum z bardzo szerokim programem wychowawczym i edukacyjnym opisała autorka innego listu, z października 2018. Placówka w mazowieckim Belsku Dużym promieniowała na całą okolicę. Uczniowie – pochodzący często z bardzo małych miejscowości – w gimnazjum rozwijali swoje pasje, a później dostawali się do najlepszych wielkomiejskich liceów. Przykładem takiego ucznia jest absolwent tej szkoły z roku 2017, Kacper Lewandowski, który dziś uczy się z wielkim powodzeniem w klasie z eksperymentalną matematyką w XIV LO Stanisława Staszica w Warszawie. Bezwzględna likwidacja tej wyróżniającej się szkoły jest niepowetowaną stratą dla uczniów mieszkających w okolicach Belska Dużego.⁴¹

6.9. Drogi ucieczki – szkolnictwo niepubliczne i edukacja domowa

Chaos w szkołach publicznych spowodował liczniejszy niż wcześniej odpływ uczniów z lepiej sytuowanych rodzin i uczniów z uzdolnieniami do różnego typu szkół niepublicznych. Ten trend był widoczny w roku szkolnym 2017/2018 w dużych i średnich miastach. Renomowane miejskie szkoły niepubliczne zwiększały nabór po szóstej klasie, tworzyły nowe oddziały i zatrudniały dodatkowych nauczycieli. Zdarzało się, że byli to wybitni nauczyciele wygasających publicznych gimnazjów.

Z danych zebranych przez „Gazetę Wyborczą” wynika, że w Warszawie naukę w niepublicznych szkołach rozpoczęło we wrześniu 2017 o 1500 dzieci więcej niż to było rok wcześniej – to skok, jakiego nie odnotowano od lat. 1500 uczniów przybyło niepublicznym szkołom we Wrocławiu, 1300 w

Lublinie, 800 w Gdańsku, 500 w Białymstoku.⁴² Częściej niż w latach wcześniejszych powstawały też nowe placówki. W pierwszym roku wprowadzania reformy w całej Polsce przybyło około 250 szkół niepublicznych, z tego aż 47 na Mazowszu i 31 w Wielkopolsce.⁴³ W samej Warszawie w roku 2017 zarejestrowano 10 nowych niepublicznych szkół podstawowych i 9 liceów ogólnokształcących. W tym samym roku na stołeczną sieć składało się już 131 niepublicznych podstawówek i aż 65 takich liceów.⁴⁴

W roku szkolnym 2019/2020 wzmocnione zostaną niepubliczne szkoły średnie, jak dotąd słabsze ogniwo edukacji niepublicznej. W roku tak zwanego podwójnego naboru niepubliczne licea wypełnią się uczniami, dla których zabraknie miejsc w szkołach samorządowych. Zwiększając limit miejsc, placówki te ściągają do siebie nie tylko uczniów, ale także nauczycieli.

⁴⁰ niedlachaosuwszkole.pl, 25.05.2018, Do szkoły pod górkę. Znowu.

⁴¹ niedlachaosuwszkole.pl, 13.10.2018, List mazowieckiej siłaczki

⁴² wyborcza.pl, 13.04.2018, Ucieczka od reformy edukacji

⁴³ 43 ciekaweliczby.pl, 12.04.2018, Ponad 5 tys. gimnazjów zostało zlikwidowanych

⁴⁴ wyborcza.pl, 19.02.2018, Coraz więcej niepublicznych szkół

To pogłębi i tak już nieuchronne problemy kadrowe w publicznych szkołach średnich, które ujawnią się z całą mocą we wrześniu 2019.

Na Mazowszu uczniowie szkół niepublicznych są nie tylko coraz liczniejsi, ale także coraz bardziej widoczni. Aktywnie uczestniczą w różnych projektach społecznych, akcjach charytatywnych, wiele z nich sami inicjują. Zaczynają też odgrywać nieproporcjonalnie dużą rolę w konkursach wiedzy. W roku 2018 na liście laureatów konkursu przedmiotowego z języka polskiego dla szkół podstawowych uczniowie szkół niepublicznych stanowili połowę nagrodzonych (stanowiąc raptem 6% populacji mazowieckich uczniów!). Ten wynik to nie jest przypadek. Szkoły niepubliczne mają warunki do nadprogramowej pracy z uczniami, posiadają bowiem większą od szkół publicznych autonomię w realizowaniu własnych programów i metod nauczania. Zostały też wzmocnione dzięki ucieczce ze szkół publicznych wielu uzdolnionych uczniów i zaangażowanych nauczycieli. Warunki pracy w placówkach niepublicznych były zawsze lepsze, ale obecny kryzys, który objął szkoły publiczne pogłębił istniejące różnice.

Reforma, choć pomogła zapełnić klasy w wielu szkołach niepublicznych i dała impuls do wzbogacenia ich oferty, na wiele sposobów komplikuje funkcjonowanie tych placówek. I one, choć zostawiono im więcej czasu, są zobligowane do dokonania przekształceń strukturalnych. I one są obciążone – jak szkoły publiczne – kolejnymi biurokratycznymi obowiązkami. Konieczna jest kosztowna adaptacja budynków, czasami świeżo oddanych do użytku. Szkołom niepublicznym przychodzi też z trudem dostosowywanie się do nowych przepisów – zwłaszcza tych niedopasowanych do ich specyfiki. Przykładem jest wprowadzony z dniem 1 września 2018 obowiązek zatrudniania nauczycieli i terapeutów wyłącznie na podstawie umowy o pracę, bez względu na wymiar zatrudnienia – to decyzja, z której MEN częściowo się wycofało.⁴⁵ Z kolei od 1 stycznia 2019 zmieniono przepisy dotyczące zasad wydatkowania dotacji na uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, uczestników zajęć rewalidacyjno – wychowawczych oraz na uczniów oddziałów integracyjnych w szkołach. Wiele szkół niepublicznych na przestrzeni ostatnich lat wyspecjalizowało się w pracy z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Dzieci z poważnymi ograniczeniami mogły uczyć się w kameralnych warunkach. W części z tych szkół nie pobierano czesnego od rodziców dzieci z orzeczeniami. Było to możliwe, bo stosunkowo wysoka dotacja, która idzie za uczniem z niepełnosprawnością, pozwalała na pokrycie różnych wydatków. Ograniczenia w rozliczaniu dotacji mogą spowodować, że część kosztów trzeba będzie ponownie przerzucić na rodziców.

Ostatnie zmiany w szkolnictwie sprawiły też, że większa liczba rodziców rozważa przejście na edukację domową. Mimo, że jest to niełatwa droga – wymaga wysiłku, zaangażowania i dyscypliny. Mimo, że resort edukacji uprzedził fakty – na pół roku przed ogłoszeniem planów wprowadzenia reformy zmieniono przepisy, redukując dotację i wprowadzając rejonizację, co utrudniło funkcjonowanie edukacji domowej. Mimo tych niekorzystnych dla organizatorów edukacji domowej zmian wg danych MEN liczba dzieci uczących się poza szkołą w roku 2017/2018 wzrosła o blisko 30% w stosunku do roku 2016/2017.

⁴⁵ gazetaprawna.pl, 23.08.2018, W prywatnych szkołach i przedszkolach trwa łapanka

6.10. Wzmocnienie sektora prywatnych usług edukacyjnych

Ostatnie dwa lata przyniosły jeszcze jedną zmianę – bardzo szybki rozwój sektora prywatnych usług edukacyjnych. To zjawisko także stoi w sprzeczności z deklaracjami Anny Zalewskiej z okresu poprzedzającego wdrożenie reformy. W roku 2016 słyszeliśmy z ust szefowej MEN, że reforma ukróci proceder korepetycji. Jest dokładnie na odwrót.

W dużych miastach zdecydowanie wzrosła liczba komercyjnych zajęć dodatkowych, już nie tylko w zakresie języków obcych i sportu, ale także matematyki, informatyki, języka polskiego, nauk przyrodniczych. Jest to reakcja na zubożenie oferty w przepełnionych szkołach podstawowych. Płatne zajęcia mają często charakter przygotowań do egzaminów końcowych i do konkursów przedmiotowych. Zastępują ambitne fakultety, które jeszcze niedawno funkcjonowały w szkołach podstawowych i – przede wszystkim – w gimnazjach. Mimo, że tych propozycji przybywa, bo na rynek wchodzi nowe firmy, chętnych nie brakuje.

Są też sygnały, które świadczą o tym, że rynek korepetycji gwałtownie rośnie, zamiast topnieć. Coraz częściej korepetytorów angażują rodzice dzieci z klas ósmych, siódmych a nawet szóstych. Jesienią 2018 roku w mediach społecznościowych wielu rodziców skarżyło się, że zostali wręcz zmuszeni do zaangażowania korepetytora, gdyż w szkole ich dziecka brakuje polonisty czy matematyka i słabe są widoki na szybkie wypełnienie tego wakat. Nierzadkie są przypadki, że przeciążone nauką dzieci korzystających z pomocy kilku korepetytorów. Trudno jest opisać skalę zjawiska, bo rynek korepetycji to w dużej części szara strefa.

Trudno jest też oszacować na ile wzrosła pomoc rodzicielska. Rodzice uczniów starszych klas podstawówki udzielający się na forach związanych z edukacją twierdzą, że świadczą taką pomoc swoim dzieciom w szerokim zakresie i są tym obowiązkiem bardzo zmęczeni. Potwierdziły to też badania przeprowadzane na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka Marka Michałaka. Czytamy w raporcie:

Prawie 60% badanych udziela przynajmniej raz w tygodniu pomocy swoim dzieciom w odrabianiu prac domowych. Badani rodzice w dni nauki szkolnej przeznaczają średnio godzinę dziennie na pomoc dzieciom, natomiast podczas weekendu czas ten wydłuża się średnio do około półtorej godziny.⁴⁶

Wzrost roli szkolnictwa niepublicznego, płatnych kursów i usług korepetytorów ma i dobre strony. Trzeba kibicować wszystkim działaniom, które pozwalają łagodzić deficyty uczniów wynikające z błędów popełnionych przez reformatorów systemu edukacji. Dzięki prywatnej edukacji coraz więcej dzieci dostaje potrzebne wsparcie, a rodzice mogą też wybierać między różnymi typami szkół i kursów. Poszerzanie się oferty szkół niepublicznych i konkurencja na rynku edukacji są potrzebne.

Szkoły niepubliczne pracują bardzo często na trudniejszych odcinkach. Biorą pod swoją opiekę dzieci z ograniczeniami zdrowotnymi lub poważnymi trudnościami w nauce, gwarantując im lepsze warunki i indywidualne podejście, a także często także realną pomoc terapeutów. Są też szkoły niepubliczne, które prowadzą edukację w odciętych od świata rejonach, gdzie

⁴⁶ brdp.gov.pl, 2018, raport s. 65, Sytuacja uczniów klasy VII zreformowanej szkoły podstawowej

władze samorządowe zamknęły wcześniej szkołę publiczną. Często nie pobierają nawet czesnego i utrzymują się wyłącznie z państwowych subwencji.

Z drugiej jednak strony rozwój płatnej edukacji bez przeciwwagi w postaci dostatecznie dobrej szkoły publicznej stwarza niebezpieczeństwo pogłębienia się różnic w szansach dzieci w zależności od grubości portfela rodziców. Dzieci z uboższych środowisk, a także z rodzin nie przywiązujących wagi do edukacji, są w takim systemie skazane na słabą szkołę masową. Bez wsparcia korepetytorów i zajęć popołudniowych tracą, a nie zyskują.

7. SYTUACJA NAUCZYCIELI I DYREKTORÓW SZKÓŁ

Wdrażana w pośpiechu reforma rzutowała na sprawy pracownicze. Rok szkolny 2017/2018 przyniósł chaotyczne ruchy kadrowe. Wielu nauczycieli musiało odejść ze swoich szkół. Z danych ZNP wynika, że pracę straciło 6492 nauczycieli, a dla 18 500 zabrakło godzin do pełnego etatu. Podawano, że w Warszawie nie przedłużono umowy o pracę ponad 400 nauczycielom, a 2500 nauczycieli, żeby łączyć pełen etat, musi prowadzić lekcje w więcej niż jednej szkole. W szkołach w małych miejscowościach nauczyciele, aby wypracować pensum, krążą między kilkoma szkołami, często znacznie od siebie oddalonymi. Zabiera to cenny czas, ogranicza kontakt z uczniami, obniża efektywność pracy, generuje koszty, jeśli nauczyciele korzystają z własnego samochodu (a często to jedyna możliwość!). Oto relacja nauczyciela likwidowanego gimnazjum w miejscowości Radomyśl Wielki w powiecie Mielec:

W naszej gminie zlikwidowane zostanie jedyne gimnazjum zatrudniające około 60 nauczycieli. 90% z nas dostało połówki etatów w przyszłym roku szkolnym z zapowiedzią zwolnienia w następnym. Według władz gminy zatrudnienie znajdzie może 10 osób. Nie ma dla nas godzin w szkołach podstawowych w gminie.

Od września 2017 nauczyciele w poszukiwaniu stabilnego zatrudnienia zmieniają pracodawców i częściej niż dotąd szukają dodatkowych zajęć. Poszczególne klasy cierpią z powodu zmian nauczycieli ważnych przedmiotów i mniejszego zaangażowania się tych, co zostali, ale pracują w kilku miejscach. Dyrektorzy żyją w stresie. Nie są pewni, na kogo mogą liczyć w kolejnym semestrze. Wakatów często nie udaje się zapełnić – godziny rozdzielane są między pracujących wciąż nauczycieli. Są też wypadki zawieszenia podziału na grupy językowe z powodu braku nauczyciela. Zdarza się, że jedną klasę uczy równoległe dwóch czy nawet trzech polonistów, albo matematyków, którzy dzielą się godzinami! Dyrektorzy nie znajdując kandydata do pracy godzą się na dostosowanie planu do możliwości nowego pracownika, kuszą wyższym dodatkiem motywacyjnym. Dzwonią do emerytów.

Reforma to nie tylko niekontrolowane przesunięcia między szkołami, utrata własnego miejsca pracy, rozbicie zgranych zespołów, ucieczka z publicznych szkół najlepszych „przedmiotowców”. Reforma to dla wielu nauczycieli konieczność zmiany warsztatu pracy. Do kosza poszły scenariusze lekcji, wzory klasówek. Bolesne bywa zderzenie z uczniami w innym wieku na terenie inaczej pracującej szkoły. Nauczyciele gimnazjalni narzekają na trudności w pracy z młodszymi dziećmi. Równie trudne bywa przejście do szkoły średniej. Nauczyciele często sami czują, że nie mają wystarczających kompetencji i doświadczenia. Zdarza się, że ich

kwalifikacje podważają uczniowie i ich rodzice. To nie są łatwe sytuacje ani dla nauczyciela, ani dla dyrektora. W lapidarny sposób podsumowała te trudności stojące przed nauczycielami jedna z warszawskich dyrektorek:

W zawodzie nauczyciela liczy się intuicja, ale ona pojawia się, jak się przepracuje kilka lat na różnych poziomach. Nauczyciel musi przejść ten cykl, musi też poczekać na informacje zwrotną od nauczycieli, którzy uczą po nim, żeby wiedzieć, jak przygotował uczniów. Teraz jest chaos i żeby to się poukładało, potrzeba lat.⁴⁷

Reforma przyniosła także zawirowania i bałagan w istotnych dla nauczycieli przepisach pracowniczych. Od 1 września 2018 weszły w życie nowe reguły oceniania nauczycieli, zróżnicowane w zależności od stopnia awansu zawodowego, bardzo zagmatwane i w wielu punktach oderwane od szkolnych realiów. W fazie projektu były one bezlitośnie krytykowane. Mimo to urzędnicy MEN doprowadzili do wdrożenia nowych przepisów i zobligowali dyrektorów do opracowania przed 1 września 2018 roku szczegółowych regulaminów oceniania, co było niezwykle pracochłonne. Szybko okazało się, że te przepisy to nowe kalekie dziecko reformy. W listopadzie 2018 Anna Zalewska poinformowała, że „przepisy, które wydawały się proste, spowodowały biurokrację” i w związku z tym postanawia je... wycofać. Zapowiedziała też prace nad nowym systemem oceniania. Po dziś dzień panuje ogromny bałagan – trwa kłopotliwy dla szkół okres przejściowy.

Kolejnym rozwiązaniem wprowadzonym przez Annę Zalewska przy okazji reformy było wydłużenie ścieżki awansu nauczycieli wraz z zapowiedzią odroczonej w czasie gratyfikacji dla wyróżniających się nauczycieli dyplomowanych. I te zapisy mają trafić do niszczarek – takie są przynajmniej deklaracje MEN z kwietnia 2019. Znowu nie ma mowy o korygowaniu własnych błędów, ale o „nowych, korzystniejszych dla nauczycieli” rozwiązaniach...

Od nauczycieli wymaga się ogromnego zaangażowania i wielkich – rosnących z roku na rok – kompetencji, nie zapewniając im jednocześnie bezpieczeństwa finansowego, ani godziwych warunków pracy.

7.1. Nauczycielskie rezygnacje

W miastach coraz częściej nauczyciele odchodzą z pracy – przenoszą się do szkół niepublicznych lub decydują się na całkowitą zmianę zawodu. Kiedyś takie rezygnacje należały do rzadkości, dziś nikogo nie dziwią. Nawet jeśli następują w trakcie roku szkolnego. Praca w szkole przestała być atrakcyjna. Większa niż w innych zawodach liczba dni wolnych nie równoważy mankamentów – niskich płac, coraz mocniej odbiegających w dół od średniej krajowej, coraz większej liczby biurokratycznych obowiązków, oraz rosnących oczekiwań ze strony pracodawcy, a także ze strony rodziców uczniów. Z pracy w szkole bardzo często rezygnują stażysty. W ich przypadku najważniejszą rolę odgrywa czynnik ekonomiczny, gdyż z pensji stażysty bardzo trudno jest się utrzymać.

Szczególnie bolesne dla szkół są rezygnacje wybitnych nauczycieli z dużym dorobkiem – oni zazwyczaj przenoszą się z likwidowanej szkoły publicznej (gimnazjum) do szkoły niepublicznej,

⁴⁷ isp.org.pl, 2018, s. 51, Edukacja w Warszawie w pierwszym roku reformy systemu oświaty

w nadziei zyskania miejsca, gdzie będą mogli ponownie realizować autorskie programy, prowadzić kółka, wyjeżdżać z uczniami na warsztaty.

Rezygnacje nauczycieli wynikają także z ich rozgoryczenia. Przyczyn jest wiele: siłowe przeprowadzenie reformy, niszczenie dorobku placówek współtworzonych przez tych nauczycieli, chaos w reorganizowanych podstawówkach, pogarszanie się warunków pracy. Płace, które w Polsce w ostatnich latach znacząco wzrosły, w szkole ledwo drgnęły. Zaproponowane przez Annę Zalewską podwyżki z trudem równoważą inflację i utratę cofniętych dodatków. Przyczyną rozgoryczenia nauczycieli są też podawane przez MEN informacje dotyczące ich zarobków. Prezentowane podczas konferencji prasowych kwoty są płacami brutto powiększonymi o nadgodziny, nagrody, odprawy emerytalne i wszystkie możliwe dodatki. W rezultacie ministerialne dane to często dwukrotność tego, co realnie wpływa na konto przeciętnego nauczyciela.

RÓWNOLEGLA RZECZYWISTOŚĆ cz.1

**„Pensje nauczycieli rosną.
Nauczyciel dyplomowany zarabia średnio 5000 złotych.”**
Anna Zalewska, Dziennik Bałtycki, 06.02.2018

PLANOWANE PODWYŻKI (kwoty brutto)

SZACOWANE MINIMALNE WYNAGRODZENIE NAUCZYCIELI OD 1 KWIEŚNIA 2018 R.				
DANE W ZŁ				
Poziom wykształcenia	Nauczyciel etatowy	Nauczyciel kontraktowy	Nauczyciel mianowany	Nauczyciel dyplomowany
Tytuł zawodowy magistra z przygotowaniem pedagogicznym	2408,70	2479,05	2815	3306,45
Tytuł zawodowy magistra bez przygotowania pedagogicznego, tytuł zawodowy kandydata (inżyniera) z przygotowaniem pedagogicznym	2119,95	2172,45	2452,80	2879,10
Tytuł zawodowy kandydata (inżyniera) bez przygotowania pedagogicznego, dyplom ubończącego kolegium nauczycielskiego lub nauczycielskiego kolegium języków obcych	1871,10	1916,25	2152,50	2516,85
Pozostałe wykształcenie	1609,65	1646,40	1833,30	2133,60

DOŚĆ TEJ PROPAGANDY!

nie
DLA CHAOSU
W SZKOLE

Źródło: Facebook NIE dla chaosu w szkole

7.2. Nauczyciel na wielu etatach

Poważne problemy stwarza wspomniana już wieloetatowość. Zjawisko świadczenia przez nauczycieli pracy w dwóch miejscach to nie jest wcale nowość. Nauczyciele dorabiali już w przeszłości, w drugiej szkole lub częściej korepetycjami. Dodatkowa praca pozwalała im na podratowanie domowego budżetu. Dziś jednak model pracy w dwóch czy trzech szkołach niepokojąco się upowszechnił.

Dla części nauczycieli jest to jedyny sposób na uzbieranie pensum, bo w ich specjalności jest niewiele godzin. Czasochłonne podróże między szkołami są zmorą pedagogów z prowincji. Uczący chemii, fizyki, muzyki, drugiego języka, przed wrześniem 2017 mieli pełen etat w gimnazjum, do którego dowożono uczniów z dużego obszaru. Teraz starsi uczniowie klas siódmych i ósmych zostają w niewielkich szkołach podstawowych. Do tych szkół tych trzeba dojechać na kilka godzin lekcyjnych w tygodniu – czasami wręcz na jedną lub dwie godziny. W miastach część nauczycieli także musi uzupełniać etat poza macierzystą placówką – tu jednak odległości są na ogół mniejsze.

Z kolei miejscy nauczyciele poszukiwanych specjalności pracują w kilku miejscach z powodu coraz większej liczby wakatów. To oni najczęściej przejmują godziny po kolegach odchodzących z zawodu. W Warszawie praca na półtora etatu nikogo już nie dziwi, a są nauczyciele – głównie matematycy i angliści – którzy mają nawet 40 godzin lekcyjnych w tygodniu. Często praca w innej szkole nie jest ich marzeniem, ale ulegają błaganiom zdesperowanego dyrektora.

Przeciążenie obowiązkami z reguły oznacza stopniowy spadek jakości wykonywanych zadań. Praca na wielu etatach to także rozluźnienie więzów z macierzystą szkołą, brak możliwości wywiązania się z dodatkowych obowiązków, takich jak dyżury, rady pedagogiczne, prowadzenie zajęć dodatkowych, wycieczki. Brakuje czasu na pracę wychowawczą, pojawiają się trudności z zapamiętaniem twarzy uczniów i ich rodziców. Zmęczenie i stres wynikający z ciągłego pośpiechu i deficyt snu mogą przełożyć się na kłopoty ze zdrowiem i długotrwałe zwolnienia. Dyrektorzy we własnym interesie powinni dbać, by ich podwładni nie byli przeciążeni pracą, ale tolerują taki stan rzeczy, bo wiedzą, że pensja z jednego nauczycielskiego etatu to zbyt mało, by zapewnić byt rodzinie. Często sami naciskają oferując dodatkowe godziny, chociaż dobrze wiedzą, że nadmiar pracy musi się odbić na jej jakości. Oto jak sytuację opisuje nauczycielka we wpisie na profilu Koalicji „NIE dla chaosu w szkole”:

Dzieci (rozwścieczonych rodziców) uczą zmęczenia, rozwścieczeni nauczyciele, niemający czasu dla dziecka, nieutożsamiający się ze szkołą. Dlaczego? Bo nie mają swojego miejsca, czasu i odpoczynku. 4 dni w tygodniu na 5 wyglądają dla wielu tak: 2 godziny w podstawówce – piwnica i prawe skrzydło, potem biegiem do samochodu (15 minut czasu) i przejazd na jedną godzinę do drugiej szkoły (drugie piętro, na szczęście winda) potem (znów samochód i zjedzenie w nim drożdżówki) na godzinę do tej pierwszej (15 minut), potem na 2 godziny do tej drugiej, później znów samochód (na szczęście duża przerwa, 20 minut) i szkoła na wsi (ktoś musi uczyć chemii i fizyki jedenastkę dzieci). Następnie (uff co za ulga – okienko) i powrót do pierwszej szkoły. Tym razem lewe skrzydło, trzecie piętro, tysiąc uczniów.

Polskie pensum jest niewysokie na tle innych krajów europejskich, ale nasi nauczyciele są wyjątkowo mocno obciążeni biurokratycznymi obowiązkami, z których muszą się wywiązywać we własnych domach, bo szkoły nie zapewniają im ani miejsca, ani potrzebnego sprzętu (komputer – drukarka). Ostrożnie szacując odpowiedzialny i sumienny nauczyciel pracuje drugie tyle w domu. W przypadku nauczycieli takich przedmiotów jak język polski, czy matematyka, którzy mają wiele sprawdzianów, a także tych nauczycieli, którzy mocniej angażują się w życie szkoły prowadząc na zasadzie wolontariatu dodatkowe zajęcia, wyjazdy, wycieczki – liczba realnie przepracowanych godzin to często trzykrotność pensum.

7.3. Nauczyciele – bez szans na zmianę pokoleniową

Od dwóch lat daje widać wyraźnie załamanie się napływu kandydatów do zawodu nauczyciela. Złą rolę odegrały pierwsze związane z reformą wystąpienia Anny Zalewskiej z 27 czerwca 2016 i potem kolejne z września 2016, podczas których informowała ona, że zawieszają przyjęcia do pracy w szkołach. Szefowej resortu chodziło o uspokojenie nastrojów wśród zagrożonych redukcjami nauczycieli. To był jednak nieprzemyślany sygnał. Kolejne posunięcia MEN –

wdrożenie niekorzystnych dla nauczycieli przepisów pracowniczych: wydłużenie drogi awansu, iluzoryczne podwyżki przy cofnięciu wielu 40

dotychczasowych dodatków, szeroko dyskutowane absurdy nowego systemu oceniania, a także fatalna atmosfera wokół zawodu nauczyciela – to wszystko pogłębiło dodatkowo kryzys „powołań nauczycielskich”.

Obecnie znikoma już liczba studentów w trakcie pełnych uniwersyteckich studiów zdobywa uprawnienia pedagogiczne. Mało kto z tego grona decyduje się na odbycie praktyk. Wybitni warszawscy nauczyciele, którzy do niedawna mieli po kilku praktykantów w każdym roku szkolnym alarmują, że praktykantów od dwóch lat nie ma nawet u nich. Dyrektorzy szukający nowych pracowników coraz rzadziej pozyskują do pracy młodych ludzi po magisterskich studiach – po matematyce, chemii, fizyce, informatyce czy lingwistykach. Brak „powołań nauczycielskich”, lekceważony przez urzędników MEN, jest jednym z najgroźniejszych zjawisk współtowarzyszących reformie Anny Zalewskiej, bo będzie miał dalekosiężne skutki. Ze względu na strukturę wieku nauczycieli i specyfikę pracy najgroźniej sytuacja wygląda w szkołach średnich. Tam – nawet po hipotetycznym podniesieniu uposażeń – nie da się szybko pozyskać nowych pracowników, bo potrzebne są wysokie kwalifikacje. Przygotowanie następców starzejących się nauczycieli jest długim procesem.

7.4. Kadry nauczycielskie na równi pochyłej

Biorąc pod uwagę cały splot okoliczności – falę rezygnacji z pracy w szkole, odejścia na emerytury i świadczenia kompensacyjne, oraz wysoki średni wiek polskiego nauczyciela – sytuacja zmierza w niedobrym kierunku. Zawierowania związane z reformą przyczyniły się do pogłębienia kryzysu.

Kryzys kadr dostrzega już wielu rodziców. Mieszkanca Gdańska napisała 28 września 2018 na profilu ruchu „Rodzice przeciwko reformie edukacji”:

Sytuacja jest poważna. Wczoraj na Radzie Rodziców u syna dowiedzieliśmy się, że brakuje wielu nauczycieli, są klasy bez wychowawców, a 8-klasiści wciąż nie mają polonisty... a do egzaminu próbnego już tylko 2 miesiące... tragedia. Mówię to i jako nauczyciel, i jako rodzic.

Dyrektorzy w obawie o posądzenie, że nie radzą sobie z kierowaniem swoim placówkami często skrywają problemy ze znalezieniem nauczycieli. Zdarzają się jednak szczerze wypowiedzi, jak ta dyrektorki szkoły podstawowej na Ursynowie z końca września 2018:

Brakuje nam przede wszystkim nauczycieli polskiego i matematyki. Niestety od początku roku szkolnego nic się w tym temacie nie zmieniło, a my radzimy sobie jak możemy zastępstwami, ale to nie jest rozwiązanie problemu – mówi Joanna Skopińska, dyrektorka SP nr 330. – Cały czas szukamy nauczycieli, ale ostatnie CV spłynęło w pierwszym tygodniu września – dodaje.⁴⁸

Poniższe słowa zanotowała we wrześniu 2018 dziennikarka „Gazety Wyborczej”, Justyna Suchecka:

⁴⁸ haloursynow.pl, 24.09.2018, Zastępstwa, odwołane lekcje

Moja szkoła pęka w szwach, część lekcji odbywa się w budynku likwidowanego gimnazjum. Dopiero za pięć lat sytuacja się ułoży, bo do klas pierwszych zaczęliśmy przyjmować mniej dzieci – mówi dyrektor podstawówki z Krakowa. Ma za sobą gorące wakacje. – W lipcu zatrudniłem czterech nowych nauczycieli, ale kiedy wróciłem z krótkiego urlopu, okazało się, że nikt z nich już nie chce w szkole pracować. Wszyscy odeszli z edukacji, bo nie chcą pracować w takim chaosie i za te pieniądze. Matematyczki szukałem do ostatniej chwili, zatrudniłem emerytkę, bo innych chętnych nie było.⁴⁹

W sierpniu 2018 Koalicja „NIE dla chaosu w szkole” otrzymała list od dyrektorki zespołu szkół w Zgierzu, Lidii Leśniewicz. Autorka listu szczegółowo opisała problemy, z którymi się styka usiłując skompletować zespół nauczycieli. Zwróciła też uwagę na dramatyczną sytuację kadrową w szkołach zawodowych w województwie łódzkim:

Brak nauczycieli przedmiotowców oraz nauczycieli zawodu jest dramatem, który z całą mocą ujawnił się u progu tego roku szkolnego. Znalezienie kogoś z uniwersyteckim wykształceniem kierunkowym do nauczania matematyki, fizyki, a nawet geografii graniczy z cudem. Nie wspomnę już o informatykach czy nauczycielach języka obcego. Młodych, po studiach, do pracy w zawodzie nauczyciela praktycznie nie ma. Coraz bardziej widoczne jest zjawisko selekcji negatywnej. (...) Skąd brać chętnych „misjonarzy” do pracy? Odpowiedzi na to pytanie bezskutecznie szukają dyrektorzy wielu placówek. Pytania nie wypowiedają jednak głośno, z obawy, że ktoś podważy ich kompetencje do zarządzania szkołą. Ale z własnego doświadczenia wiem, że przed rozpoczęciem roku szkolnego telefony prywatne dyrektorów i nauczycieli rozgrzane są do czerwoności. (...) Skalę problemu obrazują pękające w szwach banki ofert pracy na stronach kuratoriów. Warto także przejrzeć statystyki prezentujące liczbę zgód kuratorów na zatrudnianie nauczycieli bez wymaganych kwalifikacji, o ile są one gdzieś publikowane.⁵⁰



Źródło: Facebook NIE dla chaosu w szkole

⁴⁹ wyborcza.pl, 26.09.2018, Szkoły pękają w szwach, brakuje młodych nauczycieli

⁵⁰ niedlachaosuwszkole.pl, 31.-8.2018, Reforma oczami dyrektora. Polowanie na nauczycieli

Istnieje realne niebezpieczeństwo, że próby zażegnania kryzysu kadrowego będą godziły w jakość nauczania. W najbliższych latach odchodzących ze szkoły nauczycieli poszukiwanych specjalności będą

stopniowo zastępować nauczyciele, którzy zdobędą dodatkowe uprawnienia w trakcie uproszczonych studiów podyplomowych. Już w tej chwili na rynku jest wiele ofert „szkół wyższych” bez żadnych wyjściowych wymogów co do wcześniejszego wykształcenia studenta. Zajęcia prowadzone są w większej części metodą „on-line”. Jakość tej edukacji to problem, o którym mało się mówi. Najwięcej wiedzą o tym dyrektorzy szkół, ale to dla nich wstydliva kwestia. Warto przytoczyć wypowiedź byłej już nauczycielki chemii i fizyki:

(...) żadne podwyżki, żadne strajki nie dadzą nic, jeśli nie zaorze się i nie wybuduje na nowo porządnego systemu edukacji, z porządnym, mądrym, nowoczesnym programem nauczania, jeśli nauczyciel będzie nadal niewolnikiem systemu, łatającym dziury w godzinach nauczaniem przedmiotów, których być może nawet nie lubi, a o których często nie ma pojęcia, bo czy na „podyplomówce” można nauczyć się od zera i rzetelnie matematyki, fizyki, chemii, czegokolwiek, tak by stać się ekspertem zdolnym do dzielenia się tą wiedzą z uczniami?
ZMIANY W SYSTEMIE ZARZĄDZANIA EDUKACJĄ

W wyniku reformy przeprowadzonej przez Annę Zalewską szkoły pozbawione zostały autonomii w realizowaniu zadań wychowawczych i dydaktycznych i są zmuszone do podporządkowania się w swym działaniu wytycznym kuratoriów i rozliczane z realizowania tych wytycznych.

O organizacji i funkcjonowaniu systemu szkolnictwa na szczeblu lokalnym decydują od czasu wprowadzania reformy terenowe władze oświatowe, to znaczy kuratoria, a nie jak było wcześniej – władze samorządowe. Wzmocnienie roli kuratora oświaty w sferze prowadzenia samorządowych szkół i przedszkoli zapoczątkowało wejście w życie 23 stycznia 2016 ustawy nowelizującej dotychczasowe przepisy. Nowe przepisy uprawniają kuratora do wydawania opinii o zgodności z założeniami reformy planu sieci szkół publicznych uchwalanej przez organy samorządowe. Ustawodawca upoważnił też kuratora do opiniowania planów pracy publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, a także dał mu prawo do wydawania opinii odnoszącej się do zamiaru likwidacji szkoły lub przedszkola. Kolejna nowelizacja z 23 czerwca 2016 przywróciła kuratorom prawo do opiniowania arkuszy organizacji szkół i placówek publicznych pod względem ich zgodności z przepisami wprowadzanymi przez reformę. Nastąpiły także zmiany w zakresie zasad organizowania konkursów wyłaniających kandydatów na stanowiska dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Ograniczono w tym zakresie pozycję organów prowadzących, obligując je do ustalania w porozumieniu z kuratorami osoby, której zamierzają powierzyć stanowisko dyrektora szkoły lub placówki, gdy do konkursu nie zgłosił się żaden kandydat lub w wyniku konkursu nie wyłoniono kandydata. Powiększono też liczbę przedstawicieli kuratora w komisji konkursowej do 3 osób (tak jak przedstawicieli organu prowadzącego). W wyniku tych nowelizacji wzrosła kontrola władz kuratorskich nad pracą poszczególnych placówek oświatowych, przede wszystkim nad realizacją przez te placówki

zaleceń przeprowadzanej reformy. Kuratoria wyznaczają stałych wizytatorów monitorujących realizację reformy w poszczególnych szkołach.⁵¹

8. SKUTKI REFORMY – PRÓBA PODSUMOWANIA

Zmiany w strukturze szkolnictwa przyniosły jak dotąd same negatywne skutki i niemal żadnych wymiernych korzyści. Lista niepowodzeń jest długa.

Zaprzepaszczo blisko dwudziestoletni dorobek gimnazjów. Rozbito pracujące w tych szkołach zespoły nauczycieli. Szkoły podstawowe będą musiały wypracować sobie teraz metody pracy ze starszymi uczniami. Oczywiście będą mogły skorzystać z dokonań i doświadczeń gimnazjów, ale na to by wdrożyć zmiany potrzeba sporo czasu.

Skrócono o rok powszechne nauczanie ogólnokształcące, co przyczyni się do pogłębienia nierówności edukacyjnych. Uczniowie kończący ośmioletnią szkołę podstawową i nie podejmujący dalszej nauki w liceach ogólnokształcących lub technikach, lecz przygotowujący się do zawodu, będą mieli znacznie bardziej ograniczone wykształcenie ogólne niż uczniowie, którzy kończyli wcześniej sześcioletnią szkołę podstawową i trzyletnie gimnazjum.

Dotychczasowe efekty wdrożenia podstawy programowej przygotowanej dla ośmioletniej szkoły podstawowej ocenić trzeba negatywnie. W klasach siódmych i ósmych mamy do czynienia z zaprzeczeniem właściwie rozumianej edukacji. Realizacja nowej podstawy programowej w tych klasach prowadzi do przeciążenia uczniów. Dzieci mają zbyt wiele lekcji w szkole i za dużo materiału do opanowania i utrwalenia w domu. Szkoła publiczna przestała rozwijać zainteresowania i rozbudzać pasje, nie uczy samodzielnego i krytycznego myślenia, umiejętności pracy w zespole. Nauczyciele realizując nową podstawę programową muszą wymagać od uczniów przede wszystkim pamięciowego opanowania nie powiązanych ze sobą informacji. Nie ma czasu na utrwalenie wiedzy, powtórki, pracę w zespołach, realizację projektów społecznych.

Na nauczycielach języka polskiego, historii, geografii ciąży dodatkowo obowiązek wpajania uczniom ideologii określanej mianem patriotyzmu. Szkoły pod naciskiem kuratorów wycofują się z promowania postaw tolerancji wobec mniejszości i szacunku w stosunku do przedstawicieli innych kultur.

W szkołach ponadpodstawowych reforma zacznie być wdrażana począwszy od roku szkolnego 2019/2020. Ten pierwszy rok szkolny będzie bardzo trudny. Szkoły średnie utworzą dużo więcej klas pierwszych, które trzeba będzie pomieścić w budynkach i obdzielić nauczycielami. Poważną komplikację będzie stanowić równoległa realizacją trzyletniego toku nauczania, według dotychczasowego programu, dla uczniów, którzy rozpoczynają naukę po ukończeniu trzeciej klasy gimnazjum i czteroletniego toku nauczania, według nowej podstawy programowej, dla absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej.

Można przewidzieć trudności lokalowe i wydatki związane z przystosowaniem szkół do zwiększonej liczby klas. W wielu regionach, szczególnie w dużych miastach, pojawiają się

⁵¹ vulcan.edu.pl, 21.10.2016, Zwiększenie uprawnień kuratora oświaty

problemy ze skompletowaniem kadry o dostatecznych kwalifikacjach. W roku podwójnego naboru należy się liczyć z odejściem wielu starszych doświadczonych nauczycieli, którzy nie chcą pracować w przeludnionych szkołach i uczyć się od postaw realizacji nowej podstawy programowej. Czy tak się rzeczywiście stanie, dowiemy się na przestrzeni kilku najbliższych miesięcy. Na pewno zastępowanie doświadczonych pedagogów nauczycielami z przypadku, bez doświadczenia w pracy z licealistami, ściągnie na edukację wiele nowych problemów, o których na razie jeszcze nikt nie myśli.

Nowe podstawy programowe dla czteroletnich liceów ogólnokształcących i dla szkół zawodowych są przedmiotem wielu krytycznych recenzji. Ich szczegółowa analiza wymaga odrębnego opracowania.

Pod znakiem zapytania stoi zapowiadana przez ekipę Anny Zalewskiej modernizacja szkolnictwa zawodowego. Nie ma zarezerwowanych dostatecznych środków na przebudowę poszczególnych placówek, na szkolenia dla nauczycieli zawodu i na praktyki uczniowskie. To są zadania, które spadną na organy prowadzące. Technika i szkoły branżowe dotyka już teraz poważny kryzys kadr, który we wrześniu 2019 bez wątpienia pogłębi się.

Doraźne skutki wprowadzanej w życie reformy to:

- chaos w szkolnictwie;
- marnotrawstwo pieniędzy przeznaczanych na edukację;
- przemęczenie uczniów obecnych klas siódmych i ósmych pracujących według nowej podstawy programowej;
- negatywna selekcja kadry nauczycielskiej;
- przesuwanie nauczycieli między szkołami i zmiany zakresu powierzanych im zadań.

Do skutków długofalowych trzeba zaliczyć:

- pogłębienie rozwarstwienia edukacyjnego społeczeństwa;
- obniżenie poziomu ogólnego wykształcenia Polaków;
- zagrożenie wzrostem postaw nacjonalistycznych i ksenofobicznych młodego pokolenia, które będzie wychowywane zgodnie z ideologią narzuconą przez nowe podstawy programowe, a także formalne i nieformalne wytyczne płynące z kuratoriów oświaty.

9. SKUTKI REFORMY – ROK SZKOLNY 2018/19 ROKIEM PROTESTÓW

Błędy popełnione przez architektów reformy, wypunktowane w poprzednich rozdziałach, stały się jedną z przyczyn poważnego kryzysu, który z całą mocą ujawnił się w roku szkolnym 2018/2019. Wiosną 2018 roku środowiska nauczycielskie, już wcześniej niezadowolone ze zmian w szkołach, zaczęły mocniej akcentować kwestie płacowe. Nie tylko ze względu na trudną sytuację finansową, ale również z powodu ministerialnych przekłamań i manipulacji w informowaniu opinii społecznej o szkolnych wynagrodzeniach.

Na pogorszenie nastrojów wpłynęła też zapowiedź wprowadzenia nowego sposobu oceniania nauczycieli, nakładającego na nich kolejne obowiązki i wymagania – niektóre wręcz niemożliwe do realizacji, jak na przykład prowadzenie badań naukowych. Nowe przepisy przewidywały też wydłużenie ścieżki awansu zawodowego o 5 lat, co oznaczało osiągnięcie najwyższej stawki wynagrodzenia (3400 zł brutto) dopiero po 15 latach pracy w zawodzie. Te nowe rozwiązania krytykowane były niezależnie od siebie przez oba największe związki zawodowe. ZNP i oświatowa „Solidarność” domagały się przywrócenia poprzednich regulacji, a jednocześnie formułowały, każdy swoje, postulaty płacowe.

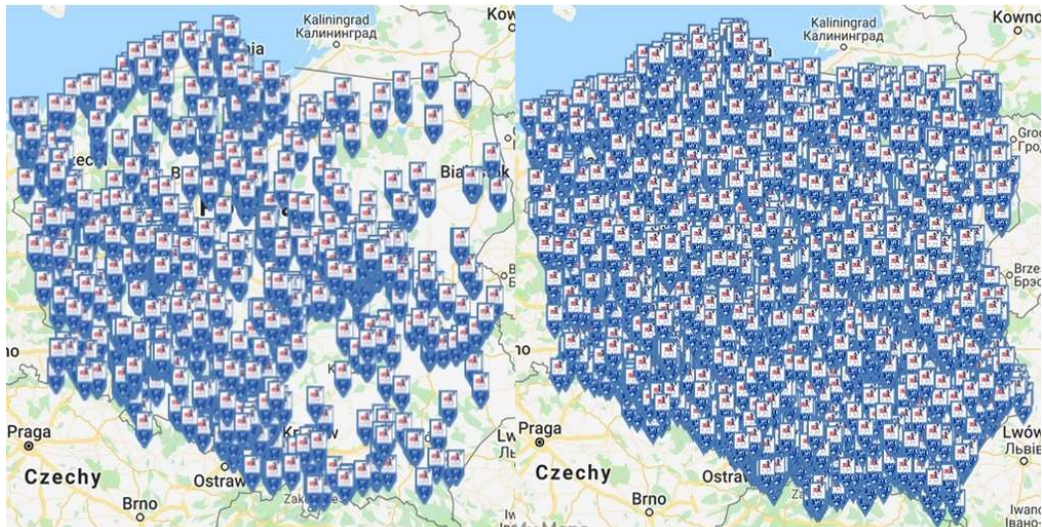
9.1. Wielki strajk

Brak gotowości do rozmów ze strony urzędników MEN i całego rządu w grudniu 2018 roku doprowadził do wybuchu nauczycielskiego niezadowolenia. W wielu regionach kraju szkoły i przedszkola ograniczyły pracę ze względu na masowe zwolnienia lekarskie personelu. W niektórych miastach – na przykład we Wrocławiu, Łodzi czy Poznaniu – ów zorganizowany oddolnie protest objął dziesiątki szkół i przedszkoli. Tymczasem Ministerstwo Edukacji Narodowej umiejętnie umniejszało znaczenie i rozmiary nauczycielskiego buntu.

W styczniu 2019 związki zawodowe zapowiedziały organizację legalnej akcji protestacyjnej – w szkołach rozpoczęto procedury wchodzenia w spór zbiorowy prowadzące do strajku. Rządzący przez trzy miesiące nie podjęli jednak rozmów. W międzyczasie czołowi politycy PiS pozwalali sobie na lekceważące, a nawet obraźliwe, wypowiedzi, które podgrzewały nastroje wśród nauczycieli. Rozmowy zapoczątkowano dopiero na tydzień przed terminem rozpoczęcia strajku, wyznaczonym na 8 kwietnia 2019 roku.

Szansę na porozumienie zostały pogrzebane na skutek ugodowej postawy oświatowej „Solidarność”, która szybko podpisała porozumienie z rządem, odstępując od swoich pierwotnych postulatów płacowych. Takie postępowanie było przyczyną wielkiego rozgoryczenia członków tego związku, którzy oddawali legitymacje, a także mimo zakazu strajkowania z ZNP, przystąpili 8 kwietnia do protestu.

Jednym z ważnych źródeł ukazujących zasięg strajku stała się interaktywna mapa opracowywana przez zespół „NIE dla chaosu w szkole” na podstawie zgłoszeń napływających od nauczycieli z placówek oświatowych, w których pracownicy w referendum opowiedzieli się za strajkiem.



*Mapy referendalne nr 4 i nr 12 – widoczny przyrost placówek, które opowiedziały się za strajkiem
(źródło: Facebook NIE dla chaosu w szkole)*

Okazało się, że wbrew wcześniejszym prognozom MEN, strajk objął rekordową liczbę placówek – 75–80% publicznych szkół i przedszkoli, a w nich około 500 000 pracowników. Pod względem swoich rozmiarów – liczby uczestników i czasu trwania – protest ten nie ma odpowiednika w dziejach polskiej edukacji. Do strajku przystąpili nie tylko członkowie ZNP i FZZ, znakomitą większość protestujących stanowili niezrzeszeni nauczyciele, skupiających się często wokół zawiązanych wcześniej społeczności, jak i nowo powstałych grup: „Ja, nauczyciel”, „My, nauczyciele” i „Protest z Wykrzyknikiem”. Pomarańczowy wykrzyknik stał się symbolem nauczycielskiego sprzeciwu.

Protestujący na plan pierwszy wysunęli postulaty płacowe, ale ich niezadowolenie miało więcej przyczyn niż tylko niskie zarobki. Wskazywano na to w wielu wywiadach i listach otwartych, jakie upubliczniały w trakcie strajku rady pedagogiczne poszczególnych szkół. Nauczyciele dostrzegają wiele negatywnych zjawisk – przeładowaną podstawę programową, pogorszenie się warunków pracy, zubożenie oferty zajęć dodatkowych, braki kadrowe – wakaty, których miesiącami nie udaje się zapełnić. Poważny problem stanowi zniechęcenie i wygaśnięcie entuzjazmu, kadra pedagogiczna jest umęczona po dwóch latach wdrażania reformy. Na te same mankamenty zreformowanej szkoły wskazują środowiska rodziców i stowarzyszenia takie jak „Inicjatywa Rodziców Zatrzymać Edukoszmar”, „Rodzice przeciwko reformie edukacji”, „Szkoła to nie eksperyment” oraz Koalicja „NIE dla chaosu w szkole”.

Z powodu nieugiętej postawy negocjatorów rządowych i wprowadzenia ustawy o możliwości klasyfikowania uczniów przez przedstawicieli organów prowadzących szkoły, związki zawodowe, ZNP i FZZ, po 19 dniach podjęły trudną decyzję o zawieszeniu strajku, dając premierowi Morawieckiemu czas na rozwiązanie problemu nauczycielskich płac do września.

Jednocześnie związkowcy nie przyjęli zaproszenia do udziału w zorganizowanych ad hoc obradach „okrągłego stołu”, ze względu na jego nieokreśloną formułę i losowy sposób doboru uczestników. Inicjatywa ta została uznana za kolejną manipulację rządu, który mimo

wielokrotnych próśb, przez trzy ostatnie lata nie spotkał się ze środowiskiem nauczycielskim, oraz za próbę odwrócenia uwagi od strajku i autentycznych problemów w oświacie. Podkreślano, że debata o edukacji jest niezbędna, jednak by była ona rzetelna, musi być starannie przygotowana.

Przystłowiowej oliwy do ognia dołąła pozornie mało znacząca wiadomość o tym, że minister edukacji Anna Zalewska w maju 2019 roku wystartuje w wyborach do Parlamentu Europejskiego. Nastroje społeczne dobrze oddaje apel wystosowany do wyborców z inicjatywy Koalicji „NIE dla chaosu w szkole”:

*Anna Zalewska nie może otrzymać mandatu europoła. Powinna ponieść konsekwencje i pozostać w kraju. Nie pozwólmy szefowej MEN uciec przed odpowiedzialnością za fatalne skutki reformy edukacji, którą skrzywdziła tysiące dzieci i nauczycieli.*⁵²



W kampanię „Bruksela NIE dla Zalewskiej” włączyli się znani aktorzy. W przygotowanym przez Koalicję „NIE dla chaosu w szkole” spocie odczytali oni cytowany apel. Powstała też internetowa petycja w tej sprawie, pod którą do 2 maja podpisało się 31 636 osób. Kampania wyborcza szefowej resortu edukacji prowadzona w trakcie trwania największego w polskiej historii protestu nauczycieli ma posmak skandalu i świadczy o niepoważnym podejściu Anny Zalewskiej do przyjętych na siebie obowiązków.

9.2. Społeczne poparcie dla nauczycieli

Bezspornym osiągnięciem strajku jest zwrócenie uwagi szerokich rzesz społeczeństwa na problemy oświaty. Przez cały kwiecień, a także już wcześniej, w marcu, środki masowego przekazu były wypełnione materiałami na temat pracy szkół i nauczycieli. Prorządowe media starały się wprawdzie przedstawiać strajkujących w złym świetle, podkreślając, że strajk godzi w dobro uczniów i ma podłoże polityczne, a żądania płacowe są wygórowane i nieuzasadnione. Rolę czarnego charakteru przypisano prezesowi ZNP, Sławomirowi Broniarzowi. Ten negatywny przekaz zrównoważyły jednak artykuły, wywiady, listy i relacje zamieszczane w innych mediach, przedstawiające sytuację w szkołach w bardziej obiektywnej

⁵² niedlachaosuwszkole.pl, 17.02.2019, Bruksela NIE dla Zalewskiej.

sposób. W rezultacie doszło do osłabienia wielu szkodliwych mitów dotyczących czasu i warunków pracy nauczycieli, oraz ich realnych zarobków.

Akcji strajkowej towarzyszyły liczne wiece poparcia – nie tylko w dużych miastach, ale też w niewielkich miejscowościach. Podkreślano, że edukacja to wspólna sprawa, to kapitał dla przyszłych pokoleń Polaków, dlatego walka o godne zarobki nauczycieli i szacunek dla ich pracy jest absolutnie uzasadniona. Strajkujący otrzymali wiele wyrazów solidarności od swoich uczniów i ich rodziców.



Łańcuch Światła dla Nauczycieli w Gnieźnie zorganizowany 14 kwietnia 2019 przez ucznia technikum Grzegorza Dworka

W Warszawie 17 kwietnia 2019 odbył się koncert wspierający nauczycieli zorganizowany przez Marię Sadowską. Wśród wielu krzepiących głosów, które padły ze sceny na uwagę zasługuje wypowiedź pisarza, autora lektur szkolnych, Grzegorza Kasdepke:

Premier Morawiecki powiedział parę dni temu, że nie wie dlaczego nauczyciele strajkują. To oznacza, że czas na korepetycje z empatii. Wydaje mi się, że ja wiem dlaczego rząd nie chce zrozumieć, dlaczego nauczyciele strajkują – albo dlaczego nie chce przyznać, że rozumie. Bowiem złamany, upokorzony nauczyciel, nauczyciel, który nie ma już nadziei, nauczyciel, który tak naprawdę nie wierzy, że coś się może zmienić przestaje nauczać, a zaczyna pouczać. Przestaje inspirować, a zaczyna instruować. Przestaje być nauczycielem życia, a [staje się] osobą, która komenderuje i przekazuje to, co mówi Większy Brat. Ja bardzo nie chcę żyć w społeczeństwie klakierów. I wierzę, że to właśnie szkoła wychowuje przyszłych buntowników, rewolucjonistów, osoby z otwartym umysłem – o ile ta szkoła jest pełna nauczycieli z pasją. Jeżeli Państwo nie wywalczą dzisiaj tego, co się Państwu należy, to szczerze mówiąc nie wiem, kiedy to Państwo wywalczą. I proszę pamiętać, że usłyszę Państwo w najbliższych dniach wiele bardzo cierpkich słów o sobie od osób mniej mądrych albo jeszcze mniej mądrych – ale chciałbym, żeby Państwo pamiętali, że ludzie sztuki, twórcy, artyści, inteligencja, że my jesteśmy tak naprawdę częścią Was – i że jesteśmy z Wami!

Ważną inicjatywą było ogłoszenie w dniu 11 kwietnia przez Komitet „Wspieram Nauczycieli”, publicznej zbiórki pieniędzy na rzecz strajkujących, którzy wskutek przedłużającego się protestu tracili coraz większą część wynagrodzenia. W skład Komitetu weszli wybitni przedstawiciele środowisk edukacji, prawa, nauki i kultury, a także dziennikarze. Inicjatywę wsparli prof. Maria Janion, Halina Bortnowska, prof. Andrzej Friszke, prof. Jerzy Bralczyk, dr Krystyna Starczewska, prof. Łukasz Turski, Katarzyna Nowak-Zawadzka. Komitet zaszczyli także: prof. Adam Strzembosz, Wanda Traczyk-Stawska, Henryka Bochniarz, Paweł Pawlikowski, Monika Strzępka, Wojciech Chmielarz, Olga Tokarczuk, Marcin Wicha, Sylwia Gregorczyk-Abram, Zbigniew Hołdys, Szymon Hołownia, Joanna KosKrauze, Czesław Moził, Lech Mankiewicz, Wojciech Maziarski, Piotr Pacewicz, Jacek Żakowski, a także Andrzej i Małgorzata Saramonowiczowie.⁵³

1 maja 2019 roku na koncie znajdowało się ponad 8 mln zł. Zgodnie z przyjętymi przez Komitet założeniami zebrane pieniądze zostaną przekazane według ściśle określonych zasad najbardziej potrzebującym osobom – przede wszystkim samotnym matkom i małżeństwom nauczycielskim.



#WSPIERAM NAUCZYCIELI

**Nauczyciele codziennie wspierają nasze dzieci i wnuki.
Teraz to oni potrzebują naszego wsparcia,
bo strajkując tracą swoje zarobki. Wspierasz nauczycieli?
Możesz dokonać wpłaty na „Fundusz strajkowy”:**

13 1240 5934 1111 0010 8960 6877

Pieniądze zostaną przekazane najbardziej potrzebującym!
Spółeczny Komitet „Wspieram Nauczycieli”

W kwietniu 2019 roku każdego dnia upubliczniano dziesiątki wystąpień z wyrazami wsparcia dla nauczycieli. Były między nimi szczególnie cenne listy otwarte społeczności wyższych uczelni i instytutów naukowych. Pod koniec kwietnia wiele z tych wystąpień zawierało odniesienia do propozycji premiera Morawieckiego spotkania na Stadionie Narodowym.

Ważny głos stanowi „stanowisko Rady Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego w sprawie bieżącej sytuacji w oświacie” skierowane w dniu 30 kwietnia 2019 na ręce Anny Zalewskiej:

Zdecydowanie popieramy postulaty płacowe nauczycieli. Wymaga się od nich wysokich kompetencji i wypełnienia szczególnej misji społecznej proponując jednocześnie niskie, nieadekwatne do wysokich wymagań wynagrodzenie, odbiegające istotnie od zarobków w innych zawodach o porównywalnym znaczeniu społecznym a także od standardów państw europejskich o zbliżonym do naszego poziomie gospodarczym. To na władzach państwowych spoczywa obowiązek rozwiązania kryzysowej sytuacji w oświacie. Apelujemy o spełnienie

⁵³ oko.press, 11.04.2019, Powstał fundusz strajkowy #WspieramNauczycieli

*postulatów nauczycieli i niepogłębianie kryzysu w polskim szkolnictwie. Wzywamy również do rezygnacji z fasadowych, służących celom politycznym sposobom organizacji debaty nad edukacją, bez przygotowania merytorycznego i bez zaproszenia do udziału w niej uznanych specjalistów. To środowiska szkolne oraz rzetelni badacze edukacji powinni w spokoju decydować o celach i procesach istotnych dla polskiej edukacji.*⁵⁴

23 kwietnia 2019 wystosowany został „List otwarty do premiera Morawieckiego”, pod którym podpisało się znaczne grono ludzi różnych profesji, w tym Krystyna Starczewska, uczestniczka Okrągłego Stołu w 1989 roku. Sygnatariusze tego listu domagają się zażegnania kryzysu wywołanego przez tzw. reformę edukacji oraz podjęcia na forum Rady Dialogu Społecznego rzeczywistych negocjacji, zamiast „happeningu nazwanego okrągłym stołem”. Apelują też o natychmiastowe wprowadzenie działań minimalizujących szkody powstałe w wyniku reformy: o korektę podstaw programowych, o realne przygotowanie się na kumulację roczników, o powrót do szkół uczniów z niepełnosprawnościami. Proponują zorganizowanie z początkiem nowego roku szkolnego ogólnopolskiego Forum „Wspólnie dla Edukacji”. Wskazują też na cenne, ale ignorowane przez rządzących inicjatywy, które już zostały podjęte lub są przygotowywane przez stronę społeczną, takie jak Narady Obywatelskie o Edukacji (NOoE), czy kwadratowy stół Związku Miast Polskich, a także propozycje Superbelfrów i Budzącej się szkoły, STO, czy Zespołu Parlamentarnego ds. Przyszłości Edukacji.⁵⁵

10. PRZYSZŁOŚĆ POLSKIEGO SZKOLNICTWA

Na zakończenie naszych rozważań stanowiących próbę oceny stanu polskiego szkolnictwa po pierwszych 20 miesiącach wprowadzania w życie reformy nasuwa się pytanie o przyszłość. Co ona przyniesie? Jak powinno przebiegać wychodzenie z obecnego kryzysu? Wiadomo, że tym razem musi to być przemyślany i dobrze przygotowany program zmian.

Mimo rozlicznych ograniczeń – trudno przecież w tej chwili myśleć o jakichś radykalnych krokach – warto wybiegać myślami w przyszłość i zastanawiać się nad docelowym modelem, możliwie najlepszą strukturą polskiego szkolnictwa, mając na uwadze, że ten przyszły system musi być zdecydowanie bardziej egalitarny od obecnego.

Nie wydaje się by słuszny był postulat powrotu do sytuacji sprzed „dobrej zmiany”, czyli do odbudowy systemu edukacji, który funkcjonował w latach 1999–2016. Reforma Handkego przyniosła wprawdzie w niektórych dziedzinach pozytywne efekty, ale system edukacji po jej wprowadzeniu posiadał nadal wady.

10.1. Jakim celom służyć powinna szkoła w XXI wieku?

Aby odpowiedzieć na pytanie jak powinien funkcjonować w przyszłości system polskiego szkolnictwa, musimy przede wszystkim określić cele, którym w XXI wieku służyć powinna edukacja szkolna, przedstawić projekt struktury całokształtu polskiego szkolnictwa najbardziej korzystny dla realizacji tych celów, wskazać zasady, zgodnie z którymi powinny być

⁵⁴ www.pedagog.uw.edu.pl, 30.04.2019, Stanowisko RWP UW w sprawie bieżącej sytuacji w oświacie

⁵⁵ oko.press, 23.04.2019, Od premiera żądamy negocjacji, a nie happeningu na stadionie

konstruowane programy nauczania dla poszczególnych etapów kształcenia, a także określić sposób zarządzania systemem edukacji – najbardziej skuteczny dla realizacji celów, którym służyć powinny szkoły.

W roku 1981 z ramienia Zespołu Edukacji „Solidarności” w negocjacjach z ówczesnym ministerstwem Oświaty i Wychowania w sprawie koniecznych zmian w polskim szkolnictwie, przygotowaliśmy dokument zatytułowany „Szkoła jako środowisko wychowawcze”. Pierwsze zdanie tego dokumentu brzmiało: „Szkoła służyć ma dziecku”. Tak formułując podstawowy cel edukacji szkolnej chcieliśmy przed laty przeciwstawić się całkowitemu podporządkowaniu w PRL-u systemu edukacji interesom rządzącej partii i traktowaniu indoktrynacji ideologicznej młodego pokolenia jako podstawowego zadania szkoły.

To stwierdzenie sprzed lat jest znowu aktualne. Odpowiadając na pytanie: „jakim celom służyć ma szkoła?” powinniśmy znowu powtórzyć: „szkoła służyć ma dziecku”, a nie dążącym do utrzymania władzy politykom, nie określonym grupom interesu, nie wyznawcom takiej czy innej ideologii, którzy próbują indoktrynować poprzez edukację szkolną młode pokolenie.

Szkoła będzie dobrze służyć uczęszczającym do niej uczniom, jeśli na wszystkich etapach kształcenia stworzy warunki korzystne dla ich wszechstronnego rozwoju. Powinna więc przekazywać wiedzę niezbędną do opanowania ważnych w życiu umiejętności, pomagać w rozumieniu otaczającego świata w jego różnorodnych aspektach, pogłębiać rozumienie samego siebie i rozwijać empatię niezbędną dla rozumienia innych. Bardzo ważnym celem szkolnej edukacji jest skuteczna pomoc w odnajdywaniu przez każdego ucznia jego autentycznych zainteresowań, przy jednoczesnym stworzeniu szans na twórcze pogłębianie tych zainteresowań. Sprawą zasadniczą jest rozwijanie samodzielnego i krytycznego myślenia uczniów, uczenie prowadzenia dialogu, umiejętności uzasadniania własnych przekonań i prowadzenia pozbawionej agresji rzeczowej polemiki z osobami o innych poglądach.

Szkoła powinna także kształtować w uczniach umiejętność pracy zespołowej i stwarzać warunki korzystne dla rozwijania ich współodpowiedzialności za tworzoną z innymi wspólnotę, przygotowując w ten sposób do aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym.

10.2. Jaka struktura szkolnictwa byłaby najbardziej skuteczna dla realizacji tak sformułowanych celów?

Aby szkoła mogła realizować w praktyce sformułowane powyżej cele, struktura szkolnictwa musi być dostosowana do możliwości poznawczych i psychicznych uczniów na każdym etapie ich rozwoju. Inne możliwości i potrzeby mają dzieci w wieku przedszkolnym, w okresie wczesnoszkolnym, w wieku dojrzewania i w wieku młodzieńczym. Ważne jest, aby struktura szkolnictwa uwzględniała zróżnicowane potrzeby uczęszczających do szkół uczniów i jednocześnie stwarzała możliwości rozwoju dla wszystkich dzieci niezależnie od ich uzdolnień, społecznego pochodzenia, miejsca zamieszkania i sytuacji materialnej. Szkolnictwo powinno być tak zorganizowane, aby uczniowie szczególnie uzdolnieni w określonych dziedzinach mieli w szkole możliwość rozwijania swych zainteresowań i pasji, a uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (niepełnosprawni, uchodźcy niedawno przybyli do Polski i nie znający jeszcze w stopniu wystarczającym polskiego języka, a także uczniowie z różnych innych

powodów mający trudności w nauce) mieli szanse na uzyskanie indywidualnej pomocy i jednocześnie na integrację ze swymi rówieśnikami w ramach społeczności szkolnej.

Dążąc do dostosowania szkolnictwa do potrzeb uczniów na określonym etapie ich rozwoju możemy odwołać się do rozwiązań strukturalnych wprowadzonych przez reformę Janusza Jędrzejewicza, po długim okresie przygotowań przyjętą do realizacji w roku 1932. Struktura szkolnictwa w okresie międzywojennym, po wprowadzeniu tej reformy, przedstawiała się następująco: przedszkole (dzieci od trzeciego do szóstego roku życia); sześciolatnia szkoła podstawowa (dzieci od siódmego do dwunastego roku życia); czteroletnie gimnazjum zakończone tzw. małą maturą (uczniowie od trzynastego do szesnastego roku życia); dwuletnie liceum ogólnokształcące z profilowanymi klasami przygotowującymi do wybranego kierunku wyższych studiów lub liceum zawodowe przygotowujące do pracy w określonym zawodzie i do studiów wyższych na określonym kierunku (uczniowie, którzy ukończyli gimnazjum). Uczniowie szkół podstawowych, którzy nie mieli kształcić się dalej na wyższych studiach, nie musieli kończyć gimnazjum – mogli rozpocząć naukę zawodu w szkołach zawodowych niższego stopnia po ukończeniu szkoły podstawowej. Tak pomyślana struktura szkolnictwa uwzględniała wprawdzie sformułowany przez nas postulat dostosowania etapów kształcenia do potrzeb rozwojowych uczniów, nie wyrównywała jednak szans edukacyjnych dla ogółu polskich dzieci. Kształcenie w czteroletnich gimnazjach nie było przeznaczone dla wszystkich uczniów kończących szkołę podstawową, lecz jedynie dla tych, którzy mieli w przyszłości zdobyć wykształcenie wyższe, miało więc charakter elitarny.

Struktura szkolnictwa sprzyjająca realizacji wskazanych przez nas celów edukacji szkolnej mogłaby uwzględniać wprowadzone przez reformę Jędrzejewicza rozwiązania dotyczące etapów kształcenia, jednocześnie odrzucając elitaryzm tego systemu.

Tak w skrócie można przedstawić model takiej struktury:

- przedszkola dla dzieci w wieku od trzech do pięciu lat;
- szkoły podstawowe w dwu etapach: o etap elementarny: zerówka dla sześciolatków i trzy klasy początkowe dla dzieci w wieku od siódmego do dziewiątego roku życia, o etap ponad elementarny: klasy IV–VI dla dzieci w wieku od dziewiątego do dwunastu roku życia;
- czteroletnie gimnazja obowiązkowe dla wszystkich po ukończeniu szkoły podstawowej;
- szkoły ponadgimnazjalne do wyboru: -

dwuletnie licea ogólnokształcące z profilowanymi klasami przygotowującymi do studiów wyższych na określonych kierunkach,

- dwuletnie szkoły zawodowe przygotowujące do pracy w określonych zawodach,

- trzyletnie technika przygotowujące do zawodu i do określonego kierunku studiów wyższych.

Dwuletnie licea ogólnokształcące mogłyby funkcjonować, podobnie jak miało to miejsce w Polsce międzywojennej, w połączeniu z gimnazjami – jako gimnazjum i liceum. Byłyby więc to szkoły sześciolatnie dające zatrudnienie wszystkim nauczycielom pracującym obecnie w trzyletnich liceach i dysponujące jeszcze dodatkowymi miejscami pracy dla nauczycieli

wyspecjalizowanych w nauczaniu gimnazjalnym. Oczywiście klas licealnych w takich zespołach „gimnazjum–liceum” powinno być o tyle więcej niż klas gimnazjalnych, aby mogli być do nich przyjmowani także uczniowie z samodzielnie funkcjonujących gimnazjów. Dzięki temu nabór do liceum byłby otwarty.

Struktura szkolnictwa powinna być w praktyce regulowana potrzebami i możliwościami, jakie zaistnieją w określonych gminach. Tak więc istniałyby w tym systemie samodzielnie funkcjonujące szkoły podstawowe, samodzielnie funkcjonujące gimnazja, gimnazja łączone ze szkołami ponadgimnazjalnymi. Powinna istnieć także możliwość, gdyby zaszła taka potrzeba w danej gminie, łączenia gimnazjum ze szkołą podstawową. Można sobie wyobrazić na przykład taką sytuację – w małej wiejskiej miejscowości istnieje szkoła podstawowa tylko na poziomie elementarnym (zerówka i klasy I – III), od czwartej klasy dzieci są dowożone do szkoły, w której działają klasy IV – VI szkoły podstawowej i czteroletnie gimnazjum. O rozmieszczeniu sieci szkół stosownie do lokalnych potrzeb i możliwości powinny samodzielnie decydować w porozumieniu z rodzicami władze samorządowe.

Tak pomyślana struktura szkolnictwa byłaby dostosowana do możliwości i potrzeb uczniów na określonym etapie ich rozwoju i jednocześnie sprzyjałaby wyrównywaniu szans edukacyjnych poprzez rozpoczynanie edukacji od szóstego roku życia we wprowadzonych do szkół obowiązkowych zerówkach dla sześciolatek i poprzez obowiązek uczęszczania wszystkich dzieci po ukończeniu szkoły podstawowej do czteroletnich gimnazjów zakończonych „małą maturą”. Obligatoryjne kształcenie ogólne trwałoby nie osiem, ale dziesięć lat, co niewątpliwie przyczyniłoby się do podniesienia poziomu wykształcenia wszystkich Polaków. Sprofilowanie klas w dwuletnich liceach ogólnokształcących dawałoby jednocześnie szanse na dobre przygotowanie młodych ludzi do studiów na wybranych przez nich kierunkach zgodnie z ich uzdolnieniami i zainteresowaniami.

10.3. Zasady konstruowania programów nauczania

Szkoły w zaproponowanym systemie edukacji powinny mieć zdecydowanie większą niż obecnie autonomię w konstruowaniu szczegółowych programów nauczania. Podstawa programowa powinna określać ogólne cele szkolnej edukacji i stanowić zestaw informacji potrzebnych nauczycielom przy opracowywaniu programów realizujących te cele: zakres umiejętności, jakie ma zdobyć uczeń na danym etapie kształcenia szkolnego, zakres wiadomości z poszczególnych dziedzin wiedzy niezbędny do osiągnięcia tych umiejętności, metody pracy dydaktycznej, które należy stosować na określonym etapie edukacji szkolnej.

W podstawie programowej nauczyciel powinien także znaleźć wskazówki, jak na danym etapie edukacji dostosować program nauczania do zainteresowań uczniów szczególnie uzdolnionych w określonych dziedzinach i do możliwości uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podstawa programowa powinna także podawać przykłady zagadnień, które na określonym etapie mogą rozwijać samodzielne i krytyczne myślenie uczniów i przykłady problemów, które mogą być traktowane jako tematy projektów opracowywanych przez zespoły uczniowskie.

Podstawa programowa musi jednoznacznie określać, z jakich przedmiotów uczniowie zdawać będą egzamin kończący dany etap edukacji – sprawdzian po szkole podstawowej, egzamin po ukończeniu gimnazjum i egzamin maturalny. Wskazywać zakres umiejętności z

poszczególnych przedmiotów, jaki sprawdzany będzie na tych egzaminach na poziomie ogólnym i na poziomie rozszerzonym.

Podstawy programowe, które mają służyć pomocą w przygotowaniu szczegółowych programów nauczania przez nauczycieli, powinny zostać opracowane przez zespół ekspertów: naukowców reprezentujący określone dziedziny wiedzy, dydaktyków znających najskuteczniejsze metody pracy z uczniami na określonym poziomie edukacji szkolnej, psychologów mogących kompetentnie określić możliwości uczniów na poszczególnych etapach ich rozwoju i zakres pomocy, jakiej powinna udzielać szkoła dzieciom o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

10.4. Zarządzanie szkolnictwem

System zarządzania szkolnictwem powinien stwarzać warunki dla skutecznego funkcjonowania systemu edukacji. Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno przede wszystkim ponosić odpowiedzialność za finansowanie całokształtu systemu polskiego szkolnictwa. W gestii MEN-u byłoby wydawanie obligatoryjnych zarządzeń dotyczących funkcjonowania struktury systemu edukacji i powoływanie zespołów ekspertów odpowiedzialnych:

- za kształt podstawy programowej;
- za przygotowanie i przeprowadzanie egzaminów kończących określony etap edukacji;
- za organizację ogólnopolskich konkursów przedmiotowych.

Samorządy powinny ponosić odpowiedzialność za organizację sieci szkół na swoim terenie i za jakość pracy poszczególnych placówek. Do zadań samorządów powinno należeć finansowanie potrzeb związanych z lokalnymi warunkami, na przykład dowożenie dzieci do szkół oddalonych od ich miejsca zamieszkania, remonty budynków szkolnych, budowa nowych obiektów edukacyjnych, wyposażanie pracowni itp. Samorządy powinny powoływać zespoły ekspertów edukacyjnych, którzy służyliby pomocą w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych konkretnych szkół, organizowali szkolenia dla nauczycieli ze szkół na danym terenie, wspierali organizowanie pozalekcyjnych działań edukacyjnych.

Ważnym problemem dotyczącym sposobów zarządzania systemem edukacji jest stworzenie możliwości włączenia w procesy decyzyjne dotyczące funkcjonowania szkolnictwa osób najbardziej tymi sprawami zainteresowanych – nauczycieli, rodziców i uczniów. Warto byłoby pomyśleć o powoływaniu Rad Oświatowych, zarówno na poziomie centralnym, jak i na poziomach samorządowych, do których wchodziłoby przedstawiciele tych grup społecznych. Rady Oświatowe mogłyby zgłaszać problemy wymagające rozwiązania, ich opinie powinny mieć realny wpływ na decyzje władz. W kwestiach szczególnie kontrowersyjnych Rady Oświatowe mogłyby organizować referenda. Sposób powoływania Rad Oświatowych i zakres ich kompetencji wymagałby oczywiście szczegółowego opracowania.

11. PODSUMOWANIE

Oceniając reformę systemu polskiej edukacji wprowadzaną przez obecne władze oświatowe i prezentując w wielkim uproszczeniu kierunki pożądanych zmian, chcemy otworzyć dyskusję

nad przyszłością polskiego szkolnictwa. Najważniejsza wydaje się nam wspólna refleksja nad celem szkolnej edukacji w obecnej rzeczywistości i nad skutecznym dostosowaniem systemu szkolnictwa do rzeczywistych potrzeb dzieci i młodzieży we współczesnym zmieniającym się świecie. Sprawą zasadniczą jest w naszym przekonaniu uwolnienie systemu szkolnictwa od nacisków władz politycznych, zagwarantowanie autonomii szkołom w dostosowaniu programów i metod nauczania do potrzeb i możliwości uczęszczających do nich uczniów, stworzenie szans na współdziałanie nauczycieli, rodziców i uczniów w decyzjach dotyczących funkcjonowania systemu edukacji.

PIOTRKÓW **Henryk Rutkowski**

Piotrków - największy zespół miejski na terytorium województw sieradzkiego i łęczyckiego – był w XVI w. jednym z głównych ośrodków politycznych Polski. Przed rokiem 1569 stanowił zwyczajne miejsce zbierania się sejmiku walnego, a od roku 1578

siedzibę Trybunału Koronnego dla Wielkopolski (w najszerszym pojęciu tej prowincji)⁵⁶. Piotrkowski zespół osadniczy składał się z dwóch podstawowych członów: z Piotrkowa oraz ze zrosniętej z nim Wielkiej Wsi, której nazwa brzmiała Wielga Wieś⁵⁷. Granica między obszarem należącym do miasta a gruntami Wielkiej Wsi przebiegała wzdłuż Strawy, którą uważano za dopływ Koprzywnicy, czyli dzisiejszej Wierzejki, zwanej także Rakówką lub Skawą (obecnie przyjmuje się odwrotnie, że Wierzejka wpada do Strawy, a ta uchodzi do Luciąży). Strawa była rzeką graniczną przez wiele stuleci, w XIII w. prawdopodobnie nazywała się Pirsna i oddzielała kasztelanię rozpierską od kasztelanii wolborskiej⁵⁸.

Podstawę rekonstrukcji planu Piotrkowa w XVI w. stanowią późniejsze źródła kartograficzne. Wykorzystał je szeroko Kazimierz Głowacki, zamieszczając w swym opracowaniu liczne reprodukcje dawnych planów i map⁵⁹. Dla naszego opracowania szczególne znaczenie miały dwa źródła, w tym najstarszy plan wykonany po pożarze, który 8 IX 1786 r. zniszczył dużą część Piotrkowa. Plan w skali ok. 1:2 000 obejmuje miasto, część przedmieść i fragment Wielkiej Wsi⁶⁰. Źródło to nie ma tytułu i nazwiska autora, wiadomo jednak, że wiąże się z Dominikiem Merlinim, architektem króla i Rzeczypospolitej. Przebywał on w Piotrkowie 13 IX i ocenił potrzeby w zakresie odbudowy po pożarze, a także zaprojektował częściową regulację miasta⁶¹. Merliniego wypada więc uznać za autora lub zleceniodawcę sporządzenia tego planu, który po raz pierwszy opublikowali Wojciech Kalinowski i Henryk Rutkowski⁶².

Drugim źródłem kartograficznym jest „Plan sytuacyjny miasta obwodowego Piotrkowa wraz z Jurydyką, Wielką Wsią i Żydowskim Miastem”, który sporządził Wilhelm Bergemann w roku 1824. Plan w skali 1:1 500 zawiera projekt regulacji

⁵⁶ Prowincja wielkopolska obejmowała województwa: poznańskie, kaliskie, sieradzkie z ziemią wieluńską, łęczyckie, brzeskie kujawskie, inowrocławskie, ziemię dobrzyńską, województwa mazowieckie, płockie, rawskie, po-morskie, chełmińskie, malborskie i Warmię. H. Rutkowski, Piotrków Trybunalski w XVI i pierwszej połowie XVII wieku jako miejsce zjazdów szlacheckich, w: 750 lat Piotrkowa Trybunalskiego, pod red. R. Rosina, Piotrków 1967, s. 43-74.

⁵⁷ Rozplanowanie Piotrkowa w XVI w. uwzględniają: W. Kalinowski i H. Rutkowski, Piotrków Trybunalski, „Ochrona Zabytków”, R. 7, 1954, nr 2, s. 77-93; K. Głowacki, Urbanistyka Piotrkowa Trybunalskiego, Piotrków-Kielce 1984, s. 18-23, 30-34, 36 (tu kartograficzna rekonstrukcja układu przestrzennego z połowy XVI w.); W. Glinkowski, Układ przestrzenny, obwarowania i zabudowa miasta w XVI—XVIII w., w: Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego, pod red. B. Baranowskiego, Łódź 1989, s. 43-72.

⁵⁸ Rosin, Wolbórz, s. 15-17 i mapa.

⁵⁹ K. Głowacki, op.cit., passim. Nowe sygnatury archiwalne planów podaje publikacja: Plany miast, s. 268-271.

⁶⁰ Oryginał w AGAD, Zbiór Popielów, nr 204, k. 582.

⁶¹ Tamże, k. 574, 579-580; K. Głowacki, op.cit., s. 53-55.

⁶² W. Kalinowski i H. Rutkowski, Piotrków..., s. 78 (ryc. 76), zob. też. s. 84, 89; K. Głowacki, op.cit., s. 7, niesłusznie przypisał W. Kalinowskiemu odkrycie tego planu, który H. Rutkowskiemu wskazał Ryszard Cieśla O innym, szkicowym planie spalonego Piotrkowa z 1786 r., zachowanym w Bibliotece Czartoryskich w Krakowie, informuje H. Żerek-Kleszcz, Klęski elementarne w dziejach miasta w XVI—XVIII w., w: Dzieje Piotrkowa..., s. 161 Jeżeli (jak podaje ta autorka) szczegółowy wykaz strat sporządził po pożarze garnizon piotrkowski, to chyba on wykonał również ten pierwszy szkic kartograficzny n.

opracowany w 1825 r., a zatwierdzony w 1827 r.⁶³ Nasze opracowanie zostało oparte na przerysie planu Bergemanna opublikowanym w latach 1950 i 1954⁶⁴.

Poza tym, głównie do opracowania dodatkowej mapy o szerszym zasięgu, została wykorzystana „Mapa brouillon gruntów miasta obwodowego Piotrkowa” w skali 1:4 000, będąca również dziełem W. Bergemanna z 1824 r.⁶⁵ Do tego samego celu posłużyły wcześniejsze mapy Gilly’ego i Brodowskiego⁶⁶.

Układ przestrzenny Piotrkowa był dostosowany do warunków topograficznych. Miasto otoczone murem obronnym leżało na płaskim cyplu, wyniesionym nad podmokłe doliny rzeczek, z których Strawa opływała Piotrków od północy i wschodu, a uchodząca do niej Strawka - od południa. Linia murów miejskich zakreślała kształt nieregularnego owalu o długości ok. 1050 m. Jego oś południkowa liczyła 320 m, równoleżnikowa - 300 m, a powierzchnia miasta wynosiła 8 ha. Piotrków został obwarowany murem z woli Kazimierza Wielkiego, za którego panowania ta inwestycja była wykonana przynajmniej częściowo. W wysokim murze znajdowały się trzy bramy: od zachodu Sieradzka, od południa Krakowska i od wschodu Wolborska (odległość między dwiema ostatnimi bramami była wyjątkowo mała)⁶⁷.

Wbrew pogładowi Jarosława Widawskiego, mur Piotrkowa był wzmocniony tylko dwiema basztami od strony zachodniej⁶⁸. Skoro poza tym przyjmujemy ustalenia Widawskiego, chcemy tu odnieść się do późniejszej hipotezy K. Głowackiego. Powstała ona prawdopodobnie z rozwinięcia ostrożnego zdania Kalinowskiego, który pod wpływem nazwy ulicy Nowe Miasto wskazał na możliwość, że w XIV w.

miasto lokacyjne było mniejsze⁶⁹. Podejmując tę myśl Głowacki doszedł do wniosku, iż w czasach Kazimierza Wielkiego mur miejski zapewne objął mniejszy niż później obszar od strony zachodniej i północnej, a lokalizacja bram była wtedy inna nawet tam, gdzie obwód warowny nie uległ przesunięciu w XV w.⁷⁰

Uznanie, że w XV stuleciu rozebrano prawie połowę muru czternastowiecznego po to, aby zastąpić go nowym murem w innym miejscu, jest hipotezą całkowicie nieprzekonującą. Autor nie uwzględnił faktu, że koszty budowy murów były wielkie i nie znamy z Polski średniowiecznej takiego przykładu przeniesienia ceglanych lub kamiennych obwarowań miejskich⁷¹.

⁶³ Oryginał w Archiwum Państwowym w Piotrkowie, Zbiór Kartograficzny nr 23, 24, 25. Istnieją także kopie i przeróbki tego planu. W. Kalinowski, *Rozwój przestrzenny Piotrkowa Trybunalskiego w pierwszej połowie XIX wieku*, w: 750 lat..., s. 187 n., 191-193; Widawski, s. 335; M. Koter, *Układ przestrzenny*, w: *Dzieje Piotrkowa...*, s. 214-216.

⁶⁴ *Zabytki sztuki w Polsce. Inwentarz topograficzny*, t. 4: Powiat piotrkowski, W- wa 1950, s. 155 n., ryc.128, 129; W. Kalinowski i H. Rutkowski, *Piotrków...*, s. 79.

⁶⁵ Oryginał w Archiwum Państwowym w Piotrkowie, Zbiór Kartograficzny nr 26. Korzystaliśmy z reprodukcji przerysu w: K. Głowacki, *op.cit.*, s. 15 (il. 11).

⁶⁶ Zob. *Źródła kartograficzne*, s. 17

⁶⁷ Widawski, s. 334 (il. 42), 338-342.

⁶⁸ Wymienia je lustracja z 1629 r. i pokazuje plan Merliniego. LWWK 1628, cz. 2, s. 8 n. Datowanie opisu woj.sieradzkiego na r. 1629, tamże, cz. 1, s. XIV.

⁶⁹ W. Kalinowski i H. Rutkowski, *Piotrków...*, s. 86

⁷⁰ K. Głowacki, *op.cit.*, s. 23-25,28

⁷¹ Por. Widawski, s. 20-29, 38 n.

Rozplanowanie miasta przedstawiliśmy zgodnie z planem Merliniego, z niego też wzięliśmy nazwy ulic. Z tych nazw cztery są dzisiaj takie same, jak w XVIII w.: Grodzka, Łazienna Mokra, Sieradzka i Rwańska. Z pozostałych ulic: Łazienna Sucha (nazwa z planu Bergemanna) to obecnie ulica Konarskiego, Dominikańska - obecnie Wojska Polskiego, Kościelna - Fama. Ulica, która w 1786 r. nazywała się Rycerska, dzisiaj nazywa się Szewska, a dwie dawne ulice - Nowe Miasto i Szewska – to obecnie ulica Rycerska (plan z 1824 r. pokazuje, że zamiana tych nazw odbywała się stopniowo). Oznaczona przez nas ulica Krótka wypada wzdłuż południowej pierzei dzisiejszego placu Czarnieckiego. Pominęliśmy na naszym planie nazwę ulicy Żydowskiej, jest bowiem wątpliwe, aby występowała już w XVI w. (wypadałaby wzdłuż zachodniej pierzei placu Czarnieckiego), pominęliśmy także nazwę ulic podmurnych, które plan Merliniego podaje w formie Podmurze.

Podziały wewnętrzne bloków zabudowy na działki, wykreślone na podstawie planów z lat 1786 i 1824, są oczywiście tylko hipotezą, która ma w różnych miejscach różny stopień przybliżenia do stanu z końca XVI w. Na terenach zajętych w XVII w. przez klasztory dominikanek, pijarów i jezuitów nastąpiły tak duże przekształcenia, że nie podjęliśmy nawet próby odtworzenia wcześniejszych parcel mieszczańskich. W latach 1565 i 1629 liczone w mieście ok. 190 domów, które w znacznej większości były drewniane⁷².

Na niewielkim rynku (50 x 65 m) stał murowany ratusz (obecnie nie istniejący), który służył za siedzibę Trybunału Koronnego. Władze miejskie, być może, korzystały wtedy z kamienicy Wójtowskiej, zajmującej we wschodniej pierzei rynku działkę na rogu ulicy Grodzkiej. W mieście znajdowały się dwie murowane świątynie z XIV lub XV w.: kościół parafialny (famy) Św. Jakuba i Św. Stanisława oraz kościół Św. Doroty (obecnie Św. Jacka) przy klasztorze dominikanów. W sąsiedztwie fary i jej cmentarza stały przy murze miejskim dwór plebana (od strony południowej) i budynek szkoły parafialnej (obok bramy Wolborskiej)⁷³. Na zachód od bramy Krakowskiej „łaźnia na murze usiadła”⁷⁴.

Układ przestrzenny poza obwarowanym miastem został zrekonstruowany głównie na podstawie planu Bergemanna z 1824 r. Przebieg głównych dróg na przedmieściach uznać można za niemal pewny dla XVI w., podobnie zasięg terenów podmokłych. Inne natomiast oznaczenia przedstawiają stan o wiele bardziej hipotetyczny, czyli - mówiąc inaczej – pokazują jedną z możliwości. Dotyczy to przede wszystkim zabudowy przedmieść, złożonej na ogół z luźno stojących budynków w zagrodach przedmieszczan, w folwarkach mieszczańskich oraz w dworach szlacheckich. Granica między zabudową przedmieść a tym, co określone zostało jako użytki ogrodowo-polne (gdzie również mogły się znajdować np. stodoły, szopy), nie była w rzeczywistości tak wyraźna, jak sugerują nasze oznaczenia.

⁷² H. Rutkowski, Piotrków..., s. 44 n., 63 n., 68 (tu o datowaniu opisu Piotrkowa w pierwszej ilustracji na 1565 r.).

⁷³ Łaski LB, II, s. 222.

⁷⁴ LWWK 1628, cz. 2, s. 9. Por. Łaski LB, II, s. 226: „platea a balneo civili ad ecclesiam”.

Przedmieścia i role miejskie rozciągały się w trzech kierunkach od miasta: na południowy wschód, na południe i na zachód⁷⁵. Nazwy przedmieść znamy ze źródeł późniejszych, choć już w opisie parafii piotrkowskiej z początku XVI w. można się dopatrzeć niektórych z nich (np. występują folwarki Rokszyckie)⁷⁶. Przedmieście Krakowskie jest poświadczane w lustracji z 1629 r.⁷⁷ W miejscu, obok którego rozgałęziało się ono na trzy odnogi, stoi od 1373 r. murowany kościółek Nawiedzenia Najśw. Marii Panny⁷⁸. Wzniesiono go na gruncie należącym do piotrkowskiego wójtostwa, które według dokumentu z 1397 r. obejmowało m.in. pola Obrytka i Zdzienitka⁷⁹. Pierwsza z tych nazw przetrwała do dzisiaj, nazwa Wójtostwo również jest znana, co pozwala stwierdzić, że wójt posiadał teren ciągnący się od miasta szerokim pasem na południe aż do granic Piotrkowa. Na tym terenie w XIX w. występowała nazwa Dziedziczka, która prawdopodobnie powstała ze średniowiecznej Zdzienitki⁸⁰. U początku przedmieścia Krakowskiego, nad Strawką, stał drewniany szpital (przytułek) z kaplicą św. Trójcy⁸¹ (na naszym planie oznaczony specjalnym znakiem).

W lustracji z 1661 r. oprócz przedmieścia Krakowskiego zostały wymienione dwa przedmieścia leżące na zachód od murów miejskich: Sieradzkie i Rokszyckie⁸². Pierwsze z nich występuje na planie Merliniego, jest to dzisiejsza ulica Narutowicza. Przedmieście Rokszyckie było później nazywane Bełzackim (tak u Merliniego), odpowiada mu dzisiejsza ulica Słowackiego, a dalej Bełzacka. Skądinąd wiadomo, że w połowie XVII w. istniało także przedmieście Bykowskie, które w XVIII w. nazywano Toruńskim (obecnie ulice Toruńska i Wojska Polskiego). Należy przypuszczać, że było ono traktowane jako część przedmieścia Rokszyckiego i dlatego lustracja z 1661 r. pominęła je; odwrotnie postąpiono w wykazie dymów z 1789 r., wymieniono przedmieście Toruńskie, a pominięto Bełzackie czyli Rokszyckie⁸³. Podobnie przedstawia się sprawa późnego występowania w źródłach dwóch przedmieść południowych, Przedborskiego i Wrocławskiego. W 1789 r. prawdopodobnie pierwsze z nich zaliczono do przedmieścia Krakowskiego, drugie zaś określono jako Wójtostwo. Obecnie przedmieściu Przedborskiemu odpowiada ulica Przedborska, a przedmieściu Wrocławskiemu odpowiadają ulice Jagiellońska i Reymonta.

⁷⁵ Podział ról miejskich ze względu na dziesięcinę podaje Łaski LB, II, s. 223. Por. R. Rosin, *Dzieje Piotrkowa do przełomu XV i XVI w.*, w: *Dzieje Piotrkowa...*, s. 17.

⁷⁶ Łaski LB, II, s. 226

⁷⁷ LWWK 1628, cz. 2, s. 10.

⁷⁸ *Catalogus ecclesiarum et utriusque cleri /.../ dioecesis Vladislaviensis seu Calissiensis pro A.D. 1878*, s. 109; *Zabytki sztuki...*, s. 193; H. Rutkowski, *Pomnik wypadku Kazimierza Wielkiego*, „*Roczniki Humanistyczne*”, t. 34, z. 2, 1986 (druk 1993), s. 415.

⁷⁹ R. Rosin, *Piotrków Trybunalski w średniowieczu*, w: *750 lat...*, s. 26 n.; tenże, *Dzieje Piotrkowa...*, s. 16; K. Głowacki, *op.cit.*, s. 17.

⁸⁰ 5 Zob. nazwy na planie gruntów z 1824 r. oraz plan przedstawiający rozmieszczenie dawnych nazw, K. Głowacki, *op.cit.*, s. 6 (il. 1), 15 (il. 11).

⁸¹ Łaski LB, II, s. 225, 227.

⁸² AGAD, ASK, oddz. XLVI, nr 106, s. 173; LWWK 1659, s. 12 n. (wydawcy odczytali błędnie: przedmieście Różyckie).

⁸³ *Catalogus ecclesiarum...*, s. 106; K. Głowacki, *op.cit.*, s. 56.

Najmniejszym przedmieściem Piotrkowa było to, które leżało na wschód od miasta, między bramą Wolborską a mostem na granicznej Strawie, i które plan Merliniego nazywa przedmieściem Warszawskim. Wcześniejszą nazwę przekazuje ilustracja z 1629 r., wiążąc ją jednak z ulicą, a nie z przedmieściem: „ulica, którą Kramnice zowią”⁸⁴. Obecnie jest to część ulicy Staro warszawskiej.

Kończąc omawianie tej części planu, która obejmuje Piotrków, podajemy liczby dotyczące własności szlacheckiej według danych (nie dość dokładnych) z ilustracji. W 1565 r. wymieniono 17 nieruchomości należących do szlachty (1 w mieście, 16 na przedmieściach). Wśród właścicieli było 8 senatorów. Po roku 1569, kiedy siedzibą sejmu została Warszawa, domy w Piotrkowie stały się senatorom niepotrzebne i chociaż stan posiadania szlachty na gruncie miejskim rósł, to własność magnacką zastąpiła średnioszlachecka. W 1629 r. było 14 lub 15 domów szlacheckich w mieście oraz 20 lub więcej takich nieruchomości na przedmieściach⁸⁵.

Na terenie Wielkiej Wsi jako jedyny obiekt o lokalizacji pewnej został wyróżniony zamek królewski, czyli murowany pałac w kształcie wieży, zbudowany dla Zygmunta I Starego w latach 1512-1519. Tę istniejącą do dzisiaj budowlę, która była otoczona fosą, źródła z XVI w. nazywają zamkiem albo wieżą⁸⁶.

Zamek stanowił centrum dworu królewskiego, tj. zespołu budynków mieszkalnych i gospodarczych, a także urzędowych (piętrowy dom senatorski, parterowy dom poselski), które - z wyjątkiem zamku - były drewniane. Po roku 1569 dwór ten opustoszał, popadł w zaniechanie i zaczął podlegać procesowi stopniowego niszczenia. Lepszą sytuację miał tylko zamek, który właśnie w 1569 r., kiedy utworzono piotrkowskie starostwo grodowe, stał się siedzibą sądu i urzędu grodzkiego⁸⁷.

W okresie sejmowym dziejów Piotrkowa wokół dworu królewskiego rozwinęła się dzielnica dworów, które z nadania królewskiego użytkowali świeccy i duchowni senatorowie lub inni wysocy urzędnicy. W 1568 r. takich dworów w Wielkiej Wsi było 38. Wkrótce potem magnaci stracili zainteresowanie tymi budynkami, które zaczęły przechodzić w ręce innych użytkowników lub też popadać w ruinę⁸⁸. Wyjątkowo potoczyły się losy własności arcybiskupów gnieźnieńskich, której początek dało królewskie nadanie z 1503 r. Na tym dość dużym terenie w południowo-zachodniej części Wielkiej Wsi (między Strawą a dzisiejszymi ulicami Starowarszawską i Jerozolimską) znajdował się m.in. dwór albo pałac arcybiskupi. Był on użytkowany przez prymasów podczas sejmów, a także podczas synodów prowincjonalnych w XVI i pierwszej połowie XVII w., których większość odbyła się w Piotrkowie. Później jednak tę własność duchowną zorganizowano jako jurydykę z osadnikami uprawiającymi zajęcia miejskie. W XVIII w. Jurydyka (jako jedyna osada pod Piotrkowem o tym

⁸⁴ LWWK 1628, cz. 2, s. 8.

⁸⁵ H. Rutkowski, Piotrków..., s. 45, 49, 59.

⁸⁶ H. Rutkowski, Zamek w Piotrkowie, „Kwartalnik Architektury i Urbanistyki”, t. 3, 1958, z. 2, s. 155-177; T. Jakimowicz, Turris Pyotrzkoviensis - pałac króla Zygmunta I, tamże, t. 17, 1972, z. 1, s. 21-40; też, Dwór murowany w Polsce w wieku XVI (wieża - kamienica - kasztel), Warszawa 1979, indeks.

⁸⁷ H. Rutkowski, Piotrków..., s. 45, 47, 58.

⁸⁸ Tamże, s. 47, 59.

charakterze nie musiała mieć dodatkowej nazwy) podlegała kapitule gnieźnieńskiej⁸⁹. Wówczas na miejscu dawnego dworu królewskiego i dworów senatorskich istniało już tzw. Miasto Żydowskie, podległe piotrkowskiemu staroście.

Północna część Wielkiej Wsi miała charakter rolniczy, w 1565 r. były w niej 42 gospodarstwa kmiecie i 3 zagrodnicze⁹⁰. Znanie jest położenie zabudowań folwarku starościńskiego, którego grunty wyodrębnił granicą. Cała zabudowa Wielkiej Wsi została oznaczona jako wiejska ze względu na sytuację prawną tego terenu, ale pod względem budowlanym miała ten sam charakter, co zabudowa przedmieść, tylko stopień koncentracji był tutaj na ogół większy (zwłaszcza zabudowy dworskiej). Rozplanowanie Wielkiej Wsi zostało opracowane na podstawie planu Bergemanna i z niewielkimi korektami przedstawia stan z 1824 r. Wcześniej osiedle to kilkakrotnie ulegało zniszczeniu, a brak wyraźnych podziałów własnościowych na gruntach starościńskich i zmiany ludnościowe sprzyjały chaotycznym przekształceniom przestrzennym. Dlatego trudno stwierdzić, co z pokazanego przez nas układu można odnieść do końca XVI w., tę część planu Piotrkowa należy traktować jako kartograficzny obraz zastępczy.

Piotrków, Wielka Wieś i Bugaj

Ta dodatkowa mapa została opracowana po to, aby pokazać przybliżoną lokalizację dwom Zygmunt August na Bugaju. Bugaj jest jeziorem, przez które przepływa rzeka Wierzejka, dawna Koprzywnica. Ten naturalny zbiornik ma nieduże rozmiary, ale co najmniej od XVI w. woda była w nim sztucznie spiętrzana i w związku z tym używano określenia staw. Według lustracji z 1565 r. długość stawu Bugaj wynosiła 11 staj, czyli ok. 1500 m, a szerokość u grobli - 2 1/2 staja, czyli ok. 350 m. Takie właśnie rozmiary ma obecnie jezioro Bugaj, kiedy jego woda jest spiętrzona, taką też wielkość stawu w XVI w. pokazaliśmy na mapie. Drugim zbiornikiem wodnym na tej samej rzece był staw Wierzeje, który już w XVIII w. nie istniał. Lustracja podała jego możliwą do uzyskania długość (6 staj) oraz aktualną wtedy szerokość (3 staje), a także zaznaczyła, iż nie jest on zarybiony. Uwzględniając fakt dopisania stawu Wierzeje do tekstu Liber beneficiorum Łaskiego w jakiś czas po ukończeniu tego dzieła, można przypuścić, że w 1565 r. był to stosunkowo nowy zbiornik⁹¹. Nasza rekonstrukcja tego stawu na mapie jest raczej schematyczna, przede wszystkim zależało nam na właściwej lokalizacji. Źródła kartograficzne pozwalają dokładnie umiejscowić przejście drogi z Piotrkowa przez Wierzejkę - jest to miejsce, gdzie obecnie przechodzi przez tę rzeczkę ulica Wierzejska. Trzeba przyjąć, że ta droga wyznaczała

⁸⁹ I. Subera, Synody prowincjonalne arcybiskupów gnieźnieńskich, Warszawa 1971, s. 20 n., 111; K. Głowacki, op.cit., s. 29 n., 42, 46, 56 n.; W. Glinkowski, Układ przestrzenny..., s. 49-51; B. Baranowski, Stosunki gospodarcze i społeczne w drugiej połowie XVII i w XVIII w., w: Dzieje Piotrkowa..., s. 84-87.

⁹⁰ H. Rutkowski, Piotrków..., s. 45.

⁹¹ Łaski LB, II, s. 223; LWWK 1564, cz. 2, s. 40; Encyklopedia Historii Gospodarczej Polski, Warszawa 1981, t. 2, s. 334.

południowy brzeg stawu. Omawiane przejście drogi określano jako bród Wierzeje, co mapa woj. sandomierskiego Perthéesa przekazała w formie zniekształconej: Brod Wierzec. Poparcia naszej lokalizacji można się również dopatrzeć w dawnym rozmieszczeniu nazw terenowych (Wierzeje, Ku Wierzejom)⁹².

Aleksander Gwagnin w opisie Piotrkowa umieścił następującą informację (podajemy według tłumaczenia z 1611 r.): „Za miastem zasię także drzewiany dwór, wielkim kosztem ozdobnie pod gajem wesołym nazwanym Bugaj zbudowany, kędy król osobą swą pod czasem sejmu albo zjazdu jakiego ze wszystkim dworem swym, dla zdrowszego powietrza, przytomnie mieszka”⁹³. Ten obszerny dwór został zbudowany ok. 1560 r. przez Piotra Żochowskiego, podstarościego piotrkowskiego. Prace budowlane i wykończeniowe ciągnęły się jeszcze przez lata sześćdziesiąte, ale król już w 1562 r. mieszkał na Bugaju. Jak opisuje inwentarz z 1568 r., dwór nad stawem Bugaj (sam też tak nazywany) był otoczony parkanem z dyli, w którym znajdowały się dwie wieże z bramami, częściowo murowane. Jedna z nich miała miejsce po stronie zachodniej („od miasta”), na niej umieszczono zegar, druga wieża bramna stała po stronie wschodniej („od stawu”), nadto istniały „trzecie wrota na pole na południe”. W obrębie dworu mieściło się wiele drewnianych budynków, wśród nich parterowy „dom wielki” i piętrowy dom dla drabantów (straży królewskiej). We dworze były dwie stajnie na 50 koni, a za stawem trzy nowe, jeszcze nie wykończone, każda na 240 koni⁹⁴.

Sprawą położenia dworu bugajskiego zajął się Głowacki, ale doszedł do wyniku rażąco błędnego. Zlekceważył on wniosek, jaki wraz z informacjami źródłowymi został opublikowany już w 1958 r., że mylnie jest lokalizowanie dworu w pobliżu Wielkiej Wsi⁹⁵. Głowacki wrócił do tego starego pomysłu i ogłosił, że dwór Zygmunta Augusta znajdował się tuż za granicą arcybiskupiej Jurydyki, w okolicy obecnego ronda ulic: Jerozolimskiej, Sulejowskiej i Śląskiej. Po to, aby nie być w sprzeczności z faktem położenia tej siedziby królewskiej nad stawem, uznał, że jezioro Bugaj nazywało się w XVI w. Wierzeje, a staw bugajski rozciągał się wzdłuż biegu Strawy⁹⁶. Tak, jakby lustracja nie stwierdzała wyraźnie, że staw Bugaj jest „na tymże ługu i źródle”, co staw Wierzeje⁹⁷.

Przybliżona lokalizacja dworu na naszej mapie opiera się na dwóch przesłankach: 1) dwór leżał na zachodnim brzegu stawu Bugaj, 2) znajdował się w pobliżu stawu Wierzeje, który właśnie od dworu wziął swoją nazwę. Jest to nazwa w hydronimii wyjątkowa, nie spotykana gdzie indziej w dorzeczu Wisły i Odry. Rzeczownik „wierzeje” lub „wierzeja” oznaczał bramę, wrota, podwoje⁹⁸. Dla

⁹² Zob. przypis 25.

⁹³ A. Gwagnin, *Kronika Sarmacji europejskiej*, w: *Zbiór dziej opisów polskich*, t. 4, Warszawa 1768, s. 201

⁹⁴ AGAD, ASK, oddz. LVI, nr S. 2. III, k. 33v-35 (inwentarz z 1568 r.); AGAD, *Rachunki królewskie*, nr 219, k. 59; LWWK 1564, cz. 1, s. XL; H. Rutkowski, *Zamek...*, s. 162 n.; tenże, *Piotrków...*, s. 45, 47; T. Jakimowicz, *Dwór...*, s. 167; A. Sucheni-Grabowska, *Zygmunt August, król polski i wielki książę litewski 1520-1562*, Warszawa 1996, s. 415.

⁹⁵ H. Rutkowski, *Zamek...*, s. 162, przypis 28

⁹⁶ K. Głowacki, *op.cit.*, s. 10 n., 34 n., 40.

⁹⁷ LWWK 1564, cz. 2, s. 40.

⁹⁸ Zob. m.in. S. Reczek, *Podręczny słownik dawnej polszczyzny*, Wrocław 1968.

zewnątrznych obserwatorów siedziby królewskiej elementami wyróżniającymi się były wieże bramne, resztę zasłaniało ogrodzenie. Położenie w sąsiedztwie drogi umożliwiała łatwą komunikację m.in. z zabudowaniami dworskimi na drugim brzegu stawu. Można także dodać, iż plan gruntów z 1824 r. umieszcza w pobliżu nazwę „Łąki Królówki”.

Okazały dwór na Bugaju nie przetrwał długo, już w 1588 r. był w dużym stopniu zdewastowany⁹⁹.

W połowie następnego stulecia Andreas Cellarius stwierdził jego upadek¹⁰⁰.

Na mapie dodatkowej oznaczono młyny - oprócz Bugaja, który występuje na mapie głównej, także dwa inne młyny, Wójtowski i Weśredni. Ten ostatni był także nazywany Poznańskim, a został zlokalizowany hipotetycznie tam, gdzie na mapach z końca XVIII w. znajduje się młyn Famy. Pozostałych dwóch młynów pod Piotrkowem, czyli pod Wielką Wsią, nie udało się umiejscowić¹⁰¹.

Mapa ta pokazuje bardziej szczegółowo sieć komunikacyjną w najbliższej okolicy Piotrkowa, uzupełniając drogi z mapy głównej wybranymi drogami innymi. Spośród tych ostatnich mogły w XVI w. mieć większe znaczenie dwa połączenia, które tak prowadziły z Wielkiej Wsi (a więc i z zamku królewskiego), że omijało się miasto. Pierwsza droga łączyła szlak wychodzący na północ z przedłużeniem przedmieścia Bykowskiego - w miejscu jego rozdzielenia (ślądem większej części tej drogi są dzisiaj ulice Spacerowa i Partyzantów do skrzyżowania z ulicą Mickiewicza). Drugie połączenie funkcjonowało między drogą wychodzącą z Wielkiej Wsi w kierunku południowo-wschodnim (obecnie ulice Jeruzolimską i Sulejowską) a drogą na przedłużeniu przedmieścia Przedborskiego (ulica Zalesicka); mapa obejmuje tylko część tego połączenia.

⁹⁹ AGAD, ASK, oddz. LVI, nr S. 2. IV, k. 127-127 v (inwentarz).

¹⁰⁰ „palatium regium extra urbem in paludoso loco situm /.../ collapsum est”. A. Cellarius, Regni Poloniae Magnique Ducatus Lithuaniae /.../ descriptio (1659), w: L. (W.) Mitzler de Kolof, Historiarum Poloniae /.../ collectio magna, t. 1, Varsoviae 1761, s. 559.

¹⁰¹ AGAD, ASK, I, nr 25, k. 253v (1577 r.); P. Wielkopolska, II, s. 195, 251; LWWK 1564, cz. 2, s. 31; LWWK 1628, cz. 2, s. 24.

Śladami Juliusza Słowackiego po Grecji (24.08-12.10.1836)*

dr Wanda Nalepa Amarantido

DEDYKACJA

Filhellenom na całym świecie zmarłym i żyjącym z okazji 170. rocznicy urodzin i 210. rocznicy śmierci Juliusza Słowackiego (04.09.1809-03.04.1849) oraz z okazji Dnia Filhellenizmu i Międzynarodowej Solidarności (19.04.) związanego ze 195. Rocznicą śmierci George'a Byrona (1824r.)

Znakomici poeci epoki romantycznej odbywali swą „wielką podróż” (grand tour) do Italii i Grecji, w nich bowiem upatrywali duchową ojczyznę artystów. Podróżowali jednak do innej Grecji niż ich osiemnastowieczni poprzednicy. Jak wiadomo, dla Winckelmanna i jego współczesnych, a także dla Goethego, Grecja była miarą doskonałości, ideałem sztuki i harmonii oraz stanowiła symbol i kryterium wiecznego piękna. Dla romantyków zaś Hellada, która uosabiała piękno „ pogańskie”, w przeciwieństwie do chrześcijańskiego, stała się jednocześnie Grecją „ dziką, tragiczną i dionizyjską”.

Niewątpliwie Słowacki był zafascynowany zarówno dziejami starożytnej, jak i nowożytnej Hellady. Atmosfera domu rodzinnego, życzliwa sprawom greckim, zwłaszcza za życia jego ojca, od najmłodszych lat oddziaływała inspirująco na psychikę Juliusza. Słowacki wzrastał w atmosferze domu inteligentkiego. Obraz ojca jako profesora uniwersytetu utrwał się w świadomości młodego Juliusza dzięki towarzyskim kontaktom ojczyzna Augusta Bécu, a także przez żywą pamięć zasług Euzebiusza Słowackiego, którego *Dzieła* wydawano w latach 1824,1826-1827 – wtedy gdy jego syn uczył się w Gimnazjum Wileńskim i studiował na Uniwersytecie w Wilnie.

Ulubioną lekturą Juliusza, gdy miał 8 lat, była *Iliada* Homera i to uwielbienie pozostało mu do końca życia. Czytanie Homera pobudziło bujną wyobraźnię Słowackiego – potężny czynnik w jego twórczości – i roznieciło talent poetycki.

Pobył w bardzo dobrej szkole średniej, jaką było Gimnazjum Wileńskie, pozwolił mu rozwinąć zamiłowania, jak również pogłębić wiedzę o starożytności greckiej, a także zdobyć umiejętności językowe z zakresu łaciny i starożytnej greki (w mniejszym stopniu). Wyszedł więc z otoczenia i ze szkoły, w których panował kult antyku. Ani w czasach szkolnych, ani też w okresie studiów uniwersyteckich nie pałał jakimś specjalnym zainteresowaniem wobec języków klasycznych. Studiując prawo na Uniwersytecie Wileńskim uzupełnił swoją klasyczną wiedzę na wykładach o charakterze humanistycznym, przede wszystkim dotyczących antyku. O wydarzeniach bieżących w Grecji mógł się dowiadywać z codziennej prasy wileńskiej, żywo zainteresowanej walkami powstańczymi nowożytnych Greków z przemocą i niewolą turecką, trwającą od prawie czterystu lat.

W filhellenizmie XIX w. występowały silne związki ze sprawą wolności nowożytnej Hellady. W proklamacjach greckiego powstania narodowego dostrzegamy idee, które Europa знаła dobrze od czasów Wielkiej Rewolucji Francuskiej i łączyła je ze starożytną grecką tradycją demokratyczną i wolnościową. Hasła wolności i walki narodowej przeciwko tyranom, głoszone w czasie powstania 1821 r., były w rzeczywistości ideami zachodnioeuropejskimi, które dotarły do Grecji za sprawą filhellenów europejskich i Greków wykształconych w Europie. W ten sposób klasyczna tradycja, która stała się podstawą europejskiej cywilizacji, powróciła do Grecji po wielowiekowej nieobecności. Wpływ antycznych Greków rozszerzył się w końcu na ich kraj ojczysty.

Niewątpliwie takie żywe zainteresowanie i fascynacja Grecją nowożytną zainspirowały Słowackiego, jako twórcę, do złożenia bohaterom greckim hołdu w formie poetyckiej.

Pierwszym takim utworem był *Lambro. Powstańca grecki. Powieść poetyczna w dwóch pieśniach*, poświęcony walkom narodowowyzwoleńczym w Grecji w końcu XVIII w. Prototypem głównego bohatera był prawdopodobnie Lambros Katsonis, a pierwowzorem historycznym dla postaci Rygi Rigas Welestinís **Thetalos** Fereos.

Nowy rodzaj w literaturze romantycznej, jakim była podróż literacka, zrodził się we Francji. Jego przykładem jest *Opis podróży z Paryża do Jerozolimy* (1806 r.) F. R. Chateaubrianda, który odegrał istotną rolę w rozwoju tego rodzaju literackiego i w wypracowaniu technik pejzażu.

Głównym bohaterem podróży literackiej jest sam autor wędrujący po nieznanym sobie kraju lub po przeszłości. Słowacki – jako jedyny z polskich romantyków – wędrował po Grecji podobnym szlakiem jak Chateaubriand i dlatego używał jego dzieła jako przewodnika w swej peregrynacji.

Drugim francuskim podróżnikiem po Grecji, z którego relacji korzystał polski poeta, był A. de Lamartine. Wydaje się jednak, że Słowacki wyruszył w pielgrzymkę przez Grecję do Ziemi Świętej przede wszystkim jako „byronista”, co oznaczało, że chciał poznać Helladę poprzez własną refleksję i medytację. Był to więc inny, nowy sposób ukazywania tego kraju, nie tylko przez opis zwiedzanych okolic, ale także poprzez wypowiedanie własnych poglądów, ocen i opinii. Dzięki wojażowi po Grecji Słowacki mógł się nazywać „polskim Byronem” i porównywać ze słynnym angielskim romantykiem.

W ogóle wszystkie podróże Słowackiego – i te wcześniej odbyte do Szwajcarii i Włoch, ale szczególnie do Grecji, Egiptu i do Ziemi Świętej, oznaczały przełom w jego życiu i twórczości.

Podejmując *iter in Orientem* przez Grecję, niewątpliwie Słowacki chciał pozostawić „in memoriam aeternam” ślad tego podróżowania w literaturze. Bardzo mu na tym zależało, bo wyjechał z Paryża w końcu grudnia 1832r. zraniony oceną Adama Mickiewicza odnoszącą się do jego dotychczasowej twórczości, wyrażoną w słowach: „piękny kościół bez Boga”. Ta lakoniczna wypowiedź sławnego wieszczki zaciążyła zdecydowanie na całej późniejszej karierze literackiej Słowackiego. W lutym 1836 r. wyjechał do Rzymu, w czerwcu tegoż do Neapolu, a stamtąd – jak wiadomo – w wielką pielgrzymkę na Wschód przez Grecję, trwającą od 4 września do 12 października 1836r.

Z pewnością w czasie wschodniego wojażu Słowacki nie pisał dużo, nie pozwoliły mu na to bowiem przede wszystkim niewygody i trudy związane z samym wojażem, bardzo męczące chorowitego poetę. Z okresu tego pozostały notatki i szkice do planowanego dziennika podróży oraz jeden tylko, w swej pierwszej redakcji, utwór, *Anhelli*, napisany w ostatnim etapie wschodnie podróży w czasie czterdziestu dni spędzonych w kwietniu i w maju 1837r. w odludnym klasztorze Betschesban w górach Libanu.

O tym, że Słowacki w ogóle zamierzał opisać wschodnią peregrynację może świadczyć cytowany anons wydawniczy w katalogu polskiej księgarni Jełowickiego w Paryżu na lata 1838-1839: „Słowacki – poema dramatyczne: część III trylogii i poezje w Szwajcarii i Egipcie pisane”.

Jeśli chodzi o opis greckiego epizodu tych wojaży – ze względów merytorycznych najbardziej nas tutaj interesujący – Słowacki, być może, nosił się z zamiarem jego realizacji w podwójny sposób. Początkowo chciał się wzorować na dzienniku Podróż na Wschód A.de Lamartine'a, pisaną prozą, o dokładnym datowaniu relacji, o czym może świadczyć 11-wersowy fragment z datą : „Otranto d. 29 sierpnia 1836r. poniedz.” Zapisany w Dzienniku podróży na stronie pierwszej. Szybko jednak zmienił ten zamiar i wzorując się m. in. na Wędrownikach Childe Harolda Byrona zaczął opisywać w sektynach swoje relacje z greckiego etapu podróży. Wbrew pierwotnym zamiarom Słowacki zrezygnował w pewnym momencie z planu opisanie właśnie tym stylem całej peregrynacji. Skutkiem tej rezygnacji jest zmiana tytułu dzieła, przy pierwszym wydaniu bowiem Pieśni VIII t. Grób Agamemnona, który jest jednym fragmentem drukowanym przez autora, wymienił tylko tytuł Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu. Egipsko-palestyńsko-syryjski etap podróży opisał już 13-zgłoskowcem w formie listów poetyckich, które nie mają ironiczno-dygresyjnego charakteru, ale przedstawiają w sposób sprawozdawczo-reportażowy pewne wybrane epizody ze zwiedzania Egiptu.

O tym, że po przybyciu do Florencji Słowacki powrócił do zaniechanego pomysłu opisanie podróży, może świadczyć cytowana w pracy wzmianka z listu z 6 lutego 1839r. wysłanego z Paryża do M. Wiszniewskiego.

Peregrynacja na Wschód przez Grecję wzbogaciła osobowość Słowackiego, jak również umożliwiła mu odbycie spotkań i zawarcie nowych znajomości z wybitnymi ludźmi żyjącymi wtedy w Helladzie.

Jedną z takich postaci był Dionisios Solomos – poeta panhelleńskiego powstania 1821r., twórcą patriotycznego poematu pt. Hymn do Wolności, który w tłumaczeniu francuskim był znany Słowackiemu od 1825r. Tworząc z Solomosem, zazdrościł mu bowiem najbardziej sławy barda powstania 1821r., które po prawie 10-letniej walce doprowadziło do odzyskania 1830r. niepodległości przez Grecję (częściowe, ponieważ nie dotyczyło to Tesalii, Macedonii, Tracji i większości wysp greckich). Jakże Słowacki chciałby być nazwany Solomosem polskiego narodu! W jego Odzie dostrzegamy bliższe zależności treściowe z Hymnem Solomosa, identyczne aluzje polityczne (Washington), a w Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu udane próby przekładu jego fragmentów na język polski. Podczas pobytu w Grecji (5 lat później) Słowacki poznał osobiście Solomosa, podróżując wspólnie statkiem „Eptaniisos” z wyspy Kerkiry na Zakynthos, gdzie znajdował się rodzinny dom greckiego poety. Być może Słowacki był w nim także, wraz z Brzozowskim, gościem. Za taką hipotezę przemawia m.in. szczegółowy opis domu, zgodny z fotograficznym ujęciem. Jednak sąd Słowackiego o greckim poecie, wyrażony w Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu, nie jest jednoznaczny i okazuje się bardziej złożony w swej wymowie. Polski poeta z jednej strony starał się przedstawić dość realistyczne charakterystyczne cechy Solomosa, dostrzegając w nim chorwgo człowieka, z wielkimi kłopotami rodzinnymi, a także arystokratę, którego manieri, przyzwyczajenia i gusta bardzo mu się podobały. Solomos, jako ekscentryczny arystokrata, nie zrobił dobrego wrażenia na Słowackim, ponieważ daleki był od ideału poety romantycznego i

herolda walk niepodległościowych Grecji nowożytnej. W opinii Słowackiego, romantyczny twórca powinien mieć sławę poety – żołnierza.

Z drugiej strony w tym utworze została zawarta – moim zdaniem – wysoka ocena Solomosa jako wybitnego poety. Słowacki uwydatnił jego wielkość i osadził go pozytywnie, chociaż z nutą pewnej ironii.

Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu potwierdza także trzecią podróż Salomosa na Zakynthos w 1836r. i pod tym względem jest dodatkowym źródłem do biografii poety greckiego.

Wydaje się, że Słowacki pragnął zaśluzić sobie na miano polskiego Solomosa. Swoja patriotyczną twórczością starał się i pobudzać i nakłaniać Polaków do wznowienia walki, prowadzonej aż do końca, o odzyskanie niepodległości, a wzorem dla niego byli nieugięci, bohaterscy powstańcy greccy.

W polskiej literaturze przedmiotu na temat opinii Słowackiego o Solomosie znajdujemy zróżnicowane poglądy. Starałam się zatem znaleźć „złoty środek” biorąc od uwagę pozytywne i negatywne cechy charakterystyki poety greckiego w Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu.

Podczas wędrówki po Grecji Słowacki i Brzozowski spotkali się w Patrze z Konstantynosem Kanarisem, bohaterem panhelleńskiego powstania 1821r., dowódca floty greckiej, który mieszkał w tym mieście w bardzo skromnym domu, porównanym do „domku” Ewandra. Słowacki w Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu ukazał postać Kanarisa jako wielkiego bohatera greckiego, który w odwecie za rzeź Greków na wyspach Chios i Psary, niszczył flotę turecką za pomocą branderów zwanych „ogniami greckimi”. Niewątpliwie Kanaris opowiedział im o dramatycznych wydarzeniach z panhelleńskiego powstania 1821r. – oblężeniu Mesolongi, śmierci lorda Byrona, a także o heroicznej działalności swojego dowódcy Andersa Wokosa (o przydomku „Miaulis”). W relacji Słowackiego o Kanarisie można dostrzec niemal sensacyjny charakter wiadomości dziennikarskiej w trzykrotnym podkreśleniu wiarygodności informacji o tym, że poeta widział „żywego” Kanarisa. Poprzez taką relację Słowacki chciał niejako zdemaskować fałszywą plotkę przekazaną przez dziennikarzy francuskich o jego śmierci.

W Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu Słowacki wspominał także o innych dowódcach powstań greckich: Zawellaasie (w rzeczywistości Lambros Dzwawelas), Markosie Botzarisie (M. Botsaris), Aleksandrosie i Dimintrosie Ippsyllaantym (A. i D. Ipsilandis). Zgubienie listu do matki, wysłanego z Aten jest wielką stratą uniemożliwiającą zrekonstruowanie wrażeń i tego, co dokładnie zwiedził w Helladzie Słowacki. Niewątpliwie, wnosząc z jego zachowanej korespondencji, poeta opisywał w nim szczegółowo przeżycia i codzienne wrażenia z greckiego epizodu tej peregrynacji.

Również brak Pieśni II Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu, która mogła być w całości poświęcona itinerarium z Otranto we Włoszech i pobytowi na Kerkirze, jeśli w ogóle

kiedykolwiek istniała, nie pozwala nam na dokonanie bardziej wnikliwej analizy greckiego epizodu „grand tour” naszego romantyka.

Niewątpliwie Pieśń II opisywałaby rejs statkiem „San Spiridione” oraz czterodniowy pobyt na wyspie Kerkira. Być może właśnie w niej Słowacki zawarł wzmiankę o ewentualnym pierwszym spotkaniu z greckim poetą, zamieszkałym na tej wyspie, o czym dowiedział się podczas rejsu od Anastasio Volterry. Rzeczywiście istnieje pewna luka w opisywaniu poszczególnych etapów tej podróży, Pieśń III bowiem, nosząca tytuł Statek parowy, dotyczy już podróży statkiem z wyspy Kerkiry na Zakynthos. W swym poemacie Słowacki opisał pobyt na tej wyspie, gdzie – być może – odwiedził Solomosa, z którym wspólnie podróżowali na statku „Eptanisos”, w w rodzinnym domu. Świadczyłby o tym jego szczegółowy opis ogrodu poety w Pieśni IV t. Grecja.

Brak jest również obszerniejszych notatek z pobytu w Grecji, zawartych w Dzienniku podróży, z wyjątkiem podania informacji o dacie i nazwie zwiedzanej miejscowości:

Sierpień: 24 Neapol, 28 Otranto,

Wrzesień : 1-4 podróż (morzem),

4-8 w Korfu,

10 w Patras,

12 w Wostizy,

13 w Megaspoleon,

16 w Tripolitzy,

17 w Napoli di Romania,

18 w Argos,

19 w Koryncie,

20 w Atenach,

27 z Aten do Syra,

28 w Syra,

Październik: 12 z Syra do Aleksandrii...

Na podstawie relacji z wędrówki po Grecji, zawartych w Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu oraz krótkich informacji w Dzienniku podróży, można rekonstruować jej następujący przebieg: Kerkira, Zakynthos, Patra, Egio, Mega Spileo, Tripoli, Argos, Korynt, Mykeny (m. in. Grób Agamemnona).

W poemacie t. Beniowski (1842) Słowacki opisał przeprawę z miejscowości Kalamak w Zatoce Saronkiej łódką („kajką”) do Pireusu. Z zachowanej korespondencji, jak również z Dziennika podróży, dowiadujemy się, że był także w Atenach i na wyspie Siros w mieście Ermupoli, skąd następnie popłynął statkiem kurierskim do Aleksandrii w Egipcie. Do korynckiego epizodu podróży po Grecji Słowacki nawiązuje także w dramacie pt. Agezylausz (1843), do pobytu w Mykenach i w Argos w Zawiszy Czarnym (1840), o zwiedzaniu Aten czyni wzmiankę w utworze Poeta i natchnienie (1843) oraz w wierszu pt. Wiesz, panie, iżem zbiegał świat szeroki (1843).

Jednym z interesujących tematów, jakie omawiano w tej rozprawie była kwestia, dlaczego Słowacki w ogóle podjął „iter in Orientem” zatrzymawszy się wcześniej na koło pięć tygodni w Grecji. Odpowiadając na powyższe pytanie należy, moim zdaniem, wziąć od uwagę następujące fakty:

- dziecięce i młodzieńcze fascynacje starożytną Grecją, szczególnie Iliadą Homera, jak również wpływ przyjaźni z Ludwikiem Spitznaglem na kwestię zainteresowania Wschodem,
- wpływ poematów George’a Byrona: Wędrowni Childe Harolda i Don Juan – hołd oddany modzie romantycznej,
- dobrą znajomość dzieł podróżniczych o tematyce greckiej i orientalnej,
- namowę ze strony Aleksandra i Stefana Hołżyńskich oraz Zenona Brzozowskiego,
- kwestę natchnienia religijnego,
- filhellenizm w środowisku wileńskim i warszawskim,
- solidarność z walką Greków toczoną przeciwko Turkom,
- ciekawość turystyczną,
- wewnętrzną potrzebę poznawczą,
- chęć wzbogacenia duchowego, czyli potrzebę zgłębienia samego siebie.

Podróż Juliusza Słowackiego nie jest jedynie powieleniem byronowskiego Childe Harilda, z którym łączą poetę przede wszystkim jego ból, cierpienie i samotność.

Peregrynacja na Wschód, która rozpoczynała się w Grecji, nie była tylko przygodą turystyczną, ale została zamierzona od samego początku przez poetę jako wielki doświadczenie duchowe i moralne. Obsesją towarzyszącą podróży greckiej jest motyw smutku, związany zarówno z Grecją, jak i z konstruowaną ciągle paralełą Polska-Grecja. W rezultacie tego wędrowiec – Słowacki utożsamia się ze współczesnym mu pokoleniom Polaków i Greków, krajobraz zaś grecki, pełen metafor, przemienia się w symboliczną syntezę polskiej współczesności, która zawiera wiele analogii do nowożytnych dziejów greckich. Podróż na wschód to również wędrówka „duszy pełnej bólu” do źródeł życia, kultury, i religii oraz wiary, która może ożywić jednostkę i naród.

W korespondencji i twórczości Słowackiego dostrzegamy rozumienie europejskiej kultury jako wspólnej tradycji kultury śródziemnomorskiej. Pobyt w Grecji utrwalił ostatecznie głębokie umiłowanie przez poetę Grecji klasycznej. Mimo przewagi politycznych zainteresowań Grecją nowożytną, na nowo odżyło w nim uwielbienie Homera. Wyrazem umiłowania klasycznego spokoju jest fragment Pieśni IX Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu, w którym poeta – tułacz przedstawia swoje marzenia idylliczne, związane z chęcią zamieszkania w Grecji nowożytnej.

Pierwsza wizja Hellady, ukazana w korespondencji poety, to marzenia, snute szczególnie w wieku chłopięcym i młodzieńczym, o charakterze ludycznym, mające swoje podłoże w lekturze Homera.

Następny wizerunek Grecji w opinii Słowackiego wyrósł już z jego wędrówki po Helladzie, a więc z bezpośrednich wrażeń i autopsji. Tutaj Słowacki – realista dążył do wiernego przedstawienia rzeczywistości i dbał o szczegóły, chcąc odbiorcy dostarczyć n. dokładnych opisów oglądanych budowli.

Trzeci obraz Grecji zawiera w sobie syntezę lektur, doświadczeń i refleksji poety i dotyczy całej jego twórczości o 1837r., czyli po odbyciu wielkiej podróży życiowej. Jest to przede wszystkim twórczość tragiczna zaznaczona wpływem tragedii greckiej, zwłaszcza dzieł Ajschylosa. W okresie mistycznym u Słowackiego ponownie odrodził się kult Homera, czego przykładem jest m.in. przekład fragmentów Iliady na język polski.

Świat starożytnej Hellady wywarł więc silny wpływ na światopogląd Słowackiego i znalazł odbicie w jego późniejszej twórczości. W bogatym skarbcu tradycji antycznej poeta poszukiwał wzorców literackiej ekspresji. Droga do Grecji była zaś pełna pamiątek po starożytnej i nowożytnej Helladzie. Można więc podkreślić, że romantyczny mit Hellady u poety jest zbudowany zarówno z wyobrażeń, jak i z wizji Grecji nowożytnej.

Podróż po Grecji, zakończona w Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu żegluga „kajką skrzydlatą”, odbywał nie tylko podróżnik, spragniony nowych wrażeń, ale przede wszystkim zboleły tułacz – Polak, który daremnie szukał dla siebie miejsca i w pełni świadomy był klęski swojego narodu. Jako Polak – wygnaniec wrzucił się na widok pierwszej fali w Zatoce Salamińskiej, bo skojarzyła mu się ona ze zwycięstwem Greków na Persami w bitwie morskiej w 480r. p.n.e.

Stałą cechą wizji Słowackiego jest traktowanie Grecji, z jej historią i aktualną sytuacją polityczną, jako układu odniesienia dla Polski i Polaka – wygnańca. Porównywalne jednak są według niego tylko dwie bitwy – klęski: Cheronea i Maciejowice. Późniejsze losy obu krajów różnią się krańcowo między sobą: w czasach Słowackiego Grecja cieszyła się już niepodległością od sześciu lat, Polska natomiast nadal nie miała bytu państwowego.

Dla polskiego poety Hellada była więc ojczyzną wielkich mitów i wzniosłych dramatów historycznych oraz tragicznych zmagania. Była pełna namiętności jeszcze posagowa piękna, ale odślaniał już swoje wewnętrzne sprzeczności, zwłaszcza w epoce współczesnej poecie. Stanowiła jakby prefigurację wielu polskich dramatów dziejowych.

Obserwując więc i przeżywając Grecję podróżował Słowacki w istocie do Polski, bo w jej krajobrazie i historii poszukiwał odniesień dla swojej ojczyzny.

*Por. W. Amarantidou, Juliusz Słowacki i Grecja, Łódź 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss.349, spis ilustracji s.41. zwłaszcza.213-220, szczególnie rozdział IV, Szlak wędrówek Słowackiego po Grecji, s.127-181, rozdział V, Spotkanie Słowackiego ze sławnymi Grekami, s.182-212. Aneks IV „Hymn do Wolności” Dionisiosa Solomosa, s.241-264.

Tadeusz Łopusiński

Ruch oporu oraz tajne nauczanie w Skotnikach w okresie okupacji

Umiłowanie wolności i patriotyzm narodu polskiego stały się podstawą do stworzenia zorganizowanego ruchu oporu. Ogromne wyniszczenia społeczeństwa, grabieże gospodarcze, prześladowania i terror uruchomiły instynkt samoobronny w narodzie Polskim. Sprzeciw przejawiał się w różnej postaci począwszy od postawy wrogości wobec okupanta po zorganizowane walki prowadzone przez oddziały partyzanckie. Walki objęły cały kraj robotnicy w zakładach pracy stosowali sabotaż, uchylali się od pracy lub wykonywali ją powoli. Chłopi nie dostarczali potrzebnych produktów bądź oddawali produkty najgorszego gatunku. Inteligencja brała czynny udział w tajnym nauczaniu na wszystkich poziomach w ten sposób podtrzymywali ducha patriotyzmu w narodzie polskim.

- członek organizacji *Soczyński Konstanty*, zam. Dąbrowa n/Czarną, młynarz, miał zorganizować ruch oporu na tym terenie.

- członek organizacji *Gliński Franciszek*, zam. Kamocka Wola, rac. Gm. Niewierszyn z/s w Aleksandrowie, organizator ruchu oporu na tym terenie,

- z-ca dowódcy organizacji *Dzitkowski Jan*, nauczyciel z Łodzi, ppor. rez., ur.1912r., zam. Dąbrówka,

- wtajemniczeni, bracia ppor. Wroniszewskiego, *Eugeniusz i Franciszek Wroniszewscy*, zam. Dąbrówka,

- d-ca organizacji *Wroniszewski Stanisław*, 25 ppor. W Piotrkowie, ur.1915r., zam. Od połowy października 1939r. w Dąbrówce, w grudniu tego roku zorganizował org. Ruchu oporu przy Urzędzie Gminy Skotniki. Od stycznia 1940r.za. w Skotnikach, rozpoczął pracę jako tłumacz w Urzędzie Gminy. Aresztowany 30.03.1940r., rozstrzelany w lesie Rakowskim k/ Piotrkowa 29.06.1940r.

- członek organizacji *Czajkowski Adam*, sekretarz Urzędu Gminy, zam. Skotniki, ur. 1920r., aresztowany 30.03.1940r. 02.04.1940r. przywieziony po torturach do

Urzędu Gminy Skotniki, by pokazać Niemcom skrytkę z bronią. Drugą skrytkę miał pokazać u szwagra Eugeniusza w Dąbrówce, tu w czasie próby ucieczki została zastrzelony serią z pistoletu maszynowego – chorąży rezerwy 18 pp.

- członek organizacji *Lipiński Tadeusz* – zastępca sekretarza w Urzędzie Gminy, zam. Skotniki, aresztowany 30.03.1940r., rozstrzelany 29.06.1940r.

- członek organizacji *Lewin Henryk* ur. 1892r., zam. Skotniki, założyciel i naczelnik OSP Skotniki, aresztowany 30.03.1940r., rozstrzelany 29.06.1940r.

- członek organizacji *Brzezowski Józef* ur. 1904r., zam. Skotniki, pracownik Urzędu Gminy Skotniki, aresztowany 30.03.1940r., rozstrzelany 29.06.1940r.

- członek organizacji *Brzezowski Antoni*, ur. 1909r., zam. Skotniki, kierownik Spółdzielni Mleczarskiej we Włoszczowie. Uniknął aresztowania 30.03.1940r, schwytany przez Niemców w Zielone Świątki 12 maja 1940r. Razem z nim aresztowano jego szwagra Henryka Kowalskiego zam. Warszawa.

- członek organizacji *Ludwikowski Lucjan*, syn organisty, zam. Skotniki. Uniknął aresztowania 30.03.1940r., do końca wojny ukrywał się.

- członek organizacji *Skupiński Bronisław* zam. Józefów Stary, urzędnik bez pracy. Uniknął aresztowania 30.03.1940r., do końca wojny ukrywał się.

- członek organizacji *Rysztek Wacław* nauczyciel, podporucznik rezerwy, syn gajowego, zam. Reczków Stary, Uniknął aresztowania 30.03.1940r. Niemcy ponownie chcieli go aresztować 14.02.1941r. ale ukrył się, więc aresztowali jego ojca Józefa Ryszteka, którego zamordowali w Oświęcimiu ok.02.03.1941r. Tego dnia aresztowali jego córkę Janinę, którą po pobycie w więzieniu wywieziono do Rawensbruck.

- członek organizacji *Biłek Tadeusz* syn młynarza, zam. Faliszew, podchorąży rezerwy, uniknął aresztowania 30.03.1940r., do końca wojny ukrywał się.

- członek organizacji *Rogosiński Jan* nauczyciel podporucznik rezerwy, zam. Reczków Nowy, uniknął aresztowania w Zielone Świątki 12.05.1940r. Ukrywał się do końca wojny.

- członek organizacji *Patynowski Stefan* ur. 1906r., nauczyciel, podporucznik rezerwy, zam. Skórkowice. Miał zorganizować ruch oporu w Skórkowicach i okolicy. Aresztowany 30.03.1940r., rozstrzelany 29.06.1940r.

- wtajemniczony *Dzitkowski Józef*, ur. 1881r., zam. Dąbrówka. Aresztowany 14.02.1941r., zamordowany w Oświęcimiu 08.05.1941r.
- wtajemniczony ks. *Dworzański Antoni* ur. 1892r., proboszcz parafii Skotniki, aresztowany 14.02.1941, zamordowany w Oświęcimiu 02.03.1941r.
- wtajemniczony *Łopuszyński Bolesław* ur.1911r., syn kowala, zam. Reczków Nowy, pisarz-praktykant w Urzędzie Gminy w Skotnikach. Po zwolnieniu go z pracy w Urzędzie Gminy, wspólnie zamieszkali w Skotnikach volksdeutschem Antonim Szkiefko, szklarzem ur. 1886r. Z zemsty zdradził organizację Niemcom. Obaj wyrokiem sądu podziemnego zastrzeleni dnia 10.02.1941r. przez nieznaną sprawców.

Tajne nauczanie było bezwzględnie zwalczane nauczyciele jak i uczniowie wiedzieli, że w momencie wykrycia ich działalności zostaną oni wysłani do więzienia bądź do obozu koncentracyjnego. Wielu z nich zapłaciło najwyższą cenę – własne życie. Mimo tak wysokich kar wielu z nich nie przerwało swej pracy przez cały okres okupacji. Główna siedziba władz walczących o pamięć mieściła się w Warszawie jednak w małych miastach i wsiach również występowały osoby, które nie pozwoliły na zniszczenie dorobku naszego narodu. Przykładem są mieszkańcy wsi Skotniki położonej obecnie w województwie łódzkim w powiecie piotrkowskim w gminie Aleksandrów.

Tajne nauczanie w Skotnikach na poziomie szkoły podstawowej i średniej prowadzili:

- Henryk Zaremba – kierownik Szkoły odstawowej w Skotnikach i Górach Mokrych
- Brunon Konieczny - zam. Skotniki, ur. 1 903r., wysiedlony z pow. Jarocin, aresztowany w czerwcu 1942r. Zamordowany w Oświęcimiu 27.08.1943r.
- Jadwiga Ludwikowska – zam. Skotniki, aresztowana latem 1943, osadzona w areszcie w Końskich (przeżyła).
- Wanda Bartnik – za. Józefów Stary.
- Maria Czajkowska – ur. 1911r., zm. 1985r., zam. Skotniki, naczelnik poczty w Skotnikach (wdowa po sekretarzu gminy A. Czajkowskim).

Źródło:

Henryka Sasal – Sadowska „W poszumie lasów koneckich; Tajne nauczanie, walka, martyrologia nauczycieli i młodzieży”

Bogumił Kacperski, Jan Zbigniew Wroniszewski „ Końskie, powiat konecki 939-1945 cz. III, Konspiracja konecka 1939-1945

Tadeusz Łopusiński Skotniki – materiał własny.