

RENATA WAWRZY尼亚K-BESZTERDA  
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

## ZMIANA STRUKTURALNA CZY ORGANIZACYJNA? GŁOS W SPRAWIE ZMARNOWANEJ SZANSY

W dyskusji nad funkcjonowaniem gimnazjów (a szerzej – trzech szczebli kształcenia) najczęściej podejmowane są kwestie selekcyjnego charakteru egzaminu gimnazjalnego, społeczno-wychowawczych problemów gimnazjów, braku właściwej reformy programowej liceum. **Gimnazjum obejmując oddziaływanie młodzieży u progu adolescencji miało wnieść nową jakość do systemu kształcenia. Czy to się udało? Pytanie ma szeroki kontekst. Skupię się więc tylko na ofercie adresowanej do młodszych nastolatków – czy jest rzeczywiście odmienna od tej, z jaką mieli do czynienia w szkole podstawowej?** Czy nowy szczebel kształcenia stwarza otoczenie bardziej sprzyjające kształtowaniu osobistej i społecznej tożsamości adolescenta? Spróbuję odpowiedzieć odwołując się do wyników badań nad doświadczeniami szkolnymi pierwszego rocznika reformy edukacji. Skupię się na tym wymiarze szkoły, jakim jest lekcja. Wybór ten nie oznacza, że ograniczam szkołę do jej działań dydaktycznych, ani też, że tożsamość szkoły sprowadzam do lekcji. Wydaje mi się jedynie, że swoistość szkoły podstawowej, gimnazjalnej i średniej właśnie w tym obszarze powinna być najbardziej widoczna. Większą bowiem część szkolnego czasu uczniowie spędzają na lekcjach, a zadania domowe są przedłużeniem pracy szkoły.

Zasadniczym elementem reformy edukacji z 1999 roku była zmiana strukturalna systemu oświaty. Wprowadzono trzyletnie gimnazjum jako szczebel kształcenia między sześcioletnią szkołą podstawową a trzyletnią średnią (ponadgimnazjalną). Zmiana ustroju szkolnego<sup>1</sup> miała m.in. przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych młodzieży pochodzącej ze środowisk o niskim kapitale kulturowym oraz podwyż-

---

<sup>1</sup> Obok innych kompleksowych zmian wprowadzono: „nowe zasady zarządzania i finansowania placówek oświatowych, reformę programów wraz z nowym systemem egzaminacyjnym, zmiany w statusie nauczycieli”; szerzej M. Zahorska (2009) *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „Przegląd Socjologiczny”, LVIII/3, s. 119–141.

szyc jakość kształcenia<sup>2</sup>. Wprowadzenie gimnazjum uzasadniano również psychospołecznymi kontekstami funkcjonowania szkoły. Otóż chodziło o dostosowanie oferty dydaktyczno-wychowawczej szkoły do zróżnicowanego wiekowo „odbiorcy”. Szkoły kolejnych szczebli kształcenia miały „lepiej” odpowiadać na potrzeby uczniów znajdujących się na różnych etapach rozwoju. Rozdzielenie dzieci, nastolatków dopiero wchodzących w adolescencję i młodzieży miało być szansą na stworzenie otoczenia bardziej adekwatnego do ich wymagań, wynikających choćby ze specyficznych dla wieku zadań rozwojowych<sup>3</sup>. Podkreślić warto, że sposób wprowadzania reformy, jej niedoinwestowanie i brak przygotowania programowego oraz kadrowego, a także opór władz ministerialnych przed rozważeniem formułowanych publicznie przez gremia akademickie zastrzeżeń i wątpliwości, przekonanie ich o sukcesie reformatorskiego przedsięwzięcia – to raczej wyznanie wiary, niż wiedzy o mechanizmach zmian oświatowych. Wróćmy jednak do podstawowego wątku.

Właściwie nadzieje pokładane przez reformatorów w nowym (trójszczeblowym) ustroju szkolnym nie zostały zrealizowane. Okazuje się, że gimnazja nie tylko nie zmniejszają nierówności, ale wręcz je utrwalają. Postępująca segmentacja szkół<sup>4</sup> umacnia podział na uczniów „lepszych” i „gorszych” – tych z szansami i bez. Ciągłe silny wpływ na sukces edukacyjny dziecka ma status rodziców – do „dobrych” szkół uczęszczają przede wszystkim dzieci pochodzące z rodzin o wysokim statusie społecznym, o wyższych osiągnięciach w egzaminie gimnazjalnym i aspiracjach edukacyjnych<sup>5</sup>. To „dziedziczone” uprzywilejowanie ułatwia im odniesienie sukcesu. Mertonowski efekt św. Mateusza działa więc też w obszarze edukacji – ci co mają, będzie im dodane... Jednocześnie różnego rodzaju doniesienia (tak badawcze, jak i publicystyczne) świadczą o tym, że szkoła traci swą „moc” jako instytucja socjalizująca młode pokolenie. To dodatkowo „skazuje” uczniów na korzystanie z tych zasobów, z którymi do szkoły przyszedli lub tych, które są im łatwo dostępne.

Wydaje się, że gimnazjum nie ma też swej specyfiki, o którą chodziło reformatorom. Burzliwy proces określania przez adolescenta swej tożsamości osobowej i społecznej wymagałby kontekstu socjalizacyjnego, w którym nastolatek otrzymałby potrzebne wsparcie w jego próbach eksperymentowania z różnymi rolami, w któ-

<sup>2</sup> Bezzasadność tego założenia wykazywała np. M. Dudzikowa (2004) w licznych wystąpieniach i publikacjach – szerzej np. *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>3</sup> Szerzej: A. I. Brzezińska (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

<sup>4</sup> Choć oczywiście najsilniej na szczeblu gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym.

<sup>5</sup> J. Domalewski, P. Mikiewicz, (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Warszawa-Toruń: Wydawnictwo IRWiR PAN; M. Niezgodą (red.) (2011), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, [www.kprm.gov/MLodzi20](http://www.kprm.gov/MLodzi20).

rych będzie mógł zbierane doświadczenia poddać weryfikacji, aby upewnić się, co do słuszności podjętych wyborów. Musi mieć więc przestrzeń, w której ma możliwość formułowania i poddawania krytyce poglądów własnych i innych osób. Może twórczo, samodzielnie rozwiązywać problemy, a nie tylko dostosowywać się do zewnętrznie formułowanych standardów i oczekiwań. **Lekcja** (między innymi!) powinna być zatem dla ucznia czasem gromadzenia właśnie takich doświadczeń. Sądzę jednak, że **lekcja w szkole gimnazjalnej nie różni się od poprzedniej – w szkole podstawowej**. Zilustruję tę tezę odwołaniem do wyników badań pierwszego rocznika reformy edukacji, czyli maturzystów 2005' – studentów I roku UAM w Poznaniu<sup>6</sup>. Aby prezentacja była czytelna, przybliżę pokrótce ich charakter.

Maturzyści 2005' to pierwszy rocznik reformy edukacji, który uczęszczał do szkół trzech szczebli kształcenia – szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Wykorzystaliśmy ten niepowtarzalny moment, gdy pierwszy rocznik reformy dotarł na uczelnie wyższe i u progu studiów (semestr zimowy 2005/06) zbadaliśmy (w ujęciu retrospektywnym) doświadczenia<sup>7</sup>, które studenci gromadzili w toku swej nauki w szkołach kolejnych szczebli<sup>8</sup>. W badaniach wyłoniliśmy 6 obszarów szkoły: lekcję, lekcję wy-

<sup>6</sup> Są to badania pt. *Studenci UAM 2005/6-2009/10. Doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej*, realizowane pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej (finansowane z grantu MNiSW nr 3821/H03/2007/32). Skład zespołu badawczego: dr Ewa Bochno, mgr Ireneusz Bochno, dr Anita Famuła-Jurczak, dr Sylwia Jaskulska, dr Karina Knasiecka-Falbińska, dr Mateusz Marciniak, dr Ewa Tłuczek-Tadla, dr Renata Wawrzyniak-Beszterda. Koncepcję i wyniki badań prezentują monografie publikowane w ramach serii wydawniczej „Maturzyści 2005' – Studenci UAM w Poznaniu”: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.) (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS; M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.) (2001, w druku), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak (w druku) *Jednostkowe i zbiorowe oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS; M. Dudzikowa (w druku) *Jak to jest być uczniem? Doświadczenia szkolne w metaforze młodzieży u progu studiów uniwersyteckich*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

<sup>7</sup> <sup>2</sup> Dobór próby miał charakter celowo-losowy w tym sensie, że w badaniach uczestniczyli studenci reprezentujący wszystkie wydziały naszego uniwersytetu, ale dobór grup studenckich uczestniczących w badaniach (a więc i reprezentowanych przez nich kierunków) był losowy. W pierwszym etapie badań wzięło udział 1430 studentów I roku UAM (spośród ponad 5 tysięcy wszystkich studentów stacjonarnych I roku w roku akademickim 2005/06). W grupie badanych 1105 osób to reprezentanci z interesującego nas pierwszego rocznika reformy edukacji, oni właśnie stanowili ostatecznie naszą próbę badawczą (pozostali zdawali tzw. „starą maturę”).

<sup>8</sup> Badania, które przywołuję, miały charakter panelowy – w tej samej próbie badawczej zrealizowane zostały trzy pomiary – ten, do którego się odwołuję – w roku akademickim

chowawczą, relacje nauczyciel – uczeń, relacje rówieśnicze, ofertę pozalekcyjną, szkołę jako kontekst organizacyjny. Posłużyliśmy się ankietą audytoryjną pt. *Studenci I roku UAM o swoich szkołach*. Wszystkie zamieszczone w ankiecie pytania<sup>9</sup> miały układ tabelaryczny, pytaliśmy w nich o różnego rodzaju doświadczenia, które mógł mieć uczeń (w jego relacjach z nauczycielem, w czasie lekcji, w relacjach rówieśniczych, w czasie lekcji wychowawczej itd.). Badany zaznaczając krzyżyk w odpowiedniej rubryce podawał, jak często zachowanie (opisane w treści pytania) miało miejsce (np. *u wszystkich nauczycieli, u większości nauczycieli, u połowy, u niektórych nauczycieli, u żadnego*). Każde pytanie (w ramach zmiennych zależnych) odnosiło się do trzech szczebli kształcenia, co umożliwiło później porównywanie wizerunków szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Zgodnie z zapowiedzią – przyjrzyjmy się lekcji.

Lekcje sprowadziliśmy do kilku podstawowych wymiarów. Interesowało nas uczniowskie **obciążenie szkolnymi wymaganiami**. Wskaźnikami były odpowiedzi respondentów o przeciążeniu pracą szkolną (*Moje obciążenie pracą szkolną było zbyt duże*) i konieczności pobierania korepetycji w celu sprostania wymaganiom szkolnym (*Aby sprostać wymaganiom szkolnym, brałem korepetycje*). Jeśli chodzi o **treść lekcji**, to pytaliśmy o to, jak często lekcje były sprowadzane do nauki wypełniania testów egzaminacyjnych. W drugim wskaźniku chodziło nam o ustalenie, jak często uczniowie mieli poczucie, że to, czego się uczyli, jest przydatne w życiu. Badając **sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela** skupiliśmy się na zorganizowaniu przebiegu lekcji oraz stopniu poczucia bezpieczeństwa ucznia – przyporządkowane tej zmiennej wskaźniki, to odpowiedzi dotyczące stopnia upowszechnienia w czasie lekcji ładu, porządku i dobrej organizacji oraz częstotliwości odczuwania strachu przed nauczycielem<sup>10</sup>. Zmienną: **warunki aktywności poznawczej ucznia** rozumieliśmy jako stopień upowszechnienia uczniowskiego prawa do stawiania pytań i wygłaszania swoich sądów bez narażania się na niechęć ze strony nauczyciela oraz promowanie przez nauczycieli samodzielności ucznia w rozwiązywaniu problemów. Oceniając **sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela**, badaliśmy poziom atrakcyjności lekcji w opinii ucznia – respondent podawał, jak często nudził się na lekcji. Stopień

---

2005/06. Drugi pomiar przeprowadzony został na trzecim roku studiów i kolejny – w roku akademickim 2009/10 (gdzie respondenci byli na drugim roku studiów uzupełniających, magisterskich). Dwa ostatnie dotyczyły uniwersytetu jako miejsca implementacji kapitału społecznego.

<sup>9</sup> Dotyczące wymienionych obszarów szkoły, tj. zmiennej zależnej.

<sup>10</sup> Pytania dotyczyły doświadczeń szkolnych, z naszego punktu widzenia, niesprzyjających rozwojowi ucznia (np. lekcje sprowadzane do ćwiczeń w rozwiązywaniu testów). W nich zostały zastosowane tzw. odwrócone zasady rekodowania: im rzadziej to zjawisko miało miejsce, tym więcej punktów respondent otrzymywał. W rezultacie – im rzadziej doświadczenie opisane w pytaniu było udziałem respondentów, tym wyższa średnia punktów.

uwzględniania/praktykowania pracy zespołowej w czasie lekcji oceniono pytając o częstotliwość podejmowania w czasie lekcji pracy w zespole.

Odpowiedzi studenta pozwalały ustalić, jak często on, jako uczeń miał możliwość nabywania „prorozwojowych” doświadczeń. Ponieważ w badaniach interesowała nas jakość szkoły wyłaniana z doświadczeń badanych, posłużyliśmy się rekodowanymi danymi, to umożliwiło nam porównywanie jakości kolejnych subpól. Zasady rekodowania odzwierciedlały „normatywne” myślenie o szkole w odniesieniu do każdego z wyłonionych obszarów. Kryteria wartościujące zaczerpnęliśmy z koncepcji kultury edukacji Jerome Brunera – w ich świetle uczenie powinno być kooperatywne, partycypacyjne, raczej zorientowane na tworzenie znaczeń niż przyjmowanie ich w gotowej postaci<sup>11</sup>. Zakładaliśmy, że lekcja powinna stymulować poznawczą samodzielność uczniów, dawać im poczucie, że to, co się dzieje w czasie lekcji, jest ważne dla ich życia, stwarzać warunki podejmowania współpracy w grupie, a wszystko powinno odbywać się w atmosferze zaufania. Badany otrzymywał tym więcej punktów, im częściej tego doświadczał. Dla czytelności porównań, przeliczyliśmy dane tak, że badany mógł otrzymać maksymalnie 100 p.

**W jakich zatem lekcjach brali udział badani studenci, gdy byli uczniami szkoły podstawowej, w jakich, gdy byli gimnazjalistami, a w jakich, gdy byli w liceum?**

Podsumowujące dane przedstawiam w tabeli 1.

Tabela 1. Lekcja – hierarchia zmiennych według średnich

Zmienna	szkoła podstawowa		gimnazjum		liceum	
	średnia	miejsce	średnia	miejsce	średnia	miejsce
Obciążenie wymaganiami szkolnymi	93,27	I	86,81	I	73,47	I
Treść lekcji	68,15	II	55,09	III	52,2	IV
Sposób prowadzenia lekcji	66,95	III	56,49	II	59,86	III
Warunki aktywności poznawczej ucznia	53,3	IV	54,49	IV	61,03	II
Sposób przekazywania wiedzy	46,52	V	45,95	V	49,19	V

W omówieniu pominę analizę dotyczącą wielkości średnich<sup>12</sup>, warto bowiem zwrócić uwagę na samą hierarchię badanych wymiarów lekcji w szkole podstawowej,

<sup>11</sup> J. Bruner (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: UNIVERSITAS oraz M. Dudzikowa, *Z teorii i metodologii badań* [w:] *Doświadczenia szkolne ...* dz. cyt.

<sup>12</sup> Szczegółowa prezentacja i analiza danych – szerzej w rozdziale mojego autorstwa: *Lekcja* [w:] *Doświadczenia szkolne ...*, dz. cyt.

gimnazjum i liceum. Otóż na każdym szczeblu kształcenia (pierwsze miejsce hierarchii) studenci, gdy byli uczniami, nie byli przeciążeni obowiązkami szkolnymi. Choć trzeba zauważyć, że to obciążenie relatywnie wzrasta w liceum (najniższa średnia). Z odpowiedzi studentów wynika, że **najmniej różniły się lekcje w szkole podstawowej i gimnazjalnej**. Hierarchie zmiennych z tych dwóch szkół są zbliżone – niedobory szkoły podstawowej i gimnazjalnej dotyczą więc tych samych doświadczeń ucznia. Jakie są to doświadczenia?

Otóż są one związane, najogólniej rzecz ujmując, z zaangażowaniem ucznia w przebieg lekcji. Chodzi o zainteresowanie lekcją, a także możliwość podejmowania współpracy w zespole. Okazuje się, że badani, gdy byli uczniami tak szkoły podstawowej, gimnazjum jak i liceum, częściej w czasie lekcji się nudzili niż nie nudzili, częściej pracowali indywidualnie niż w zespole. W gimnazjum i szkole podstawowej kolejny najmniej sprzyjający rozwojowi uczniów jest ten obszar, który związany jest w warunkami, jakie nauczyciele stwarzają w czasie lekcji, aby wyzwolić aktywność poznawczą uczniów<sup>13</sup>. Okazuje się, że na obu szczeblach kształcenia relatywnie najrzadziej uczniowie doświadczają prawa do stawiania pytań i wygłaszania swoich sądów bez narażania się na niechęć ze strony nauczyciela oraz są zachęceni do samodzielnego rozwiązywania problemów. Jeśli szkolna socjalizacja poznawcza obciążona jest na każdym szczeblu kształcenia takimi samymi deficytami, to oznacza, że instytucje edukacyjne pozostawiają ucznia „samemu sobie” w kwestii tak kluczowych kompetencji, jak umiejętność stawiania pytań i formułowania własnego głosu.

**„Lekcyjna” oferta szkoły podstawowej i gimnazjalnej jest więc niemal taka sama** – bez względu na to, czy jej „odbiorcą” jest dziesięciolatek czy piętnastolatek. Taki stan **odzwierciedla dysfunkcjonalność szkoły w rozwojowo zróżnicowanym zapotrzebowaniu ucznia. W świetle tych danych, to, co szkoły proponują w ramach lekcji, jest ofertą dla wszystkich, a więc (zapewne) dla nikogo...** Mimo że założenia były inne, to szkoły podstawowe i gimnazjalne są bardziej do siebie podobne, niż niepodobne. Chociaż każda z nich ma do czynienia z innymi uczniami, o odmiennych zadaniach rozwojowych, przechodzących przez inne kryzysy psychospołeczne, potrzebujących różnych wyzwań, innego wsparcia, to oferują im niemal takie same

<sup>13</sup> Zjawisko to dotyczy nie tylko edukacji szkolnej. Można sformułować hipotezę, że w procesie kształcenia jednostki w polskim systemie oświaty dochodzi do swoistego nakładania niedoborów w zakresie aktywności ucznia/studenta w ramach zajęć dydaktycznych. Otóż przywołane przeze mnie (we fragmencie) badania, jak wspominałam wcześniej, miały charakter panelowy – w tej samej próbie zrealizowaliśmy pomiar doświadczeń, jakie studenci w toku studiów gromadzili w uniwersytecie. Jeśli odniesiemy ofertę dydaktyczną uczelni do lekcji w szkole, to okazuje się, że i tu, i tu, podobne wymiary pracy dydaktycznej były najbardziej zaniedbane – aktywność poznawcza ucznia/studenta. To, co jest deficytem szkoły podstawowej, gimnazjalnej i średniej, jest też słabością uczelni. Sygnalizuję to zjawisko, gdyż warte jest szerszego omówienia (w przygotowaniu).



doświadczenia... W rezultacie w swym działaniu nie uzupełniają się, nie „dopełniają” – tylko dublują... Szkoły nie wykorzystują więc potencjału zmiany, który w nich tkwi.

A skoro oferta gimnazjum jest tak podobna do szkoły podstawowej, to być może ten szczebel kształcenia „odziedziczył” braki poprzedniego (w wymiarze dydaktycznym), a nie wniósł nic nowego... Powstał „na obraz i podobieństwo” szkoły podstawowej, co oznacza, że w tym kształcie nie jest w stanie spełnić pokładanych w nim (ówczasie, u progu reformy) nadziei.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: UNIVERSITAS.
- Brzezińska A. I. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Domalewski J., Mikiewicz P. (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Warszawa-Toruń: Wydawnictwo IRWiR PAN.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M. (w druku) *Jak to jest być uczniem? Doświadczenia szkolne w metaforze młodzieży u progu studiów uniwersyteckich*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., (w druku) *Jednostkowe i zbiorowe oblicza kapitału społecznego w uniwersytecie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (w druku), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Niezgoda M. (red.) (2011), *Společne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, [www.kprm.gov/MLodzi2011](http://www.kprm.gov/MLodzi2011), dostęp 5.09.2011
- Zahorska M. (2009), *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „Przegląd Socjologiczny”, LVIII/3, s. 119–141.

**Renata Wawrzyniak-Beszterda, Zmiana strukturalna czy organizacyjna? Głos w sprawie zmarnowanej szansy**

**Title:** Structural or organizational change? A voice in the case of dissipated chance

**Abstract:** Polish education reform's priority in 1999 was structural change of the whole system. From this year onward 3-year gymnasium was introduced as the level between 6-year primary school and 3-year medium school (high school). Such structural changes were promoted to uplift educational chances of the youth originated from, generally speaking, environments characterized by low cultural capital and in the same process to upgrade the quality of the education.

My main thesis concluded in the presented paper is that above mentioned structural changes of the Polish education introduced in 1999 were mainly of organizational character, because gymnasium level did not bring any expected qualities to the whole system. Statements included in the paper are based on studies on school experiences of the pupils and I show that in this light there are no differences between lessons in primary school and gymnasium.