

Renata Matsili

Cele i zadania gimnazjów, a stopień przygotowania nauczycieli do kooperacji z europejskimi instytucjami edukacyjnymi (w trzy lata po rozpoczęciu wdrażania reformy edukacji)

Przed trzema laty rozpoczęto wdrażanie reformy systemu edukacji w Polsce. Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiając jej zarys określiło polskie szkolnictwo jako dziedzica systemu wypracowanego w XIX wieku: „Współczesne polskie szkolnictwo ukształtowało się pod wpływem wiedzy pedagogicznej i praktyki XIX wieku”¹. Załamanie się systemu szkolnictwa, zarówno w Europie jak i naszym kraju, wywiedziono z kultu wiedzy, „który daje pierwszeństwo programowi nauczania, a pozostawia na drugim planie samego ucznia”². Zarzucono temu systemowi nauczania, że w jego ramach nauczyciel nie miał czasu na utrwalanie wiedzy oraz ukazywanie jej praktycznych zastosowań. Twórcy reformy od początku deklarowali, iż są świadomi, że jej powodzenie „zależy przede wszystkim od tych, którzy będą twórcami odrodzonej edukacji, czyli od dyrektora i nauczycieli polskich szkół”³. Pierwszy egzamin dojrzałości absolwentów kończących nowy typ szkoły licealnej odbędzie się w maju 2005 roku. Podejmując próbę oceny dotychczasowych wyników reformy warto się skupić na gimnazjach, bo jak stwierdził wiceminister edukacji Wojciech Książek „kluczem do realizacji zasadniczego celu reformy jest gimnazjum. To jest koło zamachowe całej zmiany, nowy element w strukturze, naruszający stary system, przyzwyczajenia i układy”⁴.

Reforma a integracja z Unią Europejską

Prace przygotowawcze związane z wprowadzeniem reformy edukacji oraz jej wdrażanie zbiegło się w czasie z zabiegami Polski o przystąpienie do Unii Europejskiej. Dnia 31 marca 1998 roku otworzono dwustronne Konferencje Międzyrządowe UE i 6 krajów z tzw.

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, Warszawa 1998, s. 3.

² Tamże.

³ Tamże.

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie po dwóch latach, Warszawa 2000, s. 44.

pierwszej fali, w tym Polski, a jesienią tego samego roku (30.09.1998) miały miejsce konsultacje projektu reformy systemu edukacji.

W obszarze *Edukacja, kształcenie i młodzież* Polska akceptuje w pełni europejskie prawo, nie zgłasza problemów negocjacyjnych, nie żąda okresów przejściowych. Warto jednak zaznaczyć, że stanowisko negocjacyjne Polski w tej dziedzinie nie obejmuje uznawalności kwalifikacji i dyplomów, która znajdzie się w obszarze negocjacyjnym *Swobodny przepływ osób*. To państwa członkowskie są odpowiedzialne za treści nauczania i kształt systemów oświaty. Formuła ta zagwarantowana artykułem 126 i 127 Traktatu o Wspólnocie Europejskiej podkreśla suwerenność państw w zakresie polityki oświatowej, a decyzje dotyczące jej celów pozostają całkowicie w kompetencji państw członkowskich. Zaś Traktat o Unii Europejskiej kładzie nacisk na wzbogacenie narodowych programów nauczania każdego z państw członkowskich.

Warto jednak zwrócić uwagę, że akcesja, czyli przystąpienie do Unii Europejskiej powinno być zaledwie epizodem w procesie integracji, która, jak słusznie zauważyli autorzy książki *Trzy Polski: Potencjał i bariery integracji z Unią Europejską*, „dokonuje się już, a więc jeszcze przed formalnym przystąpieniem Polski do UE (...). Przystąpienie (akcesja) jest funkcją, konsekwencją działań formalnych, rutynowych, zorientowanych na jednostronne adaptowanie do naszego systemu prawnego określonych standardów. Natomiast integracja wymaga działań zorientowanych na zmiany materialne i strukturalne, pobudzających rozwój i zdolności rozwojowe, a więc kreatywnych i realizowanych na podstawie partnerskich (nie jednostronnych) porozumień z krajami Unii i jej organami”⁵.

Jeśli uznamy, że w centrum projektu zjednoczonej Europy znajduje się człowiek, to nie możemy redukować integracji europejskiej do zwykłego wysiłku dostosowania gospodarki państw kandydujących do wyzwań handlu światowego. W dniu 14 września 1999 roku Romano Prodi, przewodniczący Komisji Europejskiej w Parlamencie Europejskim, stwierdził: „Teraz musimy zbudować unię serc i umysłów, która opiera się na dzieleniu poczucia wspólnoty losu, na świadomości obywatelstwa”⁶.

Od czasu podpisania Traktatu Rzymskiego, stanowiącego podstawę utworzenia Wspólnoty Europejskiej, Wspólnota, a następnie Unia Europejska, rozszerzała się czterokrotnie. Obecne rozszerzenie ma charakter wyjątkowy choćby ze względu na to, że państwa kandydujące mają łącznie około 100 mln ludności. Pierwsze rozszerzenie, które miało miejsce w 1973 roku było pod tym względem podobne, ale wstępujące państwa tj. Dania, Irlandia i Wielka Brytania „pod wieloma względami miały strukturę podobną do sześciu pierwszych państw członkowskich i miały za sobą długą współpracę w ramach członkostwa w Europejskim Stowarzyszeniu Wolnego Handlu (EFTA)”⁷. Obecnie kraje wstępujące muszą przyjąć aparat regulacyjny rynku wewnętrznego Unii, ale sprawą otwartą pozostaje nadal wymiar ludzki Unii. Jest ona rajem dla tłumaczy, gdyż język niesie z sobą dorobek narodu, który się nim posługuje, a tego żadne państwo kandydujące nie chce się wyrzec. W zakresie integracji kulturowej dużą rolę do odegrania mają kontakty pomiędzy instytucjami zajmującymi się edukacją w krajach Unii, państwach kandydujących i tych krajach, których przystąpienie w przyszłości jest prawdopodobne. Budo-

⁵ *Trzy Polski: Potencjał i bariery integracji z Unią Europejską*, Warszawa 1999, s. 9–10.

⁶ R. Prodi, *Fragment mowy wygłoszonej w Parlamencie Europejskim dnia 14.09.1999* (w:) P. Fontaine, *Nowa idea dla Europy*, Gliwice 2000, s. 35.

⁷ *Negocjacje członkowskie. Polska na drodze do Unii Europejskiej*, Warszawa 2000, s. 77.



wanie unii serc i umysłów wymaga bezwzględnie wzajemnych oddziaływań ludzi, którzy kształcą i wychowują młode pokolenie. Zaś intensyfikacja tych oddziaływań nie może się odbyć bez udziału instytucji zajmujących się edukacją.

Cele reformy w odniesieniu do gimnazjów

W czerwcu 2002 roku mury gimnazjów opuściła młodzież, która jako pierwsza, trzy lata wcześniej, rozpoczęła naukę w szkole tego typu. Autorzy reformy deklarowali, że „Najważniejszym elementem nadchodzącej reformy edukacji jest reforma programowa, czyli odejście od zasady 3 razy Z (zakuć, zdać, zapomnieć). Będzie to możliwe dzięki nowym programom. W podstawach programowych mniej miejsca zajmują encyklopedyczne wiadomości, nacisk kładzie się na to, aby uczniowi wszystko łączyło się w całość, a zdobyta w szkole wiedza przydawała się na co dzień”⁸. Reforma zakładała też zwiększenie godzin pozostawionych do dyspozycji dyrektora, które to godziny miały „być wykorzystane odpowiednio do potrzeb danej szkoły”⁹. Nauczycielom pozostawiono do wyboru program nauczania, a trzeba zaznaczyć, że w wielu przypadkach była możliwość wyboru z kilkunastu programów. Autorzy reformy zachęcali też nauczycieli do tworzenia własnych — autorskich programów.

Gimnazja miały upowszechnić szkolnictwo na poziomie średnim, wyrównać szanse edukacyjne i dostosować etapy kształcenia do możliwości rozwojowych dzieci i młodzieży. Założono, że „Nauczyciel w przyszłości będzie w mniejszym stopniu specjalistą przedmiotowym — np. biologiem lub chemikiem — natomiast będzie bardziej przygotowany do pracy z dziećmi, rozumienia ich problemów oraz współdziałania z rodzicami uczniów”¹⁰.

Ważne miejsce przyznano nauczaniu języków obcych. Zwrócono uwagę, że „Szkoła ma czuwać nad tym, aby przez naukę języka obcego uczniowie osiągnęli umiejętność sprawnej komunikacji językowej, która pozwoli im nawiązywać i podtrzymywać kontakty z cudzoziemcami, a także poznawać kulturę oraz sprawy życia codziennego na danym obszarze językowym”¹¹. Przypomnijmy, że w starym ustroju szkolnym nauka języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego rozpoczynała się w klasie piątej szkoły podstawowej. Dwóch języków obcych nauczano w liceach ogólnokształcących. Nie dawało to przeciętnemu uczniowi możliwości opanowania języka obcego w stopniu umożliwiającym swobodne komunikowanie się.

W założeniach reformy znalazł się też egzamin zewnętrzny, który przewidziano po gimnazjum. We wrześniowym miesięczniku „Nowa Szkoła”, przypomniano, że „Egzaminy zewnętrzne miały się charakteryzować:

- przydatnością, a więc wskazywać poprzez diagnozę — co zrobić, aby poprawić jakość nauczania;
- rzetelnością — poprzez oparcie o procedury i narzędzia gwarantujące miarodajność wyników;
- etycznością — miało być uczciwie;

⁸ Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, Warszawa 1998, s. 6.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 25.

¹¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych, Warszawa 2000, s. 4.

— wykonalnością — realizacja z uwzględnieniem określonych standardów merytorycznych, organizacyjnych i ekonomicznych¹².

Istotną zmianą była też decentralizacja w zakresie zarządzania oświatą: gimnazja podobnie jak szkoły podstawowe przydzielono gminom. Przyjęto założenie, iż „Organy prowadzące, a więc głównie gminy i powiaty, poprzez sieć swoich placówek będą prowadziły własną politykę oświatową, która będzie dostosowaną do lokalnych warunków i możliwości realizacją ogólnych założeń polityki edukacyjnej państwa. Jednostki samorządu terytorialnego będą też kontrolowały dysponowanie pieniędzmi przyznanymi szkołom i placówkom oraz gospodarowanie mieniem. Ministerstwo planuje, aby organy prowadzące kontrolowały także zgodność zatrudnienia nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami”¹³.

Kuratorowi oświaty postawiono zadanie merytorycznego wspomaganie organów prowadzących. Założono, że wzrośnie merytoryczna rola kuratora jako organu odpowiedzialnego za jakość edukacji. Pojawiła się też koncepcja bonu edukacyjnego, który miał realizować zasadę, że „pieniądz idzie za uczniem”. Ilość pieniędzy dla szkoły miała być uzależniona od ilości jej uczniów. Wprowadzenie bonu oświatowego miało zwiększyć konkurencję pomiędzy szkołami.

Zaplanowano też wprowadzenie stopni awansu zawodowego nauczycieli (od stażysty do nauczyciela dyplomowanego), a uzyskanie wyższego stopnia miało się wiązać z znacznym wzrostem płacy nauczyciela.

Wyniki egzaminu gimnazjalnego

W maju 2002 roku odbył się egzamin gimnazjalny, który składał się z części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Jego przygotowaniem i przeprowadzeniem zajmowała się Centralna Komisja Egzaminacyjna i jej lokalne ośrodki. Przystąpienie do egzaminu było warunkiem ukończenia gimnazjum. Odpowiedzi na pytania zamknięte były sprawdzane przy użyciu elektronicznych czytników, a odpowiedzi na pytania otwarte oceniali specjalnie wybrani i przeszkoleni egzaminatorzy. Próba generalna, czyli egzamin próbny odbył się w październiku 2001 roku. Wtedy to uczniowie rozwiązywali jeden, losowo wybrany, test (humanistyczny lub matematyczno-przyrodniczy). Mieli do zdobycia po 50 punktów za każdy z testów.

Na pełną ocenę skuteczności nowego systemu jeszcze za wcześnie, ale wyniki tego egzaminu mogą być niewątpliwie podstawą do pierwszych wniosków. Pamiętajmy, że kończący swą edukację gimnazjaliści zetknęli się z reformą dopiero trzy lata temu, a właściwie powinni byli wkroczyć do gimnazjum po ukończeniu zreformowanej szkoły podstawowej. Uczniowie przyzwyczajeni do encyklopedyzmu z trudem adaptowali się do nowych wymagań, które koncentrowały się na zdobywaniu umiejętności. Egzamin, mimo pewnych mankamentów (błędy, budzący zastrzeżenia sposób punktowania zadań), istotnie sprawdzał głównie umiejętności. Był opracowany w oparciu o standardy wymagań, z którymi zostali zapoznani nauczyciele, uczniowie i ich rodzice.

W dziedzinie wyrównywania szans jest jeszcze wiele do zrobienia, pojawiły się oceny mówiące, iż „Wstępne wyniki egzaminu gimnazjalnego wskazują, że gimnazjum nie wy-

¹² A. Famuła, K. Waż, *Czy egzaminy zewnętrzne spełniły swoje zadanie*, (w:) „Nowa Szkoła”, rok 2002, nr 7, s. 10.

¹³ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, Warszawa 1998, s. 17.

równywało szans edukacyjnych młodzieży ze środowisk wiejskich i ubogich kulturowo. Występuje znacząca różnica na niekorzyść gimnazjów ze wsi, zwłaszcza z terenów popegeeowskich. Najkorzystniej w egzaminie pogimnazjalnym wypadli uczniowie z dużych miast¹⁴. W części humanistycznej największe skupiska wysokich wyników z części humanistycznej występowały na terenie województwa śląskiego i małopolskiego. Koncentracja wyników niskich wystąpiła na terenie województwa warmińsko-mazurskiego, kujawsko-pomorskiego, zachodniopomorskiego i lubuskiego. W części matematyczno-przyrodniczej najwyższe wyniki wystąpiły w województwie mazowieckim, łódzkim, świętokrzyskim, małopolskim. Zdecydowanie słabsze wyniki wystąpiły w niemal w całej zachodniej i północnej Polsce.

Pamiętajmy jednak, że był to pierwszy egzamin zewnętrzny, nie mamy więc możliwości pełnej oceny sytuacji. Dla nikogo nie jest tajemnicą, że również przed reformą szkoły w dużych miastach uchodziły (zapewne słusznie) za lepsze od szkół wiejskich i małomiasteczkowych.

Wyniki były zaskakujące dla dyrektor CKE Maji Magdziarz, która stwierdziła, powołując się na pogłoski o powszechnym ściąganiu, że „...spodziewaliśmy się bardzo wysokich wyników. A nie są one rewelacyjne, nieco wyższe w porównaniu z wynikami państwowych egzaminów próbnych”¹⁵.

Z raportu CKE w Warszawie wynika, że uzyskane przez uczniów wyniki z zadań wymagających czytania i interpretowania tekstów kultury były wyższe niż z tworzenia własnego tekstu, a w części matematyczno-przyrodniczej uczniowie dość sprawnie rozwiązywali zadania wymagające wyszukiwania i stosowania informacji oraz obliczeń matematycznych. Problemy sprawiały im zadania wymagające stosowania terminów, pojęć i procedur z zakresu przedmiotów przyrodniczych. Zauważono też brak umiejętności sformułowania i zapisania przemyśleń¹⁶. Autorzy raportu zauważyli też zawiązek pomiędzy wynikami kształcenia w zakresie przedmiotów humanistycznych, a wynikami kształcenia matematyczno-przyrodniczego: „Zwykle średnie wyników w danym powiecie są do siebie względnie zbliżone, albo oba są wysokie, albo oba są niskie”¹⁷.

Kooperacja z unijnymi instytucjami edukacyjnymi

Komisja Europejska przedstawiła w dniu 9 września 2002 roku piąty raport dotyczący przygotowania Polski do członkostwa w UE. Raport ten stwierdza, że UE jest gotowa włączyć nasz kraj w swe struktury w roku 2004. Nie zabrakło w nim jednak uwag krytycznych dotyczących występowania korupcji, funkcjonowania wymiaru sprawiedliwości i niesprawnej administracji. Warto przy tej okazji sięgnąć do pierwszego raportu Komisji dotyczącego Polski, a opublikowanego 4 listopada 1998 roku. W interesujących nas kwestiach związanych ze współpracą strony polskiej z europejskimi instytucjami edukacyjnymi stwierdzono, że jeśli chodzi o dostęp do Internetu, to „Polska nie osiągnęła jeszcze średniej krajów Europy Środkowo-Wschodniej”, a przy

¹⁴ A. Famuła, K. Wąż, op. cit., s. 10.

¹⁵ L. Jastrzębska, *Po raz pierwszy*, (w:) „Nowa Szkoła”, rok 2002, nr 7 (wrzesień).

¹⁶ CKE w Warszawie: *Egzamin gimnazjalny 2002. Wyniki krajowe*, Warszawa 2002, s. 26.

¹⁷ Tamże, s. 14.

tym „sytuacja ta jest nieproporcjonalna do zainteresowania polskich instytucji wspólnotowymi programami badawczymi, ale może wynikać ze stałego niedostatku linii telefonicznych, a także niskiej jakości usług”¹⁸.

Upowszechnienie w ostatnich latach, zwłaszcza w gimnazjach, pracowni komputerowych z dostępem do Internetu warunkuje sprawną współpracę z europejskimi instytucjami edukacyjnymi. Potwierdził to zresztą kolejny raport Komisji Europejskiej z dnia 8 listopada 2000 roku, który stwierdzał, że „Polska uczestniczyła i uczestniczy w wielu programach wspólnotowych. Ponadto, w lipcu 2000 roku rada Stowarzyszenia podjęła decyzję pozwalającą na udział w drugiej fazie wspólnotowych programów edukacyjnych *Socrates* i *Leonardo da Vinci* (2000–2006)”¹⁹. Podkreślono, że „Polska poczyniła znaczne postępy, w coraz większym stopniu uczestnicząc we wspólnotowych programach edukacyjnych. Od momentu opublikowania ostatniego raportu okresowego, znacznie więcej osób uczestniczyło w tych programach, które okazały się być interesującym sposobem włączenia Polski do systemów wspólnotowych i przygotowania jej do członkostwa w Unii”²⁰.

Rozdział zatytułowany *Edukacja i kształcenie* rozpoczęto od stwierdzenia, że „Od momentu opublikowania ostatniego raportu okresowego, Polska nie poczyniła postępów w przejmowaniu/włączaniu do polskiego ustawodawstwa przepisów dyrektywy dotyczącej kształcenia dzieci pracowników migrujących”²¹. Wskazuje to na fakt, że UE liczy się z tym, iż jej obywatele będą osiedlać się w Polsce, a ich dzieci będą się kształcić w tutejszych szkołach. Dlatego też współpraca unijnych instytucji edukacyjnych z polskimi leży w interesie obu stron.

W 1996 roku otworzyła się na kraje Europy Środkowej i Wschodniej, w tym na Polskę, Europejska Sieć Informacji o Edukacji (Eurydice). Zajmuje się ona informowaniem o polskim systemie edukacji w UE oraz o europejskim systemie edukacji w Polsce.

Nauczyciele gimnazjów po trzech latach funkcjonowania reformy

Reforma edukacji wprowadziła w szkołach podstawowych nauczanie blokowe, zaś w gimnazjach pojawiła się tendencja zmierzająca ku temu, aby każdy nauczyciel miał kwalifikacje do nauczania dwóch przedmiotów. Staje się to koniecznością dla nauczycieli niektórych przedmiotów pracujących w mniejszych gimnazjach. Nauczyciele ci ze względu na małą liczbę godzin lekcyjnych, nauczanego przez siebie przedmiotu, aby pracować w pełnym wymiarze godzin muszą poszerzać swe kwalifikacje.

Reforma programowa dała nauczycielowi możliwość wyboru programu. Pamiętajmy jednak, że nauczyciele wybierali programy nie dysponując podręcznikami, a te 1 września 1999 roku były jeszcze w trakcie opracowywania. Raz przyjęty program musiał zostać zrealizowany w całości, czyli nietrafiony program lub słaby podręcznik obowiązywał przez

¹⁸ *Opinia Komisji Europejskiej o Wniosku Polski o Członkostwo w UE*, tłum. UKIE, Warszawa 1998 (<http://europa.eu.int>).

¹⁹ *Okresowy raport Komisji Europejskiej z postępów Polski na drodze do członkostwa w UE*, rozdział 18, tłum. UKIE, Warszawa 2000 (<http://europa.eu.int>).

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

trzy lata. Po kolejnym naborze uczniów zmiany były możliwe, ale niewskazane, ponieważ nauczyciel musi się liczyć z tym, że zmiana podręcznika powoduje utrudnienia związane z jego zakupem.

W procesie nauczania promuje się metody aktywizujące uczniów, ale są one stosowane w ograniczonym zakresie, gdyż prowadzenie zajęć tymi metodami jest czasochłonne. Realizowane są projekty o charakterze interdyscyplinarnym, które dają możliwość wprowadzania treści przewidzianych w ścieżkach międzyprzedmiotowych.

Po trzech latach funkcjonowania reformy nauczyciele są nieźle obeznani z aktami prawnymi dotyczącymi kształcenia i ich własnego statusu. Rozporządzenie MEN z 3 sierpnia 2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli istotnie wpłynęło na sytuację nauczyciela i pobudziło to środowisko do podejmowania działań warunkujących wspinanie się po drabinie awansu. Nauczyciele coraz powszechniej wykorzystują w swej pracy technologię komputerową i informacyjną, uczestniczą w różnych formach doskonalenia.

Wnioski

Trud reformowania polskiego systemu edukacji idzie w parze z wysiłkami mającymi na celu integrację z UE. Unia nie ma jednolitego systemu edukacji, ale komunikacja pomiędzy placówkami oświatowymi w różnych krajach sprzyja wypracowywaniu najbardziej optymalnych systemów.

W latach 1994–1998 przeprowadzono badania dotyczące poziomu umiejętności populacji różnych krajów świata, w przedziale wieku 16–65 lat, w zakresie rozumienia czytanego tekstu, przeprowadzania prostych obliczeń, rozumienia tabel i wykresów. Wyniki tej analizy nie były pochlebne dla Polski: kraje Unii (a zwłaszcza Szwecja) i niektóre państwa kandydujące (np. Czechy) osiągnęły znacznie lepsze wyniki niż Polska²².

Z tego względu położenie nacisku na kształcenie zorientowane na zdobywanie umiejętności wydaje się słuszne. Tego rodzaju edukacja wymaga od nauczycieli dużej inwencji i zaangażowania. Zatrzymanie w szkołach (i pozyskiwanie nowych) nauczycieli, którzy sprostatą tym wymaganiom musi się wiązać z właściwym ich wynagradzaniem. Pierwsza podwyżka płac wynikająca z reformy była wynikiem błędnych obliczeń MEN, a samorządy którym polecono jej wykonanie zrobiły wszystko aby ją zminimalizować.

Niemale środki przeznaczono na komputeryzację i zapewnienie (zwłaszcza gimnazjom) dostępu do Internetu. Nauczyciele mają dzięki temu dostęp do informacji o możliwościach doskonalenia zawodowego, ale nie zawsze mogą z nich skorzystać. Pracownicy oświaty, nie będący nauczycielami języków obcych, rzadko biorą udział w kursach i konferencjach finansowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, a powodem tego jest niedostateczna znajomość języków obcych. Upowszechnianie znajomości języków obcych powinno więc objąć również, a może przede wszystkim nauczycieli.

Wprowadzenie stopni awansu zawodowego zaktywizowało nauczycieli, ale proces wspinania się po jego szczeblach powinien zostać odbiurokratyzowany. Wymagania dotyczące dokumentowania działalności nauczyciela stale rosły, co doprowadziło do sytu-

²² Źródło: *International Literacy Survey, 1994–1998, OESD*, (w:) *Unia Europejska. Nie taki diabeł straszny...*, broszura UKIE, Warszawa 2000, s. 73–75.

acji, w której nauczyciel ubiegający się o awans jest zobowiązany dostarczyć odpowiedniej komisji ogromną ilość dokumentów, zaświadczeń itp.

Niebezpieczne jest też połączenie roli płatnika i instancji awansującej, a tak jest przy awansach na stopień nauczyciela mianowanego. Istnieje niebezpieczeństwo, że uboga lub lekceważąca edukację gmina będzie blokowała nauczycielski awans.