

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

MODELE MYŚLENIA O REFORMOWANIU OŚWIATY*

ABSTRACT. Kwieciński Zbigniew, *Modele myślenia o reformowaniu oświaty* [Models of reflection on educational reforming]. „Neodidagmata” 33/34, Poznań 2012, Adam Mickiewicz University Press, pp. 105-119. ISBN 978-83-232-2424-2. ISSN 0077-653X.

Author analyses seven main models of reflections (paradigms, patterns) on educational reforming: pedagogism, reformism, systemic approach, dialectic approach, scepticism (sociologism), deschooling, eclectism (simulated reforms). The author presents main differences and similarities.

Zbigniew Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wydział Nauk Pedagogicznych, Katedra Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej, ul. Gagarina 9, 87-100 Toruń, Polska – Poland.

Znacznemu dziś u nas zainteresowaniu sprawami rozwoju oświaty, wielkiemu ruchowi reformowania szkolnictwa w Polsce, rozrostowi studiów pedagogicznych i nauczycielskich towarzyszy rosnąca potrzeba wiedzy o systemach oświatowych, ich ewolucji i reformach w innych krajach. Potrzeba ta do niedawna nie była wystarczająco zaspokajana. Zbyt mało publikowano źródłowych tekstów i opracowań na temat specyficznych i wspólnych, uniwersalnych rysów różnych „raportów o stanie oświaty”, projektów reform szkolnictwa oraz przebiegu dyskusji nad nimi i prób ich realizacji. Na szczęście ostatnie lata przyniosły taką eksplozję zainteresowania sprawami rozwoju i kryzysu oświaty na całym świecie, że wywołało to korzystne zmiany i na naszym rynku wydawniczym (książki: E. Faure’a, I. Illicha, T. Husena, J. Piageta i innych oraz takich naszych znawców problematyki, jak: J. Szczepański, M. Kozakiewicz, T. Wiloch, A. Mońka-Stanikowa, Cz. Kupisiewicz).

* Tekst z 1979 r.; przedruk z poprawkami za: *Konieczność – niepokój – nadzieja*, LSW, Warszawa 1982, s. 147–168.

Analiza raportów o stanie oświaty¹ wykazała pewne wspólne tendencje w ujmowaniu celów kształcenia i wychowania w reformach edukacyjnych różnych krajów. Należą do nich postulaty: wielostronnego rozwoju, kształtowania pełnej osobowości, przygotowania ludzi umiejących samodzielnie myśleć i działać, rozwijania uzdolnień (co uwarunkowane jest właściwą opieką nad wczesnymi okresami rozwoju dzieci, zwłaszcza na kilka lat przed pójściem do szkoły) i rozwijania zainteresowań indywidualnych, przygotowywania – poprzez uczestnictwo i tworzenie wizji rozwojowych – do życia w demokratycznym i zmiennym społeczeństwie, uczenia tego, jak się uczyć, oraz zrozumienia prawdy, że uczenie się jest warunkiem pełnego i bogatego uczestnictwa we współczesnym życiu społecznym, że jest wartością samą w sobie, składnikiem sensu życia. Celem wychowania szkolnego jest też wyrobienie dokładności, systematyczności i odpowiedzialności za podjęte zadania, a także nastawienia na realizację zadań własnych.

We wszystkich raportach oświatowych podkreślono – tak jak uczyniono to i w naszym raporcie z 1973 r. – że zasadnicza reforma oświaty, jako konieczny warunek rozwoju nowoczesnych społeczeństw, musi dużo kosztować i może być zrealizowana wysiłkiem całego narodu. Wielkich programów społecznych nie realizuje się bowiem z pustym portfelem; wykonuje się je siłami całego społeczeństwa, koszty zaś pokrywa się z funduszy społecznych, zwłaszcza państwowych.

Silnie wyeksponowana jest w cytowanej książce Cz. Kupisiewicza – podobnie jak w wielu raportach i projektach reform – potrzeba rozwoju rzetelnych, wielodyscyplinarnych badań naukowych jako warunku koniecznego i wstępnych racjonalnych decyzji oraz maksymalnych efektów wprowadzanych celowo zmian w systemach oświaty.

Same te zmiany mogą jednak przebiegać rozmaicie: bądź jako radykalne zastąpienie dotychczasowych systemów nowymi, bądź wreszcie postulują się zrealizowanie zasady wychowującego społeczeństwa przez przyjęcie przez całe społeczeństwo oraz instytucje pozaoświatowe i paraoświatowe głównego ciężaru kształcenia i wychowania. Jak wynika z raportów międzynarodowych, im bardziej „na lewo” zorientowane jest społeczeństwo, rządząca w nim partia i centralny aparat władzy, tym większą rolę przypisuje się rozwojowi systemu oświaty jako stymulatorowi całościowych przemian społeczno-ekonomicznych, tym większe środki przeznacza się na: programy radykalnych reform, zwłaszcza dla wyrównania startu młodzieży, budownictwo szkolne, wyposażenie szkół, uposażenie, kształcenie i przywileje socjalne nauczycieli, możliwość wykorzystywania wielokrotnej

¹ Cz. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.

szansy kształcenia się na dowolnym szczeblu oraz torze kształcenia szkolnego i pozaszkolnego. Szanse realizacji mają nie tyle raporty sporządzone przez ekspertów, ile raczej te projekty rządowe, które łamią wprawdzie tradycje struktury szkolnej i czynią wrażenie dokonywania przełomu, a w istocie nie zmieniają niczego i – co ważniejsze – nic nie kosztują. Tak właśnie został oceniony we własnym kraju francuski raport Haby'ego.

Poniżej dokonuję próby własnego uporządkowania głównych orientacji, typów myślenia i działania występujących zarówno w projektach reform oświaty, jak i w postawach decydentów oraz realizatorów reform, dających się ująć w pewne modele.

Trzy kryteria w wyodrębnianiu owych modeli postaw wobec reform oświatowych zdają się szczególnie przydatne: Czy mamy do czynienia z reformami rzeczywistymi, czy z zabiegami pozorującymi zmiany na lepsze? Czy ich wyniki prowadzą do postępu społecznego, czy do inercji bądź do utrwalenia równowagi dotychczasowych struktur? Czy i w jakiej relacji pozostają one do lewicowej orientacji politycznej?

Nakładając te trzy punkty widzenia na teorie i efekty reform oświatowych (zwłaszcza szkolnych), można wyodrębnić następujące główne modele postaw wobec celowych zmian:

- 1) pedagogizm (utopie),
- 2) reformizm,
- 3) podejście systemowe,
- 4) podejście dialektyczne,
- 5) sceptycyzm pedagogiczny (socjologizm),
- 6) kontestacja – ruch „odszkolnienia” (utopie),
- 7) eklektyzm (pozorne reformy).

Pierwszy i szósty spośród wyróżnionych tu modeli postaw to orientacje przeciwstawne co do deklarowanych celów, środków i treści, a identyczne co do skutków. Stanowią one krańce, bieguny *continuum*, od których do środka bieżną tendencję do realizmu, społecznej skuteczności. Ostatni, siódmy model – eklektyzm – leży niejako w poprzek wszystkich pozostałych, gdyż chodzi tu o reformy pozorowane, posługujące się retorycznie argumentami zaczerpniętymi z pozostałych sześciu modeli.

Pedagogizm to nurt myślenia, który u swych podstaw ma tezę, że wychowanie zmienia świat, że ostateczny kształt świata, stosunków społecznych, sytuacji w rodzinie, życia osobistego zależy od tego, jak wychowany jest człowiek. Skoro tak, to „takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie”; takie wychowanie, jakie szkoły: takie szkoły, jacy nauczyciele; tacy nauczyciele, jakie szkoły ich kształcące itd. W ramach tego nurtu wyodrębniają się dwa typy. Pierwszy to: świat należy i można naprawić, zamieniając go w szkołę, wychowanie i kształcenie czyniąc obowiązkiem

wszystkich (i przy tym przez całe życie). Drugi typ pedagogizmu jest odwrotnością pierwszego: dzieci w przyszłości poprawią świat, jeżeli same nauczą się żyć w takim doskonałym (w każdym razie – lepszym) społeczeństwie. A zatem: szkoła powinna być takim miejscem, gdzie doświadcza się życia w idealnym społeczeństwie. Ma wreszcie pedagogizm swą trzecią odmianę, naiwną, której wyznawcy wierzą, że dzieci i nauczyciele mogą zmienić stosunki społeczne, świat dorosłych, świat „pozaszkolny” bezpośrednio. Reformatorzy proponują wtedy otworzyć szkołę do środowiska albo dla środowiska. Inni spośród nich (np. H. Marcuse) ufają, że młodzież i jej organizacja są główną, jeśli nie ostatnią siłą, która może naprawić świat, dokonać rewolucji². W ramach hasła „szkoła środowiskowa” występują zupełnie różne koncepcje i próby praktyczne.

Jedna z odmian „szkoły środowiskowej” polega na zaproponowaniu poddania szkoły całkowitej kontroli społeczności lokalnej. W szkole należy uczyć i wychowywać: dla tej społeczności, tak jak ona sobie tego życzy; ze środków tej społeczności; przez kadre wyznaczoną lub zaakceptowaną przez społeczność. Na przykład H. Lewin obszernie uzasadnił, że właśnie taka szkoła mogłaby naprawdę służyć równości rasowej w USA i jej rozpowszechnienie leży w interesie Afroamerykanów i innych mniejszości. Jego zdaniem łączenie dzieci z różnych środowisk z sobą, wbrew hasłom wyrównywania i przepływu wzorów, wzmacnia segregację i oznacza narzucanie programów elity reszcie społeczeństwa.

Inna krańcowa odmiana tej koncepcji to prowadzenie szkół ze znacznym udziałem samych dzieci, z wykorzystaniem kształcących możliwości otoczenia pozaszkolnego. Jest kilka zaledwie przykładów takich szkół na świecie (szkoła Barbiana w Toskanii i w Bembosta – Hiszpania). Najbliższe tego projektu są „postępowe” szkoły w Anglii, w których szeroko wykorzystuje się doświadczenia środowiskowe dzieci.

W ruchu szkół środowiskowych można zaobserwować dwie tendencje: pierwsza polega na wyjściu szkoły do środowiska (szkoła organizuje wiele zajęć poza swymi murami, wykorzystuje i organizuje doświadczenia pozaszkolne, usiłuje zmienić środowisko); druga polega na wejściu środowiska do szkoły (szkoła dostosowuje program, otwiera się dla środowiska, wykorzystuje doświadczenia spoza swoich murów).

Niezależnie od wyboru koncepcji „szkoły środowiskowej” ich wspólną istotną cechą jest wychowanie człowieka o ograniczonych horyzontach społecznych i politycznych, przystosowanego do środowiska lokalnego, nierozumiejącego procesów zachodzących w makrostrukturze społecznej.

² Patrz: *Ideologia i polityka współczesnego Lewactwa*, red. J. Janicki i J. Muszyński, PWN, Warszawa 1976; Ch.A. Reich, *Zieleni się Ameryka*, KiW, Warszawa 1976; W. Adamski, *Młode pokolenie Ameryki; kultura i społeczeństwo w sytuacji kryzysu*, PWN, Warszawa 1977.

W rezultacie, wbrew nadziejom, szkoła środowiskowa – poprzez ucieczkę od problemów społeczeństwa globalnego – tym bardziej stoi na straży zastanych struktur społecznych. Piszą o tym z przekonaniem M.R. Sumption i Y. Engstrom, którzy stwierdzają, że szkoła środowiskowa przez to, że uczy, jak żyć w środowisku, jest najlepszym lekarstwem przeciw... komunizmowi. Należy, ich zdaniem, nauczyć ludzi w szkole środowiskowej myśleć samodzielnie (co trzeba rozumieć: „kategoriami lokalnymi i osobistymi”) i wyzwolić ich z zewnętrznych nacisków ekstremistycznych ideologii, do których zaliczają komunizm. Szkoła środowiskowa jest, według nich, najlepszą organizacją takiego wychowania adaptacyjnego³.

Słusznie zauważył M. Carnoy – amerykański ekonomista i socjolog – że przejście przez społeczność kontroli nad szkołami nie oznaczałoby przejścia przez warstwy biedniejsze, Murzynów i grupy mniejszościowe kontroli nad makroprocesami gospodarczymi i ekonomicznymi, nad kapitalistycznym rynkiem pracy. W efekcie takie szkoły środowiskowe pogłębiłyby nieprzystosowanie ludzi z tych warstw do życia i do awansu we współczesnym przemysłowym społeczeństwie kapitalistycznym⁴.

Wbrew ideałowi szkoły publicznej, mającej być instrumentem równości społecznej, koncepcja „szkoły sąsiedzkiej” służy zachowaniu realnie istniejących nierówności, wynika z dążenia do utrzymania dystansów i podziałów społeczności osiedlowych przebiegających wedle obowiązujących dotychczas reguł segregacji geograficznej, której główną podstawą jest posiadanie majątku i władzy⁵.

Reformizm to orientacja podobna do pedagogizmu, jednakże rezygnująca z wiary we wszechmoc społeczną wychowania na rzecz wiary w nieograniczone możliwości podnoszenia efektywności pracy szkoły poprzez reformy w jej wnętrzu, optymalizację jej elementów strukturalnych, form i treści pracy. W zależności od tego, na który element strukturalny czy funkcjonalny szkolnictwa kładzie się nacisk, można wyodrębnić rozmaite typy reformizmu, np.: pedeutologiczny – wiążący reformowanie z nauczycielem-wychowawcą, kadrą kierowniczą, nauczycielstwem (trzeba wykształcić nauczycieli; podnieść świadomość celów wychowawczych i ideowość nauczycieli); metodyczno-poszukujący, panaceum na wszelkie trudności w szkole w rozwiązywaniu metodycznym; instrumentalno-technologiczny

³ M.R. Sumption, Y. Engstrom, *School – Community Relations. A New Approach*, McGraw-Hill, New York 1966.

⁴ M. Carnoy, *Education as Cultural Imperialism*, Longman, New York 1974 (obszerne omówienie tej książki w: J. Tomala, *Krytyczna analiza kapitalistycznego systemu oświaty i jego roli w rozwoju społeczno-gospodarczym*, „*Ekonomista*” 1976, nr 2, s. 883-904).

⁵ W. Adamski, *Drogi i bezdroża amerykańskiego szkolnictwa*, „*Oświata i Wychowanie*” 1976, nr 5 (wersja B), s. 24.

- skuteczność oddziaływań szkoły zależy od „uzbrojenia” nauczyciela i ucznia w środki uczenia się i nauczania; organizacyjny - poprawa zależy od ulepszeń organizacyjnych w skali państwa, regionu i wewnątrz szkoły; podmiotowy i terapeutyczny - optymalizacja zależy od samych uczniów, ich aktywności, zainteresowań, motywacji, woli; trzeba więc aktywizować społeczność uczniowską, indywidualizować kształcenie, szukać środków i technik istotnych dla stymulowania i hamowania rozwoju oraz leczenia przebytych urazów blokujących rozwój itp.; przedmiotowo-treściowy - trzeba unowocześnić, zmienić strukturę nauczania, wprowadzić nowe przedmioty itp.; środowiskowy - należy zintegrować i ujednoczyć działania wychowawcze w środowisku lokalnym; strukturalny - należy zmienić schemat szkolnictwa, kształcić wcześniej, później, krócej, dłużej, jednolicie, z kilkukrotnymi selekcjami; z maturą, bez matury, z promowaniem, bez promowania z klasy do klasy, z ocenianiem, bez oceniania; z ocenami wiadomości albo dyspozycji, osobowości itp.

Zwolennicy reformizmu proponują na ogół powolne, stopniowe wprowadzanie programowych zmian i ulepszeń, w miarę możliwości poczynając od instytucji lub osób najlepiej przygotowanych, które mogą pilotować nowość.

Z postawą praktyków, ideologów i teoretyków reform oświatowych, nazwaną tutaj reformizmem, mamy do czynienia wtedy i tylko wtedy, gdy kierując swe zainteresowania, badania i działania w głąb jednego z komponentów systemu oświatowego, przydają mu moc uniwersalną, gdy myślą jedną z jego funkcji z całokształtem funkcjonowania. Powyższe wyliczenie typów reformizmu nie oznacza, że zajmowanie się którąś ze stron oświaty, kształcenia, nauczania, uczenia się, wychowania, socjalizacji i rozwoju prowadzić musi, samo przez się, do praktycznego myślenia i działania w zakresie zmian oświatowych. Przeciwnie, tylko wejście w głąb problematyki poszczególnych elementów strukturalnych i funkcjonalnych systemu oświatowego wieść może do ich naukowego poznania i tworzenia tym samym naukowych przesłanek reformy. W europejskich systemach oświatowych o silnie zarysowanym centralizmie każda przelotna moda, nadmierna koncentracja na częściowym rozwiązaniu, zaakceptowana przez ośrodki decyzji oświatowych, prowadzi do poważnego zagrożenia tych elementów i funkcji systemu, które nie są objęte innowacją, a często zaakceptowana centralnie częściowa reforma przesłania istotne problemy o charakterze podstawowym, stwarza pozory ruchu tam, gdzie podstawy pozostają nietknięte. Dotyczy to też relacji pomiędzy centralnymi i regionalnymi czy lokalnymi inicjatywami innowacyjnymi. Centralni reformatorzy najchętniej wypróbują swoje projekty w instytucjach i regionach najkorzystniej przygotowanych do wdrożenia nowości organizacyjnej, technologicznej czy programowej.

Przynosi to dwa poważne co do skali negatywne skutki społeczne: (1) kierowanie dodatkowych środków do instytucji i środowisk już uprzywilejowanych, a tym samym powiększanie dotychczas istniejących dysproporcji; (2) wyciągnięcie – na podstawie błędnych przesłanek – wniosków o łatwej możliwości powszechnego wdrożenia innowacji, bez uprzedniego wyeliminowania przyczyn powodujących nierówne warunki do przyswojenia zmian.

Podjęcie systemowe traktuje szkołę jako jeden z podsystemów społeczeństwa globalnego lub społeczności lokalnej. Podsystem ten, obok innych podsystemów, „pracuje” na realizację celów społecznych, w szczególności zaś: rekonstruuje kulturę, przygotowuje kadry na potrzeby gospodarki lokalnej i ponadregionalnej, wprowadza ludzi w wartości przez nich zastane. Jako podsystem szkoła powinna optymalnie przystosować się do pozostałych podsystemów realizujących cele społeczne, aby działać możliwie najwydatniej i niesprzecznie w stosunku do innych podsystemów. Oświata i szkolnictwo traktowane są przy tym podejściu jako podsystem społeczeństwa globalnego (narodu, państwa, a nawet makroregionu geograficznego czy wielopaństwowego układu polityczno-ekonomicznego).

Przykładem zastosowania tego podejścia mogą być próby systemowego podejścia do problemów likwidacji różnic pomiędzy miastem i wsią, przyspieszenia rozwoju społecznego wsi i jej urbanizacji przy jednoczesnym zachowaniu jej tradycyjnych, lecz pozytywnych wartości (więź społeczna, stosunek do pracy, przyrody). IV Światowy Kongres Socjologii Wsi (Toruń 1976) już w swoim temacie („Integralny rozwój zasobów naturalnych i ludzkich”) i w problematyce 21 sekcji zaakcentował tezę, że takie właśnie całościowe podejście stwarza szansę rozwiązania złożonych problemów wsi, centralnych i podstawowych dla wielu regionów oraz narodów⁶. Wybitna radziecka uczona T.I. Zasławska kieruje wielkim programem badań kompleksowych w zachodniej Syberii, który obejmuje między innymi studia nad stanem i możliwościami doskonalenia oświaty jako podsystemu społecznego⁷.

Innym przykładem konieczności zastosowania podejścia systemowego może być problematyka skutków społecznych industrializacji na obszarach uprzednio rolniczych oraz problematyka roli oświaty i wychowania na takich obszarach⁸. Systemowe podejście do roli oświaty w kompleksowych

⁶ Patrz: M. Kozakiewicz, *IV Światowy Kongres Socjologii Wsi w Toruniu. Bibliografia referatów kongresowych*, „Wieś i Rolnictwo” 1977, nr 4.

⁷ Artykuły tej autorki oraz omówienia i recenzje prac zbiorowych pod jej redakcją publikowano wcześniej we „Wsi Współczesnej”.

⁸ Patrz: *Industrializacja na terenach rolniczych: implikacje dla jednostki i społeczności. Wnioski z europejskiego seminarium ONZ (Pitești 1975)*, „Wieś Współczesna” 1977, nr 8.

programach społeczno-ekonomicznych jest coraz częstsze zarówno w narodowych raportach o stanie i perspektywach oświaty, jak i w dokumentach organizacji międzynarodowych, w opracowaniach ich ekspertów⁹. Znacznie rzadsze są próby zastosowania podejścia systemowego do rozwiązywania w skali regionu czy podregionu (wewnątrz danego kraju) problemów pominiętych przez centralnie przeprowadzoną reformę szkolnictwa. Przykładem systemowego zastosowania innowacji oświatowych i technologicznych w tej skali mogą być badania i działania w szwedzkim regionie Malmö¹⁰. W podejściu systemowym zarysowuje się coraz bardziej widoczny dylemat: Jak szkoła może przystosowywać się do społeczeństwa i przystosowywać ludzi do zastanych struktur, jeżeli główną cechą współczesnych rozwiniętych społeczeństw jest właśnie zmienność istniejących struktur (rewolucja naukowo-techniczna)? Odpowiedzią na to jest propozycja przesunięcia celów kształcenia i wychowania z treści na dyspozycje psychiczne i fizyczne, na instrumenty działania, umiejętności pozyskiwania informacji, a nie na zdobywanie samych informacji i wartości.

W podejściu dialektycznym głosi się, że szkoła jest funkcją konkretnych, historycznie ukształtowanych warunków społecznych, instytucją, w której – jak w czułym zwierciadle – odbijają się istniejące sprzeczności między siłami wytwórczymi a stosunkami produkcji. Istniejące nierówności w dostępie do oświaty są funkcją osiągniętego poziomu egalitaryzmu społecznego w podstawowych sferach życia społeczeństwa dorosłych. Zarazem jednak szkoła jest siłą, którą państwo i społeczeństwo mogą posługiwać się tak dla utrwalenia i pogłębienia dotychczasowych nierówności społecznych, jak i dla zmniejszenia tych nierówności. Radykalne, zasadnicze zmiany systemu oświatowego i szkoły są możliwe jednak wtedy i tylko wtedy, gdy towarzyszą one równoległym radykalnym zmianom w całym makrosystemie gospodarczym i społecznym¹¹. Zasadnicza reforma oświaty może odbyć się po rewolucyjnej zmianie w podstawowych strukturach politycznych, ekonomicznych i społecznych. Przy tym taka zasadnicza zmiana nie mogła być i nie była aktem jednorazowym, lecz stosunkowo krótkim (w porównaniu z poprzednimi okresami historycznymi) okresem konsekwentnej przebu-

⁹ Np.: Ph.H. Coombs, *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*, Oxford Univ. Press, New York 1968; G.M. Coverdale, *Planning Education in Relation to Rural Development*, UNESCO, Paris 1974; L. Malassis, *The Rural World. Education and Development*, UNESCO, Paris 1976; E. Faure, E. Herrera, A.R. Kaddoura, H. Lopes, A.W. Pietrowski, W. Rahnema, F.C. Ward, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

¹⁰ W: P. Teschner, *Pädagogische Innovation in Schweden. Eine Fallstudie über die Region Malmö*, Klett, Stuttgart 1972.

¹¹ T. Husen, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, PWN, Warszawa 1974; W.N. Turczenko, *Nauczno-technическая революция и революция в образовании*, Политиздат, Moskwa 1973.

dowy. Tak rozumiana zmiana szkoły, jako funkcji i uczestnika głębokiej zmiany społecznej, jest procesem ustawicznym.

Podjęcie to odznacza się więc dążeniem do równomiernego zastosowania zasad dialektyki, do jednoczesnego badania zjawisk „w ruchu” i w związku z szerszymi procesami w społeczeństwie globalnym. Prace reprezentujące ten kierunek odznaczają się też nieprzerwanym dążeniem do metodologicznego samookreślenia się na tle niemarksistowskich ujęć badanej problematyki oraz bezpośrednim zaangażowaniem w praktykę społeczną (rozumianą także jako kierowanie wielkimi procesami w państwie). Przykładem prac o takim podejściu metodologicznym są książki i rozprawy kilku autorów radzieckich, na przykład F.R. Filippowa, M.Ch. Titmy, W.N. Turczenki i innych, a zwłaszcza wydana w Polsce praca M.N. Rutkiewicza i F.R. Filippowa – *Przemieszczenia społeczne*¹². Z analiz autorów tych prac wynika, że dostęp do studiów wyższych, siła przemyszczeń ze wsi do miasta, przechodzenie od pracy fizycznej do umysłowej, dostęp do warstwy wysoko wykwalifikowanych specjalistów (inteligencji), awans do kadry kierowniczej są zróżnicowane w zależności od obiektywnej sytuacji życiowej młodzieży (pochodzenia społecznego, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców, poziomu szkoły początkowej i średniej w miejscu zamieszkania) i jej subiektywnego odzwierciedlenia w planach życiowych. Autorzy przypominają, że nierówności społeczne są historycznie uwarunkowaną koniecznością. Do głównych jej przejawów zaliczają oni sprzeczność między prawnie zagwarantowaną równością w dostępie do oświaty a faktycznym zróżnicowaniem poziomów szkolnictwa na wsi i w mieście oraz zróżnicowaniem dążeń oświatowych młodzieży z różnych środowisk.

Sceptycyzm pedagogiczny (socjologizm) to orientacja, która wprost lub pośrednio wykazuje nieskuteczność wszelkich działań reformatorskich, zniechęca lub nie zachęca do nich, zmierzając (lub doprowadzając bez uprzednio uświadomionych celów) do utrzymania stabilności bezwładu oświaty. Może on kształtować się (znajdować uzasadnienie) na rozmaitym podłożu teoretycznym i ideologicznym, zróżnicowanym w zależności od oceny tendencji przemian społecznych i oceny roli oświaty w tych przemianach. Stosując te kryteria, można by wyodrębnić co najmniej dwa typy sceptycyzmu: pierwszy – to paradoksalna odmiana sceptycyzmu oparta na optymistycznej ocenie trendów rozwoju społecznego; drugi – to negatywna ocena roli oświaty jako narzędzia zmian społecznych, oparcie się na założeniu, że oświata jest bezsilna wobec potężnych mechanizmów makrospołecznych i makroekonomicznych, że zawsze jest zaledwie ich odzwierciedleniem oraz aktywnym narzędziem utrwalenia *status quo*. Naukowe podłoże

¹² M.N. Rutkiewicz, F.R. Filippow, *Przemieszczenia społeczne*, KiW, Warszawa 1976.

pierwszego typu sceptycyzmu stanowić może neoewolucjonizm społeczny, drugiego typu zaś – na przykład teoria ruchliwości społecznej.

Głosiciele socjologicznych teorii neoewolucyjnych wychodzą z założenia, że szkoła jest systemem zdeterminowanym, odzwierciedla aktualne stosunki społeczne. Sytuacja społeczeństwa globalnego, warunkująca funkcjonowanie szkoły, jest zależna od praw ekonomiczno-społecznych, wobec których szkoła jest całkowicie bezsilna. Jej rola sprowadza się do ich wyjaśniania. Warunki te nie są jednak statyczne. Przeciwnie. Ewolują one wokół określonych i poznanych praw w kierunkach, które można uznać za optymistyczne dla ludzkości czy narodu. Wobec bezsilności szkoły w stosunku do owych praw, przy ich ogólnie optymistycznym kierunku działania, reformy szkolne są zbędne, gdyż nie przyspieszą i tak przecież właściwego kierunku przemian.

Podjęcie to rysuje się jako konsekwencja trzech sposobów widzenia ewolucji społecznej: (a) historycznego, z dużej perspektywy czasu kierunki zmian zdają się bardzo korzystne; żyjemy mimo wszystko w najlepszym z dotychczasowych światów; szkoła nigdy nie tworzyła porządku społecznego, lecz go odbijała i utrzymywała itd.; (b) ekologicznego, czyli środowiskowego – ludzie żyją w różnych społecznościach; stwarzają one różne szanse na osiągnięcie społecznie pożądanego wartości i pozycji; kierunek przeobrażeń jest jednak taki, że gdy obserwować go z pewnego dystansu historycznego i poznawczego, to można nie niepokoić się o te elementy struktury osadniczej, które sytuują ludzi niekorzystnie; ewolucja ta – powodowana jakimiś siłami immanentnymi czy zewnętrznymi, na przykład industrializacją – jest optymistyczna; reformy szkolne są niepotrzebne, byłyby zresztą nieskuteczne; (c) stratyfikacyjnego – ludzie usytuowani są w różnych warstwach społecznych, ale różnice między nimi zacierają się, stają się coraz bardziej niewidoczne, powstają nowe, lecz w końcu zrozumiałe, skądinąd potrzebne, sprawiedliwe oraz służące rozwojowi jednostek i społeczeństwa itd. Na tle ewolucyjnego podejścia do reform szkolnych pojawiają się jedynie postulaty zorganizowanej pomocy, walki z patologią społeczną oraz pomocy społecznej dla tych, którzy znajdują się aktualnie na końcu łańcucha ewolucyjnego (najbiedniejsi, najmniej wykształceni, mieszkający w najbardziej oddalonych i zacofanych społeczeństwach itp.). Drugi nurt w ramach tego modelu myślenia i działania – pesymistyczny – znajduje różnorodne uzasadnienia w teoriach ruchliwości społeczeństw industrialnych i postindustrialnych.

W świetle zachodnich badań socjologicznych szkoła w niewielkim stopniu lub wcale nie przyczynia się do podniesienia na wyższy poziom równości społecznej, jest ona „przemysłem usługowym”, za pomocą którego państwo oraz społeczeństwo odtwarza i konserwuje samo siebie. Potwierdza to

bogata literatura zagadnienia, w świetle której szkoła nie osiąga w znacznym stopniu konieczności przyjętych przez siebie celów, i to zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym¹³. Dzieje się tak niezależnie od różnic w zakresach działania szkoły i przyjętych przez nią funkcji. Tak więc, globalnie dostęp do szkolnictwa i efektywność szkolnictwa są w krajach rozwijających się znacznie niższe niż w krajach rozwiniętych. Szczególnie niekorzystnie wyglądają tu kraje rolnicze oraz strefy wiejsko-rolnicze w poszczególnych krajach. Niezależnie od tego wewnątrz krajów wykształcenie działa jako ukryty sposób rekrutacji do rządzącej elity i negatywnej selekcji do klas, warstw i zawodów mniej pożądanym. W efekcie statystycznym szkolnictwo powoduje odtwarzanie starych struktur społecznych i jest ważnym kanałem społecznej reprodukcji. W świetle badań, na przykład P. Bourdieu i J.C. Passerona, ogólny, przeciętny wzrost dostępności szkolnictwa wyższego wcale nie musi oznaczać zmniejszania różnic w dostępności istniejących pomiędzy poszczególnymi klasami. Nie tylko dlatego, że z szerszego otwarcia wyższych uczelni skorzystają w pierwszym rzędzie klasy i warstwy społeczno-zawodowe już wcześniej uprzywilejowane w zakresie relatywnego udziału w kształceniu na poziomie wyższym, ale także dlatego, że w razie niepowodzeń w szkole – dzieci z tych klas mają, przez odpowiednio przystosowane do tego instytucje, zapewnione „wyrównanie szans” oraz osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej i zawodowej, niezależnie od braku sukcesów szkolnych, a więc dalszą przewagę nad wykształconymi przedstawicielami klas niższych.

Wszechstronnie analizuje te procesy R. Boudon w pracy będącej syntezą badań zachodnich na temat nierówności społecznych w oświacie i mobilności społecznej poprzez oświatę¹⁴. M. Carnoy jest przykładem autora, który szuka wyjaśnienia nierówności oświatowych oraz jakościowych efektów w istocie funkcjonowania systemu kapitalistycznego¹⁵. Wskazuje on na to, że istnieje sprzeczność pomiędzy coraz częściej deklarowaną równością w dostępie do wykształcenia a jego efektywnością. Stworzono slogan o „równych szansach przy równych zdolnościach”, zachowując warunki społeczne różnicujące możliwości osiągnięcia sukcesów w szkole. Dowodem na służebną rolę szkoły wobec społeczeństwa kapitalistycznego i egzogeny charakter nierówności oświatowych jest także fiasko programów wyrównujących szanse szkolne, a zwłaszcza programów walki z nierównościami społecznymi poprzez oświatę¹⁶.

¹³ Najpełniejszym jej przeglądem, analizą i syntezą jest książka M. Kozakiewicza, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Inst. Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1973.

¹⁴ R. Boudon, *L'Inégalité chances*, Armand Colin, Paris 1973.

¹⁵ M. Carnoy, dz. cyt.

¹⁶ T. Ribich, *Education and Poverty*, Brookings Institution, Washington 1988.

Ruch „odszkolnienia” (*deschooling*) wychodzi ze stwierdzenia zaniku wszelkich wartości we współczesnych społeczeństwach kapitalistycznych oraz obnażania szkoły jako instytucji nie tylko bezwzględnie zdeterminowanej, ale aktywnie uczestniczącej w demoralizowaniu ludzi i ogłupianiu ich. Przyczyny tkwią w samej szkole jako instytucji, która jest jednym z ważniejszych źródeł zła społecznego, gdyż całkowicie pozbawia ludzi wiary we własne możliwości rozwoju, zabija samoświadomość społeczną i rozdaje „fałszywą walutę – świadectwa szkolne – która nie ma pokrycia i za którą nie nabywa się, jak to obiecywano, dowolnych pozycji społeczno-zawodowych”¹⁷.

Wobec tego należy walczyć ze społecznym mitem szkoły, wiarą w jej wszechmoc, zlikwidować istniejące od wieków struktury szkolne, na ich miejsce wprowadzić indywidualne uczenie się ludzi od siebie nawzajem (tego, czego się chce, wtedy, kiedy się chce oraz tyle, ile się chce). Znieść trzeba wszelkie publiczne szkolnictwo, dając w zamian ludziom indywidualne „bony oświatowe”, które mogą zrealizować w dowolny sposób, mając do dyspozycji wszelkie środki nauczania (przy szerokim traktowaniu środków nauczania, z zaliczeniem do nich wszelkich przedmiotów, za pomocą których można się czegoś nauczyć).

Ruch „odszkolnienia” wywołał w literaturze niezwykle żywą dyskusję, zyskał wielu zwolenników, lecz przede wszystkim krytyków. W krytyce ruchu – tych, jak się ich czasem nazywa, „romantycznych deschoolersów”, „impresyjnych krytyków”, „wściekłych” – można zauważyć dwa nurty. Jeden – to równie gwałtowny kontratak, krytyka krytyki. Drugi – to próba spokojniejszej w tonie analizy rzeczowej.

Przykładem pierwszego nurtu może być druzgocąca recenzja książki I. Illicha *Deschooling Society*, napisana przez S. Hooka, a zatytułowana *Illiichowska utopia odszkolnienia*¹⁸. S. Hook pisze w niej, że

[...] niebezpieczeństwo hasel głoszonych przez różne grupy lewackie i pseudolewicowe polega na tym, że jest to terroryzm słowny, który może w każdej chwili być poparty czynami. Praca I. Illicha jest to książka, której *a b s u r d a l n y e k s t r e m i z m* [podkr. – Z.K.] przesłania to wszystko, co ma jakikolwiek sens i co mogłoby być zrozumiałe, a nawet w pewnym stopniu pozytywnie oceniane (s. 76).

Inny typ krytyki reprezentują autorzy dostrzegający nie tylko poszczególne prace, ale cały ruch deschoolersów, i to na tle innych ruchów reformatorskich, pokazujący jego prekursorów, ewolucję, rozdzielający słuszne od

¹⁷ Programowaną książką tego ruchu jest: I. Illich, *Deschooling Society*, Harper&Row, London 1972, wydana później także po polsku (*Społeczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976). Przedstawicielami tego ruchu są m.in.: P. Freire, H.G. Gamm, P. Goodmann, H. von Hentig, J. Holt, E. Reimer, B. Rusk, B.N. Schwartz, Ch.E. Silberman.

¹⁸ S. Hook, *Illiich's deschooled utopia*, „Encounter” 1972, nr 2.

niesłusznego, ale wszystkim bardziej równomiernie, niż to uczynił na przykład S. Hook, traktujący jako przedmiot analizy warstwę diagnostyczno-demaskatorską i warstwę projektującą w pracach deschoolersów (np. M. Blaug, M. Huberman, L. Lister). M. Huberman w tezach ruchu „odszkolnienia” widzi wiele inspiracji do radykalnego reformowania szkolnictwa nieobowiązkowego (dla młodzieży starszej). Według J. Listera, ruch „odszkolnienia” doprowadził do skutków nieprzewidzianych: sprzyjał powrotowi do pytań podstawowych o cele, strukturę, efekty funkcjonowania szkolnictwa, stawiał pytania o rzeczywiste podłoże kryzysu szkoły¹⁹.

Eklektyzm (pozorne reformy) – przejawia się w trzech typach: oportunistycznym, biurokratycznym i dywersyjnym. W pierwszym przypadku (oportunizm) postępową ideologią – wyznawaną lub tylko głoszoną – formułowana jest krańcowo albo odnoszona jest tylko do części społeczeństwa, tak iż prowadzi do odwrotnych niż głoszone rezultatów (hasło permanentnej rewolucji szkoły wobec procesów rewolucji naukowo-technicznej; „rewolucja kulturalna” itp.). W reformach typu biurokratycznego rzeczywistym celem manipulowania retoryką reformowania oświaty jest uzyskanie argumentów służących umocnieniu pozycji aparatu urzędniczego, mało ważne lub nieważne stają się rzeczywiste głębokie przeobrażenia oświaty i szkoły. Wreszcie, występuje też świadome operowanie retoryką wielkich zmian i statystyką potwierdzającą je, aby upozorować je i utrwalić dotychczasowe niepożądane czy szkodliwe rzeczy. W tej świadomości dywersyjnej odmianie szczególnie wyodrębnia się wariant nominalistyczno-statystyczny, w którym zmiany dokonują się w obrębie nazewnictwa i statystyki, nie dotykając rzeczywistości.

Obok tych trzech „systemowych” niejako typów w obrębie eklektyzmu może on występować w nieusystematyzowanej postaci w rezultacie: pośpiechu, niekompetencji, wąskiej specjalizacji ekspertów dopuszczonych do udziału w reformie czy, przede wszystkim, obiektywnego współwystępowania rozmaitych koncepcji i równoległego kompilowania w praktyce oświatowej przez wiele lat komponentów z odmiennych systemów politycznych, ideologicznych i teoretycznych.

Spośród wymienionych tu orientacji co do reform oświatowych – reformizm i ewolucjonizm prowadzić mogą do inercji systemu oświatowego, bo albo uzasadniają brak działań, albo też powodują działania, od których nie zależy „ruch” całego systemu oświatowego, lecz mogą ulec nieznacznej poprawie zaledwie pewne jego elementy. Pedagogizm, „odszkolnienie”

¹⁹ Patrz: Z. Kwieciński, *Kryzys szkolnictwa w zachodniej literaturze pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1977, nr 1.

i eklektyzm powodują cofanie się systemu oświatowego, choć zarazem prowadzą do wzrostu świadomości co do tego, że proponowane w ich ramach rozwiązania są nieskuteczne bądź oparte na ukrytych ideologiach. Podejście systemowe i niektóre typy reformizmu prowadzą do większej spójności. Niektóre typy reformizmu i ewolucjonistyczne podejście do reform oświaty wiążą się też silnie z solidarystycznymi koncepcjami społecznymi i charytatywnymi koncepcjami pomocy społecznej dla „tych, co na dole”.

Jedynym rozwiązaniem, i realnym, i radykalnym zarazem, jest podejście dialektyczne połączone z podejściem systemowym. Oświata jako całość otrzymuje tu jasno określone zadania bezpośrednio po gwałtownej zmianie społecznej i na każdym etapie jej realizacji. Staje się rzeczywistym instrumentem samoodnowy społecznej i dobrem, które jest sprawiedliwie rozdzielane. Tylko ten model myślenia łączy w sobie zadanie rekonstrukcji z zadaniem wychowania ludzi do zmieniania świata zastanego w określonym aksjologicznie, treściowo kierunku. Nie zakłada wychowania człowieka elastycznie przystosowującego się do zmiennej rzeczywistości, wykształconego kameleona, lecz człowieka widzącego swoje miejsce w przekształcaniu zastanego porządku społecznego w kierunku zgodnym z interesami klas podstawowych, z etosem wartości przez nie uznawanych.

Trzeba na koniec zaznaczyć, że w praktyce rzadko występują „czyste” postacie wyodrębnianych tu teoretycznie orientacji. Co więcej, w obrębie jednej reformy w jednym kraju można obserwować ewolucję od systemowego (czy nawet rewolucyjnego) zamysłu do realizacji umiarkowanego reformizmu, gdy z braku środków na oświatę, na skutek niedoceniaenia jej roli przez ludzi decydujących o podziale dochodu narodowego i budżetu państwa, reformator ogranicza się do apelowania do nauczycieli o doskonalenie metod i form ich pracy, a na boku zostawia przeobrażenia strukturalne. Bywa inaczej, że z okresu euforii i wiary we wszechmoc wychowania, z pedagogizmu rozkwitającego w okresach dobrej koniunktury gospodarczej (ale też i w okresach kryzysowych) popada się w zwątpienie, sceptycyzm, determinizm, a nawet totalną krytykę szkoły jako instytucji bezwolnej i bezsilnej wobec „żelaznych” praw ekonomicznych oraz sił politycznych, a także inercji struktur społecznych.

Należałoby się zgodzić z tezą demaskatorskiej pracy lewicowych pedagogów francuskich, odsłaniających pozorną, częściową i ukryte cele rządowe projektu reformy szkolnej w ich kraju. W książce *Pedagogika pomocy czy pomoc dla pedagogiki?* (Paryż 1977) wykazali oni konieczność zasadniczej reformy oświaty jako jednego z systemowych celowych przeobrażeń gospodarczych, politycznych i społecznych. Niezbędnym warunkiem sku-

teczności takiej planowej zmiany systemowej jest sprzężenie strukturalnych przeobrażeń bazy materialnej, organizacji i programów z demokratyzacją życia wewnątrzszkolnego oraz twórczą postawą samych nauczycieli w trosce o powodzenia szkolne, o właściwy rozwój dzieci i młodzieży.

LITERATURA

- Adamski W., *Drogi i bezdroża amerykańskiego szkolnictwa*, „Oświata i Wychowanie” 1976, nr 5 (wersja B), s. 24.
- Adamski W., *Młode pokolenie Ameryki: kultura i społeczeństwo w sytuacji kryzysu*, PWN, Warszawa 1977.
- Boudon R., *L'Inégale chances*, Armand Colin, Paris 1973.
- Carnoy M., *Education as Cultural Imperialism*, Longman, New York 1974.
- Coombs Ph.H., *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*, Oxford Univ. Press, New York 1968.
- Coverdale G.M., *Planning Education in Relation to Rural Development*, UNESCO, Paris 1974.
- Faure E., Herrera E., Kaddoura A.R., Lopes H., Piotrowski A.W., Rahnama W., Ward F.C., *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- Hook S., *Ilich's deschooled utopia*, „Encounter” 1972, nr 2.
- Husen T., *Oświata i wychowanie w roku 2000*, PWN, Warszawa 1974.
- Ideologia i polityka współczesnego Lewactwa*, red. J. Janicki, J. Muszyński, PWN, Warszawa 1976.
- Ilich I., *Deschooling Society*, Harper&Row, London 1972; wydana później także po polsku: *Spółczesność bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976.
- Industrializacja na terenach rolniczych: implikacje dla jednostki i społeczności. Wnioski z europejskiego seminarium ONZ (Pitesti 1975)*, „Wieś Współczesna” 1977, nr 8.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1973.
- Kozakiewicz M., *IV Światowy Kongres Socjologii Wsi w Toruniu. Bibliografia referatów kongresowych*, „Wieś i Rolnictwo” 1977, nr 4.
- Kupisiewicz Cz., *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.
- Kwieciński Z., *Kryzys szkolnictwa w zachodniej literaturze pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1977, nr 1.
- Malassis L., *The Rural World. Education and Development*, UNESCO, Paris 1976.
- Reich Ch.A., *Zieleni się Ameryka*, KiW, Warszawa 1976.
- Ribich T., *Education and Poverty*, Brookings Institution, Washington 1968.
- Rutkiewicz M.N., Filippow F.R., *Przemieszczenia społeczne*, KiW, Warszawa 1976.
- Sumption M.R., Engstrom Y., *School community relations. A New Approach*, McGraw-Hill, New York 1966.
- Teschner P., *Pädagogische Innovation in Schweden. Eine Fallstudie über die Region Malmö*, Klett, Stuttgart 1972.
- Tomala J., *Krytyczna analiza kapitalistycznego systemu oświaty i jego roli w rozwoju społeczno-gospodarczym*, „Ekonomista” 1976, nr 2, s. 883-904.
- Turczenko W.N., *Nauczno-techniczna rewolucja i rewolucja w obrazowaniu*, Политиздат, Moskwa 1973.