

I. PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

HELIODOR MUSZYŃSKI
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

KONCEPCJONOWANIE REFORM SZKOLNYCH

ABSTRACT. Muszyński Heliodor, *Koncepcjonowanie reform szkolnych* (Conceptualisation of the school-reforms). „Neodidagmata” XXIV, Poznań 1999, Adam Mickiewicz University Press, pp. 3–25. ISBN 83-232-0956-1. ISSN 0077-653X.

The article discusses the issue of conditions for efficient application of school reforms. Success depends not only on how it is implemented but also on its conception. The article presents the process of conception forming, which goes in 5 stages. The most important step here is the so-called technology of person-reasses. The term denotes processes of personal change which the student is supposed to undergo in school.

Heliodor Muszyński, Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska-Poland.

UWAGI WSTĘPNE

Reformy oświatowe i sposoby ich przeprowadzania spotykają się od dłuższego już czasu z żywym zainteresowaniem licznych badaczy i mają bogatą literaturę. Niestety, w ślad za tą ożywioną penetracją poznawczą nie postępuje bynajmniej wzrost wiedzy metodologicznej i praktycznej dotyczącej sposobów, procedur i strategii ich przeprowadzania. Autorzy podejmujący tą problematykę dochodzą na ogół do zgodnych wniosków, że reformy oświatowe przynoszą z reguły nieoczekiwane i często niepożądane efekty, co zwykle sprawia, że uznaje się je za nieudane (por. np. Popkewitz i in. 1982, s.174 i n.). Konkluzja ta jest niewątpliwie zarazem przyznaniem, iż brak jest wystarczającej wiedzy, na podstawie której dałoby się zarówno przewidywać następstwa różnych posunięć reformatorów oświatowych, jak też ustalać w miarę pewne strategie ich przeprowadzania. Zawodzą także próby przenosze-

nia doświadczeń jednych reform do innych przypadków. Co więcej, często te same rozwiązania przynoszą zgola odmiennie efekty¹.

Wszystko to sprawia, że reformy w dziedzinie oświaty przeprowadzane są w znacznej mierze „po omacku”, a więc bardziej opierając się na intuicji niż przez odwoływanie się do ustalonej i uogólnionej wiedzy. Reformatorzy postępują zwykle tak, jak gdyby mieli do czynienia z zadaniem całkowicie pionierskim, w którego realizacji skazani są wyłącznie na własną inwencję. Nie stosują się do żadnych reguł przeprowadzania reformy, a tym bardziej do żadnej metodologii jej koncepcjonowania z tej prostej przyczyny, że ich brak. Co gorsza jednak, nie dążą także do prób wyłonienia takich reguł lub zbudowania takiej wiedzy – choćby tylko na własny użytek. To zaś oznacza, że nie uprawiają żadnej ogólniejszej refleksji nad własnymi reformatorskimi poczynaniami, ich zasadnością, strukturą czy koherencją. W rezultacie, zarówno przyjęty tok przeprowadzania reformy, jak też jej poszczególne kroki nacechowane są zwykle swoistym woluntaryzmem, a więc wynikają bardziej z niejasnego „tak się wydaje” niż z jasnej świadomości zachowywania określonej konsekwencji celowego działania². Znamienne jest też to, że działalność reformatorska w dziedzinie oświaty nie jest przedmiotem wyraźnie wyróżnionych kompetencji. Oznacza to, że reformy są zwykle przeprowadzane przez laików i „amatorów”, ludzi, których przed tego rodzaju zadaniami postawił bardziej przypadek (zwykle są to wysocy urzędnicy oświatowi), niż uznany profesjonalizm. Konsekwencją tego jest zwykle fragmentaryczność, powierzchowność, a nade wszystko wysoka dowolność reformatorskich poczynañ. Ich autorzy przechodzą zwykle do porządku dziennego nad rzeczywistymi, z reguły społeczno-kulturowymi i socjopsychologicznymi, wyznacznikami funkcjonowania szkoły, koncentrują się natomiast na wprowadzaniu (zwykle zresztą zapożyczonemu z innych systemów oświatowych) oderwanych form strukturalno-organizacyjnych systemu oświatowego. To właśnie sprawia, że **reforma oświatowa jest pod względem jej efektów z reguły wielką niewiadomą**. To już nie chodzi tylko o to, że nie daje ona zwykle spodziewanych wyników, ale że przynosi następstwa tyleż nieoczekiwane, co często niepożądane i szkodliwe.

Dlaczego tak się dzieje? Przyczyn jest niewątpliwie wiele, a ich znaczenie trudno byłoby przeceniać. Na niepowodzenia i kręte drogi reform oświatowych ma przede wszystkim wpływ to, że są one z reguły bardzo uwikłane w politykę. Stoją za nimi bardziej ludzie zorientowani na zdobycie, zachowanie lub umocnienie władzy niż ludzie o dążeniach społecznych i merytorycznych kompetencjach, którym

¹ Wymownym tego przykładem są systemy szkolne Stanów Zjednoczonych i Japonii, która przeprowadziła po wojnie reformę oświaty wzorowaną na szkolnictwie północnoamerykańskim, jednak szkoła, jaka w jej wyniku została ukształtowana, odznacza się zupełnie odmiennymi cechami. W rezultacie w obu krajach głosi się pilną potrzebę zmiany, jednak bólażki, jakie trapią oba te systemy, nie mają z sobą wiele wspólnego (por. np. Cummings i in., 1984).

² Niestety, wiele koncepcji reform szkolnych technic w związku z tym zwyczajną amatorszczyzną. Charakterystyczną tego ilustracją była koncepcja przeprowadzenia reformy przez Biuro powołane do tego zadania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a działające pod kierunkiem S. Sławińskiego. Podobne cechy nosi także kolejna koncepcja reformy ogłoszona przez MEN na początku 1998 roku.

zależy przede wszystkim na określonych zmianach w kulturze, świadomości i obyczajowości społecznej. Reforma oświatowa jest często traktowana (aktualnie przeprowadzana reforma w Polsce jest tego doskonałym przykładem) jako sposób gry politycznej obliczonej, po pierwsze, na zdobycie głosów wyborczych, a po drugie, na nadanie oświacie takiego oblicza, które byłoby zgodne z ideologią uznawaną przez reformatorów i zapewniałoby jej umacnianie się (tego drugiego dążenia zwykle nie udaje się zrealizować, co wiąże się z tym, że nie udaje się nadać szkole pożądanej efektywności osobotwórczej).

Druga przyczyna bezowocności poczynań reformatorskich na polu oświaty jest w pewnej mierze konsekwencją pierwszej. Oto przeprowadzenie reformy zamyka się zwykle w ściśle określonych ramach czasowych, zazwyczaj w obrębie kadencji funkcjonowania rządu lub pozostawiania przy władzy określonego ugrupowania politycznego. Sprawia to, że do całego zamysłu przeprowadzenia reformy wprowadza się z reguły paradygmaty typowe dla myślenia politycznego, to jest myślenia polegającego na operowaniu władzą. U podłoża takiego myślenia spoczywa przekonanie, że aby wywołać określone zmiany w funkcjonowaniu różnych układów społecznych, a zwłaszcza instytucji, konieczne są jedynie odpowiednie decyzje, a następnie ich konsekwentne i sprawne wprowadzenie w życie. Niestety, myślenie polityczne różni się zwykle z myśleniem w kategoriach społecznych i humanistycznych. Nie docenia się (a zwykle pomija) czynnika ludzkiego: postaw, nawyków i przekonań tkwiących w świadomości ludzi. Tymczasem **ten właśnie czynnik jest zwykle najbardziej odporny na zmiany**. Jest tak niewątpliwie w przypadku celowej zmiany każdego systemu społecznego, ale systemu oświatowego w szczególności. Nauczyciel jest osobą, której działania daje się tylko w niewielkiej części podporządkować czynnikom decyzyjnym (nawet wówczas, kiedy czynniki te podejmują odpowiednią akcję szkoleniową). Jak podnosił to Znaniecki, jest on (nauczyciel) przede wszystkim członkiem społeczeństwa i zmiany w sferze jego świadomości nie zachodzą w społecznej pustce, lecz w realnych wielorakich uwarunkowaniach społeczno-kulturowych (por. Znaniecki 1973, t. II, s. 71).

Reasumując, **rzeczywista reforma oświaty wymaga przede wszystkim zmian w świadomości, a więc postawach, przekonaniach i nawykach całych zbiorowości ludzkich**, w tym przede wszystkim nauczycieli, ale także ludzi działających na polu kultury lub mających wpływ na świadomość społeczną, a nadto oczywiście samych rodziców. Zmian takich nie daje się wywołać w krótkim czasie, a więc takim dystansie czasowym, w kategoriach którego myślą zwykle politycy. Toteż wielu teoretyków jest dziś zdania, że rzeczywista zmiana systemu oświatowego dokonuje się bardziej na drodze **wieloletniej stopniowej przebudowy** niż zamkniętej w ciasnych ramach czasowych reformy (por. np. Roemer 1982).

Ale politycy nie mają tyle czasu. Toteż cezury czasowe ich reformatorskiego myślenia nie są wystarczająco perspektywiczne. Będą oni więc siłą rzeczy koncentrować się bardziej na takich zmianach, których przeprowadzenie jest możliwe w czasie, w którym pozostają oni u władzy. Taka praktyka reformatorskiej działalności

przynosi jednak zwykle więcej szkód niż tylko te, które mogłyby być następstwem zaniedbania i pomijania głębszych, społecznych aspektów przebudowy systemu oświatowego. Szkody, jakie przynoszą takie „reformy” są z reguły znacznie dalej idące. Po pierwsze, pociągają one za sobą zaniechanie – na długie zwykle lata – zainteresowania dla rzeczywistych zmian w sferze systemu. Wszak reformatorzy – politycy z reguły nie ujawniają tego, że ich poczynania nie przyniosą oczekiwanych zmian w całym funkcjonowaniu systemu oświatowego, a zwłaszcza w najbardziej doniosłych tego funkcjonowania aspektach. Ujawnienie fiaska tych poczynań w realiach życia, wymaga zaś z reguły długiego czasu (około 15 lat), który dla samego dzieła przebudowy systemu zostaje spisany na straty. Po drugie, brak zmian pożądaných z reguły nie oznacza braku jakichkolwiek. Wadliwe poczynania reformatorskie niosą z sobą wysokie prawdopodobieństwo pojawiania się zmian nieprzewidzianych, a często niepożądanych czy wręcz szkodliwych. Po trzecie, zmiany obliczone na krótki dystans i doraźny efekt, do których zwykle dążą reformatorzy, są bardzo często dysfunkcjonalne dla zmian w dalszej perspektywie: to, co robimy „na dziś” może dawać szybkie pozory efektywności, natomiast na dłuższą metę przynosi pogorszenie sytuacji, a więc i gruntu dla dalszych ewentualnych prób zmiany szkoły. Na przykład, wprowadzenie do programów „nowej”, zreformowanej szkoły określonych treści wychowawczych, które mają być przyswajane uczniom w toku nauczania różnych przedmiotów (jak to projektują reformatorzy polscy w odniesieniu choćby do całej problematyki edukacji prorodzinnej i seksualnej) sprawia wrażenie (złudne niestety), że ta ważna sprawa została w działalności szkoły uwzględniona. Trzeba będzie poczekać sporo lat, aby życie ukazało z całą bezwzględnością bezowocność, a co więcej, szkodliwość tego czysto fasadowego rozwiązania.

Ale te, jak również inne tutaj nie wymienione przyczyny niepowodzeń reform oświatowych można sprowadzić do jednej zasadniczej: wadliwego, bo zwykle nieuporządkowanego, fragmentarycznego i dalekiego od wewnętrznej spójności sposobu koncepcjonowania, a zwłaszcza projektowania reform. Projektowanie reform oświatowych jest niemal z reguły wolne od racjonalności, a więc przyjmowania tylko takich rozstrzygnięć, które mają swoje w miarę dokładne i jasne uzasadnienie we wcześniej przyjętych przesłankach (założeniach teleologicznych oraz diagnozach). Procedury reformatorskiego myślenia o szkole są, niestety, dalekie od tych, jakie obowiązują w projektowaniu wszelkich innych społecznych systemów celowych, jak na przykład przedsiębiorstw produkcyjnych. Można bez żadnej przesady powiedzieć, że gdyby projektowanie takich systemów w gospodarce odbywało się według wzorów funkcjonujących w oświacie, osiągnięcie jakiegokolwiek postępu byłoby wielce problematyczne, koszty zaś tych woluntarystycznych poczynań byłyby nie do przyjęcia. Niestety, w oświacie wszystko to wciąż jest możliwe.

Dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień powiedzmy od razu, że oczywiście zachodzą istotne różnice w funkcjonowaniu różnych systemów społecznych. Toteż zbyt daleko idące analogie byłyby tutaj z pewnością niedopuszczalne. Nie ulega też wątpliwości, że projektowanie systemów oświatowych obciążone jest znacznie więk-

szym stopniem probabılności. Wyniki, jakie daje szkoła nie są ani tak pewne, ani tak dokładnie (i szybko) sprawdzalne, jak to się dzieje w innych systemach, np. o charakterze gospodarczym (co utrudnia sprzężenia zwrotne, a tym samym możliwości stałego korygowania się systemu). Nie oznacza to jednak bynajmniej, że w projektowaniu systemów oświatowych możemy całkowicie ignorować zasady racjonalnego myślenia, jakie obowiązują przy projektowaniu wszelkich innych układów celowych. W każdym wypadku projektujący stają przed koniecznością podjęcia określonych decyzji dotyczących zmian, jakie zamierzają wprowadzić w reformowanym układzie. I w każdym wypadku uzasadnieniem tych zmian są dwa rodzaje przesłanek: po pierwsze, założenia teleologiczne mówiące o tym, jakie efekty ma dawać projektowany układ „na wyjściu” i, po drugie, tezy rzeczowe (odwołanie się do zastanej wiedzy) stanowiące podstawę do przewidywań, że projektowane zmiany przyniosą pożądane efekty. Innymi słowy, reformator danego systemu musi stawiać sobie pytanie, dlaczego projektuje wprowadzenie doń takich właśnie, a nie innych zmian, odpowiedź zaś na nie musi polegać na wykazaniu, że zmiany te uprawdopodobniają w wystarczająco wysokim stopniu osiągnięcie założonych efektów³.

Tak więc, uzasadniona wydaje się teza, w myśl której reformowanie systemów oświatowych jest tą dziedziną praktyki, której uprawianie, w odróżnieniu od wielu innych dziedzin, znajduje się zdecydowanie w stadium przednaukowym, dość radykalnie wykluczającym podejście racjonalne. **Decyzje podejmowane przez reformatorów oświatowych, a polegające na wprowadzaniu określonych zmian w systemach szkolnych, są z reguły decyzjami wyrywkowymi, zawieszonymi poza racjonalnymi uzasadnieniami.** Samo projektowanie takich zmian nie przebiega według uporządkowanych procedur poszukiwania rozwiązań optymalizacyjnych, lecz nacechowane jest przypadkowością i myśleniem typowo życzeniowym. Postulowane zmiany mają najczęściej nie tylko charakter oderwany, ale, co więcej, pozbawione są rzeczowych uzasadnień. Ich miejsce zastępuje zazwyczaj optymizm samych reformatorów zasadzający się na przekonaniu, że przyniosą one ogólne pozytywne dla danego systemu następstwa⁴. Znamienne jest jednak to, że koncepcje

³ Projekty reform oświatowych obfitują, niestety, w zalecanie i lansowanie zmian, które bądź nie dają w ogóle żadnych widoków na osiągnięcie pożądanych efektów, bo ich wcale nie wyszczególniają, zastępując je ogólnymi zapewnieniami, że „tak będzie lepiej”, bądź też nie bierze się pod uwagę tego, że efektywność danej zmiany uwarunkowana jest dodatkowymi czynnikami, których projekt reformy już nie uwzględnia. Przykładem jest tutaj utworzenie w swoim czasie „klas-pracowni”, zmiany tylko pozornej, która w rzeczywistości nic nie dała, bo pominięto przygotowanie nauczycieli do racjonalnego korzystania z nich.

⁴ Najświeższym przykładem tego sposobu rozumowania jest propozycja utworzenia gimnazjum w polskim projekcie reformy systemu oświatowego. Jego autorzy optymistycznie przyjmują, że ten nowy organizm szkolny będzie swoistym panaceum na wiele niedomogów trapiących polską szkołę. Można jednak bez większego trudu zauważyć brak jakiegokolwiek związku między proponowanymi, typowo strukturalnymi zmianami a spodziewanymi efektami. Sama zmiana struktury szkoły nie pociąga za sobą zmiany jakości jej funkcjonowania. Co więcej, można zasadnie przypuszczać, że ta nowa szkoła stanie przed całym szeregiem zupełnie nowych trudności, czego jednak twórcy koncepcji reformy szkoły już nie biorą pod uwagę.

reform oświatowych albo tych następstw dokładniej nie precyzują, albo też nie wykazują żadnego bliższego związku pomiędzy zmianami, jakie przewidują, a następstwami, jakie miałyby one w założeniu spowodować. W rezultacie koncepcje takie już na samym początku, przed wprowadzaniem ich w życie, niosą z sobą ogromny ładunek niepewności, a więc ryzyka. Rzeczywiste następstwa reform nazbyt często tę ich sprawczą losowość potwierdzają: pod zewnętrzną pokrywą nierzadko efektywnych zmian pozostaje wciąż ta sama szkoła z jej dotychczasowymi (a niekiedy także nowymi) słabościami.

Artykuł niniejszy jest próbą zwrócenia uwagi na główną słabość, jaka występuje zazwyczaj w pracach koncepcyjnych nad większością reform oświatowych (tymi mianowicie, które zasługują na miano „pełnych”). Jest nią pomijanie tego, co tutaj zostaje określone jako „technologia procesów osobotwórczych”. Pod pojęciem tym rozumieć się będzie założenia dotyczące tego, co właściwie ma „dziać się” z uczniem w szkole, jeśli przyjmijemy, że jego pobyt w szkole ma w ogóle przyczynić się w sposób możliwie najbardziej skuteczny do określonego (a więc założonego) rozwoju jego osobowości. Teza, jaką zamierzam tutaj przedstawić i uzasadnić, brzmi: reformatorzy szkoły w swoich poszukiwaniach koncepcyjnych z reguły pomijają pytanie o taką technologię, a tym samym skazują się z góry na to, że powstała w wyniku reformy „nowa” szkoła pozostanie pod względem swoich funkcji osobotwórczych bądź taka, jak była, bądź też zmiana tych funkcji będzie miała charakter niezamierzony, nieprzewidziany, a więc przypadkowy. Co więcej, pomijanie technologii procesów osobotwórczych w koncepcjonowaniu reform sprawia, że znaczna część (nazbyt duża) tych procesów przebiega w sposób niekontrolowany przez szkołę, a także nieuświadamiany przez jej funkcjonariuszy. Sprawa tą zajmijmy się niebawem nieco dokładniej.

STRUKTURA PROCESU KONCEPCJONOWANIA REFORMY OŚWIATOWEJ

Powstaje pytanie, jak przebiega tok koncepcjonowania reformy oświatowej, a więc poprzez jakie czynności myślowe rozwija się jej idea – od momentu narodzin zamysłu samej zmiany dotychczasowego systemu do zarysowania modelu nowego, zmienionego systemu oraz nakreślenia drogi przejścia od stanu zastanego do postulowanego. Nie można mieć wątpliwości, że reformatorzy oświaty zawsze dokonują takiej, mniej lub więcej złożonej i rozbudowanej, procedury koncepcjonowania zmian w obrębie układu celowego odznaczającego się wyjątkową złożonością. Niewątpliwe jest także to, że ten proces koncepcjonowania reformy musi posiadać określoną wewnętrzną strukturę: aby przyjąć jakieś rozwiązania końcowe i całościowe; niezbędne jest wcześniejsze ustalenie całego szeregu założeń i ustaleń, bez których rozwiązania te nie byłyby w ogóle możliwe. Skoro tak, to można zasadnie przyjąć, że struktura owych czynności koncepcjonowania reformy podlega pewnym wymogom poprawności, a co za tym idzie, pewnej optymalizacji.

Przyjęty i stosowany tok koncepcjonowania reformy może więc, w większym lub mniejszym stopniu, spełniać wymogi poprawności lub też nie. Niestety, przyglądając się zawartości różnych koncepcji reform oświatowych, mamy o wiele częściej do czynienia z tym, że zawierają one ewidentne wady i braki. Zwykle koncepcje takie są mało uporządkowane, a niekiedy wręcz chaotyczne, niepełne i niespójne. Koncepcjoniści reform oświatowych nie zadają sobie często żadnego trudu, aby jasno powiedzieć, co zamierzają zmienić, dlaczego i w jaki sposób. W rezultacie ich enuncjacje, określane zwykle jako „koncepcje” reform, zawierają na przemian fragmenty diagnoz, ocen, postulatów, deklaracji czy haseł, wśród których umieszczane są, fragmentarycznie zwykle, zapowiedzi konkretnych zmian. Ta ich fragmentaryczność polega na tym, że zwykle nie układają się w jakieś uporządkowane całości, lecz są swoistą mozaiką obejmującą zmiany różnych, często odległych od siebie, elementów systemu oświatowego: jego struktury, organizacji, treści nauczania, wyposażenia szkół, zakładanych funkcji, sieci placówek szkolnych, kierowania nimi, warunków zatrudniania kadry itp. Co więcej, w przedstawianiu projektowanych zmian koncepcjoniści reform nie zachowują zwykle jakiegось ustalonego poziomu ogólności, w rezultacie czego obok zapowiedzi zmian o charakterze globalnym, odnoszących się do całego systemu, pojawiają się zapowiedzi zmian szczegółowych i zdecydowanie fragmentarycznych, jak na przykład w wielkości klas szkolnych lub w treściach godzin wychowawczych itp.⁵

Nie można pominąć tutaj skutków, jakie niesie z sobą taki nieuporządkowany sposób koncepcjonowania reform oświatowych. Rzecz przecież nie leży, bynajmniej, w konieczności zachowywania jakichś wyabstrahowanych reguł perfekcjonizmu dla nich samych. Dotykamy tutaj bardzo istotnej przyczyny niepowodzenia reform; oto ich koncepcje są zwykle zbyt nieskładne, fragmentaryczne i ogólnikowe, aby w oparciu o nie dało się celowo (a więc konsekwentnie), systematycznie (a więc w sposób planowy), a nade wszystko realnie (a więc przez konkretne działania określonych ludzi) przeobrazić szkołę w założonym kierunku. W rezultacie reforma oświaty otwiera wówczas ogromne pole probabilistyki, a więc niepewności. Rzecz w tym, że rozległość tego pola dałoby się zmniejszyć przez odpowiednie dopracowanie koncepcji. Ta niepewność skutków reformy jest jednak zwykle przez jej koncepcjonistów bagatelizowana i aktywnie minimalizowana⁶.

Jest przynajmniej kilka powodów, które sprawiają, że koncepcje reform oświatowych są sporządzane w sposób tak powierzchowny, mało uporządkowany i pozbawiony rzeczowości, że dominuje w nich zwykle nie do przyjęcia na każdym innym polu twórczości chaos myślowy i komunikacyjny. Jednym z nich jest niewąt-

⁵ Pisząc te słowa ma na myśli głównie właśnie realizowaną w Polsce koncepcję reformy oświaty przedstawioną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na początku 1998 roku. Koncepcja ta jest, niestety, wymowną ilustracją jej formalnych i merytorycznych wad, o jakich jest mowa w tej części artykułu.

⁶ Charakterystyczne są tutaj typowe argumenty w obronie niedopracowanej koncepcji reformy, jak np., że lepiej coś zrobić niż czekać, że błędy są nie do uniknięcia, a wreszcie, że reformę (i jej koncepcję) można doskonalić już w toku jej przeprowadzania.

pliwie to, że są one zwykle zdominowane przez dążenia polityków i decydentów oświatowych, wskutek czego wpływ ekspertów oświatowych na ich zawartość jest z reguły ograniczony. Ludzie władzy dążą zwykle do nadania koncepcji reformy charakteru swoistego manifestu przemawiającego do opinii publicznej, a zwłaszcza do tych grup i środowisk, które liczyć się będą w przewidywanej grze politycznej. Względy merytoryczne odchodzą zdecydowanie na plan dalszy. Zaznacza się to najwyraźniej w doborze „ekspertów”, bez których oczywiście żadna koncepcja reformy powstać nie może. Autorzy reformy są zwykle bardziej zainteresowani tym, aby ludzie ci odnosili się akceptująco do ich pomysłów niż tym, aby byli w wysokim stopniu kompetentni i zarazem niezależni. Środki finansowe (zwykle niemałe), jakimi dysponują, są skłonni przeznaczyć dla tych spośród ewentualnych ekspertów, którzy deklarują poparcie dla zarysowanej idei reformy niż dla tych, którzy odnoszą się do niej sceptycznie lub, co gorsza, reprezentują inną opcję polityczną⁷. Zrozumiałe jest przeto, że menadżerzy oświatowi wychodzący z określoną ideą reformy szkoły skupiają wokół siebie zawsze bardziej grono „ekspertów – entuzjastów” reformy niż „ekspertów – sceptyków”. Kwestie kompetencji tych ludzi schodzą zdecydowanie na plan dalszy⁸.

Ale główne przyczyny niedomogów koncepcji reform oświatowych leżą w czymś innym, a mianowicie w braku wiedzy metodologicznej w tym zakresie, jak też sprawdzonych wzorów konstruowania takich koncepcji. Ogromna większość prac poświęconych reformom szkoły zajmuje się wyłącznie samym procesem wprowadzania celowej zmiany, a więc planami i modelami wprowadzania reformy w życie, strategiami i taktykami ich przeprowadzania, co wiąże się ściśle z uwzględnieniem różnego rodzaju przeszkód, jakie występują zwykle na tej drodze (por. np. Zaltman, Florio i Sikorski 1977). Jest tak przede wszystkim dlatego, że teoretycy reform oświatowych wprawdzie dostrzegają wyraźne różnice pomiędzy ich zakresem lub „głębią” (por. np. Havelock 1973 czy Morrish 1976 i in.), jednak różnic tych nie wiążą z oddzielnymi strategiami przeprowadzania reform. Problem, jakim zwykle się zajmują, dotyczy sposobu implementacji zamierzonej *zmiany* – bez względu na to, na czym zmiana taka miałaby polegać. Przyjmuje się przy tym, że reformatorzy

⁷ Znamienne jest na przykład, że stojący za daną reformą decydenci i menadżerzy nie organizują konkursów na rozwiązania dotyczące różnych elementów reformy ani też nie dopuszczają do recenzowania opracowanych koncepcji przez niezależnych ekspertów. Aktualnie planowana reforma systemu szkolnego w Polsce jest tego jeszcze jednym dobitnym przykładem.

⁸ Najczęściej zresztą promotorzy danej koncepcji reformy poszukują ekspertów, którzy posiadają uznane w oczach opinii publicznej „nazwiska”. Ich opinia, nawet, jeśli nie jest kompetentna (bo „ekspert” się na danej sprawie nie zna), i tak będzie miała decydujące znaczenie. Tak na przykład w dyskusji nad tworzeniem żłobków dla dzieci w USA zwyciężyła opinia M. Mead (antropologa kultury), że „małe dziecko wymaga opieki ciągłej”, a nie pedagoga J. Brunera, że czasowa opieka innej osoby nad dzieckiem nie zakłóca jego więzi z matką. Przy czym, jak się później okazało, krytyczna wypowiedź Mead była nieporozumieniem, dotyczyła bowiem instytucji opieki całonocnej, a nie dziennej, o którą chodziło. Oczywiście, idea żłobków upadła, pomimo że w tym czasie (1974) matki 9 milionów małych dzieci pracowały poza domem, a z tej liczby milion dzieci pozostawał w domu bez opieki.

dysponują już pewną koncepcją zmiany, problem zaś polega jedynie na tym, w jaki sposób ją wprowadzić w życie.

Dochodzimy w tym miejscu do punktu dotąd raczej pomijanego przez teoretyków reform oświatowych. Oto ich powodzenie zależy nie tylko od czynników warunkujących funkcjonowanie systemów szkolnych, lecz także od sposobu i jakości koncepcjonowania w nich zmian. Jest w pełni bowiem zrozumiałe, że **wadliwie (zwykle powierzchownie) i niekompetentnie opracowana koncepcja reformy utrudnia wprowadzenie jej w życie, a tym samym wydatnie podnosi ryzyko jej niepowodzenia.**

Jak widzimy, dla efektywnego dokonania celowej zmiany w systemie oświatowym, co ogólnie nazywa się jego reformą, potrzeba dwóch rodzajów wiedzy: nie tylko tej, która mówi o tym, jak daną koncepcję szkoły (systemu szkolnego) *wprowadzić w życie*, lecz także takiej, która mówi, w **jaki sposób taką koncepcję budować**, a więc dochodzić do niej. Co więcej, w realizacji reformy ta druga musi wyprzedzać pierwszą: reformatorzy oświatowi muszą najpierw mieć pełną jasność co do tego, *jakie zmiany* zamierzają do szkoły wprowadzić, a następnie dopiero potrzebują odpowiedzi na pytanie, *w jaki sposób* zmiany te mogą skutecznie wywoływać. Gdyby posłużyć się tutaj przykładem zaczerpniętym z innej dziedziny celowej działalności człowieka, a mianowicie budownictwa, można by powiedzieć, że aby postawić budynek trzeba najpierw dysponować jego *projektem*, a następnie dopiero można rozstrzygać problemy związane z urzeczywistnieniem tego projektu poprzez uruchomienie określonej procedury wykonawczej. Zachodzi także wyraźna jednokierunkowa zależność pomiędzy jednym i drugim: dopiero, kiedy wiemy, jaki ma być projektowany efekt finalny, możemy opracowywać adekwatnie do tego strategię, techniki i harmonogramy operacji składających się na jego realizację (choć oczywiście przy projektowaniu konieczne jest uwzględnianie możliwości realizacyjnych).

Kontynuując zastosowaną analogię, można też powiedzieć, że oczywiście zupełnie czymś innym jest wypracowywanie określonych koncepcji w sensie teleologicznym, a więc projektów lub modeli zamierzonego efektu końcowego, a czymś innym opracowywanie stosownych do nich (a więc zawsze wtórnych w stosunku do nich) koncepcji w sensie prakseologicznym, a więc planów lub strategii działań zmierzających możliwie najbardziej skutecznie do realizacji owego efektu. Nie może jednak ulegać wątpliwości, że koncepcjonowanie jednego i drugiego jest sprawą zastosowania określonej wiedzy i doświadczenia, jak też zachowania określonych reguł, a więc wymaga odpowiednich kompetencji samych koncepcjonistów. Co więcej, kompetencje te są w obu tych dziedzinach twórczego myślenia zdecydowanie różne. Architekt projektując budowlę, nie musi rozwiązywać technicznych kwestii związanych z wykonawstwem, jakkolwiek jego projekt musi ściśle spełniać pewne wymagania.

Jak widzimy koncepcjonowanie reform oświatowych musi zawsze zmierzać do odpowiedzi na dwa pytania:

1. *Jakie zmiany* zamierza się wprowadzić do danego systemu?

2. Za pomocą jakich optymalnych *działań* (strategii, technik, metod) i w jakim czasie zmiany te są możliwe do osiągnięcia?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania reformatorzy oświatowi są zdani na siebie, co oznacza, że nie mogą liczyć na gotowe już rozwiązania⁹. Nie oznacza to jednak bynajmniej, że dochodzenie do tych rozwiązań, a więc właśnie *koncepcjonowanie reformy*, pozbawione jest wszelkich reguł. Proces ten może przebiegać w sposób mniej lub bardziej poprawny lub wadliwy (to drugie zwykle oznacza jego chaotyczność, nieuporządkowanie i niekompletność) lub też prawidłowy, odpowiadający oczywistym wymogom koncepcyjnego myślenia.

Można wyróżnić dwa rodzaje reguł, według których powinien przebiegać proces koncepcjonowania reform. Pierwszy, to *reguły formalne*. Procedurę taką musi niewątpliwie cechować *koherencja*, a więc zwartość wewnętrzna poszczególnych kroków, *systematyczność*, a więc zarówno określony porządek myślowego postępowania, jak też obecność w nim wszystkich składowych elementów, a wreszcie *kompletność*, co w tym wypadku oznacza niewyrywkowość i niefragmentaryczność wysuwanych rozwiązań. System oświatowy, jak zresztą każdy system społeczny, jest układem o niezwykle bogatych i złożonych wewnętrznych sprzężeniach, którego rozpatrywanie wymaga podejścia holistycznego. Ogranicza to w znacznym stopniu swobodę reformatorskiego koncepcjonowania, w którym zawsze trzeba się liczyć z tym, że przyjęte rozwiązania wywołują nie tylko bezpośrednie skutki w wybranym elemencie funkcjonowania systemu, ale także uruchamiają całe wewnętrzne łańcuchy sprzężeń.

Drugi rodzaj reguł, jakim muszą być podporządkowane procesy koncepcjonowania reform oświatowych, to *reguły merytoryczne*. Chodzi tutaj o rodzaj i treść zawartość sądów wprowadzanych do koncepcji reformy jako jej elementów składowych. Elementy te są zawsze wobec siebie w określony sposób zrelatywizowane. Jeżeli przyjmiemy (co oczywiste), że koncepcjonista reformy zamierza dojść do określonych rozwiązań, to drogą do nich jest zawsze proces myślenia o określonej strukturze, a więc takiej, przy której poszukiwane wnioski (tj. rozwiązania) wprowadzane są z wcześniej ustalonych przesłanek. U podłoża procesu koncepcjonowania systemu oświatowego nie spoczywa bynajmniej wzór natchnionego kompozytora tworzącego w sposób dowolny z materiału, jaki wytwarza jego wyobraźnia muzyczna, lecz raczej wzór architekta, który w procesie tworzenia musi uwzględniać *dzięki* różnego rodzaju ustaleń i założeń, z których żadne nie może zostać pominięte.

Niestety, to, że proces koncepcjonowania systemu oświatowego przebiega w pewnym ustalonym porządku, porządku charakteryzującym się tym, że przyjęcie

⁹ Można oczywiście zaczerpnąć je z koncepcji innych reform, ale zawsze wówczas podejmuje się pewne ryzyko związane z tym, że wzory obce mogą być źle dostosowane do warunków funkcjonowania właśnie reformowanego systemu. To zaś (funkcjonowanie) przebiega w warunkach tak rozległych i głębokich uwarunkowań społeczno-kulturowych, że o prostych przeniesieniach doświadczeń innych reform z reguły nie może być mowy. Swoistością reform oświatowych, i poważnym problemem reformatorów, jest to, że każda z nich jest w istocie rzeczą przedsięwzięciem niepowtarzalnym.

określonych rozwiązań nie następuje na mocy dowolnego wyboru, lecz w wyniku racjonalnego wyprowadzania wniosków z określonych przesłanek, jest przez reformatorów oświatowych mało doceniany. To, że koncepcjonowanie oświaty podlega pewnym regułom heurystycznego myślenia (a nie dowolnej twórczości), a co więcej, musi w tym względzie odpowiadać regułom rządzącym takim myśleniem, jest przez reformatorów także słabo uświadamiane¹⁰. Koncepcjoniści reform najwyraźniej przyjmują szereg przesłanek własnego rozumowania w sposób bądź entymematyczny (tj. uznają je za oczywiste), bądź po prostu nie dostrzegają potrzeby ich uwypuklenia. W rezultacie rozwijane koncepcje zawierają ewidentne luki z punktu widzenia wymogów zasadności tego, co się w nich twierdzi.

Taka praktyka koncepcjonowania reform oświatowych ma swoje wielorakie uwarunkowania. O niektórych była już mowa wyżej. Wygenerowanie koncepcji reformy jest w mniemaniu wielu bardziej sprawą wizji niż kompetentnego i usystematyzowanego myślenia. Przekonanie takie znajduje silne oparcie w argumentacji podkreślającej pojedynczy, niepowtarzalny charakter każdej reformy. Nie sprzyja budowaniu świadomej refleksji nad procedurami koncepcjonowania reform także to, że samo koncepcyjne myślenie o reformie jest rzadko uprawiane w sposób zorganizowany. Najczęściej przybiera ono zrazu postać spontanicznych dyskusji toczących się w różnych gremiach i przez ludzi różnych profesji, nierzadko dalekich od oświaty¹¹.

Powstaje pytanie: Jaka jest struktura procesu koncepcjonowania reformy systemu oświatowego? Przez jakie etapy myślenia przechodzi koncepcjonista takiej

¹⁰ Widać to najwyraźniej w dziełach będących wytworami ich działalności, tj. w samych koncepcjach reform oświatowych. Są one, niestety, zwykle swoistym konglomeratem nieuporządkowanych względem siebie konstatacji, ocen, postulatów i rozwiązań. Wymownym i najświeższym przykładem tego rodzaju dzieła jest słynna już „pomarańczowa książka” pt. *Reforma systemu edukacji*, a nosząca w podtytule słowo „projekt”. Próżno by szukać w niej jakiejś całościowej diagnozy aktualnie działającego systemu oświatowego, a tym bardziej analizy przyczyn jego niedoskonałości. Także projektowane zmiany nie układają się bynajmniej w jakąś całość. Miał tego odnajdujemy w „projekcie” fragmentaryczne i oderwane od siebie zapowiedzi zmian (w strukturze systemu, w systemie profilaktyki i opieki nad dzieckiem, w zarządzaniu i nadzorowaniu systemu edukacji, w wychowaniu i kształceniu, w systemie oceniania i egzaminów, w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, zasadach awansowania zawodowego, a wreszcie w systemie finansowania oświaty). Niekiedy wprowadza się krótkie uzasadnienia projektowanych zmian przez wskazania na niedomagania aktualnego systemu, jednak ani przyczyny wykazywanych fragmentarycznie niedomagań, ani skutki przewidywanych zmian nie są pokazywane.

¹¹ Byłoby trudno znaleźć poza oświatą inny podsystem społeczny, na temat którego wypowiadają swoje opinie ludzie tak dalece niekompetentni w przedmiocie. Jest to, niestety, smutny objaw rozpowszechnionego poglądu, w myśl którego koncepcjonowanie reformy oświatowej jest bardziej sprawą poszukiwania rozwiązań „zdroworozsądkowych” niż wyraźnie określonego zjawstwa. W praktyce życia społecznego przeprowadzanie reformy oświaty powierza się określonym ludziom tylko dlatego, że zostali powołani na stanowiska decydentów oświatowych, pomimo że ich zawodowe kompetencje obejmują zupełnie inne dziedziny, odległe od oświaty. Takimi reformatorami „z przypadku” w dziedzinie oświaty są często nauczyciele – specjaliści przedmiotowi tylko dlatego, że przecież uczą w szkole, a co więcej, są uznanymi specjalistami. Nie bierze się jednak pod uwagę, że ich kompetencje odnoszą się do zupełnie innego zakresu.

reformy, jeśli przyjmiemy, że punktem wyjścia jest sama idea zmiany istniejącego systemu, punktem dojścia zaś ma być pełna koncepcja samej zmiany i jej przeprowadzenia?

Poszukiwanie odpowiedzi może tutaj jedynie polegać na próbie zrekonstruowania rzeczywistych procesów koncepcjonowania reform oświatowych, jakie poprzedzają ich przeprowadzenie. Próbę takiej analizy przeprowadziłem w swoim czasie (por. Muszyński 1994), teraz natomiast chciałbym dokonać jej rozwinięcia.

Można zasadnie przyjąć, że proces koncepcyjnego myślenia o reformie systemu oświatowego zaczyna się zawsze od *krytycznej oceny* systemu zastanego, określenia jego braków i sformułowania pewnych *oczekiwań* związanych z jego postulowaną zmianą. To pozwala dopiero przejść do analizy danego systemu pod kątem sposobów jego funkcjonowania, uzyskiwanych efektów, ale przede wszystkim *przyczyn jego niedomagań* oraz dysfunkcjonalności. Z kolei myśl koncepcjonistów reformy przenosi się w sferę rozwijania określonej *wizji* dotyczącej pożądanego obrazu przyszłości, a więc nakreślenia pewnych *rozwiązań modelowych*. Ustalenia te stanowią zespół niezbędnych przesłanek do tego, aby zastanawiać się, *w jaki sposób* ów pożądaný model szkoły (systemu oświatowego) i jej funkcjonowania może zostać zrealizowany, a więc uruchomiony w praktyce. Cały ten tok koncepcyjnego myślenia zamykają konkluzje dotyczące *warunków*, jakie muszą być spełnione, aby cały ten proces przemiany szkoły mógł się rozpocząć i zostać pomyślnie przeprowadzony do końca.

Jak się okazuje, całą strukturę procesu koncepcjonowania systemowych zmian w oświacie można sprowadzić do następujących pięciu etapów:

1. **Etap wartościowania albo aksjologii.** Punktem wyjścia na drodze do reformy szkoły jest zawsze ocena (z reguły ujemna) stanu aktualnego, wysuwanie postulatów zmiany oraz określanie jej pożądaných kierunków. Koncepcjoniści reform rzadko mają tutaj do czynienia z sytuacją nie obciążoną jakimiś społecznymi naciskami. Inspiracją do ich poszukiwań jest zwykle niezadowolenie z zastanej szkoły wyrażające się w krytycznych opiniach, za którymi idą coraz powszechniej podzielane i zgłaszane oczekiwania. Do koncepcjonistów reformy należy nadanie tym opiniom charakteru aksjologicznych założeń przyszłej reformy sprowadzających się do: 1) określenia wad i słabości systemu zastanego oraz 2) sformułowania celów, jakim powinny być podporządkowane postulowane zmiany w oświacie. Jak widzimy, system oświatowy jest na tym etapie traktowany w sposób holistyczny, jako całość, i rozpatrywany w kategoriach jego cech, pełnionych przez niego funkcji lub też jego rzeczywistych zamierzonych lub niezamierzonych efektów.

2. **Etap diagnozy albo eksplikacji** istniejącego systemu. Koncepcjonowanie reformy nie może się obyć bez wnikliwej analizy przyczyn niezadowalającego stanu funkcjonowania danego systemu oświaty, a co za tym idzie, określenia warunków, od których zależne jest przezwycięzenie jego niedomagań i słabości, i nadanie mu pożądaných cech lub też uruchomienie pożądaných funkcji. Na tym etapie koncepcjonowania niezbędne jest już wnikanie w wewnętrzne mechanizmy i uwarunko-

wania rządzące funkcjonowaniem systemu. Na przykład, o ile w etapie poprzednim poprzestaje się na ocenie, iż w szkole panuje „przerost dydaktyki” lub też, że cechuje ją „restryktywność nauczycieli w stosunku do uczniów”, to teraz niezbędna jest dokładniejsza analiza tych zjawisk z punktu widzenia sposobów oraz przyczyn ich występowania.

3. Etap *nakreślenia wizji*, a więc **projektowania**. Koncepcjoniści reformy stają teraz wobec pytania zasadniczego: Jakie zmiany w systemie (a także poza nim) są konieczne i niezbędne, aby funkcjonował on w pożądaną sposób? Jak widzimy, projektowanie zmian w systemie oświatowym jest możliwe dopiero, kiedy dysponuje się wystarczająco dokładną diagnozą ukazującą rzeczywiste czynniki i uwarunkowania, które wyznaczają sposób funkcjonowania systemu, a więc leżą u podłoża jego obserwowanych niedomagań. Niezbędne ku temu zmiany mogą się oczywiście plasować w różnych elementach systemu, jak na przykład w jego strukturze, organizacji, treściach (programach), infrastrukturze (wyposażeniu) czy kompetencjach pracowników systemu itp. W każdym razie muszą być adekwatne do zakładanych zmian w sposobie funkcjonowania systemu. Dla przykładu: trudno oczekiwać, że zmiana liczby uczniów w klasie zintensyfikuje w niej procesy wychowania. Upatrywanie w tym, skądinąd nie bez znaczenia, czynnika remedium na „dobre wychowanie” jest po prostu efektem wadliwej diagnozy dokonanej na etapie poprzednim.

4. Etap *wypracowywania rozwiązań prakseologicznych*, czyli **operacjonalizacji**. Koncepcjoniści reformy stają teraz wobec kolejnego pytania: Co mają robić pracownicy systemu (szkoly), aby w sposobie jego funkcjonowania nastąpiły zaprojektowane trwałe zmiany? Każdy system jest „uruchamiany” przez to, że zatrudniona w nim kadra wypełnia w pewien sposób swoje zadania. Toteż zmiana w funkcjonowaniu systemu oznacza zawsze zmianę w sposobie wykonywania określonych zadań przez określonych pracowników¹². Jest to prosta konsekwencja tego, że system oświaty jest systemem społecznym, w którym ostatecznie nic nie dzieje się bez udziału czynnika ludzkiego. Oczywiście, zadania, jakie wypełniają pracownicy systemu dla jego funkcjonowania są ogromnie zróżnicowane. Jednak nie ma w nim takiej zmiany, która mogłaby być dokonana z ich pominięciem.

5. Etap *planowania toku i sposobów wprowadzania zmian*, czyli **strategizacji**. Z kolei koncepcjoniści reformy systemu szkolnego stanęli przed nowym pytaniem: Za pomocą jakich działań można doprowadzić do tego, aby określeni jego pracownicy podjęli czynności wywołujące pożądane zmiany w sposobie funkcjonowania systemu? Jak widzimy system jest tutaj rozpatrywany z innej perspektywy, a mianowicie z zewnątrz w stosunku do niego. Koncepcjonistów reformy interesują teraz wszystkie znaczące „wejścia” do systemu, przedmiotem ich poszukiwań zaś są najbardziej optymalne decyzje w stosunku do systemu jako całości, takie mianowicie, których realizacja daje największe prawdopodobieństwo wywołania zakładanych zmian.

¹² Można by wręcz przyjąć tezę, że jeżeli reforma systemu nie pociąga za sobą żadnych istotnych zmian w sposobie wykonywania zadań przez jego kadre, jest ona jedynie pozorna, a więc chybiona.

Idzie tutaj o decyzje i działania o charakterze globalnym w dziedzinie organizacyjnej i programowej, przede wszystkim zaś w sferze polityki administracyjnej, kadrowej, finansowej i szkoleniowej.

Każdy z wymienionych poziomów (etapów) wymaga oddzielnych rozstrzygnięć i ustaleń. Żaden natomiast nie może zostać pominięty – jeżeli oczywiście reforma systemu oświatowego ma prowadzić do rzeczywistych i systemowych, a nie powierzchownych i fragmentarycznych zmian i jeśli ma zostać rzeczywiście przeprowadzona do końca. Niestety, jest regułą, że w całym toku koncepcjonowania reformy występują swoiste luki. Są one konsekwencją nagminnie stosowanego w takich przypadkach myślenia intuicyjnego i życzeniowego zarazem. Oto najczęściej projektanci reform milcząco, a co więcej nieświadomie, zakładają naturalny i spontaniczny przebieg niektórych procesów wchodzących w skład celowej przemiany systemu szkolnego. Owe entymematycznie przyjmowane przesłanki dotyczą najczęściej etapów eksplikacji i projektowania nowego systemu szkolnego, a nierzadko także opracjonalizacji. Tak więc, reformatorzy zwykle wychodząc od krytyki szkoły istniejącej, nie zadają sobie trudu odpowiedzi na pytania dotyczące przyczyn takiego właśnie stanu rzeczy, jak również nie próbują zarysować jakiegoś alternatywnego sposobu funkcjonowania szkoły jako zasadniczego przedmiotu zmian. Nie zajmują się także zmianami, jakie miałyby się dokonać w sposobie funkcjonowania pracowników szkoły, zakładając (niestety zwykle mylnie), że zmiany te bądź nie są potrzebne, bądź też dokonają się same w wyniku zastosowania odpowiedniej strategii w zakresie zarządzania systemem oświatowym.

Tak więc, reformatorzy szkolnictwa z reguły koncentrują się najpierw na poziomie pierwszym, budując swoistą „ideologię” planowanej reformy, co zwykle przybiera postać ogólnej krytyki szkoły zastanej (dokonywanej za pomocą cech opisowo-wartościujących o wydźwięku pejoratywnym) oraz wysunięcia szeregu postulatów odnoszących się do szkoły jaką miałaby ona być (najczęściej znów w kategoriach cech opisowo-wartościujących, ale tym razem o wydźwięku pozytywnym), a następnie dokonują swoistego przeskoku do poziomu końcowego, a więc określają globalne posunięcia jakie należałoby przeprowadzić w polityce oświatowej. W ten sposób to, co składa się zwykle na tzw. koncepcję reformy systemu szkolnego, obejmuje rozbudowaną „aksjologię” w postaci krytyki szkoły dotychczasowej oraz narysowania wizji szkoły, w jaką tamta miałaby zostać przekształcona, a następnie rozwiązania strategiczne w postaci postulowanych zmian administracyjnych, organizacyjnych, strukturalnych, programowych czy wreszcie kadrowych. W ten sposób reformowanie oświaty przenosi się dość łatwo w sferę określonej polityki oświatowej. Natomiast sama istota reformy, a więc analiza funkcjonowania zastanego systemu oświatowego, diagnoza jego słabości i niedomogów, ich eksplikacja przez ukazanie wewnętrznych sprzężeń i uwarunkowań tego funkcjonowania, określenie zmian jakie należy w nim wprowadzić, a przede wszystkim procesów jakie powinny wystąpić w funkcjonowaniu szkoły, a następnie zadań i czynności, za pomocą któ-

rych owe procesy miałyby zostać uruchomione – wszystko to zostaje zwykle pominięte lub też potraktowane w sposób powierzchowny i wyrywkowy¹³.

Konsekwencje takiego uproszczonego sposobu koncepcjonowania reformy szkoły są daleko idące. Polegają one przede wszystkim na braku związku pomiędzy modelem szkoły i jej funkcjonowania ujętym w postulatach a programem zmian, jakie się zamierza wprowadzić do systemu szkolnego. W ten sposób deklaracje reformatorów co do tego, jaka ma być nowa, przeobrażona szkoła nie znajdują pokrycia w rozwiniętej strategii wprowadzania do niej zmian. To właśnie jest najczęstszą przyczyną niepowodzenia reform szkolnych, które, jak podkreśla wielu badaczy tego problemu, wprowadzie się „udają”, ale szkoła – gdy chodzi o sposób jej funkcjonowania – pozostaje nadal taka sama lub, co gorsza, podlega niepożądanym i nieprzewidzianym deformacjom (Popkewitz, Tabachnick i Wehlage 1982, s. 180).

Ten nagminnie dokonywany przeskok od *ideologii reformy* – w postaci globalnych ocen i deklaracji – do *strategii jej wprowadzania* – w postaci planu globalnych decyzji dotyczących zmian – z pominięciem analizy mechanizmów funkcjonowania systemu oświatowego przynosi w rezultacie znany skądinąd, charakterystyczny efekt „czarnej skrzynki”. Reformatorzy oświatowi dokonują różnych manipulacji „na wejściu” (a raczej wejściach) systemu, żywiąc nadzieję, że wprowadzone zmiany pociągną za sobą pożądane zmiany „na wyjściu”. Natomiast to, co się dzieje wewnątrz układu, nie staje się przedmiotem żadnego rozpoznania. A przecież właśnie dokonanie trafnej analizy wewnętrznych mechanizmów funkcjonowania układu jest podstawowym warunkiem racjonalnego doboru takich zmian „na wejściu”, które pozwalają zasadnie oczekiwać pożądanych efektów, jakie miałyby przynosić układ. W rezultacie koncepcjoniści reform szkoły prowadzą swoistą „grę w ciemno”, a więc jedynie działania o wysokim stopniu prawdopodobności. Jeżeli pomimo to decydują

¹³ Najświeższą egzemplifikacją takiego właśnie koncepcjonowania reformy szkoły jest ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projekt w dwóch publikacjach: *Reforma systemu edukacji – koncepcja wstępna* (Warszawa, styczeń 1998, MON) oraz *Reforma systemu edukacji – projekt* (Warszawa 1998, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne). Autorzy wychodzą od krytyki szkoły, zarzucając jej prymat informacji nad umiejętnościami („przerost dydaktyki”), chaos w sferze wartości, nauczanie według dziedzin akademickich oraz ograniczenie pracy wychowawczej, niski prestiż nauczyciela wychowawcy, jak też brak współpracy wychowawczej z rodziną ucznia („koncepcja wstępna”, s. 3 i 37). W ślad za tą krytyką następują skromniejsze już postulaty. Projekt wysuwa model szkoły, w której zintegrowane z sobą nauczanie i wychowanie miałyby służyć „integralnemu rozwojowi wszystkich sfer osobowości” ucznia („projekt”, s. 38). Ta cała „aksjologia” reformy nie znajduje jednak żadnego rozwinięcia ani w analizie przyczyn takiego stanu rzeczy (eksplikacja), ani też w żadnych rozwiązaniach dotyczących zmian w obrębie procesów osobotwórczych zachodzących w szkole. Autorzy ograniczają się do jeszcze jednego postulatu, a mianowicie, aby szkoła była „wspólnotą nauczycieli i uczniów” („projekt”, s. 40), cele zaś wychowania mają zostać „przetworzone w formę konkretnych działań”, jak też mają być „zawarte w Szkolnym Programie Wychowawczym” (tamże, s. 38), po czym przechodzą już do zaprojektowania całego szeregu posunięć o charakterze strategicznym, a mianowicie: nowej struktury systemu edukacji, reformy systemu profilaktyki i opieki, zmian w nadzorowaniu i zarządzaniu systemem edukacji, a wreszcie zmiany planów nauczania, programów i treści nauczania i wychowania.

się na tę grę, to głównie dlatego, że nie zdają sobie sprawy z tego, iż przedsięwzięta reforma ma taki właśnie charakter.

Właśnie brak świadomości wysokiego ryzyka jakie niesie z sobą podejmowana gra, a więc reforma, a z drugiej strony świadomość konieczności zmian, to główne przyczyny parcia ku niej samych reformatorów (jeśli pominąć tutaj względy czysto polityczne, które zresztą zwykle dominują). Jest dość znamienne, że reformatorzy nie mają zwykle wątpliwości ani wahań. Gdyby tak było, przeprowadzaliby swoje reformy w sposób bardziej ostrożny, dopuszczający możliwość wycofania się lub niezbędnych korekt. Przede wszystkim zaś dążyliby do poddania koncepcji reformy jakimś procedurom weryfikacyjnym (na przykład przez próby jej wprowadzenia w ograniczonym zasięgu). Tak się jednak dzieje raczej rzadko¹⁴.

Jak widzimy, w pracach nad przygotowaniem reform oświatowych przechodzi się zwykle dość beztrudno do porządku dziennego nad „średkowymi” etapami całej procedury ich koncepcjonowania. Innymi słowy, projektodawcy reform nie zadają sobie trudu, aby – zanim dojdą do przyjęcia określonej strategii przeprowadzania reformy – znaleźć odpowiedzi na trzy pytania:

1. Jakie *czynniki i mechanizmy*, a więc jaki sposób funkcjonowania danego systemu szkolnego, decydują o jego niezadowolających efektach?
2. Jakie zmiany w *sposobie funkcjonowania tego systemu* są konieczne, aby osiągał on pożądane (postulowane i zakładane) efekty?
3. Jakie zmiany w *sposobie działania określonych pracowników tego systemu* są konieczne, aby spowodować pożądane zmiany w sposobie jego funkcjonowania?

Poszukiwanie odpowiedzi na wymienione pytania to nic innego, jak proces *projektowania systemu*. Pod pojęciem tym rozumie się intelektualną czynność (lub, jak mówi Kotarbiński, obmyślanie) określonego wytworu (czynności, dzieła), które zastosowane w praktyce ma zapewniać osiągnięcie założonych celów (por. Kotarbiński 1961, s. 446-447; Gasparski 1977, s. 51). Ów wytwór naszego myślenia określany jest bliżej jako model (por. np. Lenkiewicz 1977, s. 115 i n.) lub też „teoria optymalizacyjna”, spełniające przyjęte kryteria efektywności. Innymi słowy mówiąc, projektowanie polega na tworzeniu konstruktów myślowych, które urzeczywistnione w działaniu zapewniają osiągnięcie określonych, uprzednio założonych celów.

Dla uporządkowania pola dalszych rozważań przyjmijmy od razu, że interesuje nas tutaj wyłącznie pewna swoista odmiana projektowania, a mianowicie tzw. projektowanie reformujące, tj. poszukiwanie takiego sposobu postępowania, którego zastosowanie ma spowodować „zmianę stanu rzeczy, który aktualnie istnieje” (Podgórecki 1962, s. 55-56). Dalej: przedmiotem uwagi czynimy wyłącznie projek-

¹⁴ Kłopot jednak w tym, że nauki pedagogiczne nie dysponują metodologią przeprowadzania takich globalnych prób lub eksperymentów, w rezultacie czego bądź nie stosuje się ich wcale, bądź też – zastosowane – nie budzą większego zaufania, bo brak jest jasnych kryteriów, kiedy dana koncepcja reformy sprawdza się (lub też nie) w praktyce. To zresztą sprawia, iż próby takie są często bezpodstawnie wykorzystywane jako potwierdzające słuszność przyjętej koncepcji. Zresztą są one z reguły bardzo czasochłonne, co oczywiście – w powiązaniu z niskim poziomem ich niezawodności – zdecydowanie przemawia przeciwko ich stosowaniu.

towanie wysoko złożonych celowych układów społecznych, to jest takich, które mają dokonywać z góry założonych przetworzeń i których funkcjonowanie uruchamiane jest przez zorganizowane działania ludzi. Dodajmy, że swoistością układu, jakim jest system oświatowy (która wyodrębnia go spośród wielu innych społecznych układów celowych), jest to, że podstawowe przetworzenia, dla których układ ten jest powołany, to zmiany, jakie mają się dokonać w osobowości uczniów. Cokolwiek by nie powiedzieć o tego typu układach, to właśnie jest niepodważalne: spełniają one swoje zadania tylko wówczas, kiedy w osobowościach uczniów dokonują się założone przemiany.

Skoncentrujmy się obecnie wyłącznie na układzie, jakim jest system oświatowy. Powstaje pytanie: Co może być przedmiotem jego reformującego projektowania? Prosta i oczywista odpowiedź, jaka się tu nasuwa, brzmi następująco: Reformującym zmianom mogą (i powinny) podlegać wszystkie te elementy układu (ale też tylko te), od których zależy jego efektywność. Rzecz jednak w tym, że pod pojęciem efektywności układu mogą kryć się różne zmiany zachodzące na jego wyjściu (lub wyjściach). Toteż tezę powyższą należałoby sformułować nieco dokładniej: **projektowanie reformujących zmian w systemie oświaty powinno objąć dokładnie te jego elementy składowe, które determinują pożądane efekty** (a więc takie, których aktualnie funkcjonujący system nie przynosi lub przynosi w niewystarczającym stopniu, a powinien, bądź też takie, które przynosi, a nie powinien).

Niestety, w praktyce reformowania systemów oświatowych można się spotkać dość często z mniej lub więcej wyraźnym brakiem adekwatności (a więc i związku) pomiędzy tymi ich elementami, które obejmuje się projektowaniem (ergozmianami), a tymi zmianami, jakie zamierza się osiągnąć na wyjściu, a więc w sferze zakładanych celów lub wyników ich funkcjonowania. Można by zasadnie przypuszczać, że to właśnie jest główną przyczyną niepowodzeń wielu reform szkolnych: po prostu zaprojektowane w nich zmiany w obrębie systemu nie prowadzą bynajmniej do zakładanych wyników. Dlaczego zatem są objęte projektowaniem? Można wymienić trzy tego przyczyny:

1. Koncepcjoniści reformy szkoły nie dysponują *wystarczającą wiedzą* o tym, za pomocą jakich zmian w systemie można wywołać pożądane efekty, w rezultacie czego projektują zmiany „po omacku”.

2. Koncepcjoniści reformy dysponują *mylną lub uproszczoną wiedzą* na ten temat, co daje im złudne podstawy do przekonania, że projektowane zmiany przyniosą pożądane rezultaty.

3. Koncepcjoniści reformy *są świadomi* tego, że ich projektowane rozwiązania nie przyniosą zapowiadanych efektów, lecz z różnych powodów (politycznych, prestiżowych, propagandowych) nie odstępują od kontynuacji dzieła reformy¹⁵. Mamy wówczas do czynienia z ewidentnymi przypadkami pozorowania reformy.

¹⁵ Psychologicznie rzecz biorąc, wysoce prawdopodobne jest, że w świadomości koncepcjonistów reformy dochodzić będzie do wiązania się z sobą tych przyczyn. Ludzie podejmujący ryzykowne, bo nie oparte na wiedzy, działania reformatorskie, będą z reguły wykazywali tendencję do tego, aby wypierać świadomość własnej niekompetencji.

Niedostatki w myśleniu koncepcyjnym nad reformami oświatowymi występują w sposób najbardziej widoczny wówczas, gdy chodzi o uwzględnienie w projektowaniu tych zmian, które odnoszą się do *procesów osobotwórczych w szkole*. Pod pojęciem tym rozumiemy ogół wpływów (lub oddziaływań), jakim poddani są uczniowie w wyniku uczestnictwa w całokształcie życia szkolnego. Procesy takie nie tylko w każdej szkole zachodzą, lecz także są w każdym systemie szkolnym zakładane. Wynika to z samej istoty szkoły jako układu celowego. Przyjmuje się za oczywiste, że każdy uczeń zostaje w szkole umieszczony w takich warunkach i poddany takim stymulacjom, które wywoływać będą określone procesy kształtowania się (rozwoju) jego osobowości w sposób przyjęty za pożądany (a więc zgodny z celami szkolnego kształcenia i wychowania). Takie **założone procesy**, w oparciu o które szkoła ma realizować swoje zadania kształcące w stosunku do każdego ucznia, obejmujemy tutaj ogólnym pojęciem *technologii osobotwórczej* (lub dokładniej: technologii procesów osobotwórczych). Ich bliższym określeniem i miejscem w całokształcie koncepcjonowania systemów szkolnych warto się zająć nieco bliżej.

TECHNOLOGIA PROCESÓW OSOBOTWÓRCZYCH JAKO PRZEDMIOT ANALIZY I PROJEKTOWANIA SYSTEMÓW SZKOLNYCH

Każdy system szkolny zostaje powołany do tego, aby poddać uczniów określonym oddziaływaniom, które mają prowadzić do pożądanych efektów w sferze kształtowania się i rozwoju ich osobowości. Oddziaływania te są zakoncepcjonowane i organizowane według dwojakiego rodzaju założeń. Pierwszy dotyczy *treści*, jakie mają w toku pracy szkoły być przyswajane przez uczniów, drugi natomiast *procesów*, poprzez które ma się to dokonywać. Dobór treści dokonuje się zawsze według przyjętych kryteriów wartościowania, te zaś są konsekwencją przyjętych celów. Toteż ich całokształt można tutaj określić mianem **aksjologii funkcjonowania szkoły**. Jej istotnym dopełnieniem są zawsze założenia (nie zawsze dość wyraźnie określane) dotyczące tego, w jaki sposób, a więc poprzez *jakie procesy zachodzące w psychice uczniów*, owe treści mogą być im przyswajane. Procesy takie, których wywoływanie w toku funkcjonowania szkoły uważa się za nieodzowne dla realizacji założonej aksjologii, określać będziemy tutaj mianem **technologii osobotwórczej szkoły**. Szkoła może w toku swego funkcjonowania wywoływać takie procesy jedynie przez podjęcie przez jej personel *określonych działań* (przy określonej ich organizacji, porządku i metodyce). Założenia dotyczące tego, *jakie działania są niezbędne dla uruchomienia przyjętej technologii osobotwórczej* składają się na to, co najbardziej ściśle można by określić mianem **prakseologii funkcjonowania szkoły**.

Każdy realnie istniejący i funkcjonujący system szkolny można analizować pod względem wyłonionych elementów. Co więcej: analiza taka może, i powinna, ustalać, jakie związki wewnętrzne zachodzą pomiędzy nimi. Jest to zasadnicze kryterium spójności systemu, a więc także tego, na ile jest on układem zbudowanym

według reguł celowościowego projektowania, a więc takiego, które zapewnia jego (układu) wystarczającą efektywność i sprawność. Poprawnie bowiem można zaprojektować taki układ tylko wówczas, kiedy przyjęte rozwiązania dotyczące sposobu funkcjonowania układu są wyprowadzane według jedyne­go możliwego tutaj porządku wnioskowania, a mianowicie od założeń dotyczących aksjologii funkcjonowania szkoły przez przyjętą dla niej technologię osobotwórczą do odpowiedniej prakseologii. Innymi słowy, aby zaprojektować sprawnie funkcjonujący system szkoły, jego koncepcjonowanie musi obejmować poszukiwanie odpowiedzi na trzy kolejne pytania:

1. Jakim **celem kształcenia i wychowania** ma być podporządkowane funkcjonowanie projektowanego systemu?

2. Jakim **procesom osobotwórczym** mają zostać poddani uczniowie w toku edukacji szkolnej, aby osiągnięcie tych celów było możliwe?

3. Jakie **działania w obrębie systemu szkoły** muszą zostać podjęte, aby można było wywoływać w jej funkcjonowaniu założone procesy osobotwórcze?

Zauważmy w tym miejscu, że założenia dotyczące projektowanych procesów osobotwórczych stanowią jedyne rzeczowe uzasadnienie rozwiązań dotyczących całej prakseologii funkcjonowania szkoły. Bez nich są te rozwiązania po prostu zawieszono w próżni. Toteż w racjonalnie uprawianym projektowaniu systemu szkolnego ich jasne określenie należy uznać za absolutnie nieodzowne. Innymi słowy: pełne projektowanie systemu szkolnego musi obejmować: określone *założenia dotyczące jego aksjologii*, ściśle do nich dostosowane *założenia dotyczące jego optymalnej technologii*, a wreszcie wyprowadzone z nich *rozwiązania składające się na odpowiednią prakseologię* funkcjonowania szkoły.

Niestety, w praktyce projektowania systemów szkolnych nie zawsze tak bywa. Zazwyczaj koncepcjoniści reformowania szkoły uznają za oczywiste uwzględnianie w rozwiązaniach projektowych elementu aksjologii – przez bliższe określanie treści nauczania i wychowania, zwykle w postaci odpowiednich programów. Już znacznie rzadziej, i zwykle tylko fragmentarycznie, koncentrują się w projektowanych rozwiązaniach na działaniach, jakie dla realizacji założonych celów powinno się w szkole podjąć. Natomiast kwestie sposobu funkcjonowania szkoły, a więc jej osobotwórczą technologię, uznaje się z reguły za element bądź nie podlegający zmianom, bądź też przyjmowany w sposób intuicyjny, co sprawia, że zwykle nie jest ona (technologia) w projektowaniu w ogóle uwzględniana. System szkolny traktuje się jako swoisty mechanizm działający samoczynnie i niezmiennie, któremu można „zadawać” określone treści do realizacji. Co więcej, przyjmuje się, że jeżeli już stosowana przez szkołę technologia jest wadliwa, to jest to spowodowane niewłaściwymi treściami, toteż wystarczy zmienić programy, aby wywołać także odpowiednie do nich zmiany technologii¹⁶.

¹⁶ Na przykład koncepcjoniści reform uważają często, że stosowanie przez nauczycieli pamięciowego sposobu nauczania spowodowane jest nadmiarem materiału przewidzianego w programach, toteż

Najprościej rzecz ujmując, zmiany w kształcącym funkcjonowaniu szkoły upatruje się głównie w tym, *jakie treści* ma nauczyciel przekazywać uczniowi, a następnie dopiero, w *jaki sposób* ma to czynić, przy czym zakłada się, że owe treści same w bliżej nieokreślony sposób pociągają za sobą odpowiednie zmiany form. Natomiast sprawa procesów osobotwórczych, które są „rdzeniem” funkcjonowania szkoły, uchodzi zupełnie uwadze koncepcjonistów szkoły. Nie bierze się więc pod uwagę tego, że uczeń przychodzi do szkoły z określonymi dążeniami, które sprawiają, że to, co mu oferuje szkoła jako „treści” ma dla niego mniejszą lub większą wartość. Wskutek tego „wartości” (lub dokładniej: atrakcyjności) nabiera dla niego sama szkoła. Dalej, nie bierze się pod uwagę tego, że uczeń w szkole wchodzi w określone stosunki społeczne, w tym także z nauczycielami, które w znacznej mierze determinują sposób jego funkcjonowania w szkole, tego zaś nie da się zamknąć w ciasne ramy schematycznie pojmowanej roli ucznia. Nie bierze się także pod uwagę tego, że uczniowie w toku życia szkolnego rozwijają bogate kontakty, w wyniku których tworzą się złożone nieformalne struktury grupowe rozwijające własne systemy wartości i norm, własną obyczajowość i style życia, a nade wszystko uruchamiające silne mechanizmy kontroli społecznej.

Najogólniej mówiąc: **w projektowaniu szkoły jako układu celowego nie uwzględnia się ogółu procesów osobotwórczych zachodzących w życiu każdej szkoły i obejmujących każdego ucznia.** A przecież właśnie te procesy determinują rzeczywistą edukacyjną efektywność szkoły. W ten sposób dochodzi tu do swoistego paradoksu: w założeniach dotyczących efektów pracy szkoły przyjmuje się, że wpłynie ona na całą osobowość ucznia, natomiast w projektowanych rozwiązaniach realizacyjnych nie uwzględnia się ogromnej większości tych procesów, które o takich efektach decydują. Może to jedynie podnosić probabilność opracowywanego systemu szkoły do granic, od których zaczyna się już jego edukacyjna niewydolność.

Uproszczenia w koncepcyjnym myśleniu o szkole i systemie szkolnym idą zresztą jeszcze dalej. Uprawiający je bowiem zwykle ograniczają pojęcie szkoły i jej funkcjonowania jako systemu celowego wyłącznie do tego, co się dzieje na lekcji szkolnej, a więc w formalnym kontakcie nauczyciela z uczniami. To właśnie w tym kontakcie następuje przecież przekazywanie przez nauczyciela określonych treści uczniom. Toteż wszystkie zadania, jakie ma do spełnienia szkoła w zakresie kształtowania i rozwoju osobowości ucznia, zostają sprowadzone do ram wyznaczonych realizacją przez nauczyciela treści programowych w poszczególnych „jednostkach lekcyjnych”. To oczywiście nie pozostaje bez wpływu na zakres zmian objętych myśleniem reformatorskim o szkole. Zostają one z reguły zamknięte w ciasnym przedziale tego, co ma do zrobienia nauczyciel na lekcji (wskutek tego tzw. „godziny

ich „odchudzenie” pociągnie za sobą przejście do bardziej heurystycznych form pracy nauczyciela z uczniami. Ten uproszczony sposób myślenia odnajdujemy także w koncepcji obecnej reformy szkoły.

wychowawcze” traktowane są z reguły jako odmiana lekcji o podobnej formie ich realizacji, a jedynie odmiennych treściach¹⁷).

Jak widzimy, te wyraźne uproszczenia i zawężenia w sposobie pojmowania i koncepcjonowania pracy szkoły biorą swój początek w wadach samej analizy wyjaśniającej funkcjonowanie szkoły, a więc już na etapie poprzedzającym projektowanie. Koncepcjoniści reformy zwykle nie poszukują odpowiedzi na pytanie: Co właściwie w życiu szkolnym wywiera wpływ na kształtowanie się osobowości uczniów? Jest to w istocie rzeczy pytanie o procesy osobotwórcze, jakie w ogóle zachodzą w szkole. Dopiero odpowiedź na nie mogłaby prowadzić do poszukiwań nad tym, jakie z tych procesów i w jaki sposób objąć celowymi zabiegami w funkcjonowaniu szkoły.

To, że w szkole dzieje się coś istotnego, co jednak nie mieści się w oficjalnie przyjętych programach, podnosili jej teoretycy niejednokrotnie¹⁸. Najszerzej jednak zjawisko to zostało ujęte i opisane w koncepcji tzw. „ukrytego programu” szkoły. Wprawdzie jej twórca, P.W. Jackson (1968), pod pojęciem tym rozumiał społeczne wymagania, jakie towarzyszą szkolnym sytuacjom uczenia się w klasie (uczeń poddany jest nie tylko tym wpływom, które wynikają z planowych zadań szkoły jako instytucji, lecz także wpływom będącym konsekwencją tego, że szkoła jest także terenem życia społecznego uczniów i nauczycieli), jednak kontynuatorzy tej koncepcji kładli nacisk przede wszystkim na to, że przyjęte przez szkołę programy nabierają w toku ich realizacji innych niż założone funkcji. W ten sposób rzeczywisty ich wpływ nie pokrywa się z założeniami, a co więcej, może od nich daleko odbiegać. Zmiany te są następstwem działania różnych czynników. Po pierwsze, treści programowe podlegają istotnym modyfikacjom wskutek indywidualnych interpretacji, jakie nadają im nauczyciele. Po drugie, większy wpływ osobotwórczy ma często sposób realizacji programu niż jego treści (na przykład na dowolnym materiale nauczania może nauczyciel „wćwiczać” ucznia do posłuszeństwa, co może być całkiem sprzeczne z przyjętymi założeniami aksjologicznymi). Wreszcie, po trzecie, odbiór treści programowych jest w istotny sposób wyznaczany przez wprowadzanie na teren szkoły „obcych” wpływów i nacisków wywieranych przez znaczące grupy spoza szkoły¹⁹.

¹⁷ Przekonanie to jest w całej rozciągłości lansowane w najnowszej koncepcji reformy szkoły. Jej autorzy wyraźnie mówią o prowadzeniu na godzinach wychowawczych tzw. „cykli tematycznych” z zakresu przyjętego przez szkołę programu wychowania. Słowem, godzina wychowawcza to jeszcze jedna lekcja, której odrębność zaznacza się w treści, lecz nie w formie (por. „Reforma...”, dz. cyt., s. 39).

¹⁸ Myśl tę znajdujemy na przykład u F. Znanieckiego, który podkreślał, że w szkole obok planowej działalności dochodzą do głosu także inne wpływy o charakterze społecznym, które wywołują zmiany, jakie „nie leżały w jej planie” (Znaniecki 1973, t. I, s. 186).

¹⁹ Z czasem koncepcja „ukrytego programu” będzie nabierać nieco innego sensu. Zaczyna kłaść się większy nacisk przede wszystkim na to, że szkoła jest społeczną organizacją poddaną zarówno wpływom innych grup społecznych, jak też spełniającą w stosunku do społeczeństwa określone niezakładane oficjalnie funkcje. W tym kierunku poszli przede wszystkim teoretycy szkoły o orientacji neomarksistowskiej, jak Bowles i Gintis, a przede wszystkim Apple, Giroux, McLaren oraz Bourdieu. Autorzy ci dopatrują się „ukrytego programu” szkoły głównie w jej funkcjach reprodukcyjnych w stosunku do pewnego porządku społecznego. Innymi słowy, ukryty program szkoły jest „ukrytym procesem repro-

Koncepcja „ukrytych programów” zbliża nas do przedmiotu podjętych dociekań nad projektowaniem systemów szkolnych. Ukazuje ona bowiem w sposób przekonujący konieczność takiej analizy funkcjonowania szkoły, w której centralnym przedmiotem uwagi, a zarazem punktem wyjścia dla rozwiązań projektowych, są rzeczywiste procesy osobotwórcze, w jakich czynnie uczestniczą uczniowie i ich nauczyciele w całym toku życia szkolnego. Dopiero ustalenie i zrozumienie, co w rzeczywistości szkolnej, i w jaki sposób, wpływa na kształtowanie się i rozwój osobowości ucznia, pozwala poszukiwać rozwiązań dotyczących sposobów, form i warunków efektywnego celowego funkcjonowania szkoły.

Niestety, koncepcjoniści reform szkolnych zwykle pomijają ten element jako przedmiot planowanej zmiany. Traktują oni procesy osobotwórcze, jakim ma zostać poddany uczeń, jako swoistą „czarną skrzynkę”, a więc element stały, nie podlegający ani analizie, ani, tym bardziej, planowym zmianom. Tymczasem właśnie ten element może być przedmiotem niezwykle daleko idących modyfikacji. Oto, na przykład, te same zadania programowe mogą uczniowie podejmować z nakazu nauczyciela, z własnego wyboru czy też w wyniku ustaleń przyjętych w ramach organizacji zespołowego działania uczniów; uczeń może mieć różny zakres swobody (lub jej braku) w planowaniu własnej pracy, określaniu własnych zadań czy korzystaniu ze źródeł; może także mieć różne możliwości posługiwania się zdobytą wiedzą lub umiejętnościami; może dysponować większą lub mniejszą (ew. żadną) swobodą w określaniu i realizacji własnych zainteresowań, jak również w wyborze poziomu, w jakim zamierza opanować dany materiał programowy; może także wchodzić w różne kontakty z innymi w zakresie przekazywania zdobytej wiedzy itp.

Najogólniej mówiąc, system szkolny może przewidywać taką organizację życia i pracy szkolnej, która będzie obfitować w sytuacje mniej lub więcej standardowe lub urozmaicone, wprowadzające w ubogie i schematyczne stosunki społeczne lub też w bogate formy współżycia i komunikacji, wywołujące różnorodne procesy poznawcze, motywacyjne i emocjonalne, lub też w monotonię pamięciowego przyswajania wiedzy, odwołujące się do podmiotowości ucznia lub też do jego podporządkowania się zewnętrznemu kierowaniu, otwierające przed uczniem szanse wyboru różnych dróg samorealizacji lub też wtłaczające go w schemat kolejnego osiągania ustalonych standardów.

Powstaje pytanie o zupełnie zasadniczym znaczeniu dla procedury projektowania systemów szkolnych: Jakie są możliwości celowego uruchamiania określonych (założonych) procesów osobotwórczych w szkole i sterowania ich przebiegiem? Jest to w istocie rzeczy pytanie o to, na ile szkoła jest systemem celowym, którego funkcjonowanie można optymalizować, a na ile układem probabilistycznym, skazanym na funkcjonowanie „ukrytych programów”. Z pewnością trudno byłoby tutaj

dukcji” ustalonych stosunków społecznych (Lynch 1989, s. 23). Ale takie funkcjonowanie szkoły spotyka się także z „ukrytym oporem” ze strony uczniów, a także nauczycieli. Szkoła jest więc terenem ścierania się z sobą różnych wpływów zewnętrznych, co nie ma nic wspólnego z jej oficjalnym programem (por. np. McLaren 1988, s.186 i n.).

o całkiem jednoznaczną odpowiedź. Szkoła z pewnością jest i pozostanie systemem społecznym, którego funkcje założone nie wyczerpują całokształtu jej osobotwórczych wpływów. Fakt ten niekoniecznie zresztą musi budzić zaniepokojenie, ale jedynie do pewnych granic. Trudno byłoby bowiem zaakceptować system szkolny, który całkowicie zatracił swój charakter układu celowego, a więc którego efektów nie da się w ogóle przewidywać. Toteż koncepcjonowaniu systemu szkolnego zawsze będzie przyświecała idea jego optymalizacji, a więc podnoszenia jego efektywności. Jak się okazuje, jest to możliwe wówczas, kiedy procesowi temu towarzyszy jasne rozeznanie procesów osobotwórczych zachodzących w szkole.

LITERATURA

- Cagan E., *Individualism, Collectivism and Radical Educational Reform*, „Harvard Educational Review”, Vol. 48/1978, No. 2.
- Cohen D.K., Garett M.S., *Reforming Educational Policy with Applied Social Research*, „Harvard Educational Review”, Vol. 45/1975, No. 1.
- Gasparski W., *O metodologii badań i projektowania systemowego*, [w:] W. Gasparski (red.): *Problemy metodologii projektowania*, PWN, Warszawa 1977, s. 49–56.
- Gitlin A.D., *Educative Research, Voice and School Change*, „Harvard Educational Review”, Vol. 60/1990, No. 4.
- Jackson P.W., *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1968.
- Jensen K., Walker S., *Toward Democratic Schooling: European Experiences*, Milton Keynes, Philadelphia 1989, Open Univ. Press.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, wyd. II, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Lenkiewicz W., *Zagadnienia z zakresu metodologii projektowania*, [w:] W. Gasparski (red.): *Problemy metodologii projektowania*, PWN, Warszawa 1977, s. 30–32.
- Lynch K., *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*, The Falmer Press, London 1989.
- McLaren P., *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Longman, New York 1989.
- Morrish I., *Aspects of Educational Change*, Allen and Unwin, London 1976.
- Muszyński H., *Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany; Przyczynek do kwestii reformowalności oświaty*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Socjologia wychowania – nauki humanistyczno-społeczne, Zeszyt 285/1994, s.131–147.
- Oswald F. (Hg.), *Schulreform und Erziehungswissenschaft*, Jugend und Volk, Wien–München 1987.
- Podgórecki A., *Charakterystyka nauk praktycznych*, PWN, Warszawa 1962.
- Popkewitz T.S., Tabachnick B.R. Wehlage G., *The Myth of Educational Reform. A Study of School Responses to a Program of Change*, The Univ. of Wisconsin Press, Madison, Wisc. 1982.
- Roemer M.G., *What we Talk About when We Talk about School Reform*, „Harvard Educational Review”, Vol. 61/1991, No. 4.
- Zaltman G., Florio D.H., Sikorski L.A., *Dynamic Educational Change: Models, Strategies, Tactics and Management*, The Free Press, London 1977.
- Ziemski S., *Diagnoza, projektowanie, realizacja i ocena jako etapy postępowania*, „Prakseologia” 1967, nr. 24, s. 46–83.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, tom I i II, PWN, Warszawa 1973.