



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

*Konference byla pořádána pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
(č.j. 32459/2011-30).*

*Honorary Patronage: Ministry of Education, Youth and Sports, The Czech Republic
(no. 32459/2011-30)*

Odborné sekce konference | Conference Sessions

Česko-slovenská pedagogika | Czech-Slovak needs of Education
Pedagogika v 21. století | Pedagogy of 21st Century
Psychologicko-pedagogické souvislosti | Psychology and Pedagogy
Historická sekce vzdělávání a psychologie | History of Psychology and Pedagogy
Potřeby a výzvy dneška | Nowadays needs and challenges

Odborní garanti, recenzenti | Conference Guarantors, Reviewers

Doc. PhDr. Luba Pavelová, PhD.; dr hab. Piotr Cichoracki; Prof. dr. Hab. Wojciech Druben;
PhDr. Mária Oloucká, DrSc.; dr hab. prof. UZ Andrzej Małkiewicz; Doc. PhDr. Petr Kaleta, Ph.D.;
Dr. Thomas White; prof. dr. Friedrich Guss; doc. Dr. Peter Caban, PhD.; PhDr. Martin Smutek, Ph.D.;
Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.; dr hab. prof. UO Mikołaj Iwanow; Doc. PaedDr. Daniel Vajšćak;
Doc. Ing. Vlasta Pourová, CSc.; Dr. Darek Dabrowski; Ing. Pavla Varvažovská;

Edit, úprava, realizace | Edited by

Cach Jan, MAGNANIMITAS Assn., v Hradci Králové dne 16-12-2016

Vydavatel | Published by

© MAGNANIMITAS, Hradec Králové, Česká republika, 2016
Magnanimitas, Hradec Králové, 2016

ISBN 978-80-87952-16-0

Upozornění | Warning

Všechna práva vyhrazena. Rozmnožování a šíření této publikace jakýmkoliv způsobem bez výslovného písemného svolení vydavatele je zakázané. | All rights reserved. Unauthorized duplication is a violation of applicable laws.

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661632

MAGNANIMITAS Assn. International and ECONFERENCE
is a signatory of Berlin declaration on Open Access
to knowledge in the sciences and humanities.
(<http://openaccess.mpg.de/3883/Signatories/>)



for SCIEMCEE (<https://oa2020.org/mission/#other>)



Proceedings of the
International Scientific Conference on

EUROPEAN PEDAGOGY FORUM 2016
REFLEXION OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

vol. VI.

November 28 – December 2, 2016

Hradec Králové, The Czech Republic

EPF

PROBLEMY ZWIĄZANE Z REFORMOWANIEM OŚWIATY

ISSUES RELATED TO REFORMING EDUCATION

Bartosz Atroszko

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego krytykowane są nie tylko określone, konkretne reformy, ale również sama idea reform oświaty. Może wydawać się to paradoksalne, gdyż z założenia reformy edukacyjne przeprowadza się po to, by polepszyć funkcjonowanie szkolnictwa. Zrozumienie tej krytyki być może pozwoli zrozumieć skąd bierze się opór wobec zmian oraz bariery zmian w edukacji. W niniejszym artykule przedstawione zostały i omówione podstawowe problemy związane z reformowaniem oświaty, którymi są: 1) brak oczekiwanych skutków reform, 2) negatywne konsekwencje reform, 3) uwikłanie reform i reformatorów w sferę polityki oraz w kwestie ideologiczne, 4) pozorność zmian wprowadzanych przez reformę, 5) oparcie reform na wiedzy, która jest relatywna, kontekstowa i niepełna.

Słowa kluczowe: *reformy oświaty, reformy edukacji, zmiana edukacyjna, bariery zmian.*

Abstract

The purpose of this article is to attempt to answer the question, why not only certain, specific reforms are criticized, but also the very idea of educational reform itself. It may seem paradoxical, since the aim of carrying educational reforms is to improve the functioning of education. Understanding this criticism may help to recognize where the resistance to change, and barriers to change in education come from. This paper presents and discusses fundamental issues of reforming education, which are: 1) lack of expected effects of reforms, 2) the negative consequences of the reforms, 3) involvement of reform and reformers in the realm of politics and ideological issues, 4) spurious nature of the changes introduced by the reforms, 5) basing reforms on the knowledge which is relative, contextual and incomplete.

Keywords: *education reform, educational change, barriers to change.*

1 WPROWADZENIE

Reformy przeprowadza się zawsze po to, by rozwiązać określone problemy, polepszyć funkcjonowanie instytucji publicznych i zwiększyć jakość życia obywateli. W. Okoń definiuje reformę szkolną następująco: *zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do nich działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych.*¹ Zgodnie z tą definicją, reformy można rozumieć jako próbę dostosowywania szkolnictwa do zmieniającego się świata i do oczekiwań społecznych.

Mimo tych bezsprzecznie słusznych założeń krytykowane są nie tylko określone, konkretne reformy, ale również sama idea reform oświaty. Sytuacja ta może wydawać się paradoksalna. Dlatego warto zrozumieć, dlaczego tak się dzieje i z czego to wynika. Temat ten jest ważny między innymi dlatego, że zrozumienie problemów związanych z reformowaniem oświaty

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001, s. 349.

oraz negatywnych stron reform być może pozwoli zrozumieć skąd się bierze opór nauczycieli wobec zmian w oświacie i z czego wynikają bariery zmian.

2 BRAK OCZEKIWANYCH SKUTKÓW REFORM

D. F. Walker, J. F. Soltis zauważyli, że w ostatnim czasie zaczęto krytykować nie tylko tę czy inną reformę oświaty, ale samą ideę reform oświatowych.² Biorąc po uwagę wysokie koszty finansowe reform, ich koszty społeczne i czas przeznaczony na ich przeprowadzenie, ich efekty są zaskakująco skromne. Krytycy reform dowodzą, że przykładowo w Stanach Zjednoczonych reformy przeprowadzane przez okres całego pokolenia tylko nieznacznie poprawiły amerykańską oświatę, nie rozwiązując wielu z trapiących ją problemów.³ Tymczasem wielu pedagogów wskazuje na negatywny wpływ jaki wywierają powtarzające się próby reform na codzienną pracę szkoły. Dla doświadczonych nauczycieli powtarzające się reformy dotyczące treści i sposobu nauczania są frustrujące, tym bardziej że często jedna reforma jest zaprzeczeniem poprzedniej, a samych nauczycieli nie pyta się o zdanie w tej kwestii.⁴ W Stanach Zjednoczonych po każdej reformie w kierunku uczynienia programu szkolnego bardziej zorientowanym na indywidualne potrzeby uczniów, następowała reforma w kierunku odwrotnym. Reforma będąca reakcją na poprzednią reformę podkreślała znaczenie tradycyjnych form kształcenia, potrzeb gospodarki lub potrzeb społeczeństwa.⁵

Wobec samej idei reform wysuwa się zarzuty, że w większości reformy nawet nie przybliżają się do celów, które głosiły. Nie rozwiązują one pilnych problemów edukacji, nie czynią one nawet istotnych postępów w ich rozwiązaniu. Reformy są skomplikowane, bezładne i niewydajne.⁶ D. F. Walker i J. F. Soltis zauważają, że *Wciąż od nowa wynajdujemy koło. Jakież grupy wciąż wychodzą z inicjatywą reformy. Aby przezwyciężyć skutki poprzedniej reformy, rusza się z kontrreformą. Reforma płodzi reformę.*⁷

Próbując odpowiedzieć na pytanie o przyczyny niezadowolenia z reform oświatowych, W. Okoń odwołuje się do prac J. Szczepańskiego, który zwracał uwagę na kulturowe i społeczne podłoże oświaty oraz na to, że mechanizmy wychowania oraz uczenia się w niewielkim stopniu są podatne na zmianę.⁸ Oświata funkcjonuje w społeczeństwie według pewnych określonych mechanizmów, wyznaczanych przez szerszy kontekst społeczny: przez organizację gospodarki, strukturę klasową oraz relacje pomiędzy klasami społecznymi, przez panującą doktrynę społeczną, wzory uprawiania polityki etc. W związku z powyższym, aby zmienić oświatę, najpierw konieczna byłaby zmiana *stanu oświecenia społeczeństwa*.⁹ Reformy nastawione na dokonanie zmian działalności pedagogicznej (metod i treści nauczania, stosowanych środków dydaktycznych czy metod kontroli wyników) – zdaniem J. Szczepańskiego – nie mają szans powodzenia.¹⁰ O tym, że społeczne i kulturowe uwarunkowania mogą blokować zmiany w oświacie pisze również D. Klus-Stańska, wskazując na kulturę dydaktyczną jako jeden z głównych czynników hamujących rzeczywistość

² D. F. Walker, J. F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 87.

³ Tamże, s. 87.

⁴ Tamże, s. 87.

⁵ Tamże, s. 87-88.

⁶ Tamże, s. 89.

⁷ Tamże, s. 89.

⁸ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 16.

⁹ Tamże, s. 16.

¹⁰ Tamże, s. 16.

zmianę w szkole. Autorka ta kulturową filtracją znaczeń tłumaczy brak przełożenia teorii naukowych na praktykę nauczycielską.¹¹

3 NEGATYWNE KONSEKWENCJE REFORM

Każda wielka reforma oświaty niesie ze sobą - zdaniem J. Szczepańskiego - wiele negatywnych konsekwencji, wśród których wymienić należy okres dezorganizacji w systemie edukacji, opór ze strony jej przeciwników czy deformację reformy w wyniku niezrozumienia i ignorancji.¹² Reformy oświaty są doskonałym przykładem tego, w jaki sposób działania społeczne przynoszą nieoczekiwane skutki, znacznie odbiegające od zamierzeń i celów realizatorów działań. Właśnie tego typu niezamierzone skutki działań ludzkich są jednym z najciekawszych elementów życia społecznego i tematem godnym rozpraw naukowych z dziedziny nauk społecznych. Jak zauważył K. Popper: *Charakterystyczne dla nauk społecznych zagadnienia pojawiają się dopiero wówczas, gdy pragniemy poznać niezamierzone, a zwłaszcza niepożądane konsekwencje, jakie spowodować może nasze postępowanie.*¹³ R. Boudon nazywa tego typu niezamierzone i niepożądane konsekwencje działań ludzkich *efektem odwrócenia*, zauważając przy okazji, że są one wszechobecne w życiu społecznym.¹⁴

Efekt odwrócenia jest szczególnie znany w ekonomii, gdyż wiele zjawisk gospodarczych ma taki właśnie charakter.¹⁵ Sam fakt, że ktoś zamierza sprzedać określone dobro (np. dom) obniża jego cenę rynkową. Z kolei ten, kto chce coś nabyć (np. ten sam dom) podwyższa jego cenę rynkową. Dzieje się tak zawsze, chociaż oczywiste jest, że sprzedawca nie zamierza obniżyć wartości rynkowej swego towaru, a kupujący nie zamierza podwyższać wartości rynkowej towaru, który zamierza kupić.¹⁶ O tym, że indywidualne działania jednostek przyczyniają się do niezamierzonych i czasami nawet paradoksalnych skutków społecznych pisał już A. Smith w klasycznym dziele *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów* z 1776 r. Autor ten, uważany za ojca współczesnej ekonomii, opisywał sytuację, w której egoistyczne działania indywidualnych podmiotów nastawionych na zysk przyczyniają się do wzrostu zamożności całej społeczności. A. Smith pisał o pozytywnych, ale jednak niezamierzonych skutkach działań. Natomiast zapoznając się z historią reform politycznych, społecznych czy gospodarczych, najczęściej dowiadujemy się o negatywnych skutkach działań, które w założeniu miały służyć większemu dobru społecznemu. Podobnie rzecz ma się z wieloma reformami edukacyjnymi i zmianami w szkolnictwie.

Efekt odwrócenia nie jest ideą całkowicie nową, bo już stare przysłowie mówi o tym, że: *Dobrymi chęciami piekło jest wybrukowane*. Zastanawiające jest natomiast to, że w naukach społecznych wciąż często się o tym zapomina, doszukując się w działaniach ludzi czegoś, co K. Popper nazywa *spiskową teorią*. Autor ten zauważa: *Myślę, że ci, którzy zabierają się za nauki społeczne z gotową już w głowie spiskową teorią, sami sobie odbierają możliwość zrozumienia swych zadań: pytając bowiem <<kto tego chciał>> zakładają możliwość wyjaśnienia absolutnie wszystkiego, podczas gdy rzeczywiste zadanie polega na wyjaśnianiu tego, czego nikt nie chciał (...).*¹⁷

¹¹ D. Klus-Stańska, *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*. [w:] „Szkice Humanistyczne”, Tom II, Nr 3-4 (vol. 3), 2002, s. 109-118.

¹² W. Okoń, *Dziesięć szkół...*, dzieło cytowane, s. 17.

¹³ K. R. Popper, *Droga do wiedzy. Domyśły i refutacje*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 215.

¹⁴ R. Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2008, s. 8-9.

¹⁵ Tamże, s. 9.

¹⁶ K. R. Popper, dzieło cytowane, s. 214-215.

¹⁷ Tamże, s. 215-216.

Oczekiwania społeczne wobec szkolnictwa ulegają zmianom, podobnie jak zmienia się rzeczywistość społeczna i gospodarcza wokół szkoły. Nie jest możliwe, aby edukacja spełniła wszystkie oczekiwania społeczne wobec niej formułowane, z tego choćby względu, że często te oczekiwania są wzajemnie sprzeczne. Co gorsza, próba polepszenia pewnego aspektu szkolnictwa może przyczynić się do pogorszenia innego jego aspektu. Przykładowo, próby standaryzacji wymagań egzaminacyjnych i stworzenia bardziej zobiektywizowanego systemu oceniania powodują sytuację *uczenia się pod egzamin*.¹⁸ Skutkiem tego jest to, że test nie mierzy tego, jaka jest wiedza egzaminowanej osoby, ale to, jaka jest sprawność danej osoby w uczeniu się tego, o czym wie, że będzie mierzone.

4 UWIKŁANIE REFORM I REFORMATORÓW W SFERĘ POLITYKI ORAZ W KWESTIE IDEOLOGICZNE

Polityka oświatowa jest ważną częścią polityki państw nowożytnych co najmniej od XIX wieku, kiedy to upowszechnienie i upaństwowienie szkolnictwa spowodowało, że szkoła stała się kluczowym narzędziem kształtowania świadomości jednostek i grup społecznych w większości państw europejskich.¹⁹ Reformy oświaty są najpotężniejszym narzędziem polityki oświatowej państwa. W związku z tym reformy i ich autorzy są uwikłani w sferę polityki, gdyż reformy oświaty zawsze przeprowadzają określone siły polityczne.²⁰ Dlatego też – jak zauważa J. Szczepański – budzą one podejrzenia, że ich głównym celem nie jest doskonalenie systemu edukacji, lecz zadbanie o interes sił politycznych aktualnie sprawujących władzę.²¹

Edukacja jest też nierozzerwalnie związana również z kwestiami ideologicznymi. G. L. Gutek zwraca uwagę na to, że ideologia – zwłaszcza ideologia grupy dominującej w społeczeństwie – wywiera bezpośredni wpływ na edukację poprzez:

- Kształtowanie zasad polityki edukacyjnej – formułowanie oczekiwań, wyznaczanie standardów osiągnięć oraz celów kształcenia.
- Przekazywanie i utrwalanie określonych postaw i wartości za pośrednictwem środowiska szkolnego.
- Promowanie wybranych i pożądaných umiejętności i wiadomości za pośrednictwem przyjętego programu nauczania.²²

Między innymi ze względu na te uwarunkowania polityczne i ideologiczne dyskusje wokół reform dalekie są od przedstawiania i dyskutowania rzeczowych argumentów. D. F. Walker, J. F. Soltis zauważają, że *Zarówno obrona reformy, jak ataki na nią prowadzone są językiem wojny*.²³ Wynika to częściowo z tego, że kwestia oceny reformy jest nierozzerwalnie związana z punktem widzenia i światopoglądem osoby dokonującej oceny. Jak zauważył P. Sztompka: *Żadna zmiana nie jest postępem (ani regresem) sama w sobie, może natomiast uzyskać kwalifikację postępu, gdy stanie się przedmiotem rozpowszechnionej w jakiejś zbiorowości pozytywnej oceny, dokonanej w myśl pewnych kryteriów aksjologicznych*.²⁴ Ponieważ w społeczeństwach demokratycznych panuje pluralizm poglądów i wartości, więc też oceny

¹⁸ M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2011, s. 34.

¹⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2000, s. 66.

²⁰ W. Okoń, *Dziesięć szkół...*, dzieło cytowane, s. 16.

²¹ Tamże, s. 16.

²² G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 155.

²³ D. F. Walker, J. F. Soltis, dzieło cytowane, s. 89.

²⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2002, s. 442.

danej reformy będą krańcowo zróżnicowane. Konsekwencją tego będzie to, że zawsze część społeczeństwa będzie negatywnie oceniała przeprowadzaną aktualnie reformę.

5 POZORNOŚĆ ZMIAN WPROWADZANYCH PRZEZ REFORMĘ

Polski system edukacji od wielu lat jest reformowany. Nadmiar zmian sprawia wrażenie, że podejmowane reformy nigdy się nie kończą.²⁵ Jednak wielu badaczy zwraca uwagę na to, że zmiany te mają charakter działań pozornych.^{26 27 28 29} E. Potulicka zauważa, że z jednej strony mamy coraz to nowe innowacje i reformy, zaś z drugiej system edukacji pozostaje konserwatywny.³⁰ O pozornej zmianie w nauczaniu pisze D. Klus-Stańska, zauważając, że pomimo pojawienia się licznych kursów doskonalących, licznych publikacji podręcznikowych oraz nowych pomocy dla nauczyciela, proces dydaktyczny w polskich szkołach nie uległ istotnej zmianie.³¹ Jak zauważa Z. Kwieciński, za fasadą wielkich reform oświatowych często stoją *mętne wizje i obietnice bez pokrycia*.³² Paradoksalnie więc, mimo wszystkich zmian w obszarze edukacji, podstawowy model kształcenia dzieci i młodzieży na różnych szczeblach edukacji w Polsce pozostaje zadziwiająco niezmienny. Jest to zastanawiające tym bardziej, że sposób kształcenia często okazuje się nieefektywny i budzi niepokój samych nauczycieli.³³

Badacze odwołują się do pojęcia działań pozornych J. Lutyńskiego, dostrzegając aktualność jego koncepcji, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji. Działania pozorne – zgodnie z definicją J. Lutyńskiego – charakteryzują się tym, że *nie realizują one swoich bezpośrednich celów, które powinny realizować zgodnie z wyobrażeniami rozpowszechnionymi w danym społeczeństwie i kulturze. Pozorne są więc takie działania, które – ze względu na swój rzeczywisty przebieg lub bezpośredni cel – są inne, niż na to wyglądają*.³⁴ J. Lutyński wymienia sześć cech charakterystycznych działań pozornych:

- Uznaje się je za ważne dla realizacji jakiegoś społecznie ważnego celu,
- Faktycznie celu tego one nie realizują bądź też nie przyczyniają się do jego realizacji,
- Wszyscy (lub prawie wszyscy) w danej zbiorowości wiedzą o nieprzydatności tego typu działań,

²⁵ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski, 2011, s. 11.

²⁶ M. Dudzikowa, *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 14-24.

²⁷ B. Śliwerski, *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP* [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 103-130.

²⁸ Z. A. Kłakówna, *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 151-164.

²⁹ P. Kołodziej, *Szkoła w świecie pozorów*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 204-220.

³⁰ E. Potulicka, *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. [w:] „Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej”, red. E. Potulicka, Poznań: Wydawnictwo Eruditus, 2001, s. 11-60,

³¹ D. Klus-Stańska, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*. [w:] „Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie”, red. T. Bauman, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s. 105-128.

³² Z. Kwieciński, *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*. [w:] „Edukacja dla rozwoju”, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010, seria Wolność i Solidarność 2010, nr 22, s. 27-32.

³³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 2005, s. 6.

³⁴ J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990, s. 105.

- Wiedza o tym ma charakter prywatny, a nie publiczny,
- Działania te istnieją, ponieważ przypisano im istotną rolę w realizacji założonego celu,
- Wszystkie te działania zawierają w sobie element fikcji odnoszący się do ich przebiegu lub celu.³⁵

Problemem polskiej oświaty jest występowanie (na wszystkich szczeblach systemu) działań pozornych. Z jednej strony ministerstwo edukacji narodowej może chlubić się bardzo szczytnymi celami zapisanymi w *Ustawie o systemie oświaty*, z drugiej zaś strony cele te w żaden sposób nie przyświecają prowadzonemu na co dzień kształceniu w polskich szkołach, a więc mają one charakter iluzoryczny.³⁶ M. Dudzikowa pisze o micie szkoły jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia.³⁷ M. Nowak-Dziemianowicz zauważa, że w Polsce autonomia i odpowiedzialność są pozornymi, a nie faktycznie realizowanymi celami edukacji.³⁸ M. Dudzikowa mówi w tym kontekście o zasadzie di Lampedusy w reformowaniu edukacji. Zgodnie z tą zasadą należy zmieniać tak, aby wszystko było po staremu.³⁹ Warto dodać, że zdaniem J. Lutyńskiego działania pozorne powodują obniżenie się morale pracowniczego i obywatelskiego wszystkich osób w nie zaangażowanych.⁴⁰

6 OPARCIE REFORM NA WIEDZY, KTÓRA JEST RELATYWNA, KONTEKSTOWA I NIEPEŁNA

System edukacji jest na tyle skomplikowany i złożony, że reformatorzy muszą podejmować decyzje opierając się na określonych, uproszczonych interpretacjach rzeczywistości społecznej, a nie na faktach. Wynika to też z samej specyfiki edukacji, która jest tworzona przez ludzi i dla ludzi. Przyjmuje się, że aby móc reformować oświatę decydent musi dysponować rzetelną wiedzą odnośnie sytuacji w niej panującej. Jednakże diagnoza dotycząca stanu edukacji zawsze będzie niepełna i kontekstowa. Problem ten wynika to z kilku względów.

Po pierwsze, system edukacji podlega ciągłym reformom, zaś zmiany w sferze edukacji nie są czymś już skończonym, dokonany, ale stanowią one rozpoczęty i kontynuowany proces, który najprawdopodobniej będzie trwał przez wiele następnych lat (a być może i dziesięcioleci). W związku z tym diagnoza stanu edukacji szybko się dezaktualizuje. Jednocześnie na widoczne skutki reform często trzeba czekać kilka lat, co bardzo utrudnia ocenę skutków reform.

Po drugie, aktualny stan szkolnictwa i zmiany w edukacji można różnie interpretować, zależnie od przyjętego światopoglądu, wyznawanej ideologii czy przyjętego stanowiska teoretycznego. Przykładowo M. Fullan zauważa, że w tym samym czasie gdy jedni uważają, że szkoły są bombardowane przez zmiany, inni twierdzą, że w nic się w nich nie zmienia.⁴¹ Trudno w takim przypadku odnotować jakiegokolwiek twarde fakty, gdyż różni nauczyciele i osoby zaangażowane w system edukacji mają najprawdopodobniej odmienne rozumienie

³⁵ J. Lutyński, dzieło cytowane, 1990, s. 107.

³⁶ M. Groenwald, *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 131-150.

³⁷ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

³⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014, s. 36.

³⁹ M. Dudzikowa, *Działania pozorne w edukacji ...*, dzieło cytowane, s. 14-24.

⁴⁰ Tamże, s. 117.

⁴¹ M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, New York: Fourth Edition, Routledge, 2007, s. 3.

pojęcia zmiany edukacyjnej. Warto wyraźnie zaznaczyć, że wiedza dotycząca rzeczywistości społecznej ma inny status poznawczy od wiedzy pochodzącej z nauk ścisłych. Jest ona w znacznie mniejszym stopniu falsyfikowalna i jednocześnie znacznie bardziej podatna na różne interpretacje. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu, rzeczywistość społeczna jest nie tyle odkrywana, co konstruowana.⁴² Z perspektywy konstruktywistycznej, myślenie nauczycieli o szkole, o modelu kształcenia i zmianach w edukacji nie stanowi prostego odzwierciedlenia rzeczywistości (*tego, jak jest*), ale samo to myślenie stanowi rzeczywistość społeczną i w związku z tym wpływa na praktyki społeczne. Jak zauważyli P. L. Berger i T. Luckmann: *Świat życia codziennego jest nie tylko przyjmowany bez zastrzeżeń przez zwykłych członków społeczeństwa w ich życiowym, subiektywnie znaczącym postępowaniu. Jest to świat, który powstaje w ich myślach i działaniach oraz dzięki tym myślom i działaniom trwa jako świat rzeczywisty.*⁴³ Specyfika rzeczywistości społecznej czyni ją tak bardzo skomplikowaną, że wręcz niemożliwą do pełnego, całościowego poznania i zrozumienia.

Po trzecie, wśród osób tworzących system edukacji (nauczyciel, dyrektorów etc.) nie ma zgody co do znaczenia podstawowych terminów odnoszących się do edukacji. M. Zahorska po przeprowadzeniu badania wśród nauczycieli zauważyła: *Interpretację wyników utrudnia nam uzyskana w toku wywiadów świadomość, że wśród nauczycieli nie ma zgody, co to jest podstawa programowa, jakie są jej funkcje, relacje do programów, a nawet co to jest program.*⁴⁴ Wydaje się, że powyższej wypowiedzi nie należy traktować jako zarzutów pod adresem nauczycieli czy próby podważenia ich kompetencji, lecz po prostu zwrócenie uwagi na chaos pojęciowy występujący w pedagogice. W edukacji i naukach pedagogicznych brakuje ścisłej i precyzyjnej terminologii. Jeśli istnieje tak duża dowolność w rozumieniu podstawowych pojęć związanych ze szkolnictwem, to trudno w takiej sytuacji mówić o rzeczowych debatach, opartych na faktach. Co gorsza, istnieje uzasadnione przypuszczenie, że stworzenie precyzyjnej terminologii pedagogicznej, na wzór tej istniejącej w naukach przyrodniczych, jest niemożliwe ze względu na przedmiot badań i charakter wiedzy odnoszącej się do rzeczywistości społecznej.

7 PRÓBA STWORZENIA UNIWERSALNYCH REGUŁ REFORMOWANIA OŚWIATY

D. Klus-Stańska zauważa, że niewiele jest teorii podejmujących próbę bardziej całościowego wyjaśnienia przyczyn niepowodzeń w reformowaniu szkolnictwa.⁴⁵ Niewiele jest też prób teoretycznego opracowania zasad reformowania oświaty. Jedną z najbardziej interesujących prób stworzenia takich uniwersalnych prawideł reformowania oświaty sformułował T. Husén.⁴⁶ Ten autor szwedzkiej reformy szkolnej z lat 60. XX wieku, uważanej za reformę wzorcową,⁴⁷ sformułował cztery reguły reform edukacyjnych:

- *Reguła pierwsza:* Reformy oświaty muszą być postrzegane w szerszym kontekście reform społeczno-ekonomicznych oraz że nie mogą tych reform zastępować.

⁴² H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*. [w:] „Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu”, red. B. Śliwerski, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Pedagogiczne, 2006, s. 204-205.

⁴³ P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 32.

⁴⁴ M. Zahorska, *Jak nauczyciele oceniają reformę edukacji?* [w:] „Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań”, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”, Instytut Spraw Publicznych, 1999, s. 131.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Kultura dydaktyczna szkoły...*, dzieło cytowane, s. 109-118.

⁴⁶ J. Serkowska-Mąka, *Edukacja zawodowa kluczem do jednoczącej się Europy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002, s. 196-197.

⁴⁷ A. Gajdzica, *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 95.

- *Reguła druga:* Reformy są zawsze długotrwałym procesem i nie przeprowadza się ich w ciągu jednej nocy. Nie można postrzegać wydania stosownego zarządzenia przez rząd jako automatycznego wprowadzenia reformy w życie.
- *Reguła trzecia:* Do przeprowadzenia reform konieczne są odpowiednie zasoby materialne i kadrowe. W większości przypadków wprowadzenie reformy oświaty wymaga zwiększenia środków finansowych przeznaczanych na cele edukacyjne.
- *Reguła czwarta:* Aby reforma odniosła sukces konieczne jest aktywne uczestnictwo w niej (zarówno na etapie przygotowania reformy, jak i wprowadzania jej w życie) osób, których ona dotyczy i których sytuacja zawodowa się zmieni po jej wprowadzeniu.⁴⁸

Na szczególną uwagę zasługuje ostatnia, czwarta reguła sformułowana przez T. Huséna. Podejmowane dotąd prób doskonalenia systemów oświaty potwierdzają, że sukces reform warunkowany jest – między innymi – aktywnym uczestnictwem nauczycieli w procesach zmian. To z kolei wymaga nie tylko dopuszczenia nauczycieli do współdecydowania o kierunku dokonywanych zmian, ale również poznania, zrozumienia oraz uwzględnienia nauczycielskich punktów widzenia.⁴⁹ Jak pisze E. Potulicka, odnosząc się do filozofii zmiany M. Fullana: *Żadna zmiana nie może być zasymilowana, dopóki jej sens nie jest podzielany przez tych, którzy ją wdrażają.*⁵⁰ Zdaniem tej autorki, zmiany oświaty w Polsce są wprowadzane w taki sposób, który nie uwzględnia subiektywnej rzeczywistości nauczycieli.⁵¹

8 PODSUMOWANIE

Przyczyną tego, że krytykowane są nie tylko poszczególne reformy, ale wręcz sama idea reform oświaty, jest to, że dotychczasowe doświadczenia związane z przeprowadzanymi reformami są raczej rozczarowujące. Z jednej strony reformy często nie przynoszą oczekiwanych skutków, a z drugiej strony generują znaczne koszty finansowe i społeczne (czasowa dezorganizacja szkolnictwa, stres nauczycieli związany z dostosowywaniem się do zmiany etc.). Uwikłanie reform i reformatorów w kwestie polityczne i ideologiczne nie ułatwia uzyskania społecznego konsensusu. Oprócz tego w polskich warunkach wiele zmian ma charakter iluzoryczny. Przyjmuje się założenie, że reformatorzy dokonują zmian w oparciu o rzetelne informacje, o fakty. Jednak w sferze edukacji trudno jest mówić o jakichkolwiek faktach, gdyż jest to dziedzina humanistyczna *par excellence*, tworza przez ludzi i dla ludzi. W związku z tym w tej sferze występują niemal wyłącznie różne interpretacje rzeczywistości, a nie fakty.

Reguły reform oświaty sformułowane przez T. Huséna czy filozofia zmiany M. Fullana nie stanowią panaceum na wszystkie problemy związane z reformowaniem oświaty. Zmianie systemu edukacji zawsze będzie trudne, skomplikowane i obarczone olbrzymim ryzykiem. Niemniej należy docenić wkład tych autorów w trudny proces systematyzacji wiedzy na temat zmiany edukacyjnej.

Źródła

1. BERGER P. L., LUCKMANN T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 32, ISBN 978-83-01-16377-8.

⁴⁸ J. Serkowska-Mąka, dzieło cytowane, s. 196.

⁴⁹ I. Kawecki, *Rzecz o wiedzy nauczycielskiej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009.

⁵⁰ E. Potulicka, dzieło cytowane, s. 15.

⁵¹ Tamże, s. 15.

2. BERNER H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*. [w:] „Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu”, red. nauk. B. Śliwerski, Gdańskie Towarzystwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 195-275, ISBN 83-7489-021-5.
3. BOUDON R., *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 8-9, ISBN 978-83-7459-065-5.
4. DUDZIKOWA M., *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (Eds.), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 14-24, ISBN 978-83-7850-173-2.
5. DUDZIKOWA M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
6. FULLAN M., *The New Meaning of Educational Change*, Fourth Edition, Routledge, New York, 2007, s. 3, ISBN 978-0-415-43957-2.
7. GAJDZICA A., *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 95, ISBN 83-226-1576-0.
8. GROENWALD M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 131-150, ISBN 978-83-7850-173-2.
9. GROENWALD M., *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 34, ISBN 978-83-7326-779-4.
10. GUTEK G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 155, ISBN 83-89120-73-9.
11. HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000, s. 66, ISBN 83-7096-350-1.
12. KAWECKI I., *Rzecz o wiedzy nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, ISBN 978-83-7271-526-5.
13. KLUS-STAŃSKA D., *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*. [w:] „Szkice Humanistyczne”, Tom II, Nr 3-4 (vol. 3), 2002, s. 109-118, ISSN 1642-6363.
14. KLUS-STAŃSKA D., *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*. [w:] „Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie”, red. T. Bauman, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s.105-128, ISBN 83-7326-276-8.
15. KLUS-STAŃSKA D., NOWICKA M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, 2005, s. 6, ISBN 978-83-02-10874-7.
16. KŁAKÓWNA Z. A., *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 151-164, ISBN 978-83-7850-173-2.
17. KOŁODZIEJCZYK W., POLAK M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa: Instytut Obywatelski, 2011, s. 11, ISBN 978-83-933794-2-2.
18. KOŁODZIEJ P., *Szkoła w świecie pozorów*. [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 204-220, ISBN 978-83-7850-173-2.
19. KWIECIŃSKI Z., *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*. [w:] „Edukacja dla rozwoju”, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010, s. 27-32, ISBN 978-83-7615-051-2.

20. LUTYŃSKI J., *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990, s. 105, 10 i 117, ISBN 83-06-02015-4.
21. NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014, s. 36, ISBN 978-83-62302-77-2.
22. OKOŃ W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997. s. 16, ISBN 83-02-06458-0.
23. OKOŃ W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydanie trzecie poprawione, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001, s. 349, ISBN 83-88149-41-5.
24. POPPER K. R., *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 214-215, ISBN 83-01-12914-X.
25. POTULICKA E., *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. [w:] „Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej”, pod red. E. Potulickiej, Poznań: Wydawnictwo Eruditus, 2001, s. 11-60, ISBN 83-86142-38-3.
26. SERKOWSKA-MAKA J., *Edukacja zawodowa kluczem do jednoczącej się Europy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002, s. 196-197, ISBN 83-7322-301-0.
27. SZTOMPKA P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 442, ISBN 83-240-0218-9.
28. ŚLIWERSKI B., *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP* [w:] „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej”, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 103-130, ISBN 978-83-7850-173-2.
29. WALKER D. F., SOLTIS J. F., *Program i cele kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 87-89, ISBN 83-02-07630-9.
30. ZAHORSKA M., *Jak nauczyciele oceniają reformę edukacji?* [w:] „Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań”, Wydawnictwo Akademickie “Żak”, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 116-139, ISBN 83-86-917-23-7.

Publikacja została sfinansowana ze środków grantu Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego na projekty młodych naukowców i uczestników studiów doktoranckich na 2016 r. Nr grantu: 538-7300-B273-16.

Kontakt

Mgr Bartosz Atroszko
 Uniwersytet Gdański
 Jana Bażyńskiego 8, Gdańsk, Polska
 Tel: 603 112 458
 email: bartosz.atroszko@gmail.com