

# Kazimierz Szmyd

---

## O niektórych uwarunkowaniach reformy edukacji

---

Nauczyciel i Szkoła 1 (6), 53-60

---

1999

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Kazimierz Szmyd

## O niektórych uwarunkowaniach reformy edukacji

### 1. Uwagi wstępne

Zapoczątkowany w roku 1989 okres transformacji ustrojowej wywołał również nieuchronną konieczność zmian systemu edukacji. Pożądane zmiany dotyczyć muszą praktycznie wszystkich istotnych aspektów życia szkoły — jej założeń pedagogicznych, zasad organizacyjnych, jak również wizji budowania wokół niej sprzyjającego otoczenia zewnętrznego. Zwracają na to uwagę wcześniejszy i aktualny projekt reformy systemu edukacji (MEN, styczeń 1998).

Spośród wielu problemów w nowym świetle ukazuje się zespół następujących zagadnień oświatowych. Należą do nich:

- potrzeba gruntownej rekonstrukcji formuły edukacyjnej szkoły, a zwłaszcza nowe określenie struktury celów kształcenia i teleologii wychowawczej,
- uobecnienie zweryfikowanej wiedzy i „technologii” pedagogicznej w praktyce szkolnej,
- zmiany funkcji i zadań nadzoru oświatowego, treści i metod pomocy pedagogicznej rodzinie oraz roli społeczności lokalnych w kształtowaniu nowej tożsamości wychowawczo-opiekuńczej i edukacyjnej szkoły.

Listę problemów, wobec których staje reformowana szkoła uzupełniają inne jeszcze, bardziej szczegółowe kwestie. Dotyczą one:

- zmiany sposobów zarządzania i materialnego zabezpieczenia oświaty,
- zrewidowania standardów edukacyjnych i dostosowania ich do współczesnych wymogów życia,
- pogłębiania procesów wychowawczych i osobotwórczych w szkole,
- gruntownej reorientacji postawy pedagogicznej i stylu pracy nauczyciela dla realizacji nowej jakości kształcenia i wychowania,
- tworzenia pozytywnego klimatu dla reformy, zwłaszcza w samym środowisku nauczycielskim, pozyskiwania w tym środowisku rzeczników zmian przeświadczonych intelektualnie i ideowo do nowej jakości organizacyjnej i pedagogicznej szkoły,
- pozyskiwania zewnętrznych partnerów szkoły jako systemu otwartego, zdolnego do współpracy na wszystkich możliwych polach życia społecznego i kulturalnego w swoim środowisku. Dotyczy to zwłaszcza realnego wyrów-

nywania szans edukacyjnych, usuwania znamiennej rozwarstwienia edukacyjnego i kulturowego, które szczególnie obecnie eliminują znaczną część młodzieży z dostępu do bogatszej oferty kształcenia, przekreślając jej potencjalne możliwości wyborów edukacyjnych. Mieści się tu też zaniedbana kwestia rozbudzania i zaspokajania aspiracji edukacyjnych w wielu środowiskach i kręgach społecznych.

## 2. O demokratyczny styl szkoły

Cechą wyróżniającą demokratyczną formę istnienia oświaty pozostaje zasada racjonalnego i względnie zrównoważonego usytuowania wszystkich podmiotów uczestniczących w edukacji, a więc dyrekcji szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców. Z wewnętrzną demokracją w szkole wiąże się także kwestia decentralizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Proces ten powinien polegać na przekazaniu nauczycielowi większych kompetencji projekcyjnych i realizacyjnych, na tworzeniu pola dla samodzielności, swoistej suwerenności postawy i stylu wychowawczego nauczyciela, ale też na poszerzeniu jego osobowej odpowiedzialności za realizację celów kształcenia i rozwój indywidualny uczniów. Zmiana modelu szkoły wiąże się także z dylematem zachowania właściwych proporcji pomiędzy uspołecznieniem szkoły a jej samodzielnością i wewnętrzną autonomią organizacyjno-pedagogiczną.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają kompetencje organizatorskie i pedagogiczne dyrektora placówki oświatowej, który może swoją postawą sprzyjać przełamywaniu zastanych stereotypów edukacyjnych, uruchamiając pożądaną model społeczno-usługowej i kompensacyjnej funkcji szkoły, szkoły poddającej się krytycznej recenzji wyników swej działalności w środowisku społecznym. Takie racjonalne otwarcie szkoły, nie naruszające jej pożądaną autonomii może zapobiegać skrywanej często niekompetencji edukacyjnej, patologii stosunków uczeń – nauczyciel, zapobiegać formalizmowi i „bezosobowym” stosunkom „prze-trwania” w szkole tych, którzy są na nią „skazani”.

Z zarządzaniem oświatą ściśle wiąże się sfera jej materialnego bytu. Pożądaną model zarządzania szkołą — otwarty, dynamiczny i poszukujący może formułować i realizować sensowniejszą i skuteczniejszą niż dotąd wizję finansowania swej działalności. Przy zachowaniu części dotychczasowych rozwiązań może on w większym stopniu oprzeć się na idei partycypacyjnej, uspołecznionej, odwołującej się do wielu potencjalnie lub bezpośrednio zainteresowanych podmiotów w środowisku. W tej wersji zarządzania i finansowania oświaty łatwiej można dostrzec i dyskutować zależność między nakładami a efektami kształcenia i wychowania, możliwy jest też większy bezpośredni wpływ na kształtowanie właściwego kierunku rozwoju placówki. W tych warunkach jest też miejsce na zdrową konkurencyjność,

swoisty marketing edukacyjny, prezentacje, oceny osiągnięć i walorów edukacyjnych placówki. Uruchomienie tego zespołu czynników może budzić rzeczywiste zainteresowanie problemami szkoły, stanowiąc podstawę pożądaną środowiskowo oceny jej efektów społecznych.

Współcześnie słusznie mówi się o potrzebie stosowania czytelnych, możliwych do adekwatnej oceny standardów edukacyjnych, zrozumiałych przez rodziców, a także użytecznych dla osobistej samooceny przez ucznia. Uściślone na miarę możliwości paradygmaty edukacyjne wyrażać się mogą poprzez rozsądnie sformułowane kategorie niezbędnej wiedzy, kryteria kompetencji i pożądanego systemu wartości (A. Janowski, 1992; T. Lewowicki, 1994; Z. Kwieciński, 1995). Owo kompetencyjne i osobowościowe podejście do zadań edukacji szkolnej znajdzie, jak można sądzić, sensowne uwzględnienia w filozofii zróżnicowanych dróg edukacyjnych przewidywanego systemu szkolnego w zakładanej reformie programowej i organizacyjnej szkoły.

### 3. O nauczycielu i uczniu

Oczywistym jest stwierdzenie, że kluczem do efektywnego funkcjonowania systemu organizacyjno-pedagogicznego współczesnej szkoły jest nauczyciel (C. Banach, 1982; J. Radziejewicz, 1989; A. Nalaskowski, 1995). Nowe zaś wymogi edukacyjne uzasadniają istotną modyfikację kryteriów oceny pracy i kompetencji nauczycielskich. Wymusza to swoistą weryfikację (trzeba użyć tego określenia) kompetencji poszczególnych nauczycieli do nowych zadań w poszczególnych formach i poziomach edukacyjnych. I musi ona wykraczać poza pojęcie formalnych kwalifikacji w stronę rozpoznania rzeczywistych umiejętności, zdolności do myślenia i działania według poświadczonych paradygmatów kształcenia, wychowania i funkcjonalnego wykształcenia. Musi być też uwolniona od jakichkolwiek indoktrynacji światopoglądowych i ideologicznych.

Wobec często formułowanych, i w dużej mierze uzasadnionych na tle współczesnych oczekiwań edukacyjnych, ocen krytycznych na temat akademickiego przygotowania nauczycieli, konieczny jest program niezbędnej rekonstrukcji i faktycznego udoskonalenia kwalifikacji nauczyciela. Nauczyciel nie może zostać skazany na własny, instynktowny odruch samozachowawczy, instynkt przetrwania w nowych warunkach, które będzie chciał przystosowywać do swoich dotychczasowych przyzwyczajeń i stereotypów w pracy.

W sensownie pojętym programie rozwoju zawodowego nauczycieli, a w istocie całego systemu pedagogicznego szkoły, owo doskonalenie powinno mieć charakter aksjologiczny, funkcjonalny i kompetencyjny, musi objąć zagadnienia pedagogiczne i sferę wrażliwości nauczycielskiej. Działania te powinny opierać się na fundamen-

talnej zasadzie, iż twórczą, rozumną i etyczną postawę ucznia może kształtować nauczyciel o cechach kreatywnych, działający kompetentnie, człowiek odpowiedzialny i wrażliwy.

Katalog zagadnień pedagogiczno-edukacyjnych w kontekście potrzeb „nowej szkoły” jest rozległy i z natury rzeczy nie daje się wyczerpać w całości. Ale warto, jak sądzę, powtórzyć oczywiste już dzisiaj prawdy. Przynależą do nich takie między innymi kwestie jak:

- doskonalenie zdolności intelektualnej i „zdolności” pedagogicznej do długotrwałej współpracy osobowej nauczyciela z uczniem,
- zdolność do samodzielnego i elastycznego ujmowania treści edukacyjnych, posługiwania się zróżnicowanymi metodami i mediami kształcenia, oraz kryteriami i narzędziami skutecznej weryfikacji osiągnięć uczniów,
- nastawienie na wspólny rozwój i indywidualną samorealizację jako współuczestników życia szkolnego,
- urzeczywistnianie w warunkach szkolnych wartościowej jakości stosunków etycznych i komunikacji międzyosobowej,
- wyzwalanie u nauczyciela jego specyficznych i niepowtarzalnych (pedagogicznie ważnych) cech, środków i zachowań wychowawczych.

Te i szereg innych jeszcze wartości pedagogicznych potencjalnie istnieje w ogólnej „świadomości szkoły”, są one częścią wypracowanej przez wiele lat kultury pedagogicznej wielu nauczycieli. Chodzi więc głównie o lepsze warunki i bodźce ten potencjał stymulujące i wyzwajające. Wydaje się bowiem, że zasadniczy problem rezerw i możliwości naszej oświaty ciągle leży w sferze uruchomienia motywacji ludzkich, które przez lata były skutecznie hamowane.

#### 4. O metodologii „nowej szkoły”

Reforma stwarza pewną szansę szkole, uczniowi, nauczycielowi i rodzicom. Pierwszoplanową kwestią pozostaje uzgodnienie oczekiwań edukacyjnych, tzn. standardów i celów kształcenia na tle potrzeb i rzeczywistych możliwości ich spełnienia w szkole. Szkoła, a tak naprawdę społeczeństwo i państwo nie może kontynuować dotychczasowej fikcji, nieracjonalności, ewidentnej niezgodności założeń, oczekiwań i rzeczywistych rezultatów. Szkoła jako instytucja społeczna, a przede wszystkim środowisko życia dzieci, może i powinna stopniowo wyzwalać się z owego obezwładniającego syndromu stosunków obojętności, często odniesień nieprzyjaznych, a czasami nawet cierpienia, wrogości i zniewolenia.

Dotychczasowy, zwłaszcza z ostatnich lat, dorobek teorii pedagogicznej, pełny dobrych myśli i pomysłów, także fikcji i iluzji domaga się rzetelnej konkluzji. Liczne tezy pedagogiczne oczekują syntezy na poziomie realiów szkoły, w postaci

względnie spójnego ale i otwartego systemu wartości wychowawczych i metodologii pedagogicznej.

Paradoksalnie, ani wszystka młodzież, ani tym bardziej rodzice nie oczekują woluntaryzmu, ani też nieracjonalnego liberalizmu szkolnego, nadmiernej swobody, ale też nikt rozsądny nie akceptuje werbalizmu, encyklopedyzmu i bezdusznej atmosfery dotychczasowej szkoły. Badania i doświadczenia edukacyjne A. Nałaskowskiego (1995) potwierdzają psychologiczne i socjalizacyjne szanse zmian w szkole, dotyczące zwłaszcza sposobów poprawy jej pedagogicznej egzystencji, form zarządzania i modelu funkcjonowania nauczycieli i uczniów we wzajemnych relacjach.

Wiele tu można czerpać z idei i rzeczywistych doświadczeń szkół waldorfskich, eksperymentów angielskich i modeli skandynawskich, także z wielu zweryfikowanych rozwiązań ruchu szkół nowatorskich i społecznych, tych zwłaszcza, które łączą rzetelną edukację z osobowym poszanowaniem w szkole. Dodajmy, iż przez szereg lat po wojnie powstała w Polsce swoista luka w doświadczeniach i realizacjach edukacyjnych ze względu na odrzucenie wielu interesujących koncepcji i praktyk okresu międzywojennego (J. Koniński, J. Ostrowski, J. Młodowska, H. Rowid, B. Nawroczyński i inni). Stąd także pobrzniwiają oczekiwania, nie tylko jako przejaw postmodernistycznej nostalgii za szkołą humanistyczną, klasycyzującą, solidną i umiarkowaną programowo o renomowanym poziomie kształcenia uniwersalnego, poszerzającego wykształcenie i wrażliwość humanistyczną. Jest to swoista opozycja, widoczna także w świecie, wobec ciasnego utylitaryzmu edukacji zafascynowanej kulturą mediów „pozaosobowych” i wartościami techniczno-uitylitarnymi.

Nie ulega wątpliwości, iż poszczególne formy i poziomy edukacyjne przeszłej szkoły powinny uzyskać wyrazistość modelowo-pedagogiczną, dostosowaną do rzeczywistych etapów i specyfiki rozwoju dziecka, a przede wszystkim do zróżnicowanych zainteresowań, oczekiwań i potrzeb edukacyjnych. Reforma strukturalna i programowa, a zwłaszcza jej wizja pedagogiczna może być okolicznością sprzyjającą dla zmiany tożsamości szkoły polskiej. Szkoła polska, biorąc pod uwagę jej zaplecze intelektualno-pedagogiczne oraz wcale dobry zasób kadr nauczycielskich z jej poziomem ogólnej kultury pedagogicznej (która wymaga jednak odmiennych warunków pracy, głębszej stymulacji i realnej motywacji), ma szansę na zmianę. Może, jak się wydaje, przekroczyć konwencję szkoły na gruncie rzeczy nie akceptowanej przez nikogo, a paradoksalnie podtrzymywanej różnymi półśrodkami w swym dotychczasowym ładzie organizacyjno-pedagogicznym. Niezbędne jest nade wszystko myślenie odważne, działanie konsekwentne i pragmatyczne, konsolidujące wszystkich tych, których w jakikolwiek sposób sprawa ta dotyczy, mniej czy bardziej interesuje.

Nie zaszkodzi też refleksja i postawa rekonstrukcyjna sięgająca do teorii i praktycznych doświadczeń okresu wcześniejszego (B. Nawroczyński, K. Sośnicki, Z. Mysłakowski, H. Rowid) polegająca na twórczej, wnikliwej reinterpretacji tamtej

tradycji i tamtych, często wartościowych doświadczeń, nigdy nie spożytkowanych w pełni przez szkołę polską.

Warunki spełnienia nowej wizji szkoły są jak widać złożone, ale i w istocie rzeczy metodologicznie oczywiste, polegające na zespoleniu we właściwym czasie następujących warunków i czynników: zyskanie możliwie wielu sojuszników, nade wszystko odpowiedzialnej i fachowej kadry nauczycielsko-wychowawczej; zmobilizowanie tych, którym po drodze do rzetelnej pracy; uobecnienie w szkole ludzkiego stylu kontaktów — wymiany myśli i porozumienia się tych, którzy przestrzeń szkoły i jej otoczenie tworzą. Te bowiem potencjalne przesłanki są realne i osiągalne w obecnych warunkach. Chodzi więc o optymalne ich uruchomienie i spożytkowanie dla idei nowoczesnej edukacji.

## 5. Niektóre wnioski

W tym kontekście nasuwają się inne jeszcze uwagi końcowe.

Nasze dotychczasowe doświadczenia wcześniejszej i nowszej daty związane z reformowaniem oświaty dowodzą, iż obecna próba ma szanse powodzenia przy zapewnieniu wyraźnej autonomii głosu i realnego wpływu na jej kształt nowatorsko nastawionych środowisk praktyki i teorii edukacyjnej.

Chodzi i tym razem o „samoograniczenie” tradycyjnego dyktatu „administracyjno-urzędowego” władzy oświatowej, zwłaszcza szczebla centralnego, jej rozstrzygającej roli z pozycji edukacyjnej „wszechkompetencji”. Dotyczy to zwłaszcza kluczowych zagadnień związanych z uformowaniem pedagogiczno-programowego oblicza szkoły.

Nie może być również zignorowany w tym złożonym przedsięwzięciu głos dotąd pomijanej opinii rodziców i zdanie młodzieży. Może to właśnie oni mają także prawo artykułować swoje oczekiwania co do treści, jakości edukacji i celów kształcenia, typu, charakteru i usytuowania szkoły w konkretnym miejscu.

Szkoła bowiem pojmowana jako instytucja społeczna nie może być jedynie emanacją zmiennych ideologii państwa. Powinna być rzetelna naukowo i programowo, ale też ma odzwierciedlać w dostatecznym stopniu oczekiwania obywateli kraju. Ta filozofia antycypowania przyszłości oświaty musi uzyskać swoje należne miejsce w obecnych przemysłeniach i strategiach jej zmiany. Pouczające są w tym względzie, aktualne i nader interesujące dla dzisiejszego czasu dyskusje, spory i polemiki edukacyjne nad kształtem oświaty w latach trzydziestych II RP (J.S. Bystron, Z. Myslakowski, B. Nawroczyński, K. Sośnicki, F. Znaniecki i inni). Pod wieloma względami jesteśmy świadkami podobnych wyznań teleologicznych i instytucjonalnych ustroju oświatowego. Chodzi nade wszystko o to, aby szkoły stawały się wreszcie rzeczywistymi ośrodkami i środowiskami kulturowo-etycznej

i społecznej edukacji. Chodzi też o nowoczesną formułę wychowawczą szkoły godzącą wartości swoiste z uniwersalnymi treściami i paradygmatami edukacji europejskiej.

Zawsze pożądanym modelem systemu oświaty jest formuła wewnętrznej różnorodności przy zachowaniu spójności i konsekwentnej drożności całego ustroju szkolnego. Aby uniknąć ewidentnych błędów reformy tej także z 1932 r., do której w zakresie pewnych rozwiązań założenia MEN zdają się nawiązywać, należałoby uniknąć ograniczeń i barier pedagogiczno-programowych (zwłaszcza strukturalno-organizacyjnych), które mogą się objawić na tzw. prowincji pogłębiając oczywistą dziś nierówność szans edukacyjnych na wielu obszarach Polski. I warto jakby w pewnym sensie na marginesie zauważyć determinację i konsekwencję tamtych, międzywojennych reformatorów. W kompetentnym teoretycznie i pedagogiczno-organizacyjnym reformowaniu treści szkoły brały wówczas udział szerokie środowiska praktyki i wybitni przedstawiciele teorii wychowania (A.F. Araszkiewicz, 1978; K. Jakubiak, 1994).

Dziś wymaga też sensownego rozwiązania w praktyce edukacyjnej dylemat tzw. „doboru pedagogicznego” (B. Nawroczyński, 1930), czyli postulat godzenia idei kształcenia elit intelektualnych z potrzebą zagwarantowania egalitaryzmu i demokracji oświatowego.

W tym kontekście ze szczególną ostrością jawi się pytanie jak pomóc rodzinie, w której coraz częściej zdomawiają się zdehumanizowane stosunki wychowawcze, obyczajowe i etyczne. Wymaga to zmiany anachronicznej już formuły wszelkiego poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego i opiekuńczego. W dotychczasowym kształcie działalność ta jest znikoma i luźno powiązana z rzeczywistymi potrzebami rodziny i szkoły. Potrzebne są więc nowe w tej dziedzinie instytucjonalne i funkcjonalne rozwiązania zorientowane na rzeczywistą profilaktykę i terapię wychowawczo-opiekuńczą w szkole i w środowisku jej działania. Bo też na tle wielu ewidentnych patologii wychowawczych — rodzinnych i środowiskowych osamotniona szkoła stała się wręcz groteskową enklawą nieskutecznej pracy z młodzieżą, głównie dydaktycznej, swoistym rezerwatem nieprzystającym do życia, stanu potrzeb wychowawczo-etycznych i kulturowych w środowisku.

Z tych wszystkich powodów niezbędna jest przed podjęciem decyzji ustrojowo-programowych w oświacie nieśpieszna, pogłębiona dyskusja, współtworzący dialog, poszukiwanie sensownego kompromisu dla różnych racjonalności, idei i koncepcji szkoły, oraz warunków jej rekonstrukcji.

Takiej debaty na razie nie ma i nie wiadomo czy, kiedy i w jaki sposób zostanie zainicjowana i przeprowadzona. Nie ma też dla niej w dotychczasowych działaniach MEN, związków nauczycielskich i ośrodków akademickich przesłanek w postaci alternatywnych wizji i koncepcji organizacyjnych i programowo-pedagogicznych. Najświeższe doświadczenia uczą nadto, iż o efektywnym tworzeniu nowej jakości



społecznej, zwłaszcza tak złożonej jak edukacja, decydować musi przemyślana metodologia jej przygotowania dla kompetentnego jej urzeczywistnienia w złożonych realiach społecznych.

## Literatura

- Banach Cz., *O istocie i funkcjach planowania pracy pedagogicznej w szkole*, „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 7.
- Gęsicki J., *Gra o nową szkołę*, Warszawa 1993.
- Janowski A., *Kierunki przemian oświatowych w latach dziewięćdziesiątych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 2.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- MEN: *Materiały Informacyjne*, Warszawa 1997.
- Muszyński H. (red.), *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej — stan, potrzeby i perspektywy*, Poznań 1995.
- Radzewicz J., *O planowaniu pracy wychowawczej*, Warszawa 1989.
- Szymański M., *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988.
- Kwieciński Z., *Demokracja jako zadanie edukacyjne*, [w:] H. Muszyński (red.), *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej — stan, potrzeby, perspektywy*, Poznań 1995.
- Tamże: W. Strykowski, *Problemy współczesnej edukacji w opinii dyrektorów szkół*.