

Kwieciński, Zbigniew

Paradygmaty reform oświatowych : szkic problematyki

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 2 (90), 53-62

1978

Artykuł został 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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Stacja Badawcza IRWiR PAN

Zbigniew Kwieciński

PARADYGMATY REFORM OŚWIATOWYCH. SZKIC PROBLEMATYKI

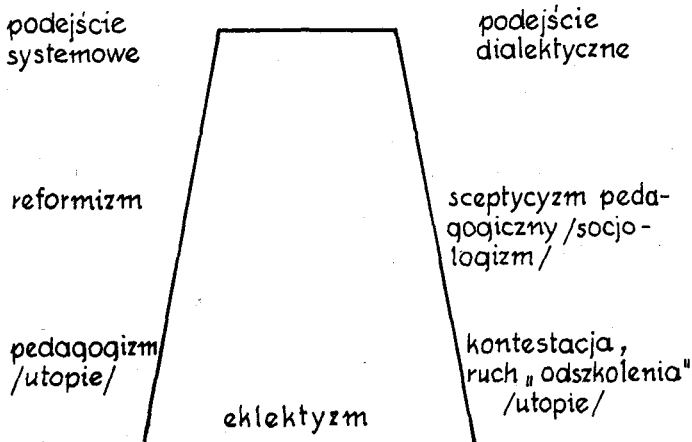
Zarys treści. W artykule wyodrębniono kilka wzorów, ogólnych modeli (paradygmatów) ukrytych albo jawnych postaw reformatorów i ekspertów wobec założeń, a przede wszystkim skutków reform.

W całym współczesnym świecie obserwujemy dążenia teoretyków, deklaracje i działania polityków oraz działaczy społecznych, nauczycieli i wychowawców do reformowania, ulepszania oświaty, zwłaszcza jej podstawowego składnika — szkolnictwa. Idzie przy tym na ogół o to, żeby szkoła kształciła i wychowywała „bliżej” potrzeb życia społecznego i żywej kultury, aby lepiej przygotowywała ludzi do nowych i zmiennych wymagań gospodarki, by wychowywała człowieka umiejącego wybiórczo korzystać z natłoku informacji i wartości oferowanych mu przez coraz szerzej dostępny świat, a zarazem człowieka znającego i szanującego tradycje kulturalne ludzkości, znającego, „czującego” i kontynuującego tradycje narodowe, wrażliwego moralnie i zaangażowanego politycznie. Na ogół też reformatorzy oświaty (politycy, organizatorzy, wychowawcy, eksperci) deklarują uczynienie szkoły doskonalszym narzędziem społecznej równości i sprawiedliwości. Spoglądając na reformy oświatowe z punktu widzenia roli szkolnictwa w makrosystemie społecznym, zwłaszcza jego roli w zmniejszaniu różnic społecznych, można wyodrębnić kilka wzorców, schematów, typowych dróg, modeli, paradygmatów ukrytych bądź jawnych założeń postaw reformatorów i badaczy, a przede wszystkim skutków tych reform.

W wyodrębnianiu owych modeli postaw wobec reform oświatowych zdają się być szczególnie przydatne trzy kryteria. W jakiej relacji postawy wobec reform oświatowych pozostają do marksistowskiej orientacji politycznej i metodologicznej? Czy mamy do czynienia z reformami rzeczywistymi, czy z zabiegami pozorującymi zmiany na lepsze? Czy ich wy-

niki prowadzą do postępu społecznego, czy do inercji bądź do utrwalenia równowagi dotychczasowych struktur?

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



1. Od utopii do utopii

- pedagogizm (utopie),
- reformizm,
- podejście systemowe,
- podejście dialektyczne,
- podejście ewolucyjne,
- ruch „odszkolenia” (utopie),
- eklektyzm (pozorne reformy).

Dwa pierwsze oraz piąty i szósty spośród wyróżnionych tu modeli reform — to orientacje przeciwstawne co do deklarowanych celów, środków i treści, a identyczne co do skutków. Stanowią one krańce, bieguny continuum, od których do środka biegną tendencje do realizmu, społecznej skuteczności. Ostatni paradygmat — eklektyzm należałoby umieścić w poprzek wszystkich pozostałych (ryc. 1), gdyż chodzi tu o reformy pozorowane posługujące się retoryką pozostałych sześciu modeli. Scharakteryzujemy je pokrótce.

P e d a g o g i z m to nurt myślenia i działania, który u swych podstaw kładzie tezę, że wychowanie zmienia świat, że ostateczny kształt świata, stosunków społecznych, sytuacji w rodzinie, życia osobniczego zależy od tego, jak wychowany jest człowiek. Skoro tak, to „takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie”; takie wychowanie, jakie szkoły; ta-

kie szkoły, jacy nauczyciele; tacy nauczyciele, jakie kształcające ich szkoły itd. W ramach tego paradygmatu wyodrębniają się dwa typy. Pierwszy to: świat należy i można naprawić zamieniając go w szkołę, wychowywanie i kształcenie czyniąc obowiązkiem wszystkich wobec wszystkich (i przy tym przez całe życie). Drugi typ pedagogizmu jest odwrotnością pierwszego: dzieci w przyszłości poprawią świat, jeżeli same nauczą się żyć w takim doskonałym (w każdym zaś razie — lepszym) społeczeństwie. A zatem: szkoła powinna być takim miejscem, gdzie doświadcza się życia w idealnym społeczeństwie. Ma wreszcie pedagogizm swą trzecią odmianę naiwną, której wyznawcy wierzą, że dzieci i nauczyciele mogą zmienić stosunki społeczne, świat dorosłych, świat „pozaszkolny” bezpośrednio. Reformatorzy proponują wtedy otworzyć szkołę do środowiska, albo dla środowiska. Inni spośród nich ufają, że dzieci i młodzież są ostatnią siłą, która może naprawić świat, dokonać rewolucji itp.

Reformizm to orientacja podobna do pedagogizmu, jednakże rezygnująca z wiary we wszechmoc społeczną wychowania na rzecz wiary w nieograniczone możliwości podnoszenia efektywności pracy szkoły poprzez reformy w jej wnętrzu. W zależności od tego, na który element strukturalny szkolnictwa kładzie się nacisk, można wyodrębnić rozmaite typy reformizmu, np. pedeutologiczny wiążący reformowanie z nauczycielem-wychowawcą, kadrami kierowniczymi, nauczycielstwem (poprawić wykształcenie nauczycieli, podnieść świadomość celów wychowawczych i ideowość nauczycieli); metodyczny (poszukujący uniwersalnego panaceum na wszelkie trudności w szkole w pewnym rozwiązaniu metodycznym); instrumentalno-technologiczny (skuteczność oddziaływań szkoły zależy od „uzbrojenia” nauczyciela i ucznia w środki uczenia się i nauczania); organizacyjny (poprawa zależy od ulepszeń organizacyjnych w skali państwa, regionu i wewnątrz szkoły); podmiotowy i terapeutyczny (optymalizacja zależy od samych uczniów, ich aktywności, zainteresowań, woli; aktywizować społeczność uczniowską, indywidualizować kształcenie; szukać środków i technik istotnych dla stymulowania i hamowania rozwoju osobowości, wykrywania i leczenia przebytych wcześniej urazów blokujących rozwój itp.); przedmiotowo-treściowy (unowocześnić, zmienić strukturę treści nauczania, wprowadzić nowe przedmioty itp.); środowiskowy (zintegrować i ujednolicić działania wychowawcze w środowisku lokalnym); strukturalny (zmienić schemat szkolnictwa, kształcić wcześniej, później, krócej, dłużej, jednolicie, z kilkakrotnymi selekcjami, z maturą, bez matury, z promowaniem, bez promowania z klasy do klasy, z ocenianiem, bez oceniania; z ocenami wiadomości albo dyspozycji, osobowości itp.). Zwolennicy reformizmu proponują na ogół powolne, stopniowe wprowadzanie propagowanych zmian i ulepszeń, w miarę możliwości poczynając od instytucji lub osób najlepiej przygotowanych, które mogą

pilotować nowość. Z postawą praktyków, ideologów i teoretyków reform oświatowych, nazwaną tutaj reformizmem, mamy do czynienia wtedy i tylko wtedy, gdy kierując swe zainteresowania, badania i działania w głąb jednego z komponentów systemu oświatowego, przydają mu moc uniwersalną, gdy myślą jedną z jego funkcji z całokształtem funkcjonowania. Powyższe wyliczenie przykładów reformizmu nie oznacza, że zajmowanie się którąś z jego stron, prowadzi samo przez się do partykularnego myślenia i działania. Jednakże specjalizacja czy jednostronne wykształcenie eksperta lub decydenta mogą być przyczyną mylenia całości z częścią.

W podejściu systemowym traktuje się szkołę jako jeden z podsystemów społeczeństwa globalnego lub społeczności lokalnej. Podsystem ten obok innych podsystemów „pracuje” na realizację celów społecznych, w szczególności zaś rekonstruuje kulturę, przygotowuje kadry dla potrzeb gospodarki lokalnej i ponadregionalnej, przystosowuje ludzi do akceptacji wartości przez nich zastanych. Jako podsystem, szkoła powinna optymalnie przystosować się do pozostałych podsystemów realizujących cele społeczne, aby działać możliwie najwydajniej i niesprzecznie w stosunku do tych innych podsystemów. W podejściu tym zarysowuje się coraz bardziej widoczny problem: jak szkoła może przystosowywać się do społeczeństwa i przystosowywać ludzi do zastanych struktur, jeżeli główną cechą współczesnych rozwiniętych społeczeństw jest właśnie zmienność istniejących struktur (rewolucja naukowo-techniczna)? Odpowiedzią na to jest propozycja przesunięcia celów kształcenia i wychowania z treści na dyspozycje psychiczne i fizyczne, na instrumenty działania, umiejętności pozyskiwania informacji, a nie na zdobywanie samych informacji i wartości. Towarzyszy temu pluralizm wartości i rzekoma beztreściowość kształcenia instrumentalnego.

Zwolennicy podejścia dialektycznego traktują szkołę jako funkcję konkretno-historycznych warunków społecznych, instytucję, w której — jak w czułym zwierciadle — odbijają się istniejące sprzeczności pomiędzy siłami wytwórczymi a stosunkami produkcji. Istniejące nierówności w dostępie do oświaty są funkcją osiągniętego poziomu egalitaryzmu społecznego w podstawowych sferach życia społeczeństwa dorosłych. Zarazem jednak szkoła jest siłą, którą państwo i społeczeństwo mogą posługiwać się tak dla utrwalania i pogłębiania dotychczasowego stopnia nieegalitaryzmu, jak i dla zmniejszania nierówności społecznych. Radykalne, zasadnicze zmiany systemu oświatowego i szkoły są możliwe jednak wtedy i tylko wtedy, gdy towarzyszą one równoległym radykalnym zmianom w całym systemie gospodarczym i społecznym. Zasadnicza reforma oświaty może odbyć się po rewolucji podstawowych struktur politycznych, ekonomicznych i społecznych tak jak było to możliwe

w Związku Radzieckim w latach po Wielkiej Rewolucji Październikowej, w Polsce po II wojnie światowej i zmianie ustroju politycznego, czy na Kubie po rewolucji socjalistycznej. Przy tym taka zasadnicza zmiana nie mogła być i nie była aktem jednorazowym, lecz stosunkowo krótkim (w porównaniu z poprzednimi okresami historycznymi) okresem kilku-kilkunastu lat konsekwentnej przebudowy. Tak rozumiana zmiana szkoły, jako funkcji i uczestnika rewolucji społecznej, jest procesem ustawicznym. Słuszny, optymistyczny kierunek zmian społeczeństwa jako całości nie zwalnia szkoły z nieustannego dążenia wszystkimi środkami do współdziałania w przyspieszaniu tych postępowych procesów i ani na chwilę nie zwalnia jej z dostrzegania, że sama jest terenem aktualnie żywych konfliktów społecznych, instytucją, która może minimalizować w pewnym, ograniczonym zakresie istniejące zróżnicowania w dostępności dóbr społecznie pożądanych.

Zarówno podejście systemowe, jak i podejście dialektyczne są naukowym i praktycznym zastosowaniem zasad marksistowskiej dialektyki. O ile jednak w drugim z tych podejść (stricte dialektycznym) zastosowane są te zasady głównie dla celów poznawczych i służą jako teoretyczny układ odniesienia dla wyjaśniania i oceny związków oświaty i społeczeństwa, to wyodrębniające się podejście systemowe jest nie tyle teorią wyjaśniającą, co zasadą i narzędziem analizy rzeczywistości i projektowania zmian. Nie są to zatem podejścia przeciwstawne, lecz dopełniające się, gdyż akcentują i realizują różne cele. Nie można jednak każdego podejścia systemowego w analizie i projektowaniu utożsamiać z marksistowską orientacją metodologiczną i polityczną, gdyż jako metoda systemowość nie poddaje się wartościowaniu, a jako orientacja metodologiczna (uwikłana w wartościowanie, ideologią, politykę) może być rozmaicie oceniana w zależności od celów, do których jest zastosowana.

Zwolennicy podejścia ewolucyjnego (sceptycyzm, socjologizm) wychodzą z założenia, że szkoła jest systemem (instytucją) zdeterminowanym, odzwierciedla aktualne stosunki społeczne. Szersze warunki społeczeństwa globalnego warunkujące funkcjonowanie szkoły działają według praw ekonomiczno-społecznych, wobec których szkoła jest całkowicie bezsilna. Jej rola sprowadza się do ich wyjaśnienia, zrozumienia. Warunki te nie są jednak statyczne. Przeciwnie. Ewoluuja one według określonych i poznanych praw w kierunkach, które można uznać za optymistyczne dla ludzkości czy narodu. Wobec bezsilności szkoły w stosunku do owych praw, a przy ich ogólnie optymistycznym kierunku działania, reformy szkolne są zbędne, gdyż nie przyspieszą i tak przecież właściwego kierunku przemian.

Podejście to rysuje się jako konsekwencja trzech sposobów widzenia ewolucji społecznej: historycznego (z dużej perspektywy czasu kierunku

zmian zdają się być bardzo korzystne; żyjemy mimo wszystko w najlepszym z dotychczasowych światów; szkoła nigdy nie tworzyła porządku społecznego, lecz go odbijała i utrzymywała itd.); ekologicznego (ludzie żyją w różnych społecznościach, które stwarzają różne szanse na osiągnięcie społecznie pożądanego wartości i pozycji; kierunek przeobrażeń jest jednak taki, że gdy widzieć go z pewnego dystansu historycznego i poznawczego, to można nie niepokoić się o te elementy struktury osadniczej, które sytuują ludzi niekorzystnie; ewolucja ta — powodowana jakimiś siłami immanentnymi czy zewnętrznymi, np. industrializacją — jest optymistyczna; reformy szkolne są niepotrzebne, byłyby zresztą nieskuteczne) i stratyfikacyjnego (ludzie usytuowani są w rozmaitych warstwach społecznych, ale różnice pomiędzy nimi zacierają się, stają się coraz bardziej niewidoczne, powstają nowe, lecz w końcu potrzebne, sprawiedliwe i służące rozwojowi jednostek i społeczeństwa itd.). Na tle ewolucyjnego podejścia do reform szkolnych pojawiają się jedynie postulaty zorganizowanej pracy (walki) z patologią społeczną oraz pomocy społecznej dla tych, którzy znajdują się aktualnie na końcu łańcucha ewolucyjnego (najbiedniejsi, najmniej wykształceni, mieszkający w najbardziej oddalonych i zacofanych społecznościach itp.).

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

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

Hasła te w praktyce prowadzą do bezsilnych, utopijnych poszukiwań, które kończą się powrotem „buntowników” do starych struktur szkolnych i społecznych. Nie są bowiem w stanie stworzyć żadnej realnej perspektywy, przekładalnej na działania organizatorskie i wychowawcze.

Ruch „odszkolenia” prowadzi także do skutków nieprzewidzianych: sprzyja powrotowi do pytań podstawowych o cele, strukturę, efekty funkcjonowania szkolnictwa, stawia pytanie o rzeczywiste przyczyny kryzysu szkoły.

Eklektyzm (pozorne reformy) to taki model reformowania oświaty, który odznacza się posługiwaniem się retoryką pozostałych paradygmatów dla zrealizowania celów innych niż deklarowane i dla upozorowania reform oczekiwanych czy żądanych przez społeczeństwo. W zależności od stopnia świadomych działań pozornych i stopnia świadomie stawianych celów ideologiczno-politycznych dają się tu wyróżnić typy: oportunistyczny, biurokratyczny i dywersyjny. W pierwszym przypadku (oportunizm) postępową ideologią (wyznawaną lub tylko głoszoną) formułowana jest tak krańcowo, albo odnoszona jest tylko do części społeczeństwa, iż prowadzi do odwrotnych niż głoszone rezultatów (hasło permanentnej rewolucji szkoły wobec procesów rewolucji naukowo-technicznej; „rewolucja kulturalna” itp.). W reformach typu biurokratycznego rzeczywistym celem manipulowania retoryką reformowania oświaty jest pozyskiwanie argumentów służących umocnieniu pozycji aktualnego aparatu urzędniczego; mało ważne lub nieważne stają się rzeczywiste głębokie przeobrażenia oświaty i szkoły. Wreszcie występuje też świadome operowanie retoryką wielkich zmian i statystyką potwierdzającą je, aby upozorować je i utrwalić dotychczasowe, niepożądane czy szkodliwe stany rzeczy. W tej świadomie dywersyjnej odmianie szczególnie wyodrębnia się wariant nominalistyczno-statystyczny, w którym zmiany dokonują się w obrębie nazewnictwa i statystyki, nie dotykając rzeczywistości. Nominalizm — dodajmy — występuje też jako jedna z odmian reformizmu, gdy reformatorzy i eksperci koncentrują uwagę właśnie na zmienianiu nazw, wierząc, że dokonują zmian w rzeczywistości. Tę „magiczną” odmianę reformowania oświaty odróżnić trzeba starannie jednak od nominalizmu dywersyjnego, w którym zachodzi przypadek świadomego (a nie tylko — niemądrego) działania na szkodę systemu społecznego.

Obydwa ostatnio wymienione typy modelu reformowania oświaty (biurokratyczny i dywersyjny) odznaczają się podobnym przebiegiem, który można modelowo tak zrekonstruować:

„Przeprowadzimy radykalną reformę w imię równości, nowoczesnej cywilizacji, dla dobra narodu... Stać nas na to i jest to konieczne. My to przeprowadzimy. Mamy już koncepcję. Koncepcja ta jest jedynie słuszna. Jej krytyka powinna być zatem zabroniona, gdyż mogłaby przeszkadzać sprawnemu jej wdrożeniu. Jej powodzenie zależy od tego, czy wszyscy szybko i jednolicie zrozumieją myśl twórcy (wodza, kierownictwa). Wódz jest bardzo mądry (w kierownictwie są uczeni), a jego wiedza jest równa

i tożsama z władzą. Dlatego trzeba zmiążyć przeciwników w trosce o jednolitość myślenia i działania w imię postępu, cywilizacji i dla dobra narodu... Krytykę tępić lub nie ujawniać. Statystyka musi potwierdzać założenia wodza (kierownictwa). Uczeni, eksperci także mają potwierdzać te założenia (kto im, w końcu płaci!). Ogólna euforia..."

Jest tu eklektyzm słów i ideologii i — jako skutek — chaos, i pozory, tworzenie fasad, demoralizowanie społeczeństwa, budowanie dworsko-podwórkowych „układów” społecznych w aparacie biurokratycznym i... gwałt na nauce. Co bowiem dzieje się w tych wzorach reform z uczonymi? Jak sobie z nim radzą biurokraci i pozoranci? Występuje tu kilka schematów socjotechnicznych: 1) rozpraszenie i izolowanie, 2) obarczanie nadmiarem obowiązków, 3) skłócanie, 4) kierowanie wysiłków w „ślepe uliczki”, 5) gry na zwłokę, a przede wszystkim 6) koncentrowanie w systemy, instytucje zarządzane dyrektywnie, uniemożliwiający swobodę myśli twórczej i krytykę (jeden z radzieckich naukowców wykazał, że w zespole naukowym mającym zapewnioną swobodę twórczych dociekań są statystyczne szanse na 3⁴ razy większą efektywność niż w zespole sterowanym dyrektywnie; oznacza to, że trzech naukowców z pierwszego zespołu jest co do wydajności równoważnych 81 naukowcom z zespołu administrowanego dyrektywnie). Te paradygmaty reform oświatowych w czystszej postaci występują przy dogmatycznych postawach ideologicznych i politycznych.

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

Spośród wymienionych tu siedmiu paradygmatów reform oświatowych — reformizm i ewolucjonizm prowadzą do inercji systemu oświatowego, bo albo uzasadniają brak działań, albo też powodują działania, od których nie zależy „ruch” całego systemu oświatowego, lecz zaledwie pewne jego szczegółowe elementy mogą ulec nieznaczącej optymalizacji. Pedagogizm, odszkolenie i eklektyzm powodują cofanie się systemu oświatowego, choć zarazem prowadzą do wzrostu świadomości co do tego, że proponowane w ich ramach rozwiązania są nieskuteczne bądź oparte są na ukrytych ideologiach. Podejście systemowe i niektóre typy reformizmu prowadzą do większej harmonii dotychczasowych systemów, porządkują je, prowadzą do większej spójności. Niektóre typy reformizmu i ewolucjonistyczne podejście do reform oświaty wiążą się też

silnie z solidarystycznymi koncepcjami społecznymi i charytatywnymi koncepcjami pomocy społecznej dla tych „co na dole”.

Jedynym rozwiązaniem i realnym, i radykalnym zarazem jest podejście dialektyczne powiązane z systemowym traktowaniem przedmiotu i metody. Oświata jako całość otrzymuje tu jasno określone zadania bezpośrednio po rewolucji społecznej i w każdym etapie jej realizacji. Staje się realnym instrumentem rewolucji i podstawowym dobrem, które jest sprawiedliwie rozdzielane. Tylko ten paradygmat łączy w sobie zadania rekonstrukcji kulturalnej z zadaniem wychowywania ludzi do zmieniania świata zastanego, w określonym ideologicznie, treściowo kierunku. Nie zakłada wychowania człowieka elastycznie przystosowującego się do zmiennej rzeczywistości, wykształconego kameleona, lecz zakłada wychowanie człowieka widzącego swoje miejsce w przekształceniu zastanego porządku społecznego w kierunku postępowym (zgodnym z interesami klas podstawowych).

Słabo rozwinięte badania i krytyka naukowa, otwartość w dostępie i przepływie informacji, konkurencyjne systemy bezpośredniego i pośredniego wychowania i kształcenia, a przede wszystkim rzeczywiste sprzeczności przejściowej formacji ustrojowej, mogą prowadzić i u nas do równoległego współwystępowania wszystkich omówionych wyżej modeli reformowania oświaty.

Zbigniew Kwieciński

' PARADIGMS OF EDUCATIONAL REFORMS.
AN OUTLINE OF MAIN PROBLEMM

(S u m m a r y)

Considering the reforms of education all over the world from the point of view of the part which is played by educational system in social macrosystem, the author distinguished several general models (paradigms) of concealed or declared attitudes of reformers and experts towards the assumptions and first of all — the effect of reforms. The writer discussed three criteria for the purpose. Are we facing the reforms which stimulate changes for the better or real reforms? Do their results lead to a social progress or to intertness? Or also to consolidation of balance of hitherto existing structures? How are they related to methodological and political marxist orientation? Putting together the above points of view on theories and effects of reforms of education reflected in the reformers' opinions one can distinguish the following paradigms: 1 pedagogism, 2 reformism, 3 system approach, 4 dialectical approach, 5 evolutionistic approach (sociologism, sceptism) 6 „deschooling” movement and 7 eclectism (simulated reforms).

The first two, the fifth and the sixth are the orientations opposite as to decla-

red aims, means and contents but identical as far as the effects are concerned. They constitute the extreme poles of continuum from which the tendencies to realism, social efficiency run concentrically (or rather — up the pyramid). The last mentioned paradigm — eclectism was located across the others, since it concerns simulated reforms which use the pattern of one of the other six. The article also encloses the outline characteristics of the above mentioned models as well as the sketchy research programm of the author.