

Łukaszewicz, Ryszard

Czy kryzys zamiast reformy?

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 4 (135), 107-120

1982

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.

Uniwersytet Wrocławski im. Bolesława Bieruta

Ryszard Łukaszewicz

CZY KRYZYS ZAMIAST REFORMY?

Zarys treści. Szukanie rozwiązań nowych i konstruktywnych powinno uwzględniać wiele problemów oświaty i edukacji. Niniejszy artykuł dotyczy jedynie wybranych zagadnień w tym kontekście, a mianowicie: oceny i wyboru zmian w perspektywie globalnej, związków poziomych w rozwoju edukacji i nauk pedagogicznych oraz torowania dróg do różnorodności szkoły.

Reforma oświatowa w Polsce lat siedemdziesiątych — gdyby nawet urzeczywistniła się — nie sprawiłaby tyle dobrego, ile złego sprawiły jej pozory. Zamiast powiedzieć „król jest nagi”, co m.in. znaczy spadek nakładów finansowych poniżej granicy „śmierci oświatowej”, brak kilku tysięcy nowych szkół, kilkunastu czy kilkudziesięciu (według różnych szacunków) tysięcy nauczycieli, podręczników, koncepcji wychowawczych, próbowano w imię wcześniejszych błędów ratować złudzenie trwania reformy¹. A przecież proponowane zmiany zawieszono między rzeczywistością a urojeniami; reforma miała coraz to nowe „szaty” (kolejne edycje programów szkolnych, różne projekty zmiany struktury systemu szkolnego, „patenty” na jednolity system wychowania itd.). Mieliliśmy tu do czynienia z przejawami nerwowej krzątaniny wokół zmiany metody i środków realizacji reformy przy niezmiennych jej celach. Były to lata, w których objawiający się kryzys oświatowy zastępowano czy próbowano zastąpić radosną propagandą realizowanej reformy. Potem coś się stało, a w kilka miesięcy później — w końcu listopada 1980 roku — odbył się „cichy pogrzeb” (określenie B. Suchodolskiego) reformy oświatowej. Mamy zatem sytuację, w której najpierw kryzys maskowano reformą, a następnie reformę zastąpiono kryzysem.

W moim przekonaniu aktualna sytuacja polskiej oświaty i edukacji odpowiada MODELOWI STEROWANEGO KRYZYSU. Jego idea zawiera

¹ Zob. m.in. Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980; *Problemy oświaty i wychowania na wsi*, red. R. Borowicz, Warszawa 1980.

się w optymalizowaniu takiej rzeczywistości, jaka jest. Optymalizacja oznacza tu wynegocjowany kompromis, którego realizacja ma zmierzać do nie zakłóconego kontynuowania podjętych i podejmowanych decyzji. Model sterowanego kryzysu jest grą o zachowanie status quo. Być może perspektywa sterowania nim jest czyniona z nadzieją na „miękkie lądowanie”? Gdyby bowiem sporządzono BIAŁĄ KSIĘGĘ POLSKIEJ OŚWIATY I EDUKACJI, to świętowanie jej zapisów w 200 rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej musiałoby skłonić nas do uznania ironii za jedyny dowód sukcesów. Kilka przykładów.

Między statystyką a zwątpieniem: w roku 1977 na 26 296 milionów Polaków powyżej 15 roku życia wykształcenie wyższe miało mniej niż 1 milion osób, średnie (z policealnymi i niepełnymi wyższymi — 4700 miliona, zasadnicze zawodowe — 3870 miliona, a tylko podstawowe — 12 379 miliona²; w składzie społecznym młodzieży studiującej udział osób pochodzenia chłopskiego spadł o prawie 5 punktów procentowych między latami 1960—1974 (18,7%—13,9%)³; szanse dojścia do studiów wyższych absolwenta szkoły podstawowej przechodzącego do szkoły typu zasadniczego są około 8 razy mniejsze w porównaniu z absolwentem kontynuującym naukę w pełnej szkole średniej typu zawodowego i aż 23 razy mniejsze w porównaniu z absolwentem podejmującym naukę w liceum ogólnokształcącym⁴; od roku 1973 GUS zaprzestał publikowania danych o wydatkach oświatowych z dochodu narodowego.

Alienacja wykształcenia; lata sześćdziesiąte charakteryzował optymistyczny stosunek do wykształcenia jako dobra ekonomicznego, albowiem „obowiązywała” formuła: KSZTAŁCENIE KADR — TECHNIKA — WZROST GOSPODARCZY. W ten sposób wykształcenie zostało uzależnione od wzrostu gospodarczego, a manipulowanie nim jako dobrem ekonomicznym stało się źródłem jego alienacji. „Granice wzrostu” wyznaczały także granice podboju gospodarki poprzez wykształcenie. W latach siedemdziesiątych pojawiła się nowa formuła: PRACA — DOCHÓD — PRAWO DO KONSUMPCJI. Wykształcenie stało się zatem ofiarą na ołtarzu dobrobytu, a manipulowanie nim jako dobrem wymiernalnym na prawo do konsumpcji staje się kolejnym źródłem jego alienacji. Jeśli oficjalnie chodziło zatem o „ideologię obfitości”, a tylko pośrednio o wykształcenie, to kosztami realizacji można bardziej obciążyć konsumenta niż producenta; ten handlowy punkt widzenia zasadza się na

² Z. Dąbrowski, *Warunki rozwoju człowieka w cywilizacji przemysłowej*, referat na konferencję „Społeczeństwo wychowujące — rzeczywistość i perspektywy”, Jabłonna, grudzień 1979 r.

³ *Problemy oświaty...*, s. 220.

⁴ J. Osiński, *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, Warszawa 1977, s. 144.

mechanizmach gospodarki rynkowej. Samorealizacja przez konsumpcję⁵.

Od edukacji do manipulacji: oto, co piszą sami uczniowie w wydawanej we Wrocławiu gazecie „Quo Vadis”, redagowanej przez Uczniowski Komitet Odnowy Społecznej (UKOS; 1981):

Co robią z nami? ...Mamy chaos tu i tam, ale skądinąd wiemy, że lekcje w szkołach odbywają się normalnie... Nie wątpię, że wszystko można skrytykować, ale krytyka wtedy ma wartość, kiedy jest słuchana. A czy ktoś chce słuchać nas — uczniów? Szkoła to potężna instytucja na usługach jeszcze większych instytucji. Co ma do powiedzenia cegła w rękach murarza?... Na początek trzeba sobie uzmysłowić, że uczeń to nie gatunek, tylko człowiek, który pewną część życia poświęca na chodzenie do szkoły. A człowiek — to o wiele więcej niż uczeń⁶.

Mamy tu do czynienia z modelami edukacji reaktywnej, która ogranicza zdolność uczących się do uwalniania spod władzy zewnętrznych wzmocnień — kar i nagród — w wyborze zachowań odmiennych od uznawanych. Otóż, im owa zdolność jest mniejsza, tym skutki wychowania reaktywnego bardziej pożądane i tym bliżej od edukacji do manipulacji. Tak wychowany człowiek staje się „najemnikiem” oczekiwani innych⁷.

Przykłady można mnożyć, lecz decydenci oświatowi zdają się funkcjonować zgodnie z powiedzeniem „tym gorzej dla faktów”, czy bowiem zapronowano coś konstruktywnego? Nie. Ta zachowawcza, wyczekująca lub przymuszona do negocjacji postawa raz jeszcze potwierdza, iż:

Rzeczywistość oświatowa i wychowawcza uległa deharmonizacji i rozstrojeniu na funkcjonalnie odmienne systemy: 1) wprowadzania do aparatu władzy, 2) przygotowania producentów i biernych obywateli, 3) wychowania twórczych, zdolnych do buntu i zmiany odmienneńców w niezetatyzowanym nurcie socjalizacji. Pomiedzy końcem fazy demokratyzacji a wybuchem społecznym wystąpiły każdorazowo w oświacie, zwłaszcza w szkolnictwie, karykaturalne odzwierciedlenia wszelkich patologii społecznych, system wychowania stawał się behavioralny, autokratyczny, fasadowy, orientujący wychowanków na indywidualny sukces mierzony posiadaniem i pozycją w hierarchii. Nastąpiło natężenie procesów nieegalitarnych w selekcji losów szkolnych i życiowych młodzieży. Zatem edukacja jako całość oraz jej trzon elementarny — szkolnictwo — każdorazowo było funkcją, „echem”, odzwierciedleniem zmian społecznych, stając się zarazem aktywnym podmiotem petryfikacji struktur ideologicznych oraz instrumentem dezorganizacji wiodących wartości (określających sens życia) i możliwości posiadania dalekosiężnych wizji i nadziei⁸.

⁵ Bliżej tę problematykę omawiam w art. *Wymuszone i pożądane zmiany zadań kształcenia*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1981, nr 1.

⁶ Autorem tej wypowiedzi jest uczeń XIV LO we Wrocławiu, redaktor „Quo Vadis” W. Bolanowski.

⁷ Model edukacji reaktywnej został przeze mnie opisany w pracy *Szanse i perspektywy człowieka wobec kształcenia*, Wrocław 1979.

⁸ Z. Kwieciński, *Czy kryzys był sterowany? Z chaosu ku samoregulacji*, Kujawy, 1981, nr 2, s. 7.

Oświata i edukacja końca lat siedemdziesiątych, to kolos na glinianych nogach.

Kończenie ze złudzeniami jest bolesne i społecznie kosztowne, lecz także dotyczy oświaty i edukacji. Należy rozpocząć proces zmiany planowej (określenie R. Schulza) przy jednoczesnym określaniu warunków zadanych — wyjściowych. Ich rozważenie wymaga jednak sformułowania, które uznają za założenie wstępne. Stanowi ono bowiem punkt odniesienia w szukaniu odpowiedzi na pytanie: co dalej z systemem oświaty i edukacji narodowej?

Tym założeniem wstępnym jest twierdzenie, iż perspektywa konstruowania zmiany planowej nie może dotyczyć przewidywania jedynie tego, co nastąpi w wyniku oparcia się na ekstrapolacji przeobrażeń powszechnie realizowanych, lecz jednocześnie winna znajdować uzasadnienie w przewidywaniach możliwych i pożądanych w tym zakresie. Ta potrójna perspektywa — jak jest, jak być może oraz jak być powinno — stanowi łącznie warunek konieczny planowanej zmiany. Nie mogę podzielić poglądu, który jest wyrażany m.in. przez decydentów oświatowych, iż nie ma wyboru dla podejmowanych i projektowanych decyzji oświatowych i edukacyjnych. To prawda, że nacisk wywierany przez pytania wymagające odpowiedzi decydentów wzrasta w miarę upływu czasu, ale muszą oni jednak odpowiadać za to, iż pozwolili sytuacji rozwinąć się aż do momentu, w którym odebrano im wszelką swobodę wyboru. Usprawiedliwiają swoje postępowanie, mówiąc, iż nie mieli wyboru, gdy tymczasem jest tak, że nie mieli oni już dłużej wyboru. Twierdząc, że nie mamy już dłużej wyboru, implikujemy, że był taki czas, kiedy jeszcze mieliśmy wybór. Dlatego warunkiem sine qua non odpowiedzi na pytanie o kierunki i sposoby rozwiązań sytuacji polskiej oświaty jest PRZYWRÓCENIE MOŻLIWOŚCI WYBORU. Przeciwwstawianie się takiej szansie upatruję m.in. w stwierdzeniach decydentów o potrzebie szybkiej nowelizacji ustawy czy w „gwałtownym” wyprodukowaniu dokumentu *Podstawowe założenia projektowanego ustroju szkolnego i warunki jego realizacji* (Warszawa — wrzesień 1980 MOiW Nr RE-400-0150-19/80) itp. Trzeba się zatem wyraźnie opowiedzieć nie tylko przeciwko wmawianiu nam, że sytuacja oświaty i edukacji nabrała zniewalająco przymusowego charakteru, ale trzeba także jednocześnie domagać się przywrócenia WYBORU spośród różnych możliwych i pożądanych rozwiązań. Tylko wtedy będzie rzeczywista, a nie urojona szansa uwzględnienia owej potrójnej perspektywy w konstruowaniu zmiany planowej. Żyjemy i uczestniczymy w zdarzeniach, które są właśnie czasem wspólnych, wielorakich wyborów, niech to również dotyczy kształtu polskiej oświaty i edukacji w ich narodowej odnowie.

Zamierzam krótko omówić trzy doraźne postulaty działań oświato-

wych i edukacyjnych, które jednak mają wychodzić naprzeciw tworzeniu zmiany planowej — w długiej perspektywie czasowej — zgodnie z tym, jak jest, jak może być i jak być powinno.

OCENY I WYBORY ZMIAN W PERSPEKTYWIE GLOBALNEJ.

W dalszym ciągu propozycje projektów zmian są robione fragmentarycznie i w sposób od siebie izolowany; prowadzi się studia nad zmianami programów kształcenia w szkołach wyższych, oddzielnie zaś dyskutuje się model autonomii uniwersytetów, są założenia projektowanego ustroju szkolnego, ale bez szkoły wyższej, w wychowaniu przedszkolnym zajmujemy się sześciolatkami i progiem szkolnym, a milczymy nad całościową koncepcją wychowania przedszkolnego, to tylko nieliczne przykłady. Pomimo że specjalistom są znane argumenty planowania skoordynowanego i traktowania oświaty i edukacji jako układu systemowego, to niemniej rzeczywiste działania w tym względzie zdają się zaprzeczać owym racjom. Tu nie wystarczy już model planowania „poziomego”, ani model planowania „pionowego”; dziwią i zastanawiają ciągi planistyczne, w których uwzględnia się na przykład łańcuch: przedszkole — szkoła podstawowa — szkoły średnie — szkoły pomaturalne czy oświata i szkolnictwo w izolacji resortowej z dodatkowym „pęknięciem” w planowaniu pomiędzy szkołami wyższymi i średnimi itd. System oświaty i edukacji przejawia wyraźną tendencję do różnicowania, wzrostu ilościowego, łączenia się w super i subsystemy (społeczny, kulturalny, lokalny itd.) oraz zwiększania swojej złożoności. Nie wykluczając skomplikowanego układu, jaki dotyczy zarówno podmiotu planowania, jak i jego przedmiotu, potrzebna jest PERSPEKTYWA GLOBALNA (całościowa). W moim przekonaniu jest to wystarczający powód, aby nie tylko wiedzieć o tym i mówić, lecz aby przestrzegać tego w sposób powszechny i bezwzględny. Tego, co nazywamy perspektywą w planie globalnym, nie należy mylić z propozycją centralizowania i monopolizowania wyborów i ocen realizowanych i przewidywanych zmian w oświacie i narodowej edukacji. Zachowanie „spojrzenia” w planie globalnym wymaga jednak jednej nadrzędnej — w stosunku do innych — instytucji, której główne zadania winny zostać skoncentrowane wokół inicjowania, koordynowania oraz integrowania projektowanych zmian. Natomiast kryteria wartościowania wyborów i ocen w podejmowanych decyzjach powinny być w sposób wspólnie uzgadniane ze wszystkimi, którzy stanowią podmiot planowania (nie wyłączając samego społeczeństwa, a nie tylko jego „urzędowe” reprezentacje). Być może jedną z propozycji w tym względzie, jest utworzenie Instytutu Nauk Pedagogicznych przy PAN. Nie jestem także ostatecznie przekonany o zasadności dalszego zachowania podziału na dwa resorty

(MOiW oraz MNSZWiT), jakkolwiek nie są to jedyne instytucje podtrzymujące tendencje do wycinkowego, fragmentarycznego oraz izolowanego sposobu planowania zmian w oświacie i edukacji (szczególnym przykładem takich działań może być „nadkorporacja” Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych).

Mała dygresja: warto może zastanowić się, czy w poszukiwaniu kierunków i dróg wyjścia z kryzysu oświaty i edukacji nie należałoby uaktywnić możliwości tworzenia koncepcji autorskich. Winny one jednak zachować wymóg perspektywy globalnej, a nie spojrzenia na wybrane problemy. Jest to istotny moment natury psychologicznej związany z motywacją zadaniową zespołów ludzi, poczuciem ich satysfakcji i odpowiedzialności. Stymulacja dla możliwości powstawania koncepcji autorskich (zespołowych) w zakresie planowanej zmiany nie miałyby oznaczać podejścia konkursowego — kto lepszy, kto wygrał — lecz byłaby okazją do stworzenia rzeczywistych alternatyw wyboru projektowanych rozwiązań, a równocześnie eliminowałaby zjawisko rozpraszania odpowiedzialności w anonimowych zespołach ekspertów. Można także wyobrazić sobie nie tylko koncepcje alternatywne, lecz i koncepcje komplementarne, których wybór czy integracja nie pozbawiałaby ludzi autorstwa.

Krótką i długą perspektywą zmian oświatowych i edukacyjnych zapowiada przeobrażenia jakościowe oraz wzrost złożoności kryteriów wyboru celów przy nie zmieniających się kontrowersjach, które będą dotyczyć decyzji i przewidywanych rezultatów. Istnieje jednak względna zgodność w zakresie konieczności **j e d n o c z e s n e g o** respektowania następujących, podstawowych przesłanek rozwoju systemu oświaty i edukacji narodowej:

1) globalnego ujmowania wszystkich form i szczebli tego systemu przy zachowaniu zasady ciągłości procesów edukacyjnych i należywym skoordynowaniu ich funkcji;

2) zintegrowania podsystemu „oświata i edukacja” z systemami celów politycznych, społecznych, gospodarczych, a także kulturalnych przy równoczesnym uwzględnieniu potrzeb i aspiracji społeczeństwa wychowującego;

3) opracowania założeń na racjonalnie długi okres czasu tak, aby było to w zgodzie z prawdopodobnym rytmem podejmowanych decyzji o charakterze politycznym i ogólnospołecznym;

4) prowadzenia badań i studiów diagnostycznych oraz prognostycznych i analiz porównawczych w skali międzynarodowej, i to zarówno w aspekcie tzw. raportów globalnych o stanie świata i wizjach jego rozwoju, jak i w odniesieniu do funkcji oświaty i edukacji w tym względzie;

5) uznanie zasady dialektycznych sprzeczności w wyborze celów oraz metod realizacji zadań oświatowych i edukacyjnych.

Być może przestrzeganie — w sposób znaczący — owych przesłanek rozwoju systemu oświaty i edukacji, rozwiązuje względnie skutecznie problem ZMIANY STATYCZNEJ (oscylacji czy „zataczania się” od reformy do reformy z kryzysem jako stymulatorem zmian)? Proponuję w zamian PLANOWĄ ZMIANĘ DYNAMICZNA, organizowaną w sposób ciągły i sprzężany z procesami samoregulacji społecznej, a jednocześnie będącą próbą przejścia do naukowego kierowania rozwojem oświaty i edukacji⁹.

Nie ma już złudzeń trwania reformy, zaczynamy nawet być przyzwyczajani do poglądu, że rezygnacja jest nie zaprzeczeniem jej wadliwej koncepcji, a jedynie następstwem kryzysu tylko w części związanego z impasem oświaty i edukacji. Sądzić należy, iż sprawcy edukacyjnej Czcory lat siedemdziesiątych nie tylko nie chcą odejść, lecz próbują mieć racje. Jednak w poszukiwaniu prawdziwych, a nie urojonych dróg wyjścia trzeba przede wszystkim zmierzać do z a h a m o w a n i a podejmowanych decyzji, które są rozproszone, izolowane, fragmentaryczne, rozbieżne i wykluczające się, a które mają być odpowiedzią na pytanie: co dalej? Konieczne jest również zaprzeczenie tendencjom do manipulowania świadomością społeczną i opinią, że nie mamy już dłużej wyboru; trzeba również ujawnić zdecydowany opór przeciwko naciskom na środowisko oświatowe i ludzi nauki, aby działać w kategoriach „cokolwiek, byle od zaraz”. Jest to bowiem propozycja ratowania sprawców reformy i kryzysu, a nie polskiej oświaty i edukacji. Należy odwrócić perspektywę rozumowania i uznać, że kryzys nie jest sytuacją, w której nie mamy już dłużej wyboru, lecz odkrotnie, że jest on sytuacją, w której mamy p o n o w n i e czas na dokonywanie wyborów; właśnie teraz jest okazja do zadawania pytań w czasie rozwoju poszczególnych sytuacji, a więc wtedy, gdy można jeszcze wpływać na nie i to z zachowaniem perspektywy globalnej. Spokój zamiast gorączki, alternatywy zamiast monolitu, umowa społeczna na całość zmiany planowej zamiast przetargu i aukcji na wybrane elementy. Oświata i edukacja są bowiem czymś więcej niż sumą części, które wymagają „rewaloryzacji”.

ZWIĄZKI POZIOME W ROZWOJU EDUKACJI I NAUK PEDAGOGICZNYCH

W Polsce istnieje kilkadziesiąt instytucji naukowych, które bezpośrednio zajmują się problemami oświaty i edukacji (włączając w to nauki

⁹ Mój punkt widzenia jest zbliżony z koncepcją zmian i odnowy w oświacie, której prezentuje R. Schulz, *Przemiany zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980, ale nie chciałbym przesądzać, iż można mówić wyłącznie o przemianach w kategoriach adaptacji.

współdziałające z pedagogiką). Lecz jakie są związki tych instytucji z organizacją i funkcjonowaniem oświaty oraz edukacji na obszarze ich lokalizacji? Dlaczego w relacjach między wyższymi uczelniami, instytutami naukowymi, kuratoriami i praktyką oświatową i szkolną, organizacjami wychowawczymi, młodzieżowymi i społecznymi — dominuje formuła WYMIANY USŁUG; nic bez w zamian, odczyty i prelekcje za prawo wejścia z badaniami do szkół, uczestnictwo w Radzie Postępu Pedagogicznego za obowiązek pisania recenzji, udostępnianie bazy materialnej i poligraficznej oświaty za zgodę na publikacje, otwieranie przewodów doktorskich itd. Przetarg dotyczy idei, pomysłów, koncepcji, eksperymentów, placówek ćwiczeniowych, dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli, racji i argumentów, w których występują ONI i MY. Ostra konkurencja sprzyja mnożeniu interesów konfliktowych oraz wzrastającemu przekonaniu o coraz mniejszym poczuciu sprawstwa, a tym bardziej ponoszeniu odpowiedzialności. „Wyspy szczęścia”, na których dokonuje się rzeczywistość — stała współpraca, a nie wymiana świadczeń, nie rozwiązują problemu w skali całego kraju. A takie współdziałanie jest nie tylko pożądane, ale i konieczne. Pragnę jednocześnie wyjaśnić, iż dla mnie wymiana usług tym się różni od prawdziwej współpracy, że w pierwszym przypadku mamy do czynienia jedynie z oceną użyteczności wymiennej — handlowy punkt widzenia — natomiast w drugim istnieje wspólna aprobata dla wartości, które inspirowały wzajemne działania.

Miałem bezpośrednią możliwość zapoznania się z przykładem takiej konstruktywnej współpracy w regionie Sarajewa. W skali całej Republiki działa Centrum Badawcze i Rozwojowe Pedagogiczno-Andragogiczne, którego zadaniem jest przede wszystkim: 1) badanie i opracowanie problemów rozwoju wychowania i nauczania młodzieży i dorosłych w długiej perspektywie czasowej oraz 2) studyjne opracowania naglących problemów reformy. Jednocześnie działa Biuro o charakterze operacyjno-organizacyjnym (zbieranie informacji, przetwarzanie ich, wydawnictwa, serwis dla zespołów specjalistycznych, ekspertów, doradców). Jednak najważniejsze jest to, iż Centrum dysponuje władzą wykonawczą, obowiązującą wszystkie instytucje i organizacje zajmujące się nauczaniem i wychowaniem z uniwersytetem i szkoleniem przyzakładowym łącznie (Rada Centrum). Rada składa się z przedstawicieli nauki, praktyki oświatowej, specjalistów i praktyków gospodarczych oraz przedstawicieli władzy politycznej. Praca Centrum skupia się wokół różnego typu grup, a znaczącą charakterystyką struktury i funkcji tych zespołów jest wspólna praca studyjna pracowników naukowych, specjalistów nauczycieli, specjalistów praktyki oświatowo-wychowawczej z zakładów pracy i organizatorów życia gospodarczego oraz przedstawiciele władzy. oprócz zespołów stałych powoływane są zespoły „ruchome”, zadaniowe,

opiniodawcze, weryfikujące różne projekty i rozwiązania praktyczne. Problematyka zespołów multidyscyplinarnych jest bardzo złożona (np. samorządno-ekonomiczne podstawy wychowania i nauczania młodzieży i dorosłych; przedszkolne, psychologiczne i andragogiczne podstawy systemu wychowania i nauczania; edukacyjne aspekty systemu multimediiów; nauczania dorosłych, szkolenie wojskowe, ciągłość doskonalenia zawodowego nauczycieli). Obowiązkiem Centrum jest integracja i koordynacja planów, działań i prognoz, które dotyczą oświaty i edukacji w całej Republice ze zmianami reformującymi włącznie. Rada na przykład odroczyła decyzje dotyczące reformy systemu szkolnego w całym regionie do czasu... sprawdzenia i ujawnienia błędów reformy w innych republikach¹⁰.

Mozna, rzecz jasna, zastanawiać się, czy warto tworzyć jeszcze jedną „organizację”, ale w sytuacji braku rzeczywistej koordynacji poziomych związków między oświatą i edukacją w regionach a placówkami naukowymi i wyższymi uczelniami należy taką możliwość rozważyć. Mogę sobie wyobrazić daleko posuniętą kooperację między centrami badań pedagogicznych (o charakterze niezinstytucjonalizowanych zrzeseń problemowo-zadaniowych), które byłyby przynależne do uczelni czy innych instytucji naukowych a systemem — podkreślam systemem — organizacji praktyki oświatowej i edukacyjnej. Wspólną płaszczyzną, czy „tworzywem” dla tworzenia silnych więzi poziomych w relacji: nauki pedagogiczne — oświata — edukacja w regionie, powinny być szkoły ćwiczeń i szkoły wiodące, ośrodki postępu pedagogicznego, placówki eksperymentalne, kształcenie i doskonalenie nauczycieli itd. W takiej robocie, jeśli ma ona być dobrze wykonana, nie ma i nie może być stron, ocen w relacji ONI—MY. Tak jest przede wszystkim wtedy, gdy ludziom zaczyna brakować odwagi w zakresie ponoszenia odpowiedzialności, która nierzadko jest następstwem braku kompetencji i zdolności do myślenia alternatywnego, zadaniowego i perspektywnego.

Szansą zdynamizowania rozwoju poziomych związków oświaty i edukacji są ludzie, a jej ograniczeniem — biurokratyzowane i zcentralizowane struktury instytucjonalne. Skutki tego, gdy decydował przede wszystkim „człowiek organizacji”, są powszechnie znane, choć ich koszty ciągle trudno przewidzieć w pełni.

Nauki pedagogiczne — w fazach etatyzacji i kryzysu — traciły zdolność do budowania teorii, prowadzenia badań i doradztwa, umożliwiających świadome przejście do planowanej zmiany bezpośrednio po wybuchu społecznym. Pojawiały się koncepcje totalistyczne, epidemicznie rozwijano i upowszechniano „teorie” etatystyczne (upaństwowienia ludzi), coraz starannie dobierano ekspertów, władza coraz częściej

¹⁰ Na podstawie materiału „Problem badania i realizacji reformy wychowania i nauczania młodzieży i dorosłych”, oprac. I. G o j k o (w tłumaczeniu), Sarajewo 1978.

przypominała symbole bycia ekspertami, coraz więcej i coraz częściej eksperci wykazywali usłużności i gotowości do przytaknięć wcześniejszym decyzjom¹¹.

Nowa sytuacja społeczna i trudne problemy wyjścia oświaty i edukacji z kryzysu wymagają nowych ludzi — ludzi zadania; człowiek zadania podejmuje decyzje działania ze względu na ich wartość, łatwo uczy się włączania i współpracy w grupach, stymulatorem postępowania jest dla niego kształtowanie się wizji otwartych i sprawczych, tzn. takich, które w kierunku i treści form zawodowej aktywności pozwalają mu zawsze włączać nowe elementy oraz dają mu szansę konstruktywnego ingerowania w bieg zdarzeń. Tak zatem w rozwoju poziomych związków oświaty i edukacji wraz z rozwojem nauk pedagogicznych muszą się liczyć przede wszystkim więzi zadaniowe, wspólne, a nie uwikłania strukturalno-organizacyjne, w których trudno odróżnić racje od władzy.

TOROWANIE DROGI DO RÓŻNORODNOŚCI SZKOŁY

Dlaczego szkoła bogactwem swoich odmian nie może odpowiadać różnorodności form dziecięcej i młodzieżowej aktywności? Dlaczego jest ona instrumentem kanalizacji ideałów (określenie Rudniańskiego)? Czyżby w owym dążeniu do ujednoczenia miała ona wyrażać ten model „demokracji”, który nie oferuje żadnych wyborów? To, do jakiej szkoły chodzi młodzież, jest jedynie potwierdzeniem braku jakichkolwiek alternatyw. Zaiste, zdumiewające są rozmiary naszej naiwności — lub co gorsze, naszej premedytacji — gdy formułujemy ideały twórczego rozwoju, samo-realizacji i oczekujemy tego od młodych pokoleń, zanurzając jednocześnie wszystkich w tym samym — w „smutnym kolorze blue”.

Edukacja szkolna jest coraz doskonalszym „instrumentem” społecznych przeobrażeń. Niemniej wykorzystanie tego „instrumentu” może być różne, zaś społeczna aprobata dla użyteczności systemu szkolnego nie była wyłącznie pozytywna. Szczególnie irytujące są przejawy nadmiernej kontroli, które dowodzą atmosfery nieufności i braku zaufania, budzą w uczniach poczucie zagrożenia. Równocześnie są okazją do sterowania zachowaniami dzieci w kategoriach życzeń innych osób poprzez to, że kontrolowanie jest sposobem oceny zgodności postępowania ucznia z określonymi normami i wymaganiami. Sprzyja to także dążeniu do unifikacji i standaryzacji zachowań, co ułatwia szkole wytworzenie i podtrzymanie pewnego wzorca, którego obecność jest odczuwana tylko wtedy, gdy zostaje on zakłócony. Pośrednio jest to dowodem nietolerowania zachowań odmiennych, a przykłady takich odchyleń traktowane są jako dewiacje. Obowiązuje zatem model „zachowań izomorficznych” względem systemu edukacyjnego szkoły (pedagogika

¹¹ Z. Kwieciński, *Czy kryzys był sterowany?*

urabiania). W celu osiągnięcia owej izomorficzności dokonuje się manipulacji karami oraz nagrodami i wzmacnia rywalizację. Nasylenie szkoły tego rodzaju elementami prowadzi do wzrostu uległości wobec sterowania zewnętrznego. W istocie jest to ukryta forma manipulacji, pozbawiająca uczniów podmiotowości i swobody wyboru działania, co w konsekwencji prowadzi do tego, że naturalnym skutkiem jest coraz mniejsze zaangażowanie w realizację dążeń własnych, nie będących „matrycą” oczekiwań i wymagań szkoły-organizacji. Stymulacje do rywalizacji uruchamiane za pomocą rozbudowanych technik wychowawczych prowadzą do tego, że w zachowaniach młodzieży ujawnia się nadmierna koncentracja na własnej osobie, na osobistym sukcesie czy lęku przed porażką.

U podstaw dzisiejszej szkoły leży pewnik, że istota jej zadań polega na minimalizowaniu rozbieżności między oryginałem — systemem społeczeństwa zetatyżowanego — a modelami zachowań człowieka. W tym też rozumieniu ewentualne niedoskonałości szkoły-organizacji wyrażają się w odstępstwach „sylwetki absolwenta” od „matrycy”. Ważne bowiem jest nie to, aby stawać się sobą, lecz aby być podobnym do ...Szkoła jako instytucja zorganizowanej uległości wobec świata ludzi dorosłych wymusza na uczących się pewien typ zachowań — w majestacie inżynierii behawiorystycznej — następstwem którego jest pokorne przyjmowanie roli poszukiwacza aprobaty. Opłaca się to w czasach, w których z równą siłą dąży się do wytwarzania rzeczy, jak i wytwarzania układnych stosunków między ludźmi. „Poszukiwacz aprobaty” na szlakach swojego życia jest bardzo uważny i szybko reaguje na odstępstwa od zasad gry, których reguły ustanowili inni, a on je tylko uznał. Zrobi to, zgodził się (czytaj: dostał wykształcenie), aby być w kursie obowiązujących norm i aby być zaaprobowany. Czyżby sama zgoda była ważniejsza od jej treści? Dla niego tak. On steruje się strategią „wielu twarzy”, które zmienia zależnie od okoliczności. Żyje w cieniu tego, co jest uznawane i tego, kto jest uznawany.

Idea „prokrustowego łoża”, odzwierciedlająca obowiązek dążenia do tożsamości absolwentów z jedynie słusznym modelem edukacji reaktywnej, jest coraz sprawniej realizowana przez współczesną szkołę. Aby temu zaprzeczyć, trzeba zacząć torowanie dróg do różnorodności. Jestem przekonany, że gdyby zacząć to robić, to szkoły nie przestałyby być szkołami. Jedność ich bowiem może być zachowana poprzez zgodność celów, a odmienność — poprzez bogactwo sposobów dochodzenia do owych celów, poprzez nieskończoną grę kombinacji w ich osiągnięciu. Proponuję anty-model szkoły, przeciwstawiający się wzorom zbyt linearnym, które w wielowymiarowej złożoności edukacji faworyzują jeden aspekt: **TO SAMO I TAK SAMO DLA WSZYSTKICH!** Ciągle jeszcze w oświacie — mimo

zdarzeń polskiego lata '80 — myśl, że może być inaczej albo działa paralizująco, albo wzbudza programową podejrzliwość (pewno w imię starych lub nowych błędów). A można przecież spojrzeć na szkołę jako instytucję zorganizowanego maksymalizowania okazji do rozwoju i kształcenia, w której proces edukacyjny będzie MOZAIKĄ układających się w spiralę zadań — wartości — szans — prób — ryzyka — wyników. Idea antymodelu zawiera się właśnie w układanej spiralnie mozaice, która stanowi opozycję wobec podejścia linearnego. Mamy tu do czynienia z odmiennością i wspólnotą zadań dla różnych osób i zespołów, które są realizowane metodami poliwalentnymi i przy zachowaniu różnych ścieżek preparacyjnych.

Szkoła, każda szkoła musi odzyskać margines swobody. Tak przecież skutecznie zredukowany przez rozbudowany system kontroli i pasję — godną lepszej sprawy — wdrażania „jednolitego systemu wychowania”. Ten margines powinien szkole być dany czy zadany, a pełna samodzielność i jej „indywidualność” może być już tylko następstwem pracy oraz osiągniętych rezultatów. Lecz żadnych „rydwarów rywalizacji”. Sukcesy mogą dotyczyć roboty w samej szkole, a nie konkurencji między szkołami. Gdy myślę o tym, jak szkoła miota się od kryzysu do kryzysu, a ze wszystkich stron mnożą się proroctwa i rzeczywiste oznaki upadku, to rośnie we mnie chęć do strawestowania tezy E. Schumachera i upomnienia się o „szkołę z ludzką twarzą”; czas bowiem powrócić od manipulacji do edukacji. Propozycje rozwiązań w tym zakresie mogą i powinny być różne (jedną z możliwych wersji przedstawił A. Smołański w artykule „Polityki” o szkole usamorzadowolonej; również projekt „Wrocławska Szkoła przyszłości” jest przykładem poszukiwań dla rozwiązań alternatywnych itd.). Ciągłe jeszcze samodzielność jest podejrzana, odnosi się to zarówno do pracy dzieci i nauczycieli, a przecież ona stanowi warunek rzeczywistej odnowy edukacyjnej. Szczególnie drażliwym przykładem skrapowania są programy nauczania; pośrednio jest to dowód na brak zaufania, na który zapracowali decydenci oświatowi, a nie nauczyciele.

Jeśli istnieje PILNA POTRZEBA NIC NIE ROBIENIA, to mówienie o reformowaniu reformy oraz zastępowanie jej kryzysem jest znakomitą okazją po temu. Jeśli natomiast interes narodowy, społeczny oraz oświatowy, skłaniają nas do zajęcia innego stanowiska, tzn. do poszukiwania przesłanek do zmian racjonalnych, to musimy się zastanowić nad tym, co zamiast „cichego pogrzebu” reformy lat siedemdziesiątych i kryzysu edukacyjnego początku lat osiemdziesiątych? Moja propozycja z konieczności była tylko odpowiedzią cząstkową, a jej sens sprowadza się do następujących twierdzeń:

1) trzeba nie tylko skończyć z fasadą zmian zwanych reformą, ale także nie wyjaśniać jej zaprzestania kryzysem;

2) przerywania i zaprzestania działań propagandowych, pozornych i dezinformacyjnych, które są czynione w imię braku już czasu dla podejmowanych decyzji; kryzys jest sytuacją, w której mamy ponownie czas na dokonywanie wyborów;

3) projektowania i dokonywania zmiany planowej w taki sposób, który odpowiada rzeczywistej, a nie tylko werbalnej dyscyplinie ocen i wyborów decyzyjnych w ujęciu globalnym;

4) zachowania potrójnej perspektywy — jak jest, jak może być i jak być powinno — w celu wspólnego optymalizowania tych odmiennych punktów widzenia i odniesienia;

5) pełnego i racjonalnego wykorzystania szans współpracy i współdziałania ludzi i instytucji poprzez ożywienie związków poziomych w rozwoju oświaty i edukacji oraz nauk pedagogicznych (relacje partnerskie, zadaniowe, spłaszczenie struktur hierarchicznych, zrozumienie interesów wspólnych dla regionu); myślenie globalne, działanie lokalne;

6) systematycznego i konsekwentnego torowania dróg do różnorodności szkoły, swobody działania nauczycieli i młodzieży, a jednocześnie wzrastającego współdziałania społecznego w kształtowaniu przyszłości szkoły i szkoły przyszłości (eksperymenty, innowacje, postęp pedagogiczny); szkoły alternatywne i alternatywy w szkole; szkoła „z ludzką twarzą”.

*
* *

Słowo refleksji: oświata i edukacja próbują pomóc nam radzić sobie w świecie zbyt dla nas złożonym; niech tylko próbują, lecz nie wyręczają poprzez sposoby podniesione do rangi dogmatu. Czy nie powinniśmy pozwolić, by „kwitło sto kwiatów...”?

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowski Z., Warunki rozwoju człowieka w cywilizacji przemysłowej. Referat na konferencję „Społeczeństwo wychowujące — rzeczywistość i perspektywy”, Jabłonna, grudzień 1979 (maszynopis).
- Gojko I., *Problemy badania i realizacji reformy wychowania i nauczania młodzieży i dorosłych*, Sarajewo 1978 (w tłumaczeniu).
- Kwieciński Z., *Drugi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.
- Kwieciński Z., *Czy kryzys był sterowany? Z chaosu ku samorealizacji*, „Kujawy” 1981, nr 2.
- Łukaszewicz R., *Szanse i perspektywy człowieka wobec kształcenia*, Wrocław 1978.
- Osiński J., *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, Warszawa 1977.
- Problemy oświaty i wychowania na wsi*, red. R. Borowicz, Warszawa 1980.
- Schulz R., *Procesy odnowy i zmian w oświacie*, Warszawa 1980.

CRISIS INSTEAD OF REFORM?

(Summary)

The 1970s has been a period in which an educational crisis in Poland made itself apparent. However, there were attempts to disguise it and replace it with a festive propaganda advertising officially implemented reform. The political and social events of the Polish August '80 have caused a withdrawal of the reform. Thus we have reached a situation where at the beginning crisis was masked by a reform and then the reform was replaced by crisis, by the model of a steered crisis. This model is connected with an idea of an „optimalization” of the actual reality.

The search for new and constructive solutions should consider many educational problems. The present paper deals in this respect only with certain questions, namely: 1) the evaluation and choice of changes within a global perspective, 2) horizontal connections between the development of education and the pedagogic sciences, and 3) paving the way for schools' diversity.

A word of reflection: education and learning try to help us to deal with a world too complex for us; permit them to try but let them not replace us with dogmatic methods. Shouldn't we „let a hundred flowers bloom”?