

Inetta Nowosad
Uniwersytet Zielonogórski

O komplementarności ciągłości i zmiany w poznawaniu rzeczywistości oświatowej nauczyciela

About the Complementarity of Continuity and Changes in the Teacher's Educational Reality Cognition

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza procesów oświatowych i roli, jaką odgrywa w nich nauczyciel, przez pryzmat kategorii ciągłości i zmiany. Przyjęto założenie, że w poznaniu rzeczywistości zarówno ciągłość, jak i zmiana stanowią komplementarne kategorie, które rozpatrywane łącznie, dają możliwość pełnego poznania. Poszukiwanie inwariantów i badanie zarówno tego, co stałe, jak i tego, co zmienne, stanowią dwa bieguny wszelkiego opisu naukowego, w tym przypadku opisu rzeczywistości oświatowej.

Słowa kluczowe: ciągłość, zmiana, prawo oświatowe, reformy oświatowe, nauczyciel

Abstract: The article analyzes educational processes, together with the role of teachers in the context of the notions of *continuity* and *change*. It was assumed that in the perception of reality, both continuity and change are complementary with each other, and as such, when addressed together, they provide the means of comprehensive cognition. The search for invariables and the study of both the fixed and the variable components constitute the two poles of every scientific description, in this case the description of educational reality.

Keywords: continuity, change, educational law, educational reform, teacher

Obserwacja nawet najbliższego otoczenia zdumiewa ogromną różnorodnością występujących w niej rzeczy, zjawisk i procesów. Zauważalne elementy różnią

się wyglądem, właściwościami, przemianami, jakie w nich zachodzą, okresem trwania czy oddziaływaniem wywieranym na otoczenie. Łatwo ulec złudzeniu, że wszystkie te rzeczy – tak dalece różniące się między sobą – nie mają niczego takiego, co by było im wspólne. Ale już dłuższy i bardziej wnikliwy wgląd w otaczającą rzeczywistość pokazuje, że mimo wszelkich odmienności, zmian, powstawania i ginięcia, rzeczywistość trwa i zastajemy wokół siebie ciągle coś nieprzerwanie istniejącego. Głębsza refleksja budzi pytania o pochodzenie, charakter tych zjawisk, rodzaj relacji, w jakie ze sobą wchodzi i w jakich pozostają, strukturę całości oraz materię, która ją tworzy. Tym samym wyjaśnienie zjawisk otaczającej rzeczywistości i biegu zdarzeń sprowadza się do pytania o ciągłość i zmianę jako o fundamenty wszelkiego istnienia.

Ciągłość i zmiana w dziejach ludzkości

Stołość (ciągłość) i zmienność uznawane są w filozofii za „dwa przeciwstawne, lecz nierozłączne aspekty rzeczywistości” (Roubaud, 1977, s. 66). Tadeusz Kotarbiński (1969, s. 37) wyodrębnia we wszelkich zdarzeniach „dzieła kinetyczne, czyli zmiany, oraz dzieła statyczne, czyli stany rzeczy, a więc zdarzenia polegające na tym, że coś trwa w ciągu całej określonej chwili bez zmiany pod danym względem”. W tym rozumieniu ciągłość (rozumiana jako stołość) bez zmienności oznaczałaby stagnację, zaś sama zmiana bez ciągłości stałaby się rewolucją. W zależności od prymarnych ustaleń ontologicznych przy zachowaniu porządku rozwojowego świata oraz stosunku obu pojęć względem siebie ich status w dziejach historii „pierwszej nauki” był różnie definiowany.

Interpretacja ciągłości i zmiany pojmowana w biegu historii znalazła swoje rozwinięcie w filozofii Hegla. Jego zdaniem to, co jest dostępne ludzkiemu poznaniu, zmienia się z pokolenia na pokolenie. Dlatego nie istnieją żadne wieczne prawdy, a jedyną stałą jest sama historia, którą łatwo można porównać do rzeki – ciągle zmieniającej się w swym nurcie, lecz zawsze pozostającej prawdziwą rzeką. Tak też historia myśli – czy też historia rozumu – jest jak bieg rzeki. Zarówno myśli, które „napływają” jako tradycja od ludzi, którzy żyli wcześniej, jak i warunki materialne, które panują współcześnie, współuczestniczą w określaniu ludzkiego systemu myślenia. Dlatego nie można twierdzić, że jakaś myśl jest na zawsze i wiecznie prawdziwa. Ale myśl ta może być właściwa w danym momencie, w którym człowiek się znajduje.

Niczego nie można oderwać od warunków historycznych, które współtworzyły dorobek ludzki, żadnej myśli nie można oderwać od warunków, w których

się ukształtowała. Według Hegla historia jest jak jeden długi łańcuch refleksji, którym rządzą pewne prawidłowości: każda myśl powstaje z innych, wcześniejszych myśli. Natychmiast jednak, gdy myśl zostaje przedstawiona, przeciwstawia się jej inna myśl. W ten sposób rodzi się napięcie pomiędzy dwoma przeciwstawnymi sposobami myślenia. Ale napięcie to neutralizowane jest przez trzecią myśl, która czerpie z obu to, co najlepsze. Te etapy procesu rozwoju Hegel nazwał „tezą”, „antytezą” i „syntezą”. Dialektyka Hegla potwierdziła nierozzerwalny związek „ciągłości i zmiany”, porządkując ich układ względem siebie. Trudność pojawia się, kiedy jest się ustawionym w samym środku danej epoki, wówczas nie zawsze łatwo stwierdzić, co jest najbardziej rozumne i właściwe. Dopiero historia jest w stanie rozsądzić, co było dobre, a co złe. „Rozumne” jest to, co „rzeczywiste” – czyli właściwe jest to, co przetrwa, czy przetrwa to, co jest właściwe?

Dla historyka ciągłość i zmiana mają jeszcze inny wymiar – zależy on od tego, co historyk bada, co w historii uważa za najważniejsze i warte szczególnego zainteresowania. Dzięki analizie historii politycznej widać, jak przyspiesza bieg dziejów – obraz przemian dyktują wojny, przewroty, zmiany rządów oraz działania władców i polityków. Można odnieść wrażenie, że dzieje ludzkości są tylko „historią zmian”. Jednak pod tym „szybkim” nurtem dokonujących się przeobrażeń kryje się inny, znacznie wolniejszy, a dokładniej – jak podkreśla Michel Foucault (1997, s. 27) – „rysuje się historia prawie nieruchoma – historia o słabej krzywej rozwoju”. Oznacza to, że pod powierzchnią wydarzeń zmieniających obraz codzienności kryje się nurt głębszy, trudniej dostrzegalny, gdyż płynie on o wiele wolniej, stwarzając wrażenie trwania, stałości, niezmienności i jednoznaczności.

Wszelki postęp wskazuje jednocześnie na rzeczy, które się zmieniają, jak i na te, które zmianie nie podlegają. Przyglądając się bliżej temu procesowi, badacze często przeciwstawiają ewolucję rewolucji „jako zmianę o przebiegu łagodnym zmianie o przebiegu gwałtownym, może dlatego, iż przy łagodnym toku stadia późniejsze wyrastają niejako z wcześniejszych, gdy przy toku gwałtownym bywa tak, jak gdyby to, co stare, ginęło, a na jego miejsce, lecz nie z niego, powstawało to, co nowe” (Kotarbiński, 1986, s. 339). Może z tego wynikać, że napięcie procesów ciągłości lub zmiany nie musi być jednakowe i w różnych okresach życia ludzkości przedstawia różne ich proporcje. Jednak zarówno ciągłość, jak i zmiana, choć stanowią przeciwstawne sobie bieguny semantyczne będące w stałej „oscylacji” (Witkowski, 1997, s. 228), warunkują proces dziejów i ludzkiej myśli, uzupełniając się, a sprzeczność tej dychotomii jawi się wówczas jako pozorna.

Analiza losu człowieka sprowadzona do granic jego narodzin i śmierci wydaje się niemożliwa, bowiem jego życie zahacza o przeszłość i sięga w przyszłość

(Frąckowiak, 1996, s. 165). Podobnie wszystko to, co w mniejszym lub większym stopniu wiąże się z człowiekiem i jego dziejami, nie da się ująć w sztywne czasowe ramy; „stanowi zespół nieuchronnie postępujących procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się inne, nowe, bardziej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom, oczekiwaniom” (Radziewicz-Winnicki, 1996, s. 117). W centrum zainteresowań pojawia się wówczas problem ciągłości i zmiany – źródło przemian i rozwoju społecznego.

Społeczne procesy zmian i trwania mogą realizować się na trzech poziomach, pomiędzy którymi przejście jest płynne i często dla badacza niedostrzegalne. „Są to poziomy – jednostek; małych grup społecznych (mikrostruktur), takich jak rodzina, grupa sąsiedzka czy rówieśnicza; oraz wielkich grup społecznych (makrostruktur), takich jak klasa społeczna, społeczeństwo globalne, naród” (Chłopecki, 1997, s. 30). Najbardziej widoczne dla jednostki są zmiany obecne na najniższych poziomach, w które człowiek osobiście uwikłany jest w codziennym życiu. Aby zauważyć zmiany o charakterze makrostrukturalnym, należy „spojrzeć na nie z dalszej perspektywy czasowej (...) w perspektywie długiego trwania” (Chłopecki, 1997, s. 30). Występująca w procesach tych zmiana niesie ze sobą bardziej lub mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej, określa również kierunek i trend przemian.

W definicji zmiany społecznej – jak zauważa Andrzej Radziewicz-Winnicki (1996, s. 117–118) – „występują zarówno przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nieistotne, zachodzące w postawach jednostek, mniej ważne dla egzystencji grupy w wielu obszarach jej życia zbiorowego, jak również zmiany trwałe, te szczególnie istotne, przekształcające radykalnie dotychczasowe funkcje jednostek, grup społecznych w danej strukturze”. Wspomniany autor przywołuje również podział, nieodbiegający od przytoczonych powyżej dywagacji, na „zmiany przebiegające „w ramach systemu” (*change within the system*) oraz zmianę „systemu jako całości” (*change of the system*) (1996, s. 117–118).

Procesy trwania (ciągłości) i zmiany mają jeszcze inne konsekwencje; umiejscowiona w nich jednostka może być zarazem podmiotem i przedmiotem, rzeczywistość „tworzy wedle własnej miary, kształtuje ją z siebie, przez siebie i dla siebie” (Legowicz, 1981, s. 71), stając się zarazem źródłem, sprawcą oraz celem zmiany. Aktywną istotę człowieka w procesie historii udowadnia Erich Fromm (1999, s. 26): „gdyby człowiek był tylko biernym odbiciem wzorców kulturowych, żaden porządek społeczny nie mógłby być poddany krytyce czy osądowi z punktu widzenia dobra człowieka, ponieważ nie istniałoby pojęcie człowieka”.

Zatem człowiek jest twórczy jako podmiot swego działania, ale równocześnie jest także jego twórcyem.

Ciągłość i zmiana prawa oświatowego w polskiej rzeczywistości

Przemiany prawa oświatowego w jego rozpiętości i treści uwarunkowane były i są pośrednio i bezpośrednio stosunkami gospodarczymi i politycznymi, obyczajami, ideologią. Grupy kierownicze w każdym ustroju formułowały swoje własne ustawodawstwo oświatowe właściwe dla danego ustroju i służące reprezentowanym przez nie interesom grup społecznych, podporządkowując temu pracę szkoły. Niezależnie jednak od zmienności przepisów oświatowych występowały pewne stałe wartości, które przechodziły z pokolenia na pokolenie, z epoki do epoki, przyjmowane przez różne grupy społeczne – nawet będące wobec siebie antagonistami. Takim stałym elementem włączanym w zakres zadań nauczyciela były i są działania mające na celu poszanowanie i respektowanie ogólnoludzkich elementarnych norm moralnych (deklaracja podobnych założeń miała miejsce również w okresie PRL). Podobną stałość zauważyć można w grupie zadań określających stosunek do narodu i państwa, będący podstawą patriotyzmu – fundamentu każdego kraju (Ratuś, 1996, s. 4–9).

Zmiany prawa oświatowego występowały zawsze i wszędzie w okresach przejściowych, po zmianie ustroju, po rewolucjach i wojnach, po powstaniach lub innych wielkich wydarzeniach wstrząsających życiem społecznym, burzących dawne stosunki społeczno-ekonomiczne i organizację życia politycznego. „W tych okresach przejściowych zawsze przeprowadzano reformy oświatowe, których ideą przewodnią było m.in. aktywne wprowadzenie do życia społecznego nowych celów wychowania, treści oraz obszaru zadań nauczycieli, dostosowanych do potrzeb rodzącej się formacji oraz panujących w niej sił i grup politycznych” (Ratuś, 1996, s. 6). Orientacje ideowo-polityczne, system wartości, a nawet osobowość jednostek uważających się za emanację państwa lub zgodnie z konstytucją będących jego organami wywierały duży wpływ na formowanie misji szkoły i zadań nauczycieli.

Geneza polskich państwowych ustaw edukacyjnych sięga ponad 240 lat wstecz, kiedy to w 1773 roku powołano do życia Komisję Edukacji Narodowej – pierwsze w Europie ministerstwo oświaty. Ówcześni nauczyciele otrzymali centralną państwową władzę oświatową, nowe plany i programy nauczania, nowe podręczniki, nowe prawa i obowiązki, składali nowe ślubowanie. W tekście roty ślubowania umieszczonej w ustawach Komisji było między innymi postanowienie:

„przyjmuję dobrowolnie Stan Akademicki, to jest stan publicznego nauczycielstwa, poddaję się wszystkim ustawom i rozporządzeniom temuż stanowi od Prześwietnej Komissyi Edukacji Narodowej, one ze wszelką dokładnością zachowywać przyrzekam” (Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, 1923). Tym samym nauczyciel przyjął zwierzchnictwo państwa w zakresie stanowienia praw i powinności. Niektóre wprowadzone wówczas elementy ustaw i działalności KEN świadomie lub nieświadomie stosuje się do dziś, jeżeli nie w treści, to w formie (na przykład powinności nauczyciela, plany nauczania, konkursowe opracowywanie podręczników szkolnych, niektóre przedmioty nauczania i inne). Ustawy KEN z 1783 roku regulowały w jednym dokumencie funkcjonowanie całego systemu edukacyjnego.

W okresie II Rzeczypospolitej Polskiej od strony regulacji ustawowych nastąpiło rozejście się tej jednolitości na szereg ustaw szczegółowych. Swoje własne ustawy miały szkoły wyższe, szkolnictwo podstawowe i średnie, szkolnictwo prywatne, odrębną ustawą dysponował zawód nauczycielski (pragmatyka nauczycielska). Na podstawie tych ustaw ministrowie wydawali dziesiątki zarządzeń, okólników, instrukcji (Kumaniecki, 1921; Pęcherski, Świątek, 1978; Trzebiatowski, 1970; Okoń, 1968).

Tendencja fragmentarycznego traktowania w ustawodawstwie poszczególnych segmentów systemu edukacyjnego została jeszcze pogłębiona przez ustawodawstwo po II wojnie światowej, które rozbudowało narzędzia zarządzania oświatą, czyli środki, przy których pomocy organy zarządzania realizują proces zarządzania na podległym obszarze. W systemie oświaty należą do nich: „akty normatywne od ustaw i uchwał po regulaminy, wytyczne, plany, programy, zlecenia, dyspozycje, struktura organizacyjna wraz z delegacją uprawnień i organizacją pracy, sprawozdania, oceny pracownicze, przydziały środków, bodźce, argumenty i warunki pracy, styl zarządzania, standardy, mierniki, wzorce, wskaźniki, system informacji” (Czerska, 1993, s. 968).

Analizę wzrostu i rozwoju wydawanych aktów prawnych skierowanych do nauczyciela można prześledzić w liczbie ich publikacji. „W latach 1918–1939 ogłoszono w 330 numerach Dziennika Urzędowego MWRiOP 4886 pozycji o łącznej objętości 9886 stron. W ciągu jednego roku ukazywało się średnio 16 numerów Dziennika, 223 jego pozycje i 271 stron druku. Natomiast w latach 1945–1975 w 463 numerach Dziennika Urzędowego Ministerstwo Oświaty ogłosiło 6151 pozycji o łącznej objętości 11 430 stron. Średnio na jeden rok przypadają po 15 numerów, 198 pozycji i 396 stron. A ponadto przepisy były wydawane także przez niższe władze oświatowe oraz w postaci tzw. prawa powielaczowego”

(Smołański, 1980, s. 85–97). Taki rozrost i rozbitcie przepisów prawa oświatowego mogło precyzować obszar działań nauczyciela, równocześnie jednak ograniczać jego własną aktywność i odpowiedzialność. Dużej liczby przepisów nie można znać, a więc trudno je także realizować, ale przede wszystkim nadmierna liczba przepisów dezorientuje ludzi, paraliżuje ich inicjatywę, rodząc rozmaite dysfunkcjonalności (Smołański, 1993, s. 1–6). Nauczyciel obciążony drobiazgowymi przepisami, pilnowany przez rozmaitych administratorów z dyrektorem na czele nie może być ani oryginalny, ani twórczy. Częste zmiany nie są korzystne również dlatego, że osuwają w cień ich główne przesłanie i sprawiają, że ludzie nie zgłębiają się w zrozumienie ich istoty i nie przejmują się kolejnymi wprowadzanymi wytycznymi.

Doświadczenia edukacyjne XX wieku ukazują pewien proces, w którym początek każdego kolejnego okresu polityki oświatowej charakteryzował się ostrą krytyką okresu poprzedniego oraz formułowaniem jej nowych założeń. Tym samym wiele wytycznych formalno-prawnych przeszło już do historii, gdyż były one zbyt mocno osadzone we własnym kontekście historycznym i odnosiły się do cech społeczeństwa, w którym je opracowano. Nie zachowały się w kolejnych dokumentach nowych formacji i zostały zmienione. Niekiedy jednak za punkt wyjścia przyjmowano kontynuację ewidentnych osiągnięć, a nawet pewnych sukcesów oświatowych okresów poprzednich, zachowując ciągłość pokoleniową i społeczną.

Mimo okresów postępującej rozbudowy aktów formalno-prawnych badacze przemian polskiej oświaty zwrócili uwagę na pewną prawidłowość, wedle której zmiany w zakresie powinności nauczycieli i zadań szkoły miały w większym stopniu charakter jakościowy niż ilościowy. Analiza rzeczywistości edukacyjnej wykazuje na przekształcanie głównie podstaw realizacyjnych zadań i zmianę jedynie źródła ich interpretacji. Treść wielu postanowień prawnych nie wydaje się naruszona, a zasadnicza różnica dotyczy jedynie odmiennej realizacji, uwzględniającej inne warunki społeczno-polityczne lub argumenty partii rządzącej.

Przykładów jest wiele – chociażby powinności nauczyciela i zadań szkoły deklarowane w poprzednim ustroju istnieją do dziś, choć wówczas nie miały swojego przełożenia na rzeczywistość, pozostawały jedynie w sferze postulatów, a praktyka przebiegała zgodnie z programem indoktrynacji. Również tezy „Solidarności” – wielkiego ruchu społecznego i nadziei polskiej zmiany narodowej – mające wyznaczyć nowy kierunek w biegu historii były dla szkoły ogólnikowe i ledwie rysowały główną linię przemian (Porozumienie „Okrągłego Stołu”, 1989). Kierunek odnowy zorientowany na humanizm, podmiotowość, godność,

wolność nie wywoływał sprzeciwu, gdyż są to bardzo pojemne kategorie, cechujące się wieloznacznością.

Współcześnie mimo blisko trzydziestu lat, które minęły od zmiany ustroju politycznego państwa, problem zmiany i ciągłości oświatowej wydaje się wciąż ten sam. Centralne znaczenie edukacji w procesie zmian społeczno-gospodarczych w dalszym ciągu jest zauważane głównie przez środowisko naukowców, teoretyków edukacji najlepiej rozumiejących powagę sytuacji, ale też znających podstawy i zasady realnych możliwości przemian. Niestety w dalszym ciągu ich opinie liczą się dla polityków o tyle, o ile nie naruszają wypracowanych już standardów kierowania gospodarką państwa. Koncentrując się na swoich interesach i powierzchownych przeobrażeniach, politycy nie dotykają istoty realnej zmiany szkoły. Wyraźnie eksponowane są za to zabiegi korelacji wprowadzanych norm z politycznymi hasłami ustroju demokratycznego. Co ciekawe, niezależnie od opcji partii rządzącej wprowadzane zmiany zachowują identyczną argumentację, choć wprowadzają przeciwne do wcześniejszych treści. Dlatego opinie pedagogów zatroskanych losami polskiej szkoły i nauczyciela przepadają w społeczeństwie bez echa, nie docierając do szerokich kręgów obywateli. Potwierdza to myśl, że historia jest polem politycznej bitwy (Tosh, 1991), w której szkoła i nauczyciel jako wychowawca kolejnych pokoleń zajmują ważne miejsce.

Można wysunąć wniosek, że kreując nowe rozwiązania, zapominano często o tym, że przyszły świat i jego kultura mają być przeznaczone dla tych, którzy będą w nim żyli, a nie dla współczesnych jego projektantów, częściowo twórców. Dlatego „przyszłe rozwiązania powinny powstawać rozważnie, bez gwałtownego zrywania z przeszłością, jak też zbyt optymistycznego, a często nierealnego wyobrażania sobie przyszłości” (Potyrała, 1992, s. 8). W takim ujęciu wiedza o szkole i nauczycielskiej profesji nie mieści się w aktualnym „tu i teraz”. Spojrzenie takie zawsze wybiega dalej, sięga w przyszłość. Warto pamiętać, że każde przejście od jednego do drugiego sposobu organizacji świata ludzkiego nie odbywa się bez destrukcyjnych konfliktów, ostrych napięć, często też tragicznych zdarzeń i granicznych sytuacji egzystencjalnych (Frąckowiak, 1996, s. 139).

Bliższe spojrzenie na codzienność pracy nauczycieli uwidacznia ścieranie się różnych orientacji, które obierają nauczyciele. To orientacje postępowe i zachowawcze w całej ich rozpiętości – od chęci zmiany po zachowanie aktualnego stanu i jego obronę. W początkach nowego okresu, nie do końca jeszcze rozpoznanego w swych przyszłych kształtach, tym samym nieokreślonego, pojawić się może wiele dróg, scenariuszy, możliwych programów i rozwiązań. Stojący wobec tej „wszechwielości” nauczyciel jako podmiot otwarty na kontekst zmiany

edukacyjnej jest w sytuacji bardzo trudnej i odczuwa presję: powinien tę wielość zaakceptować, dokonać jej interpretacji i osadzić w jej perspektywie własne myślenie. Okazuje się jednak, że nadzieja na postęp i zmianę dość szybko przygasa i słabnie, a dominującym myśleniem często staje się tęsknota za tym, co było – bezrefleksyjne trwanie.

Reforma oświatowa – ciągłość czy zmiana?

W oświacie ciągłość i zmiana występują nieustannie i współtworzą jej dzieje. W przeobrażeniach, jakie dokonują się na tej płaszczyźnie działalności ludzkiej, zwraca uwagę wielość zjawisk i płaszczyzn interpretacji. Analiza rzeczywistości oświatowej w kontekście ciągłości i zmiany pozwala ujmować ją jako proces o charakterze raczej ewolucyjnym, w którym dokonuje się konfrontacja świata teorii i zasad normatywnych z jednej strony, a z drugiej świata realnych zachowań ludzi biorących w niej udział.

Świat realny tylko w części współtworzony jest przez zmianę mającą charakter „odgórny”, w pełni odnotowaną w różnej rangi przepisach oświatowych. „Zmiana społeczna zachodzi bowiem poprzez interakcje różnych systemów, co powoduje, że rezultat odbiega od oczekiwań autorów projektu” (Morawski, 1998, s. 11). W dziejach oświaty pedagogzy wyróżnili różne podejścia do tego zagadnienia, odznaczające się różnym stopniem proporcji między zachowanym *status quo* (ciągłością) a proponowaną zmianą. Zmiana oświatowa utożsamiana jest tu z działaniami ukierunkowanymi na zachwianie pewnej równowagi w istniejącym porządku, wówczas porównuje się ją ze strategią wprowadzania reform.

Andrzej Radziewicz-Winnicki (1995, s. 13) wyróżnia dwa typy reform oświatowych, w którym pierwszy skierowany jest na urzeczywistnienie nowych wizji ideologicznych, czemu służą „nowe – ewentualnie konkurencyjne, opozycyjne, alternatywne wobec dotychczasowej ideologie, zachęcają do zmian radykalnych i całościowych. W wymiarze polityki oświatowej skłania to do kształtowania nowych zasad tej polityki, a ideologiczno-polityczne przesłania adresowane są najsilniej do sfery celów i zadań edukacji”. W tym typie reform kreuje się między innymi nowy wymiar zadań nauczyciela-wychowawcy, często wynikający ze zmiany ujęć jego funkcji.

Drugi typ reform służyć ma „wzmacnianiu (podtrzymywaniu) ideologii panującej. Przywoływane są wówczas rozmaite odmiany reform częściowych, „wyspowych”, „mozaikowych”, „doskonających”. Dotyczą one wybranych dziedzin – nie zawsze istotnych. Bywa, że wywołać one mają nie zmianę w oświacie,

lecz raczej wrażenie, że oświatę otacza się troską i pragnie ulepszać” (Radziewicz-Winnicki, 1995, s. 13). W tym przypadku obie strategie zmian wprowadzane czy też lansowane są głównie przez polityków i administrację oświatową, podporządkowujących się politycznie bądź światopoglądowo zorientowanej ideologii. Udział nauki – jak podaje autor – sprowadza się do „legitymizacji działań polityczno-administracyjnych” (Radziewicz-Winnicki, 1995, s. 13).

Inne antagonistyczne wobec siebie modele kreowania oświaty przytacza Bogdan Suchodolski (1981, s. 97–100). Autor wskazuje tu na model oparty na idei kontynuacji (ewolucji) i na model kreacji poprzez negację, gwałtowną zmianę, przełom (rewolucyjny). Opisując to zjawisko, Michał Głazewski wskazuje na wadliwość obu modeli wynikającą z ich skrajności: „rewolucyjna zmiana niesie ze sobą nieuchronnie przerwanie tradycji oraz powstanie opozycji myślenia i działania. (...) Niemożliwe staje się widzenie świata w kategoriach przeszłości, terażniejszości i przyszłości” (1996, s. 29–30). Autor, powołując się na dychotomiczny model wychowania i wdrażania do uczestnictwa w kulturze Zygmunta Mysłakowskiego (1964), przedstawia adaptację i rekonstrukcję jako niezbywalne funkcje, zawsze wobec siebie komplementarne i pozostające w stale dynamicznym układzie równowagi.

Próbie własnego uporządkowania głównych orientacji, typów myślenia i działania, występujących zarówno w projektach reform oświaty, jak i w postawach decydentów i realizatorów reform, a dających się ująć w pewne modele, przedstawia Zbigniew Kwieciński (1982, s. 149–150). Autor przy ich wyodrębnianiu przyjął trzy główne kryteria sformułowane w postaci pytań: „czy mamy do czynienia z reformami rzeczywistymi, czy z zabiegami pozorującymi zmiany na lepsze? Czy ich wyniki prowadzą do postępu społecznego, czy do inercji bądź utrwalenia równowagi dotychczasowych struktur? Czy i w jakiej relacji pozostają one do lewicowej orientacji politycznej?”. Kwieciński wyodrębnił siedem modeli postaw wobec celowych zmian oświatowych: pedagogizm (utopie), reformizm, podejście systemowe, podejście dialektyczne, sceptycyzm pedagogiczny (socjologizm), kontestację – ruch „odszkolnienia” (utopie), eklektyzm (pozorne reformy).

U podstaw pedagogizmu leży teza głosząca znaczącą rolę wychowania w zmianie świata. W tym sposobie myślenia od sposobu, w jaki wychowany jest człowiek, zależy, jaki będzie świat. Kontynuując dalej tę myśl, można rzec: „takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie”; takie wychowanie, jakie szkoły: takie szkoły, jacy nauczyciele i tak dalej.

Zbliżoną orientacją do pedagogizmu jest reformizm. Nie występuje w nim jednak już tak silna wiara w wychowanie, gdyż wszelkie intencje zostają tu

skierowane na „nieograniczone możliwości podnoszenia efektywności pracy szkoły poprzez reformy w jej wnętrzu, optymalizację jej elementów strukturalnych, form i treści pracy” (Kwieciński, 1982, s. 153).

W podejściu systemowym szkoła występuje jako jeden z wielu istniejących podsystemów społeczeństwa globalnego lub społeczności lokalnej. „Jako podsystem powinna optymalnie przystosować się do pozostałych podsystemów realizujących cele społeczne, aby działać możliwie najwydatniej i niesprzecznie w stosunku do innych podsystemów” (Kwieciński, 1982, s. 156).

Szkoła jako funkcja historycznie ukształtowanych warunków społecznych jest charakterystyczna dla ujęcia dialektycznego. W niej – „jak w czułym zwierciadle – odbijają się istniejące sprzeczności między siłami wytwórczymi a stosunkami produkcji (...). Radykalne, zasadnicze zmiany systemu oświatowego i szkoły są możliwe jednak wtedy i tylko wtedy, gdy towarzyszą one równoległym radykalnym zmianom w całym mikrosystemie gospodarczym i społecznym” (Kwieciński, 1982, s. 157–158).

Wskazywanie na nieskuteczność działań reformatorów bądź zniechęcanie czy też niezachęcanie do nich charakterystyczne jest dla orientacji określanej jako sceptycyzm pedagogiczny (socjologizm). Podjęte działania nastawione są na utrzymanie, zachowanie „stabilności bezwładu oświaty” (Kwieciński, 1982, s. 159) i mogą zaistnieć na rozmaitym podłożu teoretycznym i ideologicznym.

Ruch odszkolnienia (*deschooling*) wywodzi się z krytyki szkoły jako instytucji samej w sobie złej. Obnaża szkołę jako uczestniczącą w demoralizowaniu i ogłupianiu ludzi, pozbawiającą wiary we własne możliwości rozwojowe oraz zabijającą samoświadomość społeczną, rozdając „świadczenia bez pokrycia”. Zabiegi podejmowane przez zwolenników tej orientacji ukierunkowane są na walkę „ze społecznym mitem szkoły, wiarą w jej wszechmoc, zlikwidowanie istniejących od wieków struktur szkolnych” i wprowadzają „indywidualne uczenie się ludzi od siebie nawzajem” (Kwieciński, 1982, s. 164).

Ostatnim przytaczanym modelem jest eklektyzm rozumiany jako pozorne reformy. Może przejawiać się on w trzech formach: oportunistycznej, biurokratycznej i dywersyjnej. Wspólne tym formom jest uznanie głębokich, rzeczywistych przeobrażeń oświaty i szkoły za mało ważne lub nieważne. Często występuje „operowanie retoryką wielkich zmian i statystyką potwierdzającą je, aby upozorować je i utrwalić dotychczasowe, niepożądane czy szkodliwe rzeczy” (Kwieciński, 1982, s. 165).

Jak pokazują historia i doświadczenia edukacyjne na przestrzeni dziejów, „czyste” postacie wyodrębnionych modeli, orientacji występowały rzadko.

Zdarzało się również, że „w obrębie jednej reformy w jednym kraju można obserwować ewolucję od systemowego (czy nawet rewolucyjnego) zamysłu do realizacji umiarkowanego reformizmu, gdy z braku środków na oświatę na skutek niedoceniaenia jej roli przez ludzi decydujących o podziale dochodu narodowego i budżetu państwa reformator ogranicza się do apelowania do nauczycieli o doskonalenie metod i form ich pracy, a na boku pozostawia przeobrażenia strukturalne” (Kwieciński, 1982, s. 167).

W literaturze przedmiotu interesujące rozróżnienie w teorii reform edukacyjnych przedstawia Bogusław Śliwerski (1998, s. 8), który eksponuje cztery teorie wyjaśniające procesy przemian we współczesnych systemach oświatowych. Pierwszy model stanowi „teoria samoregulacji”, „zgodnie z którą każdy z reformowanych systemów zawiera w sobie potrzeby własnych zmian, toteż należy jedynie obserwować w nim naturalne tendencje spontanicznej odnowy i postępu”. W wyniku tak pojmowanej odnowy zmienia się system oświatowy na zasadzie mobilizacji własnego potencjału. W „teorii konfliktu” autor siłę zmiany upatruje w stanach konfliktowych, „zgodnie z którym reforma oświaty jest efektem jakiegoś wcześniejszego napięcia, sprzeczności między: przeciwnymi wartościami, grupami interesów, państwem a jednostką, celami a środkami itp.” (Śliwerski, 1998, s. 8). „Teoria zależnościowa” (heteronomiczna) „dotyczy relacji uzależnienia przebiegu transformacji w jej «czysto» zachodniej formie (ku systemowi demokratycznemu) od spełnienia warunków, jakie stawiają politycy danego kraju organizacje pomocy finansowej (Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy)” (Śliwerski, 1998, s. 9). Reformy w tym ujęciu są zewnętrzsterowne oraz dostosowane do obowiązujących, globalnych mechanizmów rynkowych. Ostatni wyodrębniony model stanowi „teoria rewolucji”. W tym przypadku transformacja jest procesem rewolucyjnym lub postrewolucyjnym, a zjawiska reformatorskie w dziedzinie oświaty są konsekwencją owych zdarzeń. Aby jednak móc powiedzieć o rewolucyjnej transformacji w oświacie, muszą być spełnione trzy warunki: 1) zmiana ideologii, 2) zmiana władzy politycznej i 3) zastosowanie radykalnych środków (Śliwerski, 1998, s. 9). We współcześnie dokonujących się przemianach trudno i w tym przypadku odnaleźć model zmiany oświatowej w jej „czystej” postaci. I w tym przypadku modelowe wzorce nakładają się na siebie, tworząc formy o bardziej skomplikowanej strukturze i powiązaniach.

Nowe wzory dojrzewają czy konsolidują się bardzo powoli, często też inicjowanie zmian odbywa się na drodze prób i błędów. Wynika to między innymi z wielości i wielkości zadań, które przychodzi podejmować jednostkom powołanym do ich realizacji. Często też próby przyspieszeń napotykać opór, a sukcesy,

jeśli są odnotowywane, uznaje się za połowiczne. Efekt ten ma swe źródła w bogactwie sił rządzących konkretnymi środowiskami, specyfiką zachodzących tam interakcji, różnorodnością ludzkich zachowań, przyjętymi obowiązkami. Ci, którzy inicjują zmiany, muszą dostosować się do tych uwarunkowań, uwzględniając je w swoich projektach, a także liczyć się z ich ograniczeniami.

W procesie reformowania oświaty ważny jest zatem sposób ich wypracowania. W Warren Bennis wyróżnia trzy możliwe podejścia: planowe, wymuszone i interakcyjne (za: Ornstein, Hunkins, 1998, s. 294). W świetle tych trzech możliwości eksponowane są walory działań wspólnotowych, przybliżające wszystkim biorącym udział konieczność rozwiązania pilnych problemów. Na tym tle najdoskonalsze rozwiązanie w realizacji polityki szkolnej stanowi planowa zmiana. Przeprowadzający ją ludzie mają względem siebie równe prawa, a ich działania bieżną wcześniej wyznaczonym torem. Na podstawie znanych sobie procedur postępowania wybierają najwłaściwszy w danym przypadku sposób pracy. Obok planowych zmian występują jeszcze zmiany żywiołowe lub przypadkowe, które zachodzą niezależnie od woli uczestników bez sprecyzowanych celów. Jak podkreśla Bennis, w szkole jest to niepożądane zjawisko, które może wystąpić również w przypadku wprowadzenia w życie szkolne nowych wytycznych na żądanie władz lub grup nacisku. Podjęte na tej podstawie działania realizowane są bez refleksji nad ich sensem i celem wdrażania. Stają się zjawiskiem niekontrolowanym o trudnych do przewidzenia konsekwencjach, tym samym ze wszech miar niebezpiecznym w kontekście szkoły, ale też całego systemu.

Wnioski – szkoła i nauczyciel wobec ciągłości i zmiany

Zagadnienia ciągłości i zmiany rozpoznawane w rzeczywistości oświatowej bezpośrednio lub pośrednio dotyczyły zawsze nauczyciela (Nowosad, 2001) i można tu wysunąć kilka przynajmniej wniosków. Nie powinny one zamykać rozważań, lecz zachęcać do dalszych poszukiwań zgłębiających procesy ciągłości i zmiany pracy szkoły i powinności nauczyciela.

1. Wypełnianie funkcji nauczycielskich w systemie instytucji szkolnych jest w płaszczyźnie społecznej jednym z ważniejszych ogniw istnienia (ciągłości) i sprawnego funkcjonowania społeczeństwa jako całości. „Podstawowym zadaniem, misją, a najlepiej funkcją instytucji wychowania jest zapewnienie ciągłości oraz trwałości bytu społeczno-kulturowego” (Schulz, 1992, s. 23).
2. Mimo istotnych różnic między przeszłością i teraźniejszością istota problemu funkcjonowania oświaty w odniesieniu do wychowania wydaje się w

pod pewnym kątem ta sama: jako ujednolicona i uprawnoczniona forma przekazu kulturowego. Tak też instytucjonalny przekaz kultury w wymiarze międzypokoleniowym, jego asymilacja, ale również potencjał wniesionej zmiany, odgrywa istotną rolę w trwaniu i rozwoju zbiorowości ludzkich oraz samej jednostki – przyjmując różne proporcje ciągłości i zmiany.

3. Zmiany edukacyjne miały w większym stopniu charakter jakościowy niż ilościowy.
4. Rzeczywista „zmiana” edukacji musi dokonać się w samym nauczycielu, a nie w przepisach ministerialnych. To nauczyciele w swej codziennej pracy dają odpowiedź na pytania niesione globalnymi przemianami społecznymi, przyjmują je w całości bądź tylko w części, czasem też odrzucają – nic nie zmieniając w swojej pracy.
5. Udział nauczycieli w przemianach oświatowych wskazuje na rozpiętość reakcji: od jej braku poprzez adaptacje formalne (zewnętrzne), reakcje uciezkowe, idiosynkrazje i konwersje aż do prób stworzenia lub zrekonstruowania teorii adekwatnych do nowej sytuacji w skali lokalnej, narodowej i globalnej (Kwieciński, 1994, s. 16). Ostatecznie to reakcja nauczycieli przesądza o ciągłości lub zmianie.
6. Sedno zmian oświatowych tkwi w tym, jak ludzie poradzą sobie z nowymi realiami, wymaganiami i obowiązkami. Procesy zmian oświatowych będą przebiegały bardzo wolno, gdyż będą zależały od postrzegania nowych doświadczeń przez pojedynczych ludzi i od zmiany ich stosunku do samych siebie. Takie podejście wymaga ciągłego doświadczania siebie na nowo, patrzona na rzeczywistość oświatową z nowej perspektywy przez pryzmat zmiany w sobie.
7. Badacze zmiany wskazują na to, że nauczyciele nie od razu wykorzystują „nowe” w całości. Ludzie, którzy zaczynają robić coś innego niż zwykle, robią to stopniowo, „kawałek po kawałku”. Nie zdecydują się na pełne wykorzystanie innowacji, dopóki jej nie zrozumieją i dopóki nie zyskają zaufania do własnych możliwości postępowania zgodnie z nowymi zasadami. Zjawisko to zwraca uwagę na konieczność rozbudowy procesów wspierających pracę nauczycieli i ich realizację równocześnie z wprowadzaniem zmian.
8. Kształtujący się obraz zmian nie jest jednolity. Dodatkowo rosnąca dynamika zmian wymaga od nauczycieli orientacji i płynności w radzeniu sobie z nieznanymi im sytuacjami.
9. Stawanie się nauczyciela podmiotem własnej praktyki zawodowej związane jest z jego uczestnictwem w poznaniu, krytycznym osądzie oraz

odpowiedzialnym zmienianiu elementów przestrzeni edukacyjnej. Jedną z procedur w codziennych sytuacjach dydaktycznych jest integrowanie myślenia i działania, poznania i zmiany rozumiane jako badanie w działaniu. Stwarza to bezpośrednią szansę poznawania, odkrywania tego, co można i należy robić, by robić to lepiej.

10. W polskiej szkole widoczny jest silny związek edukacji z przemianami ekonomiczno-społecznymi. W zasadzie to oczywiste. Jednak dokonując analizy przemian oświatowych, można zauważyć pewną prawidłowość. Rozwój gospodarczy w ciągu ostatnich dziesięcioleci naszej historii wyprzedzał rozwój oświaty, wywołując zjawisko, w którym system edukacyjny rozwijał się „w ślad” za różnorodnymi dziedzinami gospodarki i był możliwy tylko przy nagromadzeniu odpowiednich zasobów finansowych. Stąd poszczególne reformy doskonalące „system” polegały głównie na ciągłym doganianiu narastających potrzeb społeczno-ekonomicznych, zamiast je wyprzedzać. Nie jest to zjawisko typowe tylko dla naszego kraju. Ten kierunek potwierdzają wnioski sformułowane przez członków Komisji UNESCO (Faure, 1975). Już w latach 70. zwracali oni uwagę na konieczność bezwzględnego upowszechniania relacji, w której oświata wyprzedza rozwój gospodarczy, a edukacja staje się czynnikiem sprawczym postępu życia społecznego.

Literatura przedmiotu

- Chłopecki, J. (1997). *Ciągłość, zmiana i powrót. Szkice z socjologii wychowania*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Czerska, M. (1993). Zarządzanie oświatą. W: W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 967–971). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Faure, E. (red.) (1975). *Uczyć, aby być*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault, M. (1997). *Archeologia wiedzy*, przeł. A. Siemek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Frąckowiak, T. (red.) (1996). *Koncepcje pedagogiki społecznej*. Poznań: Eruditus.
- Fromm, E. (1999). *Niech się stanie człowiek*, przeł. E. Saciuk. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałązewski, M. (1996). *O witalności szkoły*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Kotarbiński, T. (1969). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Kotarbiński, T. (1986). *Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komaniecki, W. (1921). *Zarys prawa administracyjnego na ziemiach Polski*, t. 1, *Administracja szkolna*, Warszawa–Kraków.
- Kulisiewicz, C. (1995). *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kulisiewicz, C. (1996). *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych: 1945–1995*, wyd. 3 popr. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwieciński, Z. (1982). *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kwieciński, Z. (1994). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 15–35). Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Legowicz, J. (1981). *Tradycja, dziedzictwo i spadek w historii pokoleń*. *Studia Filozoficzne*, 7–8, s. 71–79.
- Morawski, W. (1998). *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mysłakowski, Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2011). *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły*, *Studia Pedagogiczne*, t. 64. *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*. M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), s. 27–42.
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Okoń W. (red.) (1968). *Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pęcherski M., Świątek M. (1978). *Organizacja oświaty i szkolnictwa w Polsce w latach 1917–1977*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Porozumienie Okrągłego Stołu, Warszawa 6 lutego–5 kwietnia 1989 r.
- Potyrała B. (1992) (red.), *Nauczyciel w środowisku pracy. Wybrane zagadnienia, aktualne badania*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1995). *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Radziewicz-Winnicki, A. (1996). Uczestnictwo w kulturze społeczności lokalnej (próba eksplikacji zmian psychospołecznych). W: T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*. Poznań: Eruditus.
- Ratuś, B. (1996). *Edukacja w okresie reform ustrojowych. Studia i szkice pedagogiczne*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Roubaud, P. (1977). Właściwości obiektu, który się zmienia: Rozważania nad teorią zmienności. *Studia Filozoficzne*, 8–9, s. 63–71.
- Rutkowiak, J. (red.) (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Smołański, A. (1980). Przepisy oświatowe – stan dotychczasowy i potrzeba zmian. *Studia Pedagogiczne*, t. 42, s. 85–97.
- Smołański, A. (1993). Administracja oświatowa. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 1–6). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Suchodolski, B. (1981). Społeczeństwo istniejące i społeczeństwo pożądane. *Studia Filozoficzne*, 7–8, s. 97–100.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmienić szkołę? Studia z zakresu polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwiński, F. (bdw). *Zasady nowego ustroju szkolnictwa polskiego*, Lwów–Warszawa.
- Tosh, J. (1991). *The pursuit of history. Aims, methods and new directions in the study of modern history*, London–New York: Longman.
- Trzebiatowski, K. (1970). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (1923). Przedmowa W. Kucharski, Lwów.
- Witkowski, L. (1997). Hipoteza przewrotu Mertonowskiego. *Socjologia Wychowania*, 13 (317), s. 219–234.

