

ПРО ЦІЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ РЕФОРМ - МІЖ ТРИВАЛИМИ РОЗМОВАМИ РЕФОРМАТОРІВ ТА ОСВІТНЬОЮ ДІЙСНІСТЮ

Слово «реформа» зустрічається у сучасній мові досить часто і вживається доволі безтурботно, з перебільшенням та нерідко безвідповідально. Про реформи, потребу реформ та проведення реформ охоче говорять і пишуть політики, а найчастіше журналісти. Сферою суспільного життя, яка піддається різноманітним реформам, а скоріше, псевдо-реформам, залишається протягом багатьох років освіта.

Саме освіта розглядається як сфера життя, яка у багатьох відношеннях, - в т.ч. змісту, методів і форм навчання, виховання й опіки – є дисфункціональною, такою, що не встигає за змінами, що відбуваються у сучасному світі, такою, яка слабо готує учнів та студентів до адаптації в умовах мінливого суспільного оточення, ринку праці, різних криз, від яких потерпають багато суспільств.

Водночас освіта дає змогу отримати великі можливості для поліпшення якості життя, цивілізаційного прогресу, мирного співіснування та співробітництва. Без сумнівів можна стверджувати, що освіта - це важливий чинник розвитку особистостей і суспільств, важливий чинник розумного, гідного, щасливого життя людей. Не дивно, що протягом сторіч, а особливо починаючи з другої половини минулого століття, у багатьох державах плануються та вживаються заходи, спрямовані (принаймні в теорії) на поліпшення освітньої дійсності, і як наслідок – на поліпшення інших сфер життя.

Великий приріст починань у сфері освіти, так званих освітніх (просвітницьких) реформ, відбувся в 60 – 70 рр. минулого століття. В той час у багатьох державах було підготовлено доповіді, що містили діагностику та пропозиції змін, після чого було впроваджено нові рішення в освітній практиці. Деякі діагностично-проекційні розробки набули популярності у міжнародному масштабі – серед них варто зазначити як окремі приклади доповіді та книги (одноосібні або у співавторстві) М. Бехра (M. Behra), Дж. Брінкмена

(Brinkmann G., 1974), П.Г. Кумбса (Coombs P.H., 1968), Е. Фауера (Faure E., 1975), Х. вон Хентінга (von Hentig H., 1978), І. Ілліча (Illich I., 1976), Дж. П. Поудена (Plowden J.P., 1975), Е. Реймера (Reimer E., 1972), Х. Таби (Taba H., 1962), С.Дж. Тіктона (Tickton S.G., 1970), Е. Тоффлера (Toffler A., 1974). Гучні розробки з'являлися також й пізніше – зокрема, можна відзначити доповіді «I Nation in Risk» (A Nation at Risk. The Imperativr for Educational Reform, 1983), «Education American forthe 21st Century» (Education American for 21st Century, 1983), доповідь Дж. В. Боткіна (Botkina J.W.), М. Елмандри (Elmandjry M.), М. Малітци (Malitza M.) (Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., 1982), Ж. Делора (Delors J., 1998). Численні доповіді також представлені в літературі з предмету дослідження (Kupisiewicz Cz., 1988; 1994; 1985; 1987). У той же час були підготовлені та опубліковані важливі польські доповіді (Raport o stanie oświaty w PRL, 1973; Edukacja narodowym priorytetem. Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, 1989).

Деякі з цих розробок сприяли реалізації позитивних змін в освіті. Однак велика кількість реформ і починань, що називалися реформами, не принесла очікуваних та прогнозованих змін. Пізніше було здійснено спробу оцінити наслідки реформ, в результаті чого було виявлено, що лише кільканадцять відсотків реформаторських починань дали очікувані, бажані результати (Materiały na debatę sejmową, 1994). Більшість реформ визнана суспільством, в тому числі і дослідниками й експертами, як невдалі заходи, які мають великі розбіжності між суспільними очікуваннями та промовами реформаторів. Про досвід, що стосується польських освітніх реформ, мова піде далі.

Наявність недоліків освітніх реформ змушує шукати відповіді на питання про причини незадовільних результатів. Звертається увага на багато причин, з яких щонайменше кілька здаються вартими обговорення.

Реформи, псевдореформи, зміни в освіті

Значна частина невдач викликана досить вільним підходом до розуміння того, чим

повинні бути реформи і які умови слід виконати, щоб збільшити вірогідність успіху, досягнення мети (або ж виразно наблизитися до мети).

Шкільна реформа - у класичному визначенні - є/має бути зміною «устрою, змісту й організації цілої системи шкільної освіти або деяких її частин, що спричинено перетвореннями у суспільно-економічному житті країни та необхідністю пристосування до їхніх потреб діяльності у сфері шкільної освіти, а також через прогрес педагогічних наук» (Окоń W., 1992). У більш широкому розумінні сфери освітньої реформи можна говорити про зміни устрою, змісту й організації, а також методів і форм функціонування, перш за все, основних цілей, аксіологічних пропозицій, що стосуються всієї сфери освіти або деяких її частин, що виникли внаслідок перетворень у суспільно-економічному житті країни, регіону, світу (нерідко всього світу) і необхідністю перетворення освіти у функціональну в тих умовах, в яких люди живуть, розвиваються та виконують свої життєві ролі. Темп і сфера цивілізаційних змін вимагають від освіти здійснювати підготовку людей до життя у світі, що змінюється, а також в майбутніх, ще не визначених умовах.

Загально зрозумілі освітні реформи дають уявлення про масштабність суспільних очікувань. Складність і масштаб очікувань зростають разом із спробами узагальнення того, що, як, чому і, перш за все, з якою метою відбуваються зміни. Відповідальне проведення реформ пов'язано з багатьма попередніми діями, відносно до пропозицій, з ретельною підготовкою цих змін, досягненням суспільного розуміння та підтримки, часто з експериментальними спробами, дискусіями та модифікаціями задумів, врешті з впровадженнями, контролем й перевіркою перебігу реформ, оцінкою результатів, а також з наступними модифікаціями та впровадженнями і т.д. У скороченій версії різні етапи освітніх реформ представлені в педагогічній літературі – напр. в «Педагогічному словнику» В. Окоń (W. Oкоń) виділяються такі етапи, як-то: розробка довгострокових прогнозів, підготовка та надання широкій дискусії проектів реформи, їх затвердження повноважними органами влади, розробка програм і підручників, підготовка

матеріально-технічної бази та підготовка вчительських кадрів (Окоń W., 1992, s. 174). Пропозиція В. Окоń стосується головною мірою шкільних реформ. Ці етапи, очевидно, піддаються модифікаціям відповідно до сфери чи простору реформи, адже освіта охоплює простір, значно ширший простір, ніж шкільна справа.

Такий ретельний підхід до реформ не є загальним явищем. Існує небагато позитивних прикладів (які весь час згадуються) – корисних для суспільств, які здійснюють реформування сфери освіти. Особливого визнання набув шведський досвід. Співавтор багаторічної реформи шкільної освіти в цій країні – Торстен Хусен (Torsten Husen) сформулював правила, яких слід дотримуватися для успішного проведення реформи. Коротко ці правила можна представити наступним чином:

1. Реформа має бути інтегральною складовою ширшої програми суспільно-господарської та культурної перебудови країни.

2. Освітня зміна має бути ретельно підготовлена з концептуальної, організаційної, фінансової та кадрової точок зору, і надзвичайно важливим є здобуття «суспільної прихильності» до неї.

3. Необхідні ресурси для ефективного проведення реформи слід підготувати завчасно, а не безпосередньо перед реформуванням освіти або під час його проведення.

4. Успіх реформи великою мірою залежить від добре налагодженого співробітництва центральних та місцевих органів освіти з вчителями й батьками учнів, які повинні приймати її як «власний» проект, що реалізується.

5. Кожна раціонально підготовлена та проведена освітня зміна вимагає підтримки з боку педагогічних, психологічних, соціологічних й економічних досліджень.

6. Спроектвана реформа повинна мати цілісний характер – охоплювати основні елементи системи або підсистеми, а також варіативний та перспективний елементи (A. Gajdzica, 2006).

Зазначені пункти здаються очевидними і повинні визначати хід думок та дії реформаторів. Однак, на практиці дуже часто більшість відходить від цих правил. Нехтування або принаймні недооцінка зазначених правил (чи умов успіху) характеризує, перш за все,

політиків, які поспіхом намагаються створити видимість реформування освіти. Дехто хоче виступати в ролі реформаторів - впроваджуючи необдумані зміни, а улюбленою сферою змін стають нерідко структури шкільних систем. Псевдореформи, що проводяться, рідко ведуть до покращення, зазвичай вони викликають труднощі, зайві зусилля виконавців та зниження рівня освітньої діяльності. Співвідношення вигоди та втрат часто неоднозначне, а буває, що однозначно шкідливе.

Спокусливі пропозиції політиків сформульовані переважно в загальній та вдавано привабливій формі. Проголошені цілі реформ акцентують увагу на розвитку індивідуальності, освітніх, професійних і життєвих можливостях, креативності, адаптації до складних умов сучасного світу. У пропозиціях, проголошених політиками, можна знайти численні звертання до світу цінностей, суспільних норм, часом піклування про долю держави та суспільства, державного інтересу і т.п. (Gnitecki J., 2006; Reforma systemu edukacji. Projekt, 1998 тощо). Таким чином, представлені цілі не викликають більше сумнівів, адже є досить знайомими та очікуваними. Проблема в тому, що за прекрасними промовами переважно не має освітніх стратегій і умов, що дозволяють досягнути цих цілей. «Гучні обіцянки» політиків приваблюють значну частину суспільств, але наслідки їх впливу бувають досить часто згубними.

Достовірність дій та слів політиків має зміцнити їх звертання до відомих стратегій реформ та освітніх парадигм, а також парадигм реформ. Серед останніх розрізняють, між іншим, суспільство без школи, альтернативні школи, школи постійного вдосконалення (різні напрями вдосконалення школи), бачення освіти майбутнього. Виділяють різноманітні стратегії реформ – напр. глобальна і часткова, короткочасна та безперервна, така, що передусе дослідженням і не базується на дослідженнях (Thomas J., 1980, s. 13). Ці та інші стратегії розглядаються як науково описані та обґрунтовані версії впровадження змін. Справа в тому, що ці твердження не супроводжуються діями, згаданими раніше як правила, що дозволяють досягнути успіху реформ та дії відповідно до етапів, що супроводжують реформи. За своєрідними бутофоріями ідеології, стратегії реформ і па-

радигм немає відповідних пропозицій та почи-нань, які забезпечували б велику вірогідність змін на краще. Наведені приклади будуть розглядатися в подальших фрагментах цього тексту.

У Польщі слабо розбудовується досвід, пов'язаний з реформами (та псевдореформами). Впроваджені політиками зміни не були відповідно підготовлені, здійснювалися без врахування думки і сугестії значущих наукових середовищ, не мали логістичного та фінансового забезпечення, зміни були проведені поспіхом і без врахування опору багатьох середовищ, без досягнення розуміння та схвалення зацікавлених суб'єктів (батьків учнів, вчителів, учнів, освітньої адміністрації). Цю останню слабкість можна пояснити тим, що задуми реформаторів були складними у реалізації - зручнішим залишалось ігнорування сумнівів та неприхильних думок. Перманентною перешкодою протягом багатьох років є недофінансування сфери освіти. Щоразу більший неспокій викликає підготовка вчителів та інших працівників сфери освіти та виховання.

У ситуації виразного знецінення часто вживаної назви «реформа» в педагогічних аналізах більш охоче говориться і пишеться про зміну чи освітні зміни (Gajdzica A., 2012). Поняття зміни здається таким, що менше зобов'язує, але у випадку доцільної та запланованої зміни - а такою має бути освітня зміна – її наміри, умови, етапи та наслідки, по суті, не відрізняються (не повинні відрізнятися) від власне проведеної реформи. Користування поняттям зміна – є більш доцільним під час опису та інтерпретації перетворень, які здійснюються не як реформи, а як явища і процеси, що супроводжують суспільні, господарські і культурні перетворення. Це поняття дозволяє краще визначити багато змін різного масштабу, які впроваджуються різними суб'єктами в різних середовищах. У рамках освітніх змін містяться також освітні реформи – як (принаймні в заснуванні) особливий вид змін.

Згідно із назвою тому та назвою цього тексту – в подальших роздумах я сконцентрую увагу на проголошених цілях і результатах обраних дій, які в Польщі називають освітніми(просвітніми, шкільними і т.п.) реформами.

Проголошені цілі та результати деяких освітніх реформ в Польщі

Приклади зв'язку між цілями та результатами реформ, а також інших починань, що мають ознаки освітніх реформ (змін), обмежимо до періоду останнього півстоліття, при цьому наведемо найбільше інформації про зміни (і їх результати) з періоду після 1989 року, а отже після трансформації устрою в Польщі.

а) Спроби «виправлення» недоліків (приклад з 60 років минулого століття).

Після складних років відбудови освіти після руйнацій, викликаних II світовою війною, перші значущі спроби реформування розпочалися у 60-х роках минулого століття. В той же час – 1961 року було введено істотну зміну шкільного устрою, що подовжувала період навчання в початковій школі з 7 до 8 років. Після закінчення початкової школи випускники могли продовжувати навчання в ліцеї (до ліцеїв потрапляло в різні роки близько 20% молоді), в технікумах/середніх професійних школах, до яких потрапляла приблизно та ж сама кількість молоді, або в 2-3-річних основних професійних школах (які приймали найбільшу групу випускників початкових шкіл). Ліцеї і технікуми були повними середніми школами і надавали право вступу до вищих навчальних закладів. Основні професійні школи не мали статусу середніх шкіл і не надавали права вступу до вищих навчальних закладів.

Метою реформи було подовження часу навчання, що мало загальноосвітній характер і адаптація до швидкого зростання кількості знань, які надаватимуть в межах шкільної освіти. Частково ця ціль була досягнута, але водночас відбулось поглиблення слабких сторін початкової школи, а саме надмірний енциклопедизм, розпорошення знань і прогресуючий відрив від практики. Дотримання стратегії «вдосконалення школи» вело до – як іронічно це визначають – «вдосконалення слабкості», тобто підсилення вад, а не вдосконалення шкільної освіти.

Додатково - що не проголошується публічно – метою реформи було бажання відстрочки напливу нових (численних) випускників шкіл на ринок праці. Щоразу більш застаріла економіка з труднощами приймала нових працівників, а принципом було працевлаштування всіх працездатних грома-

дян. Подовження терміну шкільного навчання поступово пом'якшило проблеми працевлаштування.

Відносно несміливі зміни в програмах навчання призводили до того, що шкільна освіта втрачала зв'язок з найновішими науковими знаннями. У штучно стабільній економічній, суспільній і, ширше – цивілізаційній ситуації в країні в той час це ще не викликало різкої критики та криз, але реально віддаляло шанси розвитку держави та суспільства. Криза, яка до цього лише наростала, гостро проявилася у 1968 році в академічних середовищах.

Заради справедливості слід додати, що тодішні школи, а особливо загальноосвітні ліцеї, забезпечували здобуття широких загальних знань, передавали обширний (на думку багатьох - навіть занадто обширний) канон літератури, впроваджували різні цінні форми виховання. Вони були добрими – за тих умов – саме загальноосвітніми школами. Всупереч поширюваним протягом декількох десятиріч думкам – молодь меншою мірою піддавали і вона піддавалась ідеологічній та політичній «обробці», хоч і таких явищ не бракувало. Важливою функцією ліцеїв була підготовка молоді до навчання у вищих школах – і цю функцію вони виконували добре. Також багато технікумів непогано готували до майбутньої професії та до навчання у вищих школах (в основному на технічних напрямках).

б) Спроба зовнішньої естернізації (наскрізної орієнтації) та змін мережі шкіл, а також змісту навчання (приклади з 70-х років минулого століття).

На зламі 60-х та 70-х років XX століття прийшла наростаюча суспільно-господарська криза і майже загальне усвідомлення анахронізму моделі освіти (перш за все, шкільної освіти). Було створено Комітет експертів, завданням якого стала розробка діагностики та пропозицій змін в освіті. Цей комітет опрацював доповідь, яку було опубліковано в 1973 році (Raport o stanie oświaty w PRL, 1973). Однак політична влада прийняла власне бачення реформи. Особливістю було звернення до рапорту Комітету експертів і водночас уникнення пропозицій, що в ньому містилися та поширення окремого проекту. Більшість суспільства, не знаючи змісту доповіді, визнала, що офіційна версія реформи має

обґрунтування і схвалення Комітету експертів. Але насправді все було не так - і вже на порозі реформ виник конфлікт між політиками й освітньою адміністрацією з однієї сторони, а науковими середовищами, експертами, робочими групами, з іншої.

Однією з причин згаданої вище особливої поведінки політиків був задум впровадження в Польщі десятирічної школи – на зразок, між іншим, як у школах Радянського Союзу. Задум такої школи був цілком чужим польським традиціям, уявленням про сучасну школу, а також пропозицією експертів – в тому числі Комітету експертів. Додатковим приводом небажання стала політична ситуація – конфлікти в Чехословаччині та в Угорщині, військові інтервенції та трагедія угорського суспільства. Радянські зразки – як їх називали – не могли розраховувати на схвалення свободолюбивого та цінуючого, навіть в той час, великою мірою незалежного польського суспільства. Однак політична влада таки прийняла проект шкільного устрою на зразок устрою шкільної освіти в СРСР.

У 200-ту річницю з моменту створення Комісії національної освіти - першого в Європі міністерства освіти – було вирішено ухвалити впровадження десятирічної школи. Це мав бути показовий (політична влада любить такі форми) акцент до святкування прекрасної річниці. Знаючи про несхвальне суспільне відношення, Сеймом не було здійснено спробу прийняти закон про зміну шкільного устрою, було вирішено обмежитися лише указом, тобто актом, що не має юридичної сили. Не дивлячись на це – без відповідного юридичного підґрунтя (тобто законів – а не тільки указів, поглядів і т.п.) було розпочато роботи над планами навчання, програмами та підручниками для десятирічної школи. Ці роботи основною мірою проводилися колективами науководослідних інститутів, які підпорядковуються Міністерству освіти та виховання. Участь інших осередків – в тому числі, академічних та вузівських – була досить обмежена. Вузівські осередки брали участь, перш за все, в дослідницьких програмах, спрямованих на діагностику різних сфер освіти, а також на аналіз різноманітних моделей освітніх установ й формулювання пропозиції рішень, прийнятних для польських умов.

У наступних роках, починаючи з 1973 року, було підготовлено програмні пропозиції для окремих класів десятирічної школи, тривали роботи над підручниками. Подовжувалася спостерігатися особлива ситуація робіт над реформою, яка весь час не мала юридичних підстав (весь час не було відповідного закону, прийнятого Сеймом), але яка повинна була відбутися за дорученням політичної влади. Результати програмних робіт у багатьох відношеннях виявилися корисними, було здійснено актуалізацію змісту, модернізацію роботи школи. Було підготовлено цінні розробки. Все це відбувалося у дусі парадигми вдосконалення школи – без спроб аналізу головних принципів і функцій школи. Це приносило – принаймні частково – якусь користь, але важко визначити, чи давало надію на створення сучасної школи наприкінці ХХ століття. Водночас й надалі залишався шкільний устрій, прийнятий в 1961 році і не було впроваджено десятирічну школу. Бурхливі 1980 і 1981 роки – вибух «Солідарності», криза у майже всіх сферах суспільно-політичного і господарського життя завершили цю дивну ситуацію – проголошену реформу було відмінено. Так формально добігла кінця реформа, якої з точки зору права не було і бути не могло, але яка в програмній сфері відтіснила позитивний та негативний досвід в польській шкільній освіті. Задум «десятирічки» - школи, від якої вже відходили в СРСР, – ніколи не був впроваджений в життя. Програмні роботи, підручники, що протягом років «підбиралися» для функціонуючого шкільного устрою, було використано з кращим або гіршим успіхом.

70-ті роки відзначилися іншою – цього разу ефективною, але неоднозначною в наслідках - зміною. Завдяки зусиллям політичної влади та центральної освітньої адміністрації було проведено перспективну зміну мережі шкіл та їх організації. Було ліквідовано численні малі сільські школи, на зміну яким було здійснено організацію та функціонування зведених гмінних шкіл. Проголошеною метою було поліпшення якості роботи шкіл й охоплення сільських дітей освітою в школах, локалізованих у більших (гмінних) місцевостях, – школах, у підпорядкуванні яких були кращі кадри та обладнання, ніж в сільських школах. Таке рішення мало прине-

сти користь, перш за все, дітям із сіл, які, – як очікувалося - будуть численніше продовжувати навчання в середніх школах, а потім й у вищих навчальних закладах. Незмінною протягом років проблемою, був відносно невеликий відсоток сільської молоді, яка б продовжувала навчання на вищих щаблях освіти.

Наслідки змін виявилися в значній мірі віддаленими від очікуваних. Умови навчання у гмінних школах часто не були кращими, ніж в малих сільських школах. У численних класах навчали, між іншим, вчителі, з тих же сільських шкіл, а велика кількість учнів в класах ускладнювала їх роботу. Жахіттям для сільських дітей було дістатися до школи з місця проживання та зі школи додому. Втоmlені діти не могли користуватися у повній мірі можливістю навчання. Довга дорога до школи ускладнювала проведення позакласних занять та контакти з ровесниками. У зведених школах створювалися групи місцевих і приїжджих учнів, наступала стигматизація, примножувалися конфлікти. Приїжджі діти не завжди отримували належний догляд у школі - до часу від'їзду додому. Світлиці не виконували своїх завдань, вирішення проблеми не стали нечисленні інтернати. Учні, що приїздили мали дуже мало часу на навчання та відпочинок. Водночас в малих місцевостях, селах і поселеннях було ліквідовано школи, які протягом багатьох років були місцем зустрічей, культурної активності, інтеграції сільських спільнот. Послабилися контакти батьків з вчителями, тому що відстань до школи відбивала бажання до відвідувань і розмов з вчителями. Виявилось, що такий спосіб - вирівнювання освітніх можливостей для дітей з різних середовищ - не дуже себе виправдовує. Не піддалися істотному поліпшенню показники участі сільської молоді в освіті на вищих рівнях шкільної освіти. Важкий багаж цих змін донині відчувають сільські спільноти. Час приніс їм, зрештою, подальший негативний досвід, про що буде йти мова в подальшому фрагменті цього тексту.

Наводячи приклад зміни організації та мережі сільських шкіл з 70-х років, варто звернути увагу на ще одне явище. У томі, що адресується читачам з Польщі, слід згадати про долі досить великої частини шкіл для національних меншин. Чимала частина цих шкіл знаходилася в малих місцевостях,

в селах, населених спільнотами білоруської, української чи словацької національності. Реорганізація мережі шкіл і ліквідація малих сільських шкіл означала для частини шкіл, в яких навчалися діти цих національностей, зазвичай ліквідацію та ускладнення в продовженні навчання їхньою мовою та в оточенні їх культури (Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boguta A.). Мабуть, добрі наміри реформаторів виявилися необдуманими і нерідко більш шкідливими, ніж корисними.

У вже згадуваних 70-х роках, окрім зазначених, відбулися також інші зміни, значно позитивніші. Сенс буття полягав у різних спробах індивідуалізації навчання дітей та здібної молоді. Монолітна шкільна система почала піддаватися змінам. Істотним чинником щораз сміливіших освітніх інновацій став рух педагогічного прогресу, що зосереджував тисячі вчителів і створював ефективні форми співробітництва вчителів й академічних педагогів. Багато з нас – я також мав таку можливість - брали участь в цьому суспільному русі (організуючи лекції, ведучи шкільні експерименти, навчаючи діагностуванню і проєктуванню інновацій).

с) Формування суспільного руху, спрямованого на зміни в освіті (приклади зі складних 80 років).

Важливий досвід 1980-1981 років, потім час воєнного стану і пошуку шляхів вирішення проблем польського суспільства та держави дали імпульс для рефлексії і дій, спрямованих на якісну зміну освіти. Домінуюча раніше парадигма вдосконалення освіти/школи зруйнувалася у світлі бурхливих подій та суспільних перетворень. Держава потерпала від багатьох криз, державна влада практично припинила спроби реформування освіти. Політики не мали задумів щодо того, як рятувати освіту та змінювати її відповідно до перетворень громадського життя й очікувань значної частини громадян. У скрутні часи – як зазвичай це буває – влада не дуже піклується про освіту. Несприятливий стан в державі не сприяв багатьом сферам громадського життя, не сприяв також й освіті.

Декада, що передувала зміні устрою держави, не принесла офіційних реформ, натомість в різних середовищах – інтелігентських, академічних, опозиційних, освітніх (часто

тотожних, спільних – часом функціонуючих окремо) і багатьох інших – велися дискусії і формувалися погляди, що стосуються змін суспільного порядку, суспільних ідеологій і моделей життя в період переходу від ієрархічного порядку до демократичного, в умовах бажаного демократичного порядку (Lewowicki T., 1995). Важливою частиною цих поглядів були питання освіти. Було сформульовано головні ідеї змін, окреслено бачення майбутньої моделі освіти (Kupisiewicz Cz., 1988; 1985; Lewowicki T., 1987; 1990). У вчительських й академічних спільнотах було створено основи суспільного руху на користь змін в освіті, виникали товариства, діяльність яких спрямовувалася на впровадження неофіційних (недержавних) шкіл – суспільних чи приватних шкіл. Нові юридичні регулювання, що видавалися в той час, передбачали створення таких шкіл – і такі школи почали створюватися.

У педагогічній літературі знайшли своє відображення прагнення до демократизації, децентралізації та усупільнення освіти (Radziewicz J., 1989). Суспільство знайомилося з різними освітніми ідеологіями та моделями освіти. Почала виникати зацікавленість батьків і вчителів щодо зразків освіти в державах парламентської демократії. Суспільні очікування творили клімат для ґрунтовної освітньої зміни.

Все це сприяло виникненню у 1987 році Комітету експертів у справах національної освіти (КСНО). Комітет провів глибокий аналіз та провів ретельну діагностику стану освіти, а також запропонував чотири варіанти змін – скорельовані, між іншим, з потребами і можливостями їх реалізації. В процесі робіт КСНО проведено сотні дискусій, використано численні державні і зарубіжні розробки, проведено широку діяльність, що популяризувала тези і пропозиції змін. У жовтні 1989 року було опубліковано кінцевий варіант доповіді (*Edukacja narodowym priorytetem*, 1989), яка окрім діагностики містила сценарії змін та освітні пріоритети. Серед останніх, зокрема: освіта малих дітей, програмна (змістовна) реформа і освіта вчителів. Влада держави – вже в нових умовах устрою – отримала документ, який міг стати основою продуманих, швидких та ефективних освітніх змін. На жаль, в азарті політичної боротьби і глибоких криз знову не

вистачило зацікавленості і волі для вирішення питань освіти. Цього разу цими питаннями не зайнялася вже нова, демократично обрана влада держави, яка змінила суспільно-політичний устрій і стала здійсненням мрій і прагнень мільйонів поляків. Назва доповіді «Освіта – національний пріоритет» і зміст доповіді не знайшли відповідного розуміння та відгуку. Не вперше проблеми освіти не були особливо важливими для політичних еліт. Було реалізовано спроби порятунку економіки і фінансів держави, обміну адміністрації, налагодження нових міждержавних зв'язків, поділу влади і кадрового колективу в різних установах держави – і багато інших важливих справ.

Це було зрозумілим і переважно необхідним. Не вистачало усвідомлення того, що сфера освіти є однією з фундаментальних в суспільній зміні, здається, що не вистачало мудрості і своєрідного відчаю, щоб терміново підняти проблеми освіти і з початком трансформації устрою подбати про це спільне благо.

d) Реформи та інші зміни освіти після 1989 року – привабливість і наслідки вестернізації (черпання із західних зразків)

Злам устрою відкрив – а по суті спричинив – можливість радикальних змін у багатьох сферах життя. Особливо значущими були процеси демократизації, зміни устрою, перетворення економіки і поліпшення фінансової ситуації в державі. У кожній з цих сфер проведені дії принесли багато позитивних наслідків. Також було розпочато реалізацію дій, що змінили освіту. Пов'язаний з цим досвід видається повчальним і гідним врахування при реформуванні освіти всюди, де освітні зміни пов'язані з ширшими перетвореннями устрою.

Залишивши можливість використання в т.ч. результатів суспільної дискусії і пропозиції КСНО, політики – а разом з ними центральні органи освіти – визнали, що основним завданням в першому періоді змін буде деконструкція дотеперішньої шкільної системи і моделі школи. Так і було зроблено. З революційним перебільшенням було звинувачено шкільну освіту в тому, що вона була знаряддям ідеологічної обробки, піддавалася сумніву її навчальна і виховна цінність. Органи освіти спонукали до радикальної зміни змісту навчання, при цьому вчителям надавалася велика свобода відбору змісту, а також особливе заохочення

до створення, так званих, авторських програм. Сприятливий клімат для творення програм формували поширювані ідеї суб'єктивності, незалежності, децентралізації, самостійності вчителів (а також учнів). Ці справді важливі ідеї трактувалися як інструментальні. Вчителі доволі масово почали модифікувати програми навчання і творити різноманітні власні версії змісту навчання. Керувалися вони при цьому частково найкращими намірами, частково модою на створення авторських програм, частково очікуваною користю (підвищенням, нагородами і т.п.). Однак проблема полягала в тому, що в своїй більшості вчителі не були готові до створення авторських версій програм – не усвідомлювали того, що є відповідні принципи і процедури створення програм. Питання про психологічне підґрунтя, теоретичну концепцію, зв'язок з дидактичними теоріями та іншими програмами, про прийнятий уклад змісту (отже основні питання у сфері знань про створення програм) були прийнятими як недоречні, «із стародавньої епохи». У результаті виникло багато карикатурних, погано продуманих авторських програм – затверджених колегами вчителів і охоче затверджених органами нагляду у сфері освіти. Додатковою особливістю стало те, що програми творили вчителі, які піддавалися критиці за педагогічну діяльність, що здійснювалася раніше і була, на думку критиків, помилковою чи шкідливою. Так виник хаос в змісті навчання, прогалини в цьому змісті, відсутність зв'язків між програмами. Піддався сумніву сенс канону навчання – змісту, що є основою для формування світу цінностей, тотожності, спільної символічної культури. Наслідки цих дій відчутні й донині.

З часом з'являлися нові підручники та інші навчальні посібники, але вони рідко давали можливість різнобічного і в міру систематизованого навчання. Різко скоротилося шкільне читання, зникло вміння писати довгі тексти, впорядковані висловлювання. Школа щоразу в більшій мірі припиняла виконувати навчальну та виховну функції. Можна припустити, що політики досягли своєї мети – зробили деконструкцію школи, але не зуміли запропонувати і створити нову модель школи, яка б добре виконувала свої основні функції.

Органи освіти – проголошуючи проведен-

ня реформи – протягом декількох років були зацікавлені головним чином створенням юридичних умов, що регулюють функціонування шкіл. Цим займалося Бюро реформи освіти, розташоване у Міністерстві національної освіти. Нова модель школи повинна була сформуватися «на стороні», за допомогою зусиль, часто загублених в хаосі вчителів та місцевих спільнот. Наступав процес депрофесіоналізації і втрат, а застереження щодо наслідків переважно недооцінювалися (Lewowicki T., 1993, s. 35). Варто відзначити, що процеси депрофесіоналізації освіти виступають також в інших державах, зокрема, і в Україні (Sauch P., 2010).

Слабкою стороною освітніх змін в Польщі була відсутність філософії освіти, яка знайшла б свій розвиток у прозорій стратегії освітніх змін. Педагогічні праці, присвячені основам філософії чи ідеології освіти (Lewowicki T., 1995 та ін.), не привертали уваги політиків. Модною стала соціологія виховання в її критичному виданні (з 69-го і 70-го рр., а також пізніше), але відповідальні за напрями суспільних змін еліти не піднімали зусиль щодо підготовки стратегії освітніх змін і набуття для неї суспільного схвалення. Не забезпечено було також відповідних матеріальних умов. Згадані раніше правила чи умови успіху в реформуванні освіти (Gajdzica A., 2006) були проігноровані. Значно вигіднішими здаються можливості для творення філософії освіти і стратегії освітніх змін в Україні, де виникли цінні розробки, що окреслюють нову філософію освіти (Kremień W.G., 2007; 2008; 2011), спроби цілісного огляду питань освіти (Ogniewjuk W.O., 2005; 2011), сучасні методичні пропозиції (Sysojewa S.O., 2011) чи спроби міжнародних порівнянь (Sysojewa S.O., Kristopczuk T., 2012).

У складних умовах (суспільних, господарських, економічних) спробу творення позитивних прикладів зробили різні суспільні групи, товариства – в тому числі спільноти, які проявляли активність вже в 80-х роках. Користуючись новими юридичними регулюваннями, було створено суспільні і приватні школи, в яких намагаються впроваджувати власні збагачені програмно-методичні пропозиції. Багато з цих шкіл з успіхом функціонують й надалі, пропонуючи власні плани і програми,

навчання іноземним мовам, багату програму додаткових занять. Частина цих шкіл має елітарний характер, навчання платне, а набір учнів проводиться із заможного середовища, яке дбає про освіту дітей. Такі школи були і є прикладами альтернативних освітніх рішень і виконують спонукальні до змін функції. Їх вплив залишається однак – за багатьма обставинами – обмеженим.

Офіційна реформа шкільного устрою була проведена в 1999 році – як одна з чотирьох «прапорonosних» реформ устроїв (окрім реформи державної адміністрації і страхової реформи). Зміну шкільного устрою можна тлумачити як наступний крок в деструкції шкільної системи. Замість описаної раніше системи (8 + 4 (5) або 8 + 2 (3)) введено систему 3 + 3 + 3 + 3, що нагадує структуру американської шкільної освіти і є чужою польській традиції. Цього разу – інакше, ніж в разі небажаної «десятилітки» - реформу проведено. Зруйновано систему 8-літньої початкової школи (3 + 5) і введено 6-літню початкову (3 + 3) школу, 3-літню гімназію і 3-літній ліцей (загальноосвітній, профільний). Подовжено термін обов'язкової шкільної освіти – таким чином, що молодь після закінчення початкової школи мусить продовжувати навчання в гімназії. Велика частина молоді прийняла цю зміну неохоче - в тому числі молоді люди, які раніше після завершення початкової школи вибрали би професійну школу. Створено гімназії, на які призначено левову частку ресурсів на інвестиції – але ці школи стали місцем конфліктів і виховних проблем. Політики підступно аргументували, що гімназії відповідають традиції польської освіти і вирівнюють освітні можливості для молоді з різних середовищ. Справді – в історії шкільної освіти в Польщі були гімназії, але вони охоплювали відносно невелику кількість учнів і були своєрідним селекційним ситом для ліцеїв. Гімназії, створені в 1999 році, були загальними, штучно створеними і частиною молоді розцінені як непотрібні. Великою шкодою була ліквідація 4-літніх ліцеїв – шкіл з відносно високим рівнем навчання. 3-х-літні ліцеї не зуміли зі схожим успіхом виконувати свої функції. Ситуацію погіршило також введення іспитів на кожному 3-літньому рівні навчання. На шкільній практиці виявилось, що багато учнів чотириразово переживають час

адаптації до нових умов (у 1-му класі на кожному з чотирьох рівнів навчання) і чотириразово через майже рік готуються під керівництвом вчителів до здачі кінцевих тестів по закінченню 3-го класу кожного рівня навчання. Спочатку іспити не здавали діти, охоплені початковою шкільною освітою, тепер і вони здають вже свою «*minimaturę*», а потім будуть здавати ще й наступне.

Ці зміни невігідно вплинули на якість навчання і виховання. Це підтвердили результати різних досліджень – в тому числі результати міжнародних досліджень Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (МПООД). Останнім часом результати в дослідженнях МПООД змінилися, але так сталося тому, що учні вже підготовлені до виконання тестів. Різні порівняння щодо рівня освіти учнів надають докази на користь зниження якості шкільної освіти. Слід додати, що чинником, що безсумнівно впливає на зниження якості, стало різке поширення навчання в ліцеях – зі шкіл, частково елітарних (що приймають близько 20% випускників початкових шкіл), вони стали школами, що приймають близько 80% випускників гімназії. З огляду на масове поширення загального навчання, але головним чином – з міркувань економії дуже обмежило навчання в професійних школах. З однієї сторони, наступив спад рівня навчання в ліцеях, з другої – з'являється відчутна нестача людей з професійною освітою (на рівні технікуму). У масовому масштабі реформа - оголошена як відкриття хорошої і сучасної школи, шлях поширення освіти - призвела до багатьох проблем і деструкції ліцеїв, а також професійного навчання. Відносно нечисленні винятки, які можна знайти в такій великій шкільній системі, не змінюють загальної картини наслідків.

Очевидно, що в освітній практиці навіть невдалі реформи не здатні радикально зіпсувати навчання і виховання. У багатьох спільнотах було знайдено і надалі шукаються розсудливі рішення, які об'єднують вдалий попередній досвід і нові ідеї, нові можливості навчання, новий зміст. Як зазначив колись один з відомих педагогів, що виконував відповідальні міністерські функції, - «освіта як трава, її можна топтати, але вона і так виросте». Ситуація освіти в значній мірі є

саме такою - її замучили різні реформи, псевдореформи і зміни, але зусиллями багатьох вчителів, батьків учнів, місцевих спільнот вона весь час відновлюється і є великою цінністю. Дотепер проведені реформи відіграли не дуже позитивну роль.

Доповненням цієї – занеобхідності часткової – картини освіти після реформ має бути нагадування про те, що в результаті згаданої реформи органами управління школи стали органи самоврядування. За управління початковими школами і гімназіями відповідають зміни, натомість за управління ліцеями відповідають повіти. Однак органам самоврядування не надається достатніх ресурсів на розвиток шкільної справи. Ліквідовано школи в малих місцевостях, і одним з аргументів є демографічний. Замість того, щоб покращувати умови праці і навчання, інвестувати в школи і в розвиток дітей та молоді – обмежується мережа шкіл і впроваджуються заощадливі програми, або передаються місцевим спільнотам кошти на управління школами, які переймають ліквідовані громадські школи і створюють в них суспільні школи (що супроводжується і фінансується різними товариствами, організаціями і приватними особами). Роль держави та органів освіти обмежується до істотного нагляду і призначення обов'язкових (невеликих) дотацій на учнів, а також зазвичай (у громадських школах) на зарплатню для вчителів.

Все це призводить до того, що через двадцять три роки після зміни устрою стан і перспективи шкільної освіти не сповнюють великим оптимізмом. Особливим питанням є сфера позашкільної освіти, яка, значною мірою, піддається комерціалізації і стала доступною для людей, що розпоряджаються відповідними фінансовими ресурсами. Частково позашкільна освіта знаходить підтримку з ресурсів Європейського союзу і фондів різних фондаций, товариств, організацій, а також – в міру можливості – органів самоврядування. Виразним здається трактування цієї освіти як сфери, що піддається правам вільного ринку.

Ще раз варто підкреслити, що в освіті в Польщі робиться багато позитивного. Завдячувати потрібно вчителям, місцевим спільнотам, батькам учнів, деяким органам самоврядування, а також впливам вузівських середовищ, що займаються питаннями освіти. Доходить до

шкіл і інших освітніх установ різноманітний позитивний зарубіжний досвід, виникають численні вітчизняні ініціативи. Завдяки, в тому числі, педагогічній літературі, сформувався новий погляд на місце і функції освіти в демократичному суспільстві. У цій розробці провідною темою є зв'язок між цілями і результатами реформ, наслідки реформ та інших освітніх змін. Досвід часу трансформації минулих двадцяти років веде до думки, що задуми і наслідки реформ не принесли користі, а призвели до серйозної шкоди. Якщо в освіті робиться багато хорошого (а можна навести приклади, що саме так і є), то в дуже малій мірі це викликали реформи і проведені зміни – це результат зусиль, що проводяться незалежно від реформ.

У роздумах про зміни в освіті і наслідках цих змін не повинно бракувати звернень до досвіду в галузі освіти у вищих школах. Деякий досвід виявився дуже значущим. Ось окремі приклади:

Нові юридичні документи дозволили відносно легко організувати діяльність університетів. У роки після трансформації устрою кількість вузів збільшилася з 112 до 430. Було створено головним чином недержавні вузи, а домінуючими напрямками навчання стало право, економічні напрями, управління і педагогіка. Кількість студентів зросла з приблизно 400 тис. до 2 млн. у 2007 році. У 2012 році навчається близько 1,8 млн. осіб. Водночас кількість академічних вчителів зросла ледве на приблизно 50%, що у зв'язку з майже п'ятикратним зростанням кількості студентів виразно сигналізує про нестачу академічних кадрів. Кількісний розвиток вищої освіти супроводжує спад якості навчання. Це типово явище в таких ситуаціях. Серед позитивних сторін згаданого розвитку можна виділити полегшений вступ до вузу, перевантаження мережі вищих шкіл, інвестицію в людський капітал, відродження багатьох місцевих спільнот (місцеві ініціативи, робочі місця, відродження торгівлі, культурне відродження завдяки функціонуванню вузу). Слабкою стороною є, між іншим, брак цілісної стратегії взаємодії вузу, головним чином вільний підхід до ринку у сфері вищої освіти, брак стратегії розвитку (Lewowicki T., 2012). Подібно як і у випадку освіти – пропозиції, представлені

академічними спільнотами, експертами та іншими середовищами, зацікавленими вищою освітою, рідко знаходять розуміння політиків, центральної адміністрації.

Демократизація і децентралізація громадського життя дали вузівським спільнотам велику свободу у трактуванні програм, методів і форм навчання. Така позитивна сторона функціонування вищого навчального закладу викликає перебільшену свободу, диференціювання рівня навчання, сумніви, що стосуються підготовки випускників. Припинено розробку канонів навчання та літератури. Визначені стандарти освіти відповідно до напрямів навчання починають втрачати своє значення, а розпочата останнім часом робота над, так званими, рамками кваліфікацій (підготовленими за зразком інших європейських держав) у випадку багатьох напрямів є скоріше записом побажань, ніж настановами, що стосуються сфери освіти, в тому числі, змісту навчання. Після багатьох різновидів окреслення силуетів випускників, профілів навчання і випускників, модулів навчання, програм, стандартів і т.п. – тепер відбувається спроба нового опису очікувань по відношенню до випускників. Результати ще важко оцінити, однак вже можна побачити, що описи того, що прагнуть досягнути, не завжди супроводжують описи (пропозиції), як це досягнути, який використати зміст і т.д. Можливо, з часом «рамки кваліфікацій» вдасться заповнити «картинами» (відповідним змістом). Зусилля, спрямовані на розробку європейських і державних рамок кваліфікацій важливі тому, що повинні полегшити мобільність студентів – їх навчання в різних країнах, а також користування європейським ринком праці.

Наслідком надмірної старанності у прийнятті навчання, що приходять з Європейського Союзу, є майже загальне впровадження двоступеневих вищих навчальних закладів в Польщі: бакалаврату, а також магістратури. Основою цього поділу є професійне навчання на першому ступені (переважно 3-літньому) і загальне на другому ступені (зазвичай 2-літньому). Так, сконструйоване навчання руйнує логіку навчання і професійної підготовки, згідно з якою в основі навчання має бути зміст загального характеру, на нього має опиратися загально професійний зміст і лише на верхніх поверхах

«піраміди знань» повинен знаходитися зміст професійного навчання, або ж спеціалізований зміст. Прийнята з ЄС схема інвертує цю піраміду і засновує передусім професійне навчання і професій (до яких готують на цих напрямках) це є карколомним рішенням, і навіть шкідливим. Чи інженер, який закінчить навчання I ступеня і не продовжить навчання II ступеня є достатньо підготовленим до виконання професії? Чи можна з довірою звернутися до лікаря-спеціаліста, який не матиме загально-медичної підготовки? Прикладів можна навести безліч. Поділ навчання на два ступені (сходина) вже приніс багато ускладнень і шкоди для освіти. Академічні вчителі, які усвідомлюють необхідність збереження логіки устрою знань, справляються з такою ситуацією, творячи дві особливі «піраміди знання» для I і II ступенів навчання. Це, у свою чергу, провокує повторення змісту, втрату часу, ослаблення мотивації до праці та навчання. Все це - як я вже згадував – від надмірної старанності, бо пропозиції подаються як наказ. Тим часом, регулювання, що стосуються цих справ, мають характер положень, що базуються на принципі субсидіарності і можуть бути (але не мусять) застосовані в державах ЄС. Кожна держава приймає власні регулювання. У Польщі - окрім нечисленних напрямів навчання - пропозиції Євросоюзу розглядаються як наказ. Цей досвід схиляє до розважливості в прийнятті пропозицій, сумнівно привабливих чи переконливих з якогось приводу. Варто додати, що наведений приклад перебільшеної поваги до рекомендацій ЄС знайшов прихильників в т.ч. серед політиків, а приводом було значне виправлення статистики – завдяки визнанню бакалаврату як вищої освіти різко збільшився показник охоплення освітою молоді академічного віку. Цей показник досяг 50%. Проблемою залишається якість навчання у багатьох вузах – особливо професійних вузах. З цією – і з іншими проблемами доведеться боротися у близькому і подальшому майбутньому.

На завершення слід згадати про те, що недоліки академічної освіти торкнулися також й підготовки вчителів. У вищих навчальних закладах, що готують вчителів та інших

працівників сфери освіти також введено два ступені освіти, змінено і робляться усе менше прозорими стандарти навчання, обмежено сферу суто професійної підготовки, не дбалось й надалі не дбається про напрям кваліфікації і компетенції великої частини кадрів академічних вчителів, які працюють на педагогічних напрямках (Lewowicki T., 2007). Педагогічні напрями створюються як масові та дешеві – з тривожною легкістю у вищих навчальних закладах, які не мають традиції педагогічного навчання і не значною мірою пов'язують його з освітою, вихованням та опікою.

Проблемою масового масштабу стає розбіжність між кількістю вчителів, які готуються, та потребами ринку праці. За оцінками, лише в поточному році вищі навчальні заклади залишили близько 200 тис. випускників педагогічних напрямів, а водночас ринок праці вже насичений і це провокує звільнення вчителів шкіл, що ліквідуються (внаслідок демографічного спаду і заощадливих заходів, що здійснюються органами самоврядування управління школою). Звичайно, радує поширення педагогічних знань, які можуть знадобитися також в поза професійних ситуаціях, – в сім'ї, у місцевому середовищі. Бентежить явище безробіття випускників, розчаровані надії та професійні амбіції. Не від сьогодні відомо, що велика частина випускників педагогічних/вчительських напрямів мусить здобути інші нові кваліфікації, нові спеціальності для реальної можливості отримати роботу.

Баланс вигоди і негативних наслідків більшості реформ і змін, що визначаються як реформи, не здається позитивним. Реформи, впроваджені в Польщі, викликали багато проблем. Загальний баланс не відрізняється від згаданої на початку цього тексту ситуації, що стосується оцінки численних реформ у багатьох державах. Так як у світовому масштабі, так подібно і в нашій країні більшість реформаторських починань принесли сумнівні вигоди. Промови політиків, поверхневі цілі в невеликій мірі знайшли підтвердження на практиці. Залишається вірити в те, що трапляється так, що реформи будуть обдуманими, відповідно підготовленими і проведеними, а їх наслідки у своїй більшості вигідними у суспільному та в індивідуальному масштабі. Чимало відомо,

як це зробити, однак бракує політичної згоди і волі, детермінації ретельного і професійного заняття питаннями освіти. А освіта – як проголошено у назві доповіді КЕНО ще двадцять років тому – повинна стати національним пріоритетом. Це умова розвитку суспільства і держави, вдалого функціонування у сучасному світі, гідного і щасливого життя.

Література

1. A Nation at Risk. The Imperativr for Educational Reform, Washington D.C. 1983, US Govt. Printing Office.
2. Behr M. (i in.): Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit, Düsseldorf 1982, Pädagogischer Verlag Schwannn.
3. Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M.: Uczyć się - bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982, PWN.
4. Brinkmann G.: Theorie der Schule - Schulmodelle. Kronberg 1974, Scriptor Verlag.
5. Choruża L. L.: Aksjologiczne podstawy edukologii: państwo, społeczeństwo, jednostka. W: T. Lewowicki, W. G. Ogniewjuk, S. O. Sysojewa (red.): Całościowe ujęcia edukacji - ku spotkaniu z oświatologią, Warszawa 2011, WSP ZNP.
6. Choruża L. L.: Etyczni розвиток pedagoga, Kyjiw 2012, Akademwidaw.
7. Coombs P. H.: The World Crisis in Education. A System Analysis, London 1968, Oxford University Press.
8. Delors J.: Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Warszawa 1998, Wyd. UNESCO.
9. Education American for 21st Century, Washington D.C. 1983, National Science Board.
10. Edukacja narodowym priorytetem. Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, Warszawa-Kraków 1989, PWN.
11. Faure E. (red.): Uczyć się, aby być, Warszawa 1975, PWN.
12. Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej, Katowice 2006, Wyd. UŚ.
13. Gnitecki J.: Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29, KNP PAN.
14. von Hentig H.: Was ist eine humane Schule? München-Wien 1978, Carl Hanser Verlag.
15. Illich I. : Społeczeństwo bez szkoły, Warszawa 1976, PIW.

16. Kremień W. G.: *Filosofija nacionalnoj idei, Ljudina. Oswita. Socium*, Kyjiw 2007
17. Kremień W. G.: *Filozofia edukacji*, Radom 2008, ITE - PIB.
18. Kremień W. G.: *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Warszawa 2011, Wyd. Naukowe ITE.
19. Kupisiewicz Cz.: *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych*, Warszawa-Kraków 1988, PWN.
20. Kupisiewicz Cz.: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Warszawa 1994, Wyd. „Żak”.
21. Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985, PWN.
22. Kupisiewicz Cz.: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1987, WSiP.
23. Lewowicki T.: *Amerykanizacja szkoły - szanse i zagrożenia*, „Edukacja” 1993, nr 3.
24. Lewowicki T.: *Idee przemian oświatowych*, „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 6.
25. Lewowicki T.: *O funkcjach współczesnej szkoły i ich realizacji*, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 6.
26. Lewowicki T.: *O model szkolnictwa wyższego - uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.
27. Lewowicki T.: *O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia*. W: A. Bogaj (red.): *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997, IBE.
28. Lewowicki T.: *Oświata w okresie transformacji ustrojowej*, „Edukacja” 1992, nr 2.
29. Lewowicki T.: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa-Radom 2007, ITE - PIB.
30. Lewowicki T.: *O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych*, „Socjologia Wychowania” 1994, nr 12.
31. Lewowicki T.: *Polityka oświatowa - od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych - ku nowej polityce edukacyjnej*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): *Edukacyjne drogi i bezdroża*, Kraków 2002, AP.
32. Lewowicki T.: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa-Radom 2007, ITE - PIB.
33. Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995, „Żak”.
34. Lewowicki T.: *Przemiany teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3-4.
35. Lewowicki T.: *Zamawianie deszczu*, „Głos Nauczycielski” 1993, nr 13.
36. Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce*, Warszawa-Cieszyn-Białystok, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, UwB, SWEM.
37. *Materiały na debatę sejmową*, Warszawa 1994, MEN.
38. Mayor F.: *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
39. Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, PWN.
40. Ogniewjuk W. O.: *Oswita miżparadigmalnowo periodu*, „Nowa paradigma” 2005, nr 50.
41. Ogniewjuk W. O.: *Filozofia oświaty oraz jej rola w strukturze badań naukowych fenomenu oświaty*. W: T. Lewowicki, W. O. Ogniewjuk, S. O. Sysojewa (red.): *Całościowe ujęcia edukacji - ku spotkaniu z oświatologią*, Warszawa 2011, WSP ZNP.
42. Ogrodzka-Mazur E.: *Proces wychowania dziecka do wielokulturowości w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym a reforma systemu edukacji*. W: W. Puślecki (red.): *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*. Opole 2004, Wyd.UO.
43. Plowden J. P. (red.): *Children and Their Primary Schools*, London 1975, Her Majesty's Stationary Office.
44. Radziejwicz J.: *Szkoła współczesna i uspołeczniająca*, Warszawa 1989, Wyd. Specjalne KOS.
45. *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, PWN.
46. Reimer E.: *School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the System and Strategy of Revolution*, New York 1972, Doubleday and Co., Inc. Anthor Books Edition.
47. *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, MEN.
48. Sauch P.: *Kryzys tradycyjnego paradygmatu oświaty” między zawodową samoświadomością a procesami deprofesjonalizacji*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*, Warszawa-Kraków 2010, WSP ZNP, AP.
49. Sauch P.: *Suczastna oswita, portret bez prikrasok*, Żytomir 2012, Iz-wo ŻGU.

50. Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1968, PWN.
51. Sysojewa S. O.: Interaktywni technologii nawczania dorosłych. Nawczalno-metodycznij posibnik dla wykładowczyw sistemi formalnoj, nieformalnoj ta informalnoj oswiti dorosłych, Kyjiw 2011, NANPUkrainy, Kijowski uniwersitet im. Borisa Grinczenka.
52. Sysojewa S. O., Kristopczuk T.: Oswitni sistemi krain Ewropejskowo Sojuzu: zagalna charakteristika, Riwno 2012, NANP Ukrainy, Kijewskij uniwersitet im. Borysa Grinczenka.
53. Taba H.: Curriculum Development. Theory and Practice, New York and Burliname 1962, Harcourt, Brace and World, Inc.
54. Tickton S. G. (red.): To Improve Learning. An Evaluation of Instructional Technology. A Report by the Commission on Instructional Technology, New York-London 1970, R. R. Bowker Company.
55. Thomas J.: Edukacyjne problemy współczesnego świata, Warszawa 1980, PWN.
56. Toffler A. (red.): Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education, New York 1974, Vintage Books Edition.
57. Ziazun I. A.: Mistrzostwo pedagogiczne, Radom 2005, Wyd. ITE - PIB.

Тадеуш Левовицький

ПРО ЦІЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ РЕФОРМ - МІЖ ТРИВАЛИМИ РОЗМОВАМИ РЕФОРМАТОРІВ ТА ОСВІТНЬОЮ ДІЙСНІСТЮ

Освітні реформи дають багато надії. Однак аналізи наслідків численних реформ в різних країнах приводять до висновку, що ці наслідки переважно несуть розчарування. У статті був представлений певний досвід, який стосується найбільших освітніх реформ, проведених в Польщі у період кількох десятиріч років. Особливу увагу звернено на результати реформ, введених після 1989 року, тобто після зміни устрою.

Ключові слова: освітні реформи, соціологія освіти, філософія освіти, модернізація освіти, цілі та результати реформ.

Tadeusz Lewowicki

O CELACH I SKUTKACH REFORM – MIĘDZY CIĄGLYMI ROZMOWAMI REFORMATORÓW A RZECZYWISTOŚCIĄ EDUKACYJNĄ

Reformy edukacyjne budzą wiele nadziei. Jednak analizy skutków licznych reform w różnych krajach prowadzą do wniosku, że skutki te niosą przeważnie rozczarowanie. W artykule przedstawione zostały niektóre doświadczenia dotyczące największych reform oświatowych przeprowadzonych w Polsce w okresie kilkudziesięciu lat. Szczególną uwagę zwrócono na rezultaty reform wdrożonych po roku 1989, a więc po zmianie ustrojowej.

Słowa kluczowe: reformy edukacji, modernizacja edukacji, socjologia edukacji, filozofia edukacji, cele i rezultaty reformy.

Tadeush Lewowitski

ABOUT THE AIMS AND RESULTS OF THE REFORMS – BETWEEN THE PROLONGED CONVERSATIONS OF THE REFORMERS AND EDUCATIONAL REALITY

Educational reforms raise many hopes. However, the analyses of results of these numerous reforms in various countries lead to the conclusion that these results are predominantly disappointing. Some of the experiences related to the most serious educational reforms in Poland, over the last decades, have been put forward in the article. Special attention has been paid to the results of the reforms made after 1989 - when the process of changes in the political system of Poland started.

Key words: educational reforms, sociology of education, philosophy of education, modernization of education, the aims and results of the reforms.